

Erinnerung, Identität und Demokratiekultur

Historische Bildung in Tschechien
als Spiegel des Wandels nach 1989





Bildungsmedienforschung

Studien des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien

Band 157

Herausgegeben von Eckhardt Fuchs

Redaktion

Wibke Westermeyer

Die Reihe ist referiert.

»Bildungsmedienforschung« ist die Fortsetzung der Reihe

»Eckert. Die Schriftenreihe«. Die Bandzählung wird fortgeführt.

Klára Hošková

Erinnerung, Identität und Demokratiekultur

Historische Bildung in Tschechien
als Spiegel des Wandels nach 1989

Mit 7 Abbildungen

V&R unipress

Herausgegeben mit freundlicher Unterstützung des Deutsch-Tschechischen Zukunftsfonds.

**Deutsch-Tschechischer
Zukunftsfonds**



**Česko-německý
fond budoucnosti**

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über <https://www.vr-elibrary.de>.

ISSN 2749-408X

ISSN 2749-4349 (digital)

ISBN 978-3-8471-1999-9

ISBN 978-3-7370-1999-6 (pdf)

DOI <https://doi.org/10.14220/9783737019996>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2026 bei der Autorin, publiziert von Brill Deutschland GmbH, Robert-Bosch-Breite 10, 37079 Göttingen, Deutschland

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz für die Weiterverwendung gelten nicht für Inhalte, die nicht Teil der Open-Access-Publikation sind (z. B. Grafiken, Abbildungen, Fotos, Auszüge usw.). Diese erfordern ggf. die Einholung einer weiteren Genehmigung des Rechteinhabers. Die Verpflichtung zur Recherche und Klärung liegt allein bei der Partei, die das Material weiterverwendet.

V&R unipress und Brill Deutschland GmbH sind Teil von De Gruyter Brill.
www.degruyterbrill.com

Fragen zur allgemeinen Produktsicherheit: productsafety@degruyterbrill.com

Einbandabbildung: © ČTK / Pavel Khol. Demonstrierende während des Generalstreiks am 27. November 1989 in Prag auf dem Weg zum Wenzelsplatz, aufgenommen an der Národní třída.

Inhalt

Dankeswort	9
Vorwort: Europäische Kontexte	11
1 Einführung	17
1.1 Thema und Fragestellung	17
1.2 Untersuchungskorpus und Methodik	21
1.3 Prämissen und Hypothesen	26
1.4 Forschungsstand	27
2 Diktaturen, Demokratisierungsprozesse, Didaktik: Geschichtsbilder in globalen Diskursen	31
2.1 Theoretischer Rahmen: Zentrale Begriffe und Konzepte	31
2.1.1 Das Wortfeld »Geschichte«: Allgemeine Grundlagenbegriffe	31
2.1.2 Identität, Demokratiekultur, Multiperspektivität: Ideengeschichtliche und didaktische Theorien	33
2.2 Öffentlicher Raum, Medien, Bildung: Die Formierung von Geschichtsbildern und Identität	43
2.3 Dekonstruktionen von Feindbildern? Geschichtsunterricht in Friedens- und Demokratisierungsprozessen	46
2.4 Schulbücher: Grundpfeiler des Geschichtsunterrichts oder Gefahr der Vereinfachung?	50
2.5 Filme, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, Debatten: Chancen für kritischere Geschichtsbilddiskurse?	53
2.6 Quo vadis, Bohemia? Die Suche nach der tschechischen Identität	58
3 Geschichtsunterricht in Böhmen, der Tschechoslowakei und Tschechien: Ein Überblick von den Anfängen bis heute	65
3.1 Von Comenius bis zum Kommunismus: Die tschechische Geschichtsdidaktik von den Anfängen bis 1948	65

3.2 Die tschechische Geschichte, ein Klassenkampf: Marxistische Geschichtsdidaktik 1948–1989	67
3.3 Demokratisierung der Lehrpläne? Curricula und Ministerialempfehlungen nach 1989	71
4 Schulbücher, Identität und nationale Narrative nach 1989	79
4.1 Vorüberlegungen	79
4.1.1 Überblick über die ausgewählten Werke und Untersuchungsphasen	80
4.1.2 Von erklärenden Verfassertexten zu hitzigen Diskussionen um Geschichtsbilder: Inhaltlich-konzeptionelle Ausrichtungen im Wandel	83
4.1.3 Zwischen Kennedy, dem Opernhaus von Sydney und einem Comic-Heydrich: Analyse der Titelbilder	85
4.2 Nationale Kategorien I: Im Spannungsfeld zwischen Ost und West.	92
4.2.1 Nur Nazis und Sudetendeutsche? Die tschechische Identität in Abgrenzung zu Deutschland	92
4.2.2 Opfer von Okkupation oder Stütze des Systems? Tschechische Selbstbilder im Kontrast zur Sowjetunion	115
4.3 Nationale Kategorie II: Minderheiten	144
4.3.1 Jenseits von Komplexität? Die Auseinandersetzung mit der jüdischen Geschichte im Land	144
4.3.2 Anerkennung und Einbindung durch Geschichte? Die Darstellung der tschechischen Roma und Romnja auf dem Weg ins 21. Jahrhundert	163
5 Jenseits des Schulbuchs: Filme und Oral History als Chance für vielfältigere Geschichtsbilder?	179
5.1 Vorüberlegungen	179
5.2 Nationale Kategorien I: Im Spannungsfeld zwischen Ost und West.	181
5.2.1 Dekonstruktion von Propaganda, Beleuchtung von Tabuthemen und Thematisierung von Widerstand: Die Auseinandersetzung mit der deutsch-tschechischen Geschichte	181
5.2.2 Wertereflexion, Prager Frühling und Havel: Die Auseinandersetzung mit der tschechisch-sowjetischen Geschichte	185

5.3 Nationale Kategorien II: Minderheiten	193
5.3.1 Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, tschechischer Antisemitismus und Public History: Die Auseinandersetzung mit der jüdischen Geschichte in Tschechien	193
5.3.2 Partisanen, erzwungene Assimilation und Oral History: Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Roma und Romnja in Tschechien	198
5.4 Beyond classroom settings: Sonde ins filmische Arbeiten mit Oral History	202
6 Fazit	207
6.1 Überblick	207
6.2 Zentrale Analyseergebnisse	208
6.3 Zusammenfassung	211
7 Literatur- und Quellenverzeichnis	213

Dankeswort

Diese Publikation basiert auf meiner Inauguraldissertation, die im Sommersemester 2023 an der Philosophischen Fakultät der Universität Heidelberg unter dem Titel »Der Wandel von Geschichtsbildern in Demokratisierungsprozessen am Beispiel Tschechiens: Eine Bildungsmedienanalyse von 1989 bis 2023« eingereicht und angenommen wurde. Die Disputation fand im Mai 2024 statt. Für die Veröffentlichung wurde die Arbeit an mehreren Stellen überarbeitet und redaktionell angepasst.

Mein besonderer Dank gilt Professor Dr. Edgar Wolfrum, der dieses Projekt als Erstgutachter begleitet hat. Seine Impulse und das Vertrauen in meinen wissenschaftlichen Weg waren von großem Wert. Professor Dr. Urs Heftrich danke ich für das Zweitgutachten sowie für seine wiederholte Unterstützung und die stets inspirierenden Gespräche, die meinen Horizont erweitert haben.

Für die ideelle und finanzielle Förderung danke ich dem Evangelischen Studienwerk Villigst. Ohne diese Unterstützung sowie die vielfältigen Impulse und Anregungen aus seinem Kreis wäre diese Arbeit in dieser Form nicht möglich gewesen.

Mein Dank gilt auch Dr. Wibke Westermeyer und Dr. Nora Gottbrath, die mich bei der Veröffentlichung des Buches begleitet und insbesondere in Fragen der Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Arbeit und Elternschaft bestärkt haben.

Mit besonderem Dank blicke ich auf die Unterstützung meiner Familie: Meiner Mutter Mahulena Hofmann und meinem Stiefvater Rainer Hofmann danke ich für ihre fachliche wie persönliche Begleitung, ihren klugen Rat und ihr stetiges Vertrauen; meinem Vater Petr Hošek und meiner Stiefmutter Eva Hošková für ihre beständige Ermutigung und unsere bereichernden Gespräche; meinen Schwiegereltern Dagmar und Petr Sacher für ihre Verlässlichkeit und Aufmunterung in entscheidenden Momenten. Adam, Lovisa sowie meinen weiteren Geschwistern und Freundinnen und Freunden danke ich für ihren steten Halt – und zugleich für die gemeinsame Leichtigkeit, die mich durch alle Höhen und Tiefen des (nicht nur) akademischen Lebens trägt.

Meiner Großmutter Antonie Zárubová danke ich von Herzen für ihre kluge Begleitung und ihren lebendigen Geist – beides wird mir in tiefer Erinnerung und präsenter Gegenwart bleiben.

Mein innigster Dank gilt meinem Partner Jan V. Sacher, der mich in allen Phasen dieser Arbeit begleitet und unterstützt hat. Ohne ihn – seine tiefe Inspiration, seine Unterstützung und unsere täglichen, perspektiverweiternden Gespräche – wäre diese Arbeit nicht dieselbe.

Gewidmet ist sie unseren beiden wunderbaren Kindern, Nathanael Emil und Eliana Noemi.

Vorwort: Europäische Kontexte

Im Jahr 2026 sieht sich Europa mit Herausforderungen konfrontiert, die weit über innereuropäische Fragen hinausgehen. Der russische Angriffskrieg gegen die Ukraine hat nicht nur die europäische Sicherheitsarchitektur erschüttert, sondern auch grundlegende Fragen nach Geschichtsbildern, kollektiven Identitäten und politischen Werten neu aufgeworfen. Zugleich haben geopolitische Verschiebungen – etwa eine sich zurückziehende transatlantische Schutzmacht – Europa gezwungen, seine politische, kulturelle und erinnerungspolitische Handlungsfähigkeit eigenständig zu definieren und zu stärken.

In diesem Zusammenhang kommt der historischen Bildung eine Schlüsselrolle zu: Sie ist nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch ein Medium kollektiver Selbstverständigung. Die Art und Weise, wie über die Geschichte des 20. Jahrhunderts unterrichtet wird – insbesondere auch in den postsozialistischen Staaten der EU-Osterweiterung von 2004 wie Tschechien –, entscheidet mit darüber, welches Bild Europa von sich selbst entwickeln kann. Nationale Narrationen, europäische Bezugspunkte und divergierende Erinnerungskulturen treffen hier unmittelbar aufeinander. Gleichzeitig sehen wir, wie Geschichte und Geschichtsunterricht instrumentalisiert werden können, um, wie im Falle des 2023 erschienenen russischen Geschichtsbuchs *Geschichte Russlands. 1945 – Anfang der 2020er Jahre*, Angriffskriege zu rechtfertigen.¹

Solche Formen geschichtspolitischer Einflussnahme werfen grundlegende Fragen nach der politischen Funktion von Geschichtsbildern, nach kollektiven Identitäten und nach den Machtverhältnissen im Erinnerungsraum Europa auf. Besonders deutlich wird dies im mitteleuropäischen Kontext – einer Region, die sich historisch, politisch und kulturell immer wieder zwischen Fremdzuschreibung und Selbstverortung bewegen musste. Milan Kundera brachte dieses

1 Vgl. Bildungsministerium der Russischen Föderation (Hg.): *Geschichte Russlands. 1945 – Anfang der 2020er Jahre. 11. Klasse* [История России. 1945 – начало 2020-х годов. 11 класс], Moskau: Aufklärung [Просвещение], 2023, siehe Kapitel: »Russland heute. Die »spezielle Militäroperation« [Россия сегодня. Специальная военная операция], 390–418.

Spannungsfeld 1984 in seinem Essay »The Tragedy of Central Europe« auf den Punkt: »What is Central Europe? An uncertain zone of small nations between Russia and Germany.«² Zum Zeitpunkt des Essays lebte Kundera bereits im französischen Exil. 1978 hatte er die Tschechoslowakei verlassen – nach einem Jahrzehnt der Auseinandersetzung mit den Folgen der gewaltsamen Niederschlagung des Prager Frühlings. Seine kulturelle Desillusionierung schwingt in den folgenden Zeilen deutlich mit:

By virtue of its political system, Central Europe is the East; by virtue of its cultural history, it is the West. But since Europe itself is in the process of losing its own cultural identity, it perceives in Central Europe nothing but a political regime; put another way, it sees in Central Europe only Eastern Europe.³

Prag liegt etwa 200 Kilometer weiter westlich als Wien, doch auch heute noch würden es viele auf einer mentalen politisch-kulturellen Landkarte wahrscheinlich weiter östlich verorten. Über 35 Jahre nach dem Fall des Eisernen Vorhangs und über 20 Jahre nach dem EU-Beitritt des Landes scheint Tschechien immer noch in vielerlei Hinsicht eine Art »uncertain zone« zu sein. Dies gilt aus der Innenperspektive, aus der insbesondere seit der Coronapandemie russische Desinformationskanäle bei einem nicht zu vernachlässigenden Teil der Bevölkerung beängstigende Resonanz finden, wie aus der Außenperspektive, in der das Land oft immer noch viel weiter im geografischen und mentalen Osten verortet wird, als es eigentlich ist. Doch Tschechien ist nicht nur ein ehemaliges Ostblock-Land, das, eingebunden in die Visegrád-Gruppe, seinen Weg innerhalb Europas geht: 41 Jahre lang war es zwar Teil der sowjetischen Satellitenstaaten, was die Gesellschaft natürlich in vielerlei Hinsicht nachhaltig geprägt hat, allerdings war es davor wesentlich integrierter in gesamteuropäische Bindungsgeflechte, als dies heute vielleicht erscheinen mag. In seiner Neujahrsansprache 1990 äußerte Václav Havel die Hoffnung, wieder zu dieser Bindung zurückzukehren:

Wir sind ein kleines Land, aber wir waren einst der geistige Knotenpunkt Europas. Warum könnten wir nicht wieder dazu werden? Wäre das nicht ein Beitrag, mit dem wir anderen die Hilfe zurückzahlen könnten, die wir von ihnen benötigen?⁴

2 Milan Kundera, »The Tragedy of Central Europe«, in: *The New York Review of Books* 31, 7 (1984), 191–213.

3 Kundera, »The Tragedy of Central Europe«, 208f.

4 »Neujahrsansprache von Präsident Václav Havel vom 1. Januar 1990«, in: *Neuere Geschichte*, <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/novorocni-projev-prezidenta-vaclava-havla-z-1-ledna-1990/>, zuletzt geprüft am 4. März 2025. Alle Übersetzungen aus dem Tschechischen wurden von der Verfasserin vorgenommen. Tschechische Originaltitel werden aufgrund der besseren Lesefreundlichkeit in deutscher Übersetzung angegeben; im Literatur- und Quellenverzeichnis sind die Originaltitel aufgeschlüsselt.

1989 war nicht nur ein Wendepunkt für die innere Entwicklung und Identität der sich nun demokratisierenden beziehungsweise an bestehende demokratische Erfahrungen anknüpfenden Länder – es war auch ein Wendepunkt im Hinblick auf Konzepte von Identität und Erinnerung in Europa. Aleida Assmann formuliert dies folgendermaßen:

The year 1989 marked a far-reaching political turning point. The collapse of the bipolar political framework triggered an eruption of suppressed memories. The thaw after the long freeze revived not only memories of the past but also the idea of Europe.⁵

Dieses Faktum ist hochrelevant für ein wirklich stabiles Europa, das in den letzten Jahren wie heute vor zahlreichen Krisen und Herausforderungen stand und steht. Genannt seien nur die Coronapandemie und die damit einhergehende wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Instabilität; der russische Angriffskrieg gegen die Ukraine und die Notwendigkeit Europas, sich hierzu klar und geeint zu positionieren; der Krieg Israels gegen die Hamas, einhergehend mit alarmierendem Antisemitismus und auch antimuslimischen Ressentiments in Europa; das Erstarken von Parteien an rechten Rändern; Desinformation und die Klimakrise. Gerade jetzt sind eine übergreifende Identität und transeuropäischer Zusammenhalt essentiell für die Wahrung der Ideale, auf denen das Bündnis aufbaut. Der Wahlspruch der Europäischen Union ist »In Vielfalt geeint« – doch ist diese Einheit insbesondere im Hinblick auf die unterschiedlichen Erinnerungen und Geschichtsbilder brüchig: »Es gibt innerhalb Europas Erinnerungen, die weiterhin im Zustand der Unvereinbarkeit existieren und das europäische Gedächtnis spalten«,⁶ schreibt Aleida Assmann, und fährt fort:

Vereinfacht gesprochen können wir uns das Gedächtnis Europas als eine Ellipse mit zwei Brennpunkten vorstellen. Wenn das eine Kernereignis der Holocaust ist, dann bilden das andere Kernereignis die stalinistischen Verbrechen der Massentötungen und Arbeitslager. [...] Während Historiker derzeit erfolgreich an einem stärker integrierten Bild der Gewaltgeschichte in Osteuropa arbeiten [...], bleiben diese Ereignisse, die lange hinter dem Eisernen Vorhang verschwunden waren, im europäischen Gedächtnis vorerst kategorisch getrennt und weiterhin Gegenstand heftigster Kontroversen.⁷

Und gerade die Länder Mitteleuropas sind es, die diese beiden zentralen europäischen Erfahrungen des 20. Jahrhunderts gemacht haben. Zugleich hat die neue Auseinandersetzung mit Geschichte nach 1989 in diesen Ländern Auswirkungen auf den Umgang mit Vergangenheit in ganz Europa. So formuliert Edgar Wolfrum:

5 Aleida Assmann, »Europe: A Community of Memory? Twentieth Annual Lecture of the GHI, November 16, 2006«, in: *GHI Bulletin* 40 (Spring 2007), 11–25, hier 16.

6 Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*, 2. Aufl., München: C.H. Beck, 2016, 154.

7 Ebd., 155–159.

Neuere Forschungen befassen sich bevorzugt mit Fragen nach den Rückwirkungen der Enttabuisierungswelle in Ost- und Ostmitteleuropa auf einen europäischen Umgang mit Vergangenheiten. Welche Konsequenzen hat es, dass es nach dem jahrzehntelangen Einfrieren der Geschichte in Osteuropa zu einer Rückkehr der Geschichte kam? Welche Folgen hat das Ende der Wahrnehmungsblockaden? Dies betrifft wiederum die gesamte Vergangenheit, die Geschichte in ihrer tiefen Verwurzelung.⁸

Gerade aber der Umgang mit den Geschichtsnarrativen des 20. Jahrhunderts in Mitteleuropa geht jedoch auch mit der Gefahr einher, dass teilweise das nationalsozialistische und das stalinistische Regime auf eine ähnliche Ebene gestellt werden, ohne dass die Singularität des Holocaust deutlich wird.⁹ Was Tschechien angeht, so kann dies stellenweise auch in eine Verharmlosung der Situation des Landes während der NS-Okkupation führen. So schreibt Urs Heftrich:

[D]en Tschechen, hört man gelegentlich, sei es unter den Deutschen doch gar nicht so schlecht gegangen. Wer die Dinge so sieht, betrachtet sie freilich durch eine Brille mit doppelt geknickter Optik: das Schicksal der tschechischen Juden und Roma, denen es *sehr* schlecht erging, wird dabei ebenso ausgeblendet wie alles, was die Nationalsozialisten mit nichtjüdischen Tschechen vorhatten und ihnen aus Zeitmangel nicht mehr antun konnten. Sie hatten es regelrecht darauf abgesehen, das zum tschechischen Geschichtsmythos gehörende Feindbild in allen Punkten zu bestätigen und, wo möglich, noch zu überbieten.¹⁰

Die These liegt nahe, dass erst dann eine wirklich stabile gemeinsame europäische Identität entstehen kann, wenn in allen Ländern Europas die eigene Geschichte umfassend aufgearbeitet ist und damit einhergehend auch alte historische Mythen und Feindbilder dekonstruiert und nicht nur die eigenen nationalen Narrative betrachtet werden, sondern wenn es einen regen geistigen transeuropäischen Austausch und Perspektivübernahmen gibt. Aus diesen Gründen ist es von nicht zu vernachlässigender Bedeutung, die Rolle von schulischer historischer Bildung – dem Knotenpunkt der Auseinandersetzung mit Geschichte – zu betrachten¹¹ und hierbei vor allem auch deren Entwicklungen in Mitteleuropa zu untersuchen. Hierbei kann Tschechien ein Beispiel dafür sein,

8 Edgar Wolfrum, »Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder«, in: Jan Scheunemann (Hg.), *Reformation und Bauernkrieg. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik im geteilten Deutschland*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2010, 13–47, hier 28.

9 Vgl. ebd., 161–163.

10 Urs Heftrich, »Der gerupften Vögel Sang klingt nicht wie Geigen«. Die nationalsozialistische Bedrohung im Spiegel des tschechischen Gedichts«, in: Frank Grüner et al. (Hg.), *»Zerstörer des Schweigens«. Formen künstlerischer Erinnerung an die nationalsozialistische Rassen- und Vernichtungspolitik in Osteuropa*, Köln: Böhlau Verlag, 2006, 211–230, hier 214.

11 Vgl. hierzu auch Timothy Garton Ash, »Can young Europeans learn from the history of their »Homelands?« auf der Tagung »Teaching History, Teaching Peace?« des Europarats, 30. November bis 1. Dezember 2023, <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teach-ing/annualconference2023>, zuletzt geprüft am 6. November 2025.

wie sich Geschichtsbilder, gespiegelt im Geschichtsunterricht, in Demokratisierungsprozessen von einem Einheitsnarrativ hin zu Vielschichtigkeit und einer profunden Aufarbeitung der eigenen Geschichte hin entwickeln können. Zugleich ist es hoffentlich gewinnbringend, diese Analysen vor allem auch an nicht-tschechische Leserinnen und Leser zu adressieren, da ein reger Austausch zur so wichtigen europäischen Integration unterschiedlicher Narrative führen kann.

Und nicht zuletzt ist es gerade in Zeiten von Desinformation und Radikalisierung von zentraler Bedeutung, jungen Menschen nicht nur »Geschichte beizubringen«, sondern sie darin zu fördern, Informationen einordnen zu können, Quellenkritik zu betreiben, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und zu eigenen Schlussfolgerungen zu gelangen. Oder, wie Jan Amos Komenský (Johann Amos Comenius), der mährische Pädagoge, Philosoph und unter anderem auch Alumnus der Universität Heidelberg bereits im 17. Jahrhundert formulierte: »Glaubt nicht alles, was euch gesagt wird: Erkundet alles und überzeugt euch selbst!«¹²

12 Jan Amos Komenský, zitiert nach: Jiří Plachetka, *Großes Wörterbuch der Zitate*, Prag: Academia, 1996, 146.

1 Einführung

1.1 Thema und Fragestellung

Als im November 1989 auf dem Prager Wenzelsplatz mit Schlüsseln geklingelt wurde – ein Symbol des Öffnens einer neuen Ära, das Klingeln gleichsam ein Ausläuten des alten Regimes, sang Marta Kubišová ein im Prager Frühling 1968 verfasstes Lied¹³ mit der Textzeile »vláda věcí tvých zpět se k tobě, lide, navrátí«, sinngemäß: »die Herrschaft deiner Dinge, Volk, wird zu dir zurückkehren«. Einen Monat später wurde Václav Havel zum Präsidenten gewählt und es war klar, dass die Zeit der an der Sowjetunion orientierten staatssozialistischen Diktatur endgültig vorbei war.

Was sollte nun folgen? Wie lassen sich ein politisch-wirtschaftliches System und eine Gesellschaft in kurzer Zeit transformieren und anhand welchen neuen Ideals? Was ist realistisch? Der Aushandlungsprozess war durchaus nicht von vornherein eindeutig:¹⁴ Das Spektrum reichte von Kräften, die nun den 1968 formulierten »Dritten Weg« realisieren wollten, bis hin zu an (wirtschafts-)liberalen Idealen der USA und Großbritanniens orientierten Strömungen. Letztlich setzte sich als Ziel ein demokratisches System nach westeuropäischem Vorbild durch: Havels Ideal »zurück nach Europa« sowie eine großflächige wirtschaftliche Privatisierung.¹⁵ Diese Ausrichtungen zogen konkrete Schritte nach sich: das Formulieren und Verabschieden einer neuen Verfassung, freie, demokratische Wahlen und die Neubesetzung politischer und administrativer Posten, weiterhin die Einleitung von ersten Beitrittsgesprächen mit der EU sowie die zügige Privatisierung von ehemaligem Staatseigentum. Letztere führte u. a. zur Rückgabe ehemals verstaatlichter (Familien-)Betriebe, bot aber auch Raum

13 Neaktuality, »Marta Kubišová – Modlitba pro Martu (1989)«, *YouTube*, <https://www.youtube.com/watch?v=npMZ7UxwVgU>, zuletzt geprüft am 14. August 2024.

14 Vgl. Timothy Garton Ash, *The Magic Lantern: The revolution of '89 witnessed in Warsaw, Budapest, Berlin & Prague*, New York: Random House, 1990, 82f.

15 Vgl. Petr Čornej und Jiří Pokorný, *Kurze Geschichte der Böhmisches Länder*, Prag: Práh, 2004, 81–84.

für Spekulantinnen und Spekulanten, neue mafiaähnlich operierende »Eliten« und Korruption.¹⁶

So elementar Veränderungen in Staatsstruktur, Politik und Wirtschaft für eine Demokratisierung sind, so sind sie für das Ziel einer *effective democracy* nach Ronald F. Inglehart, also eines demokratischen Systems, das auch von einer Demokratiekultur der Gesellschaft getragen wird,¹⁷ nicht allein ausreichend. Doch was macht eine tatsächlich demokratische Gesellschaft aus? Und wie wird das Konzept von nationaler Identität nach einem Umbruch wie 1989 neu ausgehandelt? Wer ist dieses »Volk«, zu dem die »Herrschaft über seine Dinge« wieder zurückgekehrt ist?

Die heutige Tschechische Republik ist nur einer von vielen Staaten, der nach einer starken Zäsur – Demokratisierung, Kriegsende, Staatsgründung – nicht nur vor der Frage der politischen und wirtschaftlichen Transformation stand. Gleichsam musste sie auch ihre Identität und ihr intranationales und transnationales Bindungsgeflecht neu aushandeln. Diese Aspekte sind eng an Geschichtsbilder geknüpft, die gerade in Transformationsprozessen eine besonders tragende Kraft haben können, zugleich aber auch neu reflektiert und formuliert werden müssen. So kommt es bei solchen Umbrüchen, neben der Rückbesinnung auf alte Vergangenheiten, auch häufig zu Akten wie Denkmalstürzen oder dem Herausreißen, Zusammenkleben oder Schwärzen von Buchseiten im Geschichtsunterricht – der klaren Zäsur mit dem bis dato vorherrschenden Geschichtsbild. Doch was füllt das neu entstandene Vakuum? Welche Kräfte bestimmen neue Narrative? Welche Kategorien – politisches System, nationale Zugehörigkeit oder andere – sind es, die den neuen Geschichtsbilddiskurs rahmen? Wird in Umbrüchen grundsätzlich auf ältere Erzählungen zurückgegriffen, die vor dem nun überwundenen Regime identitätsbildend waren, oder werden (auch) neue Narrative formuliert? Wie verändert sich die Diskursbildung, wenn ein autoritäres Regime, das eine enge Kontrolle über historische Erzählungen und öffentlich Sagbares innehat, einer demokratischen Struktur weicht? Und wie können diese Phänomene beobachtet werden, welches Quellenkorpus ist für ihre Analyse am besten geeignet?

Das sind einige der Fragen, die für diese Arbeit eine zentrale Rolle spielen. Ehe sie aber in die Formulierung des präzisen Themas und der eigentlichen Forschungsfrage münden, noch eine kurze Erläuterung zur Themengense und zum aktuellen Kontext:

16 Vgl. Transparency International, »Česko se díky prorůstající privatizaci veřejného zájmu propadá v Indexu vnímání korupce 2020. Průměr EU se nám vzdaluje«, *transparency.cz*, 28. Januar 2021, <https://www.transparency.cz/cpi2020/>, zuletzt geprüft am 14. August 2024.

17 Vgl. Ronald Inglehart und Christian Welzel, *Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence*, New York: Cambridge University Press, 2005, 27.

Diese Arbeit ist ursprünglich aus drei akademischen Interessefeldern der Verfasserin entstanden: Demokratisierungsprozesse nach Diktaturen – nationale Identität im Spannungsfeld von Mehrheit und Minderheit(en) – Geschichtsunterricht, Geschichtsbilder unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von Medien und Methoden. Die Thematik der tschechischen Geschichte war der Verfasserin durch das gesamte Studium und bisherige Berufsleben hindurch sehr nah, es folgten bedeutende historische Jubiläen: 2018: 100 Jahre Staatsgründung der Tschechoslowakei, 80 Jahre Münchner Abkommen, 50 Jahre Prager Frühling. 2019: 30 Jahre Samtene Revolution. Damit einhergehend Gedenktage, Diskurse um die Interpretation dieser Ereignisse, Filme, Publikationen, neues Unterrichtsmaterial, öffentliche Reden und Feierlichkeiten, Bilanzierungen ... Hinzu kamen meine eigenen beruflichen Erfahrungen an der Deutschen Schule Prag als Geschichtslehrerin sowohl nach deutschem als auch nach tschechischem Lehrplan sowie die für meine Familie prägenden Erfahrungen des Zäsurjahres 1989. Und so entstand im Zusammenspiel die zentrale Fragestellung dieser Arbeit: Wie haben sich, einhergehend mit dem Demokratisierungsprozess in Tschechien seit 1989, bisher dominante Geschichtsbilder insbesondere im Hinblick auf nationale Identität transformiert? Inwiefern entwickelte sich ein weitgehend einheitliches, staatlich vorgegebenes Geschichtsnarrativ hin zu einer vielschichtigen Darstellung, die unterschiedliche Perspektiven Raum bietet?

Dies ist die übergreifende Fragestellung dieser Arbeit – doch es ist notwendig, sie zeitlich und inhaltlich einzugrenzen, um eine klare Methodik, ein abgeschlossenes Quellenkorpus und letztendlich überprüfbare Ergebnisse zu erhalten. Auch daher liegt der inhaltliche Fokus hier insbesondere auf Konzepten von Nationalität: Geschichtserzählungen werden grundsätzlich zunächst als Erzählungen einer Nation tradiert, letztere meist verstanden als eine Art Schicksalsgemeinschaft, gebunden aneinander durch eine Sprache, einen geografischen Raum und eben eine gemeinsame Geschichte. Doch ist eine homogene Nation fast immer ein narratives Konstrukt: Bis auf wenige Ausnahmen leben in Staatsgebieten auch nationale Minderheiten und andere Gruppen, die sich nicht (ausschließlich) der Mehrheitsgesellschaft zugehörig fühlen. Fast nie existiert eine Nation abgeschottet, ohne Austausch oder sich über die Jahre verschiebende Grenzen. Was Tschechien angeht, so wird seine Geschichte nicht erst, aber vor allem seit František Palacký, dem Gründungsvater der tschechischen Historiografie, als dynamisches Werden zwischen dem Bezug zur deutschsprachigen Kultur einerseits und der panslawistischen Bewegung andererseits erzählt. Prag wird historisch oft, personifiziert u. a. in Franz Kafka, als Ort der tschechisch-deutsch-jüdischen Begegnung und gegenseitigen Bereicherung gesehen. Nicht zuletzt ist auch die Minderheit der Roma und Romnja zu nennen, die seit dem

14. Jahrhundert Erwähnung in tschechischen Quellen findet und heute nach Schätzungen etwa 2,2 % der Bevölkerung ausmacht.

Betrachtet man das hochdynamische, von Katastrophen wie Neuanfängen geprägte 20. Jahrhundert, so wird deutlich, dass sich die tschechische Geschichte kaum analysieren lässt, ohne sie in ihrer Dynamik mit den deutschen Nachbarinnen und Nachbarn und auch der NS-Besatzung, dem panslawistischen Orientierungspunkt Russland und auch Sowjet-Besatzern und -Besitzerinnen sowie den jüdischen und Roma-Bevölkerungsanteilen zu betrachten. Erst in dieser Zusammenschau können Konzepte von Identität, von »wir« und »den anderen« deutlich werden; erst in diesem Bezugsrahmen können ideologische Veränderungen und sich wandelnde Geschichtsbilder umfassend beleuchtet werden.

Ferner wurde immer wieder festgestellt, dass der Umbruch 1989/1990 auch einen Rückfall in alte nationale bis nationalistische Erzählungen mit sich brachte.¹⁸ Daher wurde als thematische Eingrenzung der übergreifenden Fragestellung die Darstellung einer tschechischen Identität im Austausch mit und in Abgrenzung von den oben genannten nationalen bzw. kulturellen Gruppen gewählt.

Als Untersuchungszeitraum wurde die Zeit von 1989 bis einschließlich 2024 gewählt, da sich in diesen 35 Jahren grundlegende und bis heute prägende Entwicklungen manifestieren. Zugleich sind in diesem Zeitraum die Verflechtungen der tschechischen Geschichte mit der Geschichte Deutschlands, der Sowjetunion, der jüdischen sowie der Roma-Bevölkerung besonders intensiv.

Auf das Korpus und die Methodik soll im Folgekapitel näher eingegangen werden, doch ist es bereits an dieser Stelle wichtig festzuhalten, dass die Transformation von Geschichtsbildern in Tschechien nach 1989 anhand von Bildungsmedien untersucht werden soll: Diese bieten ein besonderes Quellenkorpus, das den staatlichen Konsens über zu vermittelnde historische Ereignisse und Prozesse sowie ihre Beurteilung transportiert und zugleich die größte Bandbreite an Rezipienten – jeweils eine gesamte Generation – hat.

Zusammenfassend lassen sich also folgende Teilfragen festhalten:

Inwiefern veränderten sich Geschichtsbilder im öffentlichen Diskurs und somit auch an Schulen seit der Samtenen Revolution? Welche Konzepte von nationaler Identität werden hierbei deutlich? Die eigene Geschichte wird oft in Abgrenzung zu »den anderen« erzählt: Wie veränderte sich die Darstellung der Geschichte der »anderen« und was sagt dies über das eigene Selbstbild aus? Welche Kategorien

18 Vgl. Robert Stradling, »The scope for a wider and deeper European perspective in the teaching of 20th century history in secondary schools«, Vortrag auf dem MitOst: Symposium on »1989: a Turning Point in Perceptions of 20 century dictatorships and their representation in schools«, 26. bis 28. Mai 2011, Berlin/Teltow.

auch fern nationaler Konzepte sind für die Identität eines demokratischen europäischen Landes im 21. Jahrhundert zentral? Welche wegweisenden Zäsuren und Akteure können als einflussnehmend festgestellt werden? Führt die Demokratisierung der staatlichen Institutionen in Tschechien auch zur Demokratisierung von Geschichtsbildern und der Auseinandersetzung mit ihnen? Welche Rolle spielt hierbei die Aufarbeitung der Jahre 1939 bis 1945 und 1948 bis 1989? Inwiefern hat sich der Geschichtsunterricht in Tschechien – das dominante Geschichtsbild der Gesellschaft spiegelnd bzw. auf dieses einwirken wollend – nach 1989 von einem einheitlichen Narrativ hin zu mehr Multiperspektivität geöffnet? Welche Quellenarten und Unterrichtsmethoden haben das Potenzial, einen verstärkt multiperspektivischen Geschichtsunterricht zu gestalten? Inwiefern können bestimmte Unterrichtsansätze zur Herausbildung einer stärkeren Demokratiekultur beitragen?

All diese Aspekte sollen helfen, die zentrale Fragestellung dieser Arbeit zu beantworten. Dabei werden nicht nur rückblickend bestimmte Prozesse analysiert, es soll auch ein Ausblick darauf gegeben werden, wie Geschichtsunterricht – das Vermitteln von und die Auseinandersetzung mit Geschichtsbildern auf breiter gesellschaftlicher Ebene – gestaltet sein sollte, um bei jungen Menschen kritisches Denken, Verantwortungsbewusstsein und Demokratieverständnis zu stärken. Denn, um dieses Kapitel mit dem bereits zitierten Comenius abzuschließen: »Wie die zukünftigen Bürger erzogen und gebildet werden, so wird das kommende Zeitalter sein.«¹⁹

1.2 Untersuchungskorpus und Methodik

In seinen 1991 verfassten *Sommermeditationen*, in denen er sich unter anderem mit den notwendigen Schritten für eine Transformation der Tschechoslowakei von einer staatssozialistischen Diktatur hin zu einer funktionierenden, in den europäischen Kontext eingebundenen Demokratie beschäftigt, schreibt Václav Havel:

Einer der Hauptbereiche, auf die es ankommt, ist der Bildungsbereich. [...] Die Schulen müssen ihre Schüler dazu bringen, selbstbewusste, aktive Bürger zu werden. Wenn sich nicht jeder für Politik interessiert, wird Politik zum Bereich der am wenigsten Geeigneten.²⁰

Das Zitat zeigt, dass bereits im Transformationsprozess von einem seiner führenden Denker und Akteure die Bedeutung von Bildung für eine von aktiven

19 Jan Amos Komenský, zitiert nach: <https://citato.cz/citat/1201-jan-amos-komensky>, zuletzt geprüft am 24. Januar 2024.

20 Václav Havel, *Sommermeditationen*, Prag: Odeon, 1991, 42f.

Bürgerinnen und Bürgern – nicht nur von Institutionen und einzelnen politisch Aktiven – getragene Demokratie formuliert wurde. Wenn in dieser Arbeit also die Transformation von Geschichtsbildern nach 1989 untersucht werden soll und ein zielführendes Quellenkorpus abzustecken ist, so führt der Weg gleich aus zwei Richtungen zu schulischem Bildungsmaterial:

Der erste, naheliegende Grund ist, dass Bildungsmaterial einen staatlichen Konsens darüber abbildet, was als historisch vermittlungswert erachtet wird und eine ganze Generation erreicht. Somit zeigen Veränderungen dieser Materialien, dass es sich recht wahrscheinlich um einen breiten gesellschaftlichen Paradigmenwechsel handelt.

Der zweite Grund für die Wahl dieses Quellenkorpus' liegt im gesellschaftlichen Potenzial von Bildungsmaterial: Während natürlich nicht die Bedeutung eines einzelnen Unterrichtsfaches – in diesem Fall Geschichte – überschätzt werden sollte und Unterricht und seine Wirkung auf Schülerinnen und Schüler nicht nur von Bildungsmaterial abhängt, so können hier doch wichtige Nuancen der Genese und Reflexion von Geschichtsbildern junger Menschen beeinflusst werden.

Daher liegt dieser Arbeit als Quellen eine Vielzahl von tschechischem Bildungsmaterial von 1989 bis einschließlich 2023 zugrunde. Ausgehend von staatlichen Curricula und fachlichen Ministerialempfehlungen als verbindliche Grundlage für jegliches an Schulen genutztes Bildungsmaterial stehen zunächst einmal Schulbücher im Zentrum der Untersuchung. Hierbei werden die seit 1989 bis heute am meisten genutzten Publikationen im Hinblick auf die zentrale Fragestellung und ihre Unterpunkte hin analysiert. Da der zeitliche Untersuchungsrahmen die Geschichte des 20. Jahrhunderts im Spiegel von Bildungsmaterial von 1989 bis 2023 ist, handelt es sich um Geschichtsbücher für die neunte und zwölfte Klasse, in denen jeweils, auf unterschiedlichen Niveaus und in divergierender Tiefe, dieser Zeitraum betrachtet wird. Spannend ist hierbei, dass während des Entstehungszeitraums dieser Arbeit ein neues Schulbuch konzipiert und schließlich pilotiert wurde,²¹ das sich um einen Bruch mit bisher gängigen Ansätzen bemüht und gerade in Bezug auf die Konstruktion nationaler Narrative, Multiperspektivität und Quellenarbeit einen innovativen Weg gehen möchte.

Jedoch wäre es zu kurz gegriffen, die Analyse auf Schulbücher zu beschränken: Einer Studie der tschechischen Schulinspektion zufolge²² sind diese nicht

21 Jaroslav Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch fürs 9. Schuljahr*, Pilsen: Fraus, 2022. Dankenswerterweise hat der Verlag der Verfasserin vor der Publikation ein Exemplar zu Forschungszwecken zur Verfügung gestellt.

22 Vgl. Tschechische Schulinspektion, *Thematischer Bericht – Der Unterricht der modernen Geschichte der Tschechischen Republik in Sekundarstufe I*, Prag, 2016, https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicky%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_

die alleinigen im Unterricht genutzten Bildungsmaterialien. Ferner wirken sich auf die tatsächliche Unterrichtsrealität auch viele weitere Faktoren aus wie die Biografie, Persönlichkeit, Ausbildung und Erfahrung der Geschichtslehrkräfte, die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Klassen, ihr jeweiliger Hintergrund und der Grad ihrer Bereitschaft, sich aktiv in den Unterricht einzubringen. Weiterhin sind die (Nicht-)Nutzung von Bildungsangeboten wie didaktischen Websites, Filmen, Zeitzeugengesprächen, Exkursionen, die Teilnahme an (auch fächerübergreifenden) Geschichtsprojekten, die geografische Lage der jeweiligen Schule (z.B. wird der Unterricht in Grenzregionen oder Regionen mit einem hohen Minderheitenanteil im Vergleich zu beispielsweise einem Prager Gymnasium anders konzipiert werden) und viele weitere Faktoren zu erwähnen.

Eine alle genannten Faktoren berücksichtigende Untersuchung wäre empirisch kaum durchführbar, doch sollen auch verkürzende Verallgemeinerungen nach Möglichkeit vermieden werden. Dabei ist nicht zuletzt zu unterscheiden, wo allgemeine Tendenzen festgestellt werden können und müssen und wo differenzierende Faktoren aufzuarbeiten sind.

Das Quellenkorpus besteht daher aus allen relevanten Geschichtscurricula, Ministerialempfehlungen und Geschichtsschulbüchern von 1989 bis 2023 sowie aus didaktischem Material externer Anbieter, welches das tschechische Bildungsministerium Lehrkräften gezielt empfiehlt und das dem Bericht der Schulinspektion zufolge von diesen tatsächlich genutzt wird: Hierbei handelt es sich vor allem um didaktisierte Dokumentar- und Spielfilme sowie Ansätze aus der Oral History, die Lehrerinnen und Lehrern zusammen mit Materialien wie Arbeitsblättern, Hintergrundinformationen und didaktischen Handreichungen angeboten werden.

Somit basiert diese Arbeit auf den folgenden Zugängen:

- Auf einem primären geschichtswissenschaftlichen Zugang an der Schnittstelle von Ideen- und Bildungsgeschichte. Von diesem ausgehend wird das Quellenkorpus hermeneutisch analysiert.
- Auf Ansätzen aus der Geschichtsdidaktik: Hierdurch finden ergänzend auch empirische Studien mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie Analysen und Reflexionen vom didaktischen Nutzen einzelner Bildungsangebote und Methoden, wie Filmarbeit und Oral History, Eingang in diesen Band.

vyuka_soudobych_dejin.pdf, zuletzt geprüft am 17. Juni 2025. In der Tschechischen Republik umfasst die Grundschule üblicherweise auch die Schuljahre von Klasse 6 bis Klasse 9, die allerdings auch an Gymnasien absolviert werden können. Im deutschen Sprachgebrauch entsprechen diese Klassenstufen der Sekundarstufe I, weshalb die Bezeichnung des thematischen Berichts bei der Übersetzung des Titels entsprechend angepasst wurde.

Die Untersuchung ist von der Methodik zur Analyse von Minderheitennarrativen in Schulbüchern inspiriert, welche Ehaab D. Abdou entwickelt und 2018 im *Journal of Curriculum studies* publiziert hat:²³ Abdou untersuchte die Darstellung von Kopten in ägyptischen Geschichtsschulbüchern und formulierte in diesem Zusammenhang ein detailliertes Untersuchungsrastrer, das allgemein auf die Darstellung von Minderheiten in Schulbüchern anwendbar ist.

Da der Fokus hier jedoch nicht nur auf Minderheiten liegt und das Untersuchungskorpus nicht nur aus Schulbüchern besteht, ist eine eigene Methodik für die gewählte Fragestellung notwendig. Jedoch dienen einige von Abdous Ansätzen – beispielsweise die Analyse von in Zusammenhang mit Minderheiten genutzten Adjektiven oder die Analyse der Skala von dargestellter innerer Homogenität oder innerer Heterogenität der untersuchten Gruppe²⁴ – als Ausgangspunkt für die Ausarbeitung. Publikationen der Gemeinsamen Deutsch-Tschechischen Schulbuchkommission des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien lieferten ebenfalls wertvolle Ausgangspunkte für die Untersuchung.²⁵

Untersuchungsaspekte der Schulbuchanalyse

Kategorie A: Hintergrundinformationen

- 1) Informationen zu Autorinnen und Autoren: Einzelperson oder Autorinnen- und Autorenkollektiv? Fachlicher / sonstiger relevanter Hintergrund?
- 2) Informationen zum Erscheinungsjahr und Genehmigungsverfahren seitens des Bildungsministeriums
- 3) Eventuelle Diskussionen oder Kontroversen

Kategorie B: Aufbau und Konzept

- 1) Titelbild
- 2) Vorwort
- 3) Verhältnis von Autorentext und Quellen
- 4) Rolle der Quellen: Analyseobjekt, Illustration ...
- 5) Art der Aufgaben

23 Ehaab D. Abdou, »Copts in Egyptian history textbooks: towards an integrated framework for analyzing minority representations«, in: *Journal of Curriculum Studies* 50, 4 (2018), 476–507.

24 Vgl. ebd., 483.

25 Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, »Gemeinsame Deutsch-Tschechische Schulbuchkommission«, <http://www.gei.de/flagships/internationale-schulbucharbeit/gemeinsame-deutsch-tschechische-schulbuchkommission.html>, zuletzt geprüft am 15. August 2024.

Kategorie C: Inhalt und Narrativanalyse

- 1) Sprachliche Besonderheiten: Neutral, wertende Adjektive ...
- 2) Auswahl: Was wird berichtet, was wird weggelassen?
- 3) Kausalitäten: Stellt der Autorentext Zusammenhänge her, die ein bestimmtes Narrativ fördern?
- 4) Wird klar zwischen Information und Interpretation unterschieden?

Kategorie D: Multiperspektivität (ausgehend von A, B und C)

- 1) Werden kontroverse Ereignisse differenziert dargestellt?
- 2) Wenn Quellen vorhanden sind: Bilden diese unterschiedliche Perspektiven ab?
- 3) Jenseits der Dualität: Wird eine Vielschichtigkeit von Perspektiven deutlich oder beschränkt sich die Darstellung auf die Gegenüberstellung von zwei Seiten?

Untersuchungsaspekte für multimediale Angebote

Kategorie A: Hintergrundinformationen

- 1) Informationen zu den Organisationen
- 2) Empfehlungen seitens des Bildungsministeriums

Kategorie B: Aufbau und Konzept

- 1) Welche Quellen dienen als Ausgangspunkt (Spielfilme, Dokumentarfilme, Zeitzeugeninterviews, Fotografien ...)?
- 2) Verhältnis von Begleittexten (Website, Aufgabenblätter) und Quellen
- 3) Art der Aufgaben

Kategorie C: Inhalt und Narrativanalyse

- 1) Auswahl: Was wird berichtet, was wird weggelassen?
- 2) Kausalitäten: Stellen begleitende Arbeitsblätter Zusammenhänge her, die ein bestimmtes Narrativ fördern?
- 3) (Inwiefern) bieten die Lektionen über die vorgestellten Schulbücher hinaus dargestelltes Lernpotenzial?

Kategorie D: Multiperspektivität (ausgehend von A, B und C)

- 1) Bilden die genutzten Quellen unterschiedliche Perspektiven ab?
- 2) Werden Narrative dargestellt, die sonst in den meisten Schulbüchern wenig Raum finden?
- 3) Werden kontroverse Ereignisse differenziert dargestellt?

- 4) Jenseits der Dualität: Wird die Vielschichtigkeit von Perspektiven deutlich oder beschränkt sich die Darstellung auf die Gegenüberstellung von zwei Seiten?

Das beschriebene Analyseraster schafft für unterschiedliche Quellentypen einen ähnlichen Untersuchungsrahmen, was idealerweise zu gut vergleichbaren Ergebnissen führt. Die Quellen werden chronologisch nach Erscheinungsjahren untersucht, da so am klarsten und präzisesten Entwicklungen erfasst werden können, aus denen sich allgemeine Schlüsse zur Transformation der Geschichtsbilder ziehen lassen.

Alle tschechischsprachigen Quellen sowie Zitate aus tschechischsprachiger Literatur wurden von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt. Der einfacheren Lesbarkeit halber sind die Literatur- und Quellenangaben in den entsprechenden Fußnoten auf Deutsch formuliert, die tschechischen Originaltitel sind im Literatur- und Quellenverzeichnis angegeben.

1.3 Prämissen und Hypothesen

Die Untersuchung fußt auf Prämissen und Thesen, die an dieser Stelle aufgeführt werden sollen:

Eine lebendige Demokratiekultur zeichnet sich durch Diskurse und durch das Aushalten und auch Aushandeln von Widersprüchen aus. Daher ist die Abkehr von einheitlichen Narrativen und das Nebeneinanderstehen verschiedener Perspektiven kein Zeichen von Orientierungslosigkeit, sondern vielmehr ein Zeichen einer lebendigen demokratischen Gesellschaft.

Damit ist keine Beliebigkeit der Narrative gemeint, kein lockerer Umgang mit objektiver Wahrheit und kein Relativieren von Werten wie der Menschenwürde und den Menschenrechten auf der einen Seite bzw. die Relativierung von Diktaturen oder Genoziden auf der anderen. Vielmehr bilden diese Aspekte ein festes Fundament, von dem ausgehend erst eine multiperspektivische Betrachtung erfolgen kann.

Umbruchphasen wie 1989 lösen nicht nur Aufbruchstimmung aus und schaffen neue Wege, sie können auch Ängste, Unsicherheiten und Instabilität mit sich bringen. In solch sensiblen Phasen kann es zum Rückgriff auf »alte Sicherheiten« kommen; dazu zählt auch ein erstarkendes Nationalgefühl, das in einen wachsenden Nationalismus münden kann.

In Ländern wie Tschechien, die im 20. Jahrhundert nicht nur einmal, sondern zweimal das Ziel von Besatzungsmächten wurden, kann sich ein teilweise zu stark vereinfachendes Opfer-Narrativ entwickeln. Dieses kann eigene Ambivalenzen

und Mittäterschaften ausblenden sowie Nationalismus erst einmal als eine Form der Selbstbehauptung gegen Großmächte legitimieren.

Wenn die eigene Nationalgeschichte primär einem Opfer-Narrativ folgt, lassen sich beispielsweise eigene rassistische Einstellungen damit schwer in Einklang bringen, was eine komplexe Aufarbeitung der Vergangenheit massiv erschweren kann.

Um als aktive Bürgerinnen und Bürger auftreten zu können, müssen junge Menschen Informationen prüfen, einordnen und dazu kritisch Stellung nehmen können. Geschichtsunterricht, der auf Quellenkritik und forschendem Lernen aufbaut, kann hierzu seinen Beitrag leisten.

In den letzten über 30 Jahren können in Bezug auf die tschechische Geschichte Zäsuren festgehalten werden, die auch als mögliche Umbruchpunkte der historisch-didaktischen Entwicklung zu reflektieren sind. In Bezug auf den Bildungsbereich sind u. a. folgende Zäsuren zu nennen und zu untersuchen: die neuen Rahmenbildungspläne 2004, Empfehlungen des Bildungsministeriums für den Geschichtsunterricht des 20. Jahrhunderts 2013 und die Pilotphase eines neuen Geschichtsbuchs nach neuesten didaktischen Prinzipien 2021. Solche Zäsuren können interessante Wendepunkte in Bezug auf Geschichtsbilder darstellen bzw. diese spiegeln. Daher kommt ihnen in dieser Arbeit besondere Aufmerksamkeit zu.

1.4 Forschungsstand

Bezüglich des Forschungsstandes kann auf ein breites Spektrum an Literatur zurückgegriffen werden, doch ist der zentrale Aspekt dieser Arbeit, die Analyse tschechischer Bildungsmedien von 1989 bis 2023 im Hinblick auf Fragestellungen zu Konzepten von Identität und Nationalität sowie Geschichtsbildern im Wandel, in diesem Umfang bislang nicht erforscht worden. Der theoretische Rahmen dieser Analyse erstreckt sich auf eine große Bandbreite an Publikationen aus dem deutschen, tschechischen und weiteren internationalen Raum, mit hilfreichen Arbeiten sowohl zu theoretischen Gedanken über Geschichtsbilder und Erinnerung, Modellen zu Demokratiekultur und gesellschaftliche Entwicklungen, methodischen Ansätze zu Bildungsmedien und Unterrichtsansätzen als auch empirischen Untersuchungen zu ihrer konkreten Umsetzung an Schulen.

Grundlegende theoretische Ideen, die sich vor allem mit Konzepten von Geschichte und Erinnerungskultur befassen, liefern vor allem die Arbeiten von Aleida Assmann, Jan Assmann, Maurice Halbwachs, Astrid Erll und Edgar Wolfrum. Diese – insbesondere Aleida Assmann und Edgar Wolfrum – befassen sich in ihrer Forschung auch intensiv mit Demokratisierungsprozessen und

deren Zusammenhang mit sich wandelnden Geschichtsbildern und bilden somit einen theoretischen Rahmen, von dem ausgehend zentrale Transformationsprozesse nach 1989 beleuchtet werden können.

Jenseits der Geschichtswissenschaft sind als theoretische Grundlage die Arbeiten insbesondere des Politologen Ronald F. Inglehart sowie der Sozialpsychologin Karina V. Korostelina für diese Untersuchung von Bedeutung. Inglehart liefert durch sein Modell von Demokratiekultur und Wertewandel eine wichtige Grundüberlegung für diesen Band. Korostelina wiederum befasst sich aus sozialpsychologischer Sicht mit Geschichtsunterricht in Friedens- und Demokratisierungsprozessen und bietet so zentrale theoretische Ansätze für die Auseinandersetzung mit dem Beispiel der Transformation in Tschechien.

Weitere zentrale theoretische Überlegungen bietet die Arbeit von Robert Stradling, der u. a. 2003 für den Europarat das Handbuch *Multiperspective History Teaching: A Guide für Teachers*²⁶ verfasste, das mittlerweile als maßgebliche Referenz in europaweiten Lehrkräftehandreichungen fungiert, so auch im zuletzt veröffentlichten tschechischen Geschichtslehrplan. Seine Ansätze sind auch eine wichtige Referenz für EuroClio,²⁷ den Europäischen Verband der Geschichtslehrerverbände, der europaweit Projekte zur Entwicklung von Geschichtsunterricht umsetzt.

Bevor auf die Forschung im tschechischen Kontext eingegangen wird, ist als Brücke und Inspiration zu dieser Urs Heftrich zu nennen, dessen Seminare zu Themen wie der Situation der jüdischen und Roma-Bevölkerung in Tschechien im Spiegel von Spielfilmen einen der ausschlaggebenden Impulse für diese Untersuchung gaben. Diese Seminare²⁸ bildeten u. a. den Ausgangspunkt für die Analyse der didaktischen Nutzung von Filmen im Unterricht, insbesondere mit den in diesem Medium transportierten Geschichtsbildern, Stereotypen und ihrer Dekonstruktion.

Als besonders wertvoll bezüglich des tschechischen Kontextes der Arbeit hat sich die Arbeit von Jaroslav Najbert erwiesen: Sein Aufsatz »Historical Education in the Process of Democratic Transition«²⁹ und seine Dissertation »Aussöhnung mit der kommunistischen Vergangenheit: Wandel der historischen Bildung in

26 Robert Stradling, *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*, o. O.: Europarat, 2003, <https://rm.coe.int/0900001680493c9e.pdf>, zuletzt geprüft am 18. Oktober 2025.

27 EuroClio, <https://euroclio.eu>, zuletzt geprüft am 15. August 2024.

28 Zuletzt u. a. Urs Heftrich, »Das Bild der anderen: Roma und Juden in slavischesprachiger Literatur und Filmen«, *Lehre, Studium und Forschung der Universität Heidelberg*, <https://sf.uni-heidelberg.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=336846&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung>, zuletzt geprüft am 21. August 2024.

29 Jaroslav Najbert, »Historical Education in the Process of Democratic Transition: The Czech Case«, in: *Journal for Philosophy and Society (Filozofija i društvo)* 23, 3 (2012), 45–55.

der Tschechischen Republik nach 1989«³⁰ präsentieren empirische Studien, die er mit 117 Lehrkräften in Bezug auf das Unterrichten der kommunistischen Vergangenheit in Tschechien durchgeführt hat. Seine Vorüberlegungen und Schlussfolgerungen lieferten zahlreiche hilfreiche Impulse.

Neben Najbert sind auch Jaroslav Pinkas und Kamil Činál zu nennen. Beide sind, wie Najbert auch, Historiker und Didaktiker an der Karls-Universität Prag und spezialisiert auf das 20. Jahrhundert; Pinkas setzt sich u. a. vertieft mit Film und Geschichte auseinander.

Weiterhin sind im tschechischen Kontext Blažena Gracová und Denisa Labišová zu nennen – sie sind die Autorinnen hoch relevanter empirischer Studien zur tatsächlichen Umsetzung von Geschichtsunterricht an tschechischen Schulen³¹ und liefern so wertvolle Ergebnisse für die Einschätzung der Unterrichtsrealität.

Auch wenn die folgenden Autoren zuletzt genannt werden und nicht zwingend unter die Kategorie »Forschungsstand« fallen, so können sie als maßgebliche Inspirationsquellen doch nicht ausgelassen werden: Timothy Garton Ash, der die historischen Ereignisse von 1989 in einer Lebendigkeit und Relevanz erscheinen lässt wie kaum ein anderer; Milan Kundera, einer der bedeutendsten tschechischen Autoren, dessen Reflexionen zum »tschechischen Los«³² 1968 sowie zur »tragedy of Central Europe«³³ 1984 u. a. mit gängigen Ost-West-Klischees brechen sowie nicht zuletzt Václav Havel, differenzierter Denker und leiser, bedachter und kritischer Visionär, dessen Schriften die Hoffnung vermitteln, dass tieferer Sinn und humanistische Ideale, auch als Antrieb historischer Umbrüche, keine sinnentleerten Worthülsen sind.

30 Jaroslav Najbert, *Aussöhnung mit der kommunistischen Vergangenheit: Wandel der historischen Bildung in der Tschechischen Republik nach 1989*, Dissertation, Prag: Philosophische Fakultät der Karls-Universität, 2018, <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/108377/140074952.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, zuletzt geprüft am 18. Oktober 2024.

31 Beispielsweise: Blažena Gracová und Denisa Labišová, »Die aktuelle Theorie und Praxis von schulischer Geschichtsbildung«, in: *Pädagogische Orientierung*, 22, 4 (2012), 516–543.

32 Milan Kundera, »Das tschechische Los«, in: *Lettre International* 80, Berlin: Lettre International Verlagsgesellschaft, 2008, 42–44.

33 Kundera, »The Tragedy of Central Europe«.

2 Diktaturen, Demokratisierungsprozesse, Didaktik: Geschichtsbilder in globalen Diskursen

2.1 Theoretischer Rahmen: Zentrale Begriffe und Konzepte

Zu Beginn sollten die Begriffe und Konzepte, mit denen gearbeitet wird, klar umrissen werden: Nachdem die konkrete Fragestellung, das Quellenkorpus sowie die Methodik vorgestellt wurden, wird hier nun der theoretische und begriffliche Rahmen der Arbeit erläutert. Hierbei wird zunächst von der Begriffsverwendung im deutschsprachigen Raum ausgegangen, wobei Konzepte wie Identität, Multiperspektivität und Demokratiekultur im tschechischsprachigen Raum von der Bedeutung her grundsätzlich deckungsgleich sind, womöglich auch, da es sich um international verwendete Konzepte handelt. Die Begriffe »Geschichtsbilder«, »Geschichtsbewusstsein« und »Geschichtspolitik«, geprägt u. a. durch Jörn Rüsen und Bodo von Borries, werden insbesondere im deutschsprachigen Raum gängig verwendet, haben im tschechischen jedoch nicht immer eine genaue Entsprechung. Allerdings gibt es im tschechischen Kontext andere semantische Kategorien, die relevant für den Untersuchungsgegenstand sind; diese werden an entsprechenden Stellen vorgestellt, übersetzt und erläutert.

2.1.1 Das Wortfeld »Geschichte«: Allgemeine Grundlagenbegriffe

Geschichtsbilder können als vorherrschende Vorstellungen der Vergangenheit in einer Gesellschaft verstanden werden. Hierbei ist Jan Assmann zufolge Vergangenheit

eine soziale Konstruktion, deren Beschaffenheit sich aus den Sinnbedürfnissen und Bezugsrahmen der jeweiligen Gegenwart her ergibt. Vergangenheit steht nicht naturwüchsig an, sie ist eine kulturelle Schöpfung.³⁴

34 Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München: C. H. Beck, 1992, 48.

Aus vergangenen Fakten lassen sich also unterschiedliche Geschichtsbilder herleiten, und diese können sich, ausgehend von der jeweiligen Gegenwart und ihren Bedürfnissen, wandeln.

Im Gegensatz zu Geschichtsbildern definiert der Begriff »Geschichtsbewusstsein« den Umgang mit Geschichte vor allem auf individueller Ebene. Nach Bodo von Borries kann mit Hilfe von Geschichtsbewusstsein unter anderem der Grad des Umgangs mit Historizität, der Grad der Fähigkeit, ausgehend von Geschichte moralische Urteile zu fällen, sowie der Grad der Fähigkeit, Vergangenheit kritisch zu reflektieren und aus ihr Schlüsse zu ziehen, beschrieben werden.³⁵ Wolfrum fasst zusammen: »Man kann sagen, dass Geschichtsbewusstsein die subjektive, die individuelle Dimension der Verarbeitung von Zeiterfahrung darstellt.«³⁶ Im tschechischen Kontext wird häufig synonym der Ausdruck »historisches Denken« (*historické myšlení*)³⁷ verwendet.

Geschichtspolitik wiederum kann als (bewusster) Umgang mit Erinnerung in der Gesellschaft in ihrer politischen Dimension verstanden werden. Hier können deutliche Unterschiede und Gradierungen zwischen Geschichtspolitik in Diktaturen bis hin zu Demokratien festgestellt werden: Während Geschichtspolitik in diktatorischen Gesellschaften weitgehend zentral betrieben wird, steht in demokratischen Gesellschaften der Diskurs im Zentrum:

Deutungskonkurrenz in Demokratien heißt auch, dass ein öffentlicher Wettstreit der Erinnerungen ausgetragen wird. Es sind sichtbar Kräfte und Gegenkräfte am Werk, die um die Hegemonie von Deutungsmustern ringen.³⁸

Die tschechische Historikerin Adéla Gjuričová differenziert zudem zwischen Geschichtspolitik und Erinnerungspolitik: Sie bemerkt im Vorwort ihres Sammelbandes *Geteilt durch die Vergangenheit. Die Herausbildung politischer Identitäten in der Tschechischen Republik nach 1989*,³⁹ dass im tschechischen und ostmitteleuropäischen Kontext der deutsche Begriff »Geschichtspolitik« oft synonym verwendet wird mit der Wendung »sich abfinden mit der (kommunistischen) Vergangenheit« [*vyrovnávat se s (komunistickou) minulostí*].⁴⁰ Hierbei spiegelt jedoch die wörtliche Übersetzung von *vyrovnávat se* – »sich abfinden« – die Verwendung im tschechischen Kontext nicht ganz richtig wider. Treffender ist eher der Begriff »Bewältigung«, den beispielsweise Milan Horáček im Sammelband *Aufarbeitung der Diktatur – Diktat der Aufarbeitung?* als

35 Vgl. Bodo von Borries, *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*, Stuttgart: Klett, 1988, 12.

36 Wolfrum, »Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder«, 16.

37 Vgl. beispielsweise Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*.

38 Wolfrum, »Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder«, 23.

39 Adéla Gjuričová et al., *Durch die Vergangenheit geteilt. Gestaltung politischer Identitäten in der Tschechischen Republik nach 1989*, Prag: Václav-Havel-Bibliothek, 2011.

40 Vgl. ebd., 11.

Übersetzung verwendet.⁴¹ Dem stellt sie den Begriff »Erinnerungspolitik« gegenüber: Unter diesem sollten, als Teil von Identitätspolitik,

vielmehr die Bemühungen zusammengefasst werden, eine bestimmte Form des kollektiven historischen Gedächtnisses, wie das Gedächtnis politischer Gefangener oder Reformen des Prager Frühlings, hervorzuheben und durchzusetzen oder im politischen Prozess zu nutzen.⁴²

Diese Differenzierung mag für deutschsprachige Leserinnen und Leser etwas eigenwillig oder umständlich klingen, im Kern liegt der Unterschied jedoch grundsätzlich darin, dass, so die Verwendung im tschechischen Kontext, mit »Geschichtspolitik« die allgemeine Bemühung um eine Institutionalisierung des Umgangs mit der meist jüngsten Geschichte gemeint ist, während unter »Erinnerungspolitik« der Versuch zusammengefasst wird, die Erinnerungen bestimmter Gruppen gezielt hervorzuheben.

2.1.2 Identität, Demokratiepolitik, Multiperspektivität: Ideengeschichtliche und didaktische Theorien

In seinem Grundlagenwerk *Das kulturelle Gedächtnis* formuliert Jan Assmann:

Gruppen stützen typischerweise [...] das Bewußtsein ihrer Einheit und Eigenart auf Ereignisse in der Vergangenheit. Gesellschaften brauchen die Vergangenheit in erster Linie zum Zwecke ihrer Selbstdefinition. [...] Die Imagination nationaler Gemeinschaft ist angewiesen auf die Imagination einer in die Tiefe der Zeit zurückreichenden Kontinuität.⁴³

Selbstdefinition bzw. Identität hängt Assmann zufolge also unmittelbar mit unserer Geschichte zusammen und damit, wie wir diese erzählen, was wir besonders betonen, was wir verdrängen, welche Kausalitäten wir teilweise im Nachhinein zu erkennen meinen. Das jeweilige Narrativ ist selten statisch: So hängt es auf individueller Ebene beispielsweise davon ab, welches Reflexionsvermögen über die Vergangenheit wir in jeweiligen Lebensphasen erlangen, und davon, ob wir über vergangene Ereignisse neue Informationen erhalten, wonach

41 Milan Horáček, »Die Aufarbeitung der kommunistischen Diktatur in Tschechien – Eintrittskarte in die ›europäische Wertegemeinschaft‹«, in: *Aufarbeitung der Diktatur – Diktat der Aufarbeitung? Normierungsprozesse im Umgang mit diktatorischer Vergangenheit*, Karin Hammerstein et al. (Hg.), Göttingen: Wallstein, 2009, 215–222.

42 Gjuričová et al., *Durch die Vergangenheit geteilt. Gestaltung politischer Identitäten in der Tschechischen Republik nach 1989*, 10.

43 Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, 133.

wir fragen, welchen Werten wir uns verpflichtet fühlen und somit unter welchem Prisma wir die Vergangenheit reflektieren.

Im Grundsatz lässt sich dies auf eine kollektive Ebene übertragen, wobei hier der Identitätsbildungsprozess und somit der entsprechende Geschichtsnarrativbildungsprozess natürlich wesentlich komplexer und dynamischer ist. Wer ist Teil der kollektiven Identität, wer nicht, welche Rolle spielt die Abgrenzung zu anderen? Wer dominiert das Narrativ und warum? Folgt der Identitätsbildungsprozess reiner Neugierde über die eigene Herkunft, der Suche nach der größtmöglichen »Wahrheit«, oder beeinflussen ihn auch weitere Motive? Welche jeweiligen Perspektiven auf die Vergangenheit sollten einbezogen werden, welche wiederum abgelehnt? Und welche Rolle kann das Festigen bzw. Aufbrechen von historischen Narrativen für die Überwindung von inner- und transnationalen Konflikten haben?

Laut Bettina Alavi »bezeichnet der Begriff Identität [inhaltlich] das *Selbstverständnis des Individuums in seinen sozialen Bezügen*« [Hervorhebung im Original].⁴⁴ Hierbei stellt Alavi unter Bezugnahme auf den Geschichtsdidaktiker Jochen Huhn folgende Determinanten fest, die geschichtliche Anteile enthalten: »1. Soziale und regionale Zugehörigkeit, 2. Individuelle Lebensgeschichte, 3. Nationale Zugehörigkeit.«⁴⁵ Diese Zugehörigkeiten sind jedoch nicht als rigoros und immer eindeutig zu betrachten:

[D]ie sozialen und kulturellen Bezugssysteme sind unterschiedlich, Zugehörigkeiten, z. B. zu Gruppen, sind nicht von vornherein festgelegt, sondern können gewählt und gewechselt werden, unterschiedliche Lebensstile und Weltanschauungen existieren nebeneinander.⁴⁶

Insbesondere im 20. und 21. Jahrhundert befindet sich hierbei das Konzept einer nationalen Identität in stetigem Wandel und wird aktuell durch zunehmende Globalisierung, Migration und die Festigung von Strukturen wie der Europäischen Union vor neue Fragen gestellt:

Kollektives Erinnern vollzieht sich auch heute noch wesentlich im Rahmen der Nation und ihrer Geschichte(n), der ererbten Kultur und den überkommenen Traditionen. Doch im Zeitalter der Globalisierung und supranationaler politischer Strukturen steht die Dominanz nationaler Erinnerungsbezüge im Kontrast zu zunehmend transnationalen Verflechtungen.⁴⁷

44 Bettina Alavi, *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*, Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1998, 49.

45 Ebd., 51.

46 Ebd., 49.

47 Hilmar Sack, *Geschichte im politischen Raum. Theorie – Praxis – Berufsfelder*. Tübingen: A. Francke, 2016, 29.

Es ist somit ein Spannungsfeld festzustellen zwischen dem Bedürfnis von Gruppen nach Selbstdefinition und Identität, die in die Vergangenheit hineinreicht und sich meist in einem nationalen Rahmen vollzieht, und gleichzeitig der immer stärkeren globalen Verflechtung, die über den nationalen Rahmen weit hinausreicht. Gerade in Europa, wo Verflechtungen zwischen den einzelnen Staaten, die in sich selbst meist heterogene Bevölkerungsstrukturen haben, gefördert werden, steht man vor der Herausforderung, Identität und Geschichte neu zu reflektieren. Edgar Wolfrum zeigt hierzu mehrere Möglichkeiten auf:

Europa ist mit dem Aufkommen neuer Gedächtnisgeschichten konfrontiert, da national homogene Gesellschaften selten sind. [...] Es bestehen mehrere Möglichkeiten: Erstens die Kontinuitätswahrung der Nation, damit ist das Problem der ›Leitkultur‹ angesprochen. Zweitens der Weg über einen europäischen Wertekosmos, damit ist das Problem einer normativen Überfrachtung benannt. Drittens die Frage, ob man auf ›Nahweltgeschichten‹ ausweichen soll, womit das Problem einer Provinzialisierung auftaucht. Viertens der Weg über Mehrfachidentitäten.⁴⁸

Mit der Thematik von Mehrfachidentitäten beschäftigt sich auch Falk Pingel in dem von ihm verfassten *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hierbei geht er gezielt auf die Konstruktion und Schilderung von Kollektividentitäten in Schulbüchern ein und betont die Darstellung des Zusammenlebens unterschiedlicher Gruppen als Wert an sich, den vor allem kompetenzorientierte Schulbücher umsetzen:

This is the reason why multi-perspectival methodologies and skill-oriented approaches that do not prescribe a fixed body of content issues are being implemented in more and more countries. Their textbooks employ a narrative structure that integrates all components of the society and regards the mixture and growing together as a value in itself. They follow an integrative and inclusive concept rather than a separatist and exclusive model of collective identities.⁴⁹

Hier wird also vor allem die *Gleichwertigkeit* des Andersseins betont, eine heterogene Gesellschaft wird in solchen Schulbüchern als Norm und nicht als Ausnahme dargestellt. Dies ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit: Minderheitengruppen wurden in der Darstellung ihrer Geschichte oft entweder ausgeblendet oder aber abgegrenzt negativ gezeigt, wie Chris Lorenz erläutert:

Daß historische Forschung nach Etikettierungsprozessen in erster Linie von der Minderheitengeschichte her erfolgt, ist die Konsequenz der Tatsache, daß diejenigen, die von dominanten Kulturen als »Andere« etikettiert werden – wie Juden, Zigeuner und

48 Wolfrum, »Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder«, 29.

49 Falk Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris/Braunschweig: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization in Zusammenarbeit mit dem Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2010, 40.

Wohnwagenbewohner in Europa – damit im allgemeinen weniger angenehme historische Erfahrungen hatten. [...] Die *Definition der (kollektiven) Identität* war deswegen, insoweit sie keine Selbst- sondern Fremddefinition war, immer zugleich ein *Kampf um die Definitionsmacht*. [Hervorhebungen im Original]⁵⁰

Zentral ist bei Lorenz' Überlegungen hier also, ob die jeweiligen Gruppen nur passiv von der Majorität beschrieben werden, oder aber selbst ihre Identität deuten und formulieren können. Die jeweilige Identität und historische Vergangenheit sei jedoch, so betont er, ähnlich wie Jan Assmann auch, in Bezug auf Individuen oder Gruppen (Minderheiten wie Mehrheiten) bis zu einem gewissen Grad jeweils ihre »*eigene Konstruktion*«⁵¹.

Insbesondere für früher marginalisierte Minderheiten ist die Möglichkeit, die eigene Identität definieren zu können und Raum für diese im öffentlichen Diskurs zu haben – sei es im politischen, medialen, akademischen oder schulischen –, von großem Wert und großer Bedeutung und kann integrativen Charakter im Hinblick auf die Gesamtgesellschaft haben. Doch kann eine (zu) starke Identitätspolitik nicht eventuell auch zu gesellschaftlicher Fragmentierung führen? Diese Befürchtung formuliert Francis Fukuyama in seiner 2019 erschienenen Publikation *Identität*, in welcher er Identitätspolitik sogar als Hauptbedrohung aktueller Demokratien betrachtet:

[...] die universale Anerkennung [wird] immer wieder in Frage gestellt durch partielle Varianten der Anerkennung, die auf Nation, Religion, Sektenzugehörigkeit, Rasse, Ethnizität oder Gender beruhen, oder durch Individuen, die als überlegen anerkannt werden wollen. Die Zunahme der Identitätspolitik in modernen liberalen Demokratien ist eine ihrer Hauptbedrohungen. Wenn es uns nicht gelingt, zu einem universalen Verständnis der menschlichen Würde zurückzukehren, werden wir zu ständigen Konflikten verurteilt sein.⁵²

Er kritisiert und warnt also vor einem Zustand, in welchem die jeweiligen Identitäten mehr Definitionsmacht haben als die allgemeine menschliche Würde, ungeachtet der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit und so idealerweise einend statt fragmentierend. Fukuyama verfasste sein Buch vor dem Hintergrund der zunehmenden Polarisierung (nicht nur) der US-amerikanischen Gesellschaft, in der ihm zufolge unter anderem nationalistische Gruppierungen einerseits und linke Milieus andererseits durch ihre partikuläre Identitätsbetonung zu innergesellschaftlichen Konflikten beitragen.

50 Chris Lorenz, *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, Köln: Böhlau Verlag, 1997, 404.

51 Ebd.

52 Francis Fukuyama, *Identität. Wie der Verlust der Würde unsere Identität gefährdet*, Hamburg: Hoffmann und Campe, 2019, 17.

Sicherlich ist gesellschaftliche Kohäsion – Partikularidentitäten verbindend, aber diese zugleich zulassend – für eine stabile Demokratie von Bedeutung. (Nicht nur) in Demokratisierungsprozessen zentral ist jedoch auch die Herausbildung einer tragfähigen Demokratiekultur:

Der von Inglehart 1977 in seinem Grundlagenwerk *The silent revolution* geprägte sowie später in der zusammen mit Christian Welzel verfassten Monografie *Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence* (2005) erweiterte Begriff »Demokratiekultur« steht für die These, dass Demokratien nur dann stabil funktionieren, wenn nicht nur die entsprechende Staatsstruktur gesetzlich festgelegt ist, sondern vor allem auch die entsprechenden Werte und Prinzipien von dem Großteil der Bevölkerung getragen werden. Hierbei unterscheidet Inglehart zwischen *formal democracy* und *effective democracy*:

Effective democracy is not simply a matter of institutional arrangements; it reflects deep-rooted normative commitments. These commitments take on new prominence with the shift from survival values to self-expression values, reshaping the emphasis of social forces from social conformism to civic emancipation [...].⁵³

Bei seiner Theorie geht Inglehart von der Bedürfnispyramide Abraham Maslows aus, derzufolge menschliche Bedürfnisse und Ziele aufeinander aufbauen – nach Erfüllung grundlegender physischer Bedürfnisse kann der Fokus des menschlichen Handelns auch auf das Bedürfnis nach Sicherheit, gefolgt von sozialen Beziehungen, sozialer Anerkennung und schließlich Selbstverwirklichung gelegt werden. Analog hierzu geht Inglehart zufolge eine Gesellschaft nach Erfüllung der Grundbedürfnisse nach materieller Absicherung und Sicherheit dazu über, Werte wie Selbstverwirklichung, einhergehend mit deren Durchsetzung auf politischer Ebene, zu verfolgen, was sich in einer vermehrten Beteiligung der Individuen am öffentlichen Geschehen äußert und somit eine genuine »Staatsbürgerkultur« mit sich bringt.⁵⁴ Inglehart sieht im Übergang von Werten des Überlebens (*survival values*) hin zu Werten der Selbstverwirklichung (*self-expression values*) den entscheidenden Punkt, an dem eine Gesellschaft demokratische Werte wahrhaft verinnerlicht, da sie sich ab diesem Punkt auch auf der »Grassroots«-Ebene verwirklichen. Dieser Übergang findet, so Inglehart, meist entlang von Generationswechseln statt und führt zu einer neuen politischen Kultur:

This [modernization] brings growing mass emphasis on self-expression values, which in turn lead to growing public demands for civil and political liberties, gender equality,

⁵³ Inglehart und Welzel, *Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence*, 27.

⁵⁴ Ebd., 53.

and responsive government, helping to establish and sustain the institutions best suited to maximize human choice – in a word, democracy.⁵⁵

Erst durch die Herausbildung einer genuin demokratischen Kultur auf der Individualebene kann es demnach zu einer wahrhaft tragfähigen demokratischen Strukturierung der Gesamtgesellschaft kommen. Dies ist im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit insofern relevant, als hier unter anderem der Prozess der Demokratisierung der tschechischen Gesellschaft einhergehend mit der Transformation von Geschichtsunterricht untersucht werden soll: Das Konzept der Demokratiekultur hilft, wo möglich, zwischen der formalen Demokratisierung des Landes (Beginn 1989) und der Etablierung einer *effective democracy* (ein kontinuierlicher Prozess) zu differenzieren. Im Jahr 2018 wurde laut World Values Survey, einem von Inglehart entwickelten Untersuchungsmuster zur Messung von mit Demokratiekultur zusammenhängenden Werten,⁵⁶ die Tschechische Republik als *flawed democracy* eingeordnet, wobei sie hier im höheren, an die Kategorie *full democracy* angrenzenden Bereich lag.⁵⁷

Das Konzept der Demokratiekultur wird auch vom Europarat und in seinen didaktischen Publikationen und Methodiken aufgegriffen, beispielsweise im *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*,⁵⁸ und wird so auch im pädagogischen Rahmen europaweit verbreitet.

Das Feld der Pädagogik ist auch der wichtigste Multiplikator des didaktischen Konzepts der Multiperspektivität, das als Schlagwort, Analyseraster oder didaktisches Konzept für die Transformation des Geschichtsunterrichts nicht nur in Tschechien seit 1989 eine wichtige Rolle spielt. Der Begriff und die damit verbundenen didaktischen Herangehensweisen wurden von der 2003 vom Europarat herausgegebenen Handreichung für Lehrkräfte, *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*,⁵⁹ geprägt, verfasst vom britischen Historiker Robert Stradling. Ursprünglich wurde die Publikation im Rahmen der aus

55 Ebd., 6.

56 World Values Survey, »Economist Intelligence Unit Democracy Index Report 2018 released this week«, [worldvaluessurvey.org](https://www.worldvaluessurvey.org/WVSEventsShow.jsp?ID=392&ID=392), 9. Januar 2019, <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSEventsShow.jsp?ID=392&ID=392>, zuletzt geprüft am 19. August 2025.

57 Ebd.

58 Europarat. *Council of Europe, Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*, 2018, <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

59 Robert Stradling, *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*, <https://rm.coe.int/0900001680493c9e.pdf>, zuletzt geprüft am 18. Oktober 2025.

dem Stabilitätspakt für Südosteuropa der EU⁶⁰ hervorgegangenen Initiative History Teaching in South East Europe⁶¹ konzipiert und sollte den beteiligten Lehrkräften als theoretische Grundlage und Handreichung für ihre Arbeit dienen, entwickelte sich jedoch schnell zum Standardwerk für multiperspektivischen Geschichtsunterricht des späten 20. und frühen 21. Jahrhunderts weit über den ursprünglichen Kontext hinaus. Während der Begriff der Multiperspektivität im geschichtswissenschaftlichen Zusammenhang schon vor Stradling verwendet wurde, insbesondere von Bodo von Borries, und seit den 1990er-Jahren zunehmend als Schlagwort und didaktisches Prinzip zunächst Eingang in Veranstaltungen des Europarats sowie des Europäischen Verbandes der Geschichtslehrerverbände EuroClio fand,⁶² wurde er ab den 2000er Jahren sukzessive auch in einem weiteren Kontext bekannt.

Die multiperspektivische Herangehensweise an Unterricht hat im europäischen Kontext zum einen ihre Wurzeln in Nordwesteuropa in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren sowie unmittelbar nach 1989/90 in Ostmittel- und Südosteuropa. Die Reformbewegungen in beiden Regionen, zusammengefasst als *new history*, gingen aus einer Unzufriedenheit mit dem überlieferten Usus der Geschichtsvermittlung an Schulen hervor. Stradling fasst zusammen, dass insbesondere der damals vorherrschende Fokus auf Wissensvermittlung, der inhaltliche Schwerpunkt auf Politik- und Verfassungsgeschichte sowie auf einzelne Ereignisse und Persönlichkeiten, die Konstruktion von Curricula entlang von nationaler und chronologisch aufgebauter Geschichte sowie die zugrundeliegende Vermutung, dass Nationalnarrative gleichzusetzen sind mit der Geschichte der jeweils größten nationalen bzw. sprachlichen Gruppe, von der *new history* kritisiert wurden.⁶³

Von dieser Unzufriedenheit ausgehend also entwickelte sich ein Konzept, das im Kontrast zur bisherigen Geschichtsdidaktik – ohne jedoch die Bedeutung von Faktenwissen und Chronologie zu bestreiten – verschiedene Perspektiven berücksichtigen möchte. Es soll nun weniger das Wiedergeben von Fakten und Abläufen, sondern vielmehr historisches Denken und historische Kompetenzen – ein vor allem im deutschsprachigen Raum von Bodo von Borries sowie von Andreas Körber und Waltraud Schreiber geprägtes und verbreitetes Modell – im

60 Generaldirektion Europäische Nachbarschaftspolitik und Erweiterungsverhandlungen (NEAR), *Stability Pact for South-Eastern Europe*, https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/policy/glossary/terms/stability-pact_en, zuletzt geprüft am 23. August 2024.

61 Europarat, »History Education: South-East Europe«, <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/south-east-europe>, zuletzt geprüft am 23. August 2024.

62 Vgl. Stradling, *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*, <https://rm.coe.int/t/0900001680493c9e.pdf>, zuletzt geprüft am 18. Oktober 2025, 9.

63 Ebd., 9.

Zentrum des Unterrichts stehen. Ausgehend von früheren Definitionsversuchen fasst Stradling Multiperspektivität folgendermaßen zusammen:

[T]he main defining characteristics of multiperspectivity in history and history teaching are that it is a way of viewing, and a predisposition to view, historical events, personalities, developments, cultures and societies from different perspectives through drawing on procedures and processes which are fundamental to history as a discipline.⁶⁴

Jedoch schließen hieran laut Stradling viele Fragen an, so zum Beispiel: Welche Perspektiven werden ausgewählt, welche weggelassen? Nach welchen Kriterien wird die Auswahl vorgenommen? Wie gehen Historikerinnen und Historiker oder Lehrkräfte vor, wenn sich die Perspektiven direkt widersprechen? Doch auch bzw. gerade diese Fragen eröffnen eine Reflexionsebene, die eine tiefere Sensibilisierung für unterschiedliche Perspektiven und Narrative ermöglicht. Letztlich geht es bei dieser Herangehensweise im Kern darum, Schülerinnen und Schüler zu befähigen und sie darin zu stärken, sich, mit Kant gesprochen, ihres eigenen Verstandes zu bedienen. Nicht vorgefertigte »Wahrheiten«, sondern der Diskurs und die Suche nach der komplexen Wirklichkeit sollen im Zentrum des Unterrichts stehen:

Anders als in Diktaturen, in denen Geschichte unhinterfragt zur Legitimation der politischen Realität benutzt wird, besteht der Anspruch freiheitlicher Gesellschaften darin, ihre Mitglieder zu kritischem Selber-Denken zu befähigen und ihr historisches Bewusstsein zu schärfen. Diesem Ziel dient insbesondere auch kompetenzorientierter Geschichtsunterricht in der Schule.⁶⁵

Dies macht die multiperspektivische Herangehensweise vor allem für junge oder wiedergewonnene Demokratien, multiethnische Regionen und Post-Konfliktgebiete so zentral: Während natürlich die Bedeutung eines einzelnen Faches nicht überbewertet werden sollte, so kann ein solchermaßen konzipierter Geschichtsunterricht doch die Rolle eines wichtigen Bausteins einnehmen, um von einfachen Feindbildern, Aufteilungen in »wir« und »andere« sowie unkritisch vermittelten Narrativen wegzuführen, hin zu eigenständigem Denken, kritischem Hinterfragen, der Toleranz von Andersartigkeit und komplexeren Identitäten:

Multiperspectivity is underpinned by the fundamental assumption that students need to understand that anyone who is studying the past must come to terms with and

⁶⁴ Ebd., 14.

⁶⁵ Ulrich Trautwein et al., *Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts »Historical Thinking – Competencies in History« (HiTCH)*, Münster und New York: Waxmann, 2017, 9.

tolerate discrepancies, contradictions, ambiguities, dissenting voices, half-truths and partial points of view, biases and preconceptions.⁶⁶

Besonders relevant für den Kontext dieser Arbeit geht Robert Stradling in seinem Handbuch für den Europarat speziell auf Ost- und Südosteuropa ein und analysiert hierbei das Spannungsfeld nach 1989/90 zwischen dem Bedürfnis nach einer Rehabilitation der jeweiligen Nationalnarrative. Diese standen im Fall von kleineren Staaten zunächst unter dem Einfluss von oft als dominierender Übermacht wahrgenommenen Einheiten wie dem Habsburgerreich, später dann von der als ähnlich dominant erlebten Sowjetunion. Nach 1989/90 mussten diese Staaten nicht nur das eigene nationale Narrativ neu konzipieren, sondern standen unter anderem auch vor der Frage, wie sie mit der Thematik nationaler, ethnischer und religiöser Mehrheiten und Minderheiten umgehen sollten.⁶⁷

Deutlich kritischer als im Handbuch, da nicht nur auf nationale, sondern auch auf nationalistische Tendenzen verweisend, formulierte Stradling 2011 den postsowjetischen Rückbezug auf die eigene Nationalgeschichte der ehemaligen »Ostblockstaaten«:

However, as the 1990s progressed we saw a growing emphasis on the teaching of national history, even, in some cases, the teaching of nationalistic history. The rationale that was usually presented for this was the need to promote a sense of national identity amongst young people. This was felt to be particularly important in those countries which are multinational, multicultural or multi-ethnic or which, by virtue of their geographical location, have been annexed, occupied, fought over and absorbed into various Empires throughout history.⁶⁸

Ein solcher Zugang zu Geschichte fördert nicht kritisches, offenes und selbstbewusstes Staatsbürgertum, sondern kann der Entwicklung von Demokratiewerten konträr entgegenstehen. Dies ist ein Zusammenhang, auf den von Seiten einer tendenziell jüngeren Generation tschechischer Historikerinnen und Historiker, die sich mit der Thematik aktiv in Publikationen, auf Lehrkräftefortbildungen sowie im öffentlichen Diskurs um Geschichtspolitik und Erinnerungskultur befassen, immer wieder hingewiesen wird. Einer von ihnen ist der weiter oben vorgestellte Jaroslav Najbert, der unter anderem in seinem Artikel »Historical Education in the Process of Democratic Transition: The Czech Case« diesen Zusammenhang reflektiert und zu dem Schluss kommt, dass eine multiperspektivische Herangehensweise und die Eröffnung neuer, nicht nur natio-

66 Stradling, *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*, <https://rm.coe.int/090001680493c9e.pdf>, zuletzt geprüft am 18. Oktober 2025, 60.

67 Ebd., 12.

68 Stradling, »The scope for a wider and deeper European perspective in the teaching of 20th century history in secondary schools«, 5.

naler Analysekategorien im Geschichtsunterricht als didaktische Herangehensweise schrittweise Eingang in den tschechischen Kontext findet:

In recent years, however, a western didactic approach has influenced Czech historical education. This didactics' goal is to revise the antiquated »nationalist-oriented« education, by seeking to introduce cultural pluralism. Cultural pluralism is a key methodological innovation in the teaching of multiple perspective approach, which has been proven to be an effective tool in mitigating nationalist myths and deep-seated stereotypes. [...] An additional way of overcoming the political and nationalist interpretations of history is to promote new themes and interpretative models such as cultural history, gender, history of migration or history of consumerism.⁶⁹

Diese Herangehensweise, so die Hoffnung vieler Didaktikerinnen und Didaktiker, kann auch zur Stärkung von aktiver Diskussionskultur beitragen: Wenn nicht ein allein gültiges Narrativ vorgegeben wird, sondern Schülerinnen und Schüler lernen, Widersprüche zu sehen, zu diskutieren und auszuhalten, ohne in stereotype Erklärungsmuster zu verfallen, dann kann es sie darin stärken, auch konfliktreiche Diskurse zu akzeptieren und konstruktiv zu führen. Somit kann ein Geschichtsunterricht, der unterschiedlichen Perspektiven und Deutungen der Vergangenheit Raum bietet, einerseits zu einer demokratischen Diskussionskultur beitragen und gleichzeitig spiegeln, dass die Gegenwartsgesellschaft von Austausch und lebendigem Diskurs geprägt und somit von ihren täglich gelebten Werten her demokratisch ist. Im Vorwort zur Monografie *Geteilt durch Geschichte. Die Herausbildung politischer Identitäten in der Tschechischen Republik nach 1989* reflektiert einer der Herausgeber, Michal Kopeček, diese Zusammenhänge in Bezug auf die Tschechische Republik folgendermaßen:

In der modernen Gesellschaft ist Geschichte allgegenwärtig: nicht nur im öffentlichen Raum, in der Politik, in Kunstartefakten, sondern auch in der Struktur unseres Denkens, da unsere Identität selbst historisch konstruiert ist. Es ist daher natürlich, dass Konflikte über die Vergangenheit und ihre Interpretation ein konstanter Aspekt einer modernen Demokratie sind. [...] Moderne demokratische Gesellschaften sind Gesellschaften voller Konflikte, in welchen die Demokratie als Grundmodell eines gewaltfreien Managements politischer und sozialer Konflikte fungiert.⁷⁰

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass im stellenweise in der heutigen didaktischen Literatur etwas inflationär verwendeten Begriff »Multiperspektivität« dennoch ein wichtiger Schlüssel für Geschichtsunterricht in Demokratisierungs- (und Friedens-) Prozessen liegt: Der Grundgedanke hierbei geht davon aus, dass in pluralistischen Gesellschaften nicht *eine* »Wahrheit« bzw. *ein* Narrativ vorgegeben werden kann, sondern dass vielmehr Diskurse und Aushand-

69 Najbert, »Historical Education in the Process of Democratic Transition: The Czech Case«, 48.

70 Michal Kopeček, »Vorwort«, in: Gjuríčová et al., *Durch die Vergangenheit geteilt. Gestaltung politischer Identitäten in der Tschechischen Republik nach 1989*, 9–16, hier 15.

lungsprozesse stattfinden. Diese dürfen natürlich nicht in einen beliebigen Umgang mit Fakten und Werten oder in Relativismus münden – doch sollten kritisches Denken, eigene Analysen sowie belegte und begründete Schlussfolgerungen den eigenen Wissens- und Beurteilungsrahmen prägen, nicht ein zentral vorgegebenes Einheitsnarrativ.

2.2 Öffentlicher Raum, Medien, Bildung: Die Formierung von Geschichtsbildern und Identität

Geschichtsbilder im Wandel, Multiperspektivität, nationale Narrative, Konstruktionen von Gruppenidentität – diese Stichworte liegen, wie in den vorangehenden Kapiteln gezeigt wurde, einem wichtigen Teil der heutigen, primär westeuropäisch geprägten historischen Forschung zugrunde. Immer mehr wird in dieser thematisiert und reflektiert, dass Geschichte, Historiografie und Geschichtsunterricht nicht nur eine möglichst genau Wiedergabe der Vergangenheit sein (sollen), sondern auch in unterschiedlichen Weisen bewusst oder unbewusst instrumentalisiert werden (können), Identitäten formen und festigen sowie einen wichtigen Einfluss auf kollektive Werte haben, die wiederum politische Entscheidungsrichtungen mitgestalten (können).

Jan Assmann stellt unter Bezugnahme auf Maurice Halbwachs fest, dass Vergangenheit, wie bereits erwähnt, eine soziale Konstruktion ist, »deren Beschaffenheit sich aus den Sinnbedürfnissen und Bezugsrahmen der jeweiligen Gegenwart ergibt.«⁷¹ Diese soziale Konstruktion ist also dynamisch und entsteht bzw. manifestiert sich durch unterschiedliche Medien, Plattformen und Performtionen: Das können Publikationen von Historikerinnen und Historikern, Beiträge in Tagesmedien, Schulbücher, Spiel- und Dokumentarfilme, PC-Spiele, Ausstellungen, Erinnerungs- und Gedenktage im öffentlichen Raum, Denkmäler und viele weitere mehr sein.⁷² Diese Gestaltung von Vergangenheit verläuft hierbei deutlich anders in Diktaturen und Demokratien bzw. den Nuancen dazwischen:

In pluralistischen Gesellschaften findet – anders als in Autokratien oder Diktaturen – permanent ein Machtkampf, ein Kampf um Deutungen, ein Ringen um Diskurshehoheit, ein notwendiger Wettstreit der Erinnerungen statt, bei dem es um Interesse, Macht und Herrschaft, und sei es nur über finanzielle (Forschungs-)Ressourcen, geht.⁷³

71 Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, 48.

72 Vgl. hierzu auch Wolfrum, »Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder«, 15.

73 Ebd.

Oder, positiv formuliert: In pluralistischen Gesellschaften besteht überhaupt erst die Möglichkeit, Narrative und Deutungshoheiten zu hinterfragen und auszuhandeln, wobei der Aspekt von gesellschaftlicher Teilhabe und Macht für das Gewicht der jeweiligen Stimmen eine zentrale Rolle spielt. Geschichte ist somit nie (nur) als eine statische Beschreibung und Deutung, sondern immer (auch) als Spiegel jeweiliger aktueller Werte, Machtverhältnisse und Diskurse zu sehen. Umgekehrt können autoritäre Regime und Diktaturen Geschichte nutzen, um ihre Macht zu sichern, sich ideologisch zu legitimieren und andere Perspektiven auszublenden.⁷⁴

Grundsätzlich sind Geschichtsnarrative, unabhängig von der politischen Struktur einer Gesellschaft, meistens an einen nationalen Rahmen gebunden, auch wenn es hierbei natürlich Wandel und unterschiedliche Herangehensweisen gibt. Margit Pernau erläutert dies in ihrer Monografie *Transnationale Geschichte* folgendermaßen:

[Das Zurückblicken auf] die Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts [...] zeigt, dass die wissenschaftliche Historiografie und der Aufstieg der Nation zur zentralen Interpretationskategorie nicht nur zeitgleich entstanden, sondern auch in so hohem Maße aufeinander verwiesen, dass eines ohne das andere weder bestehen noch verstanden werden konnte.⁷⁵

Dies kann, wie Pingel im *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* feststellt, auch dazu führen, dass das Narrativ der nationalen Mehrheit eines Landes klar im Vordergrund steht, Minderheitennarrative vernachlässigt werden sowie auch ein geschichtlich weit zurückreichender territorialer Anspruch (implizit) formuliert werden kann, der so historisch nicht haltbar ist:

Concepts of collective identity are often anchored in history and linked to a territory that is ›owned‹ by the collective. The notion of the modern nation-state is thereby translated into the past, although the subject of this collective, the nation as a socio-political or ethnic group, did not exist at that time. The histories of indigenous and nomadic peoples who have been expelled or even annihilated are often neglected. Autochthonism and founding myths legitimize current territorial interest and claims for cultural dominance, uniqueness, and exclusiveness.⁷⁶

Somit hängen historische Erzählungen also nicht nur ab vom jeweiligen politischen System und den in ihm möglichen Aushandlungsprozessen bzw. umgekehrt von dem Handlungsspielraum eines autoritären Regimes, Diskurse zu kontrollieren und Narrative (mit) zu bestimmen – auch nationale Kategorien

74 Vgl. hierzu auch Edgar Wolfrum, *Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002, 5f.

75 Margit Pernau, *Transnationale Geschichte*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011, 8.

76 Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, 38.

spielen insbesondere seit dem 19. Jahrhundert bis heute bei der Entstehung von »Geschichte« eine zentrale Rolle. Hierbei lässt sich jedoch vermuten, dass in autoritären Regimen und Diktaturen die nationale Geschichte viel stärker im Vordergrund steht und Minderheiten, da sie alternative Perspektiven in ein einheitliches Narrativ brächten, nur dort Erwähnung finden, wo es passend für die Erzählung der eigenen Geschichte ist. Umgekehrt kann man die begründete Vermutung anstellen, dass in demokratischen pluralistischen Gesellschaften Minderheiten wesentlich stärker am gesamtgesellschaftlichen Diskurs partizipieren und ihre Narrative und Perspektiven in einer Gesellschaft, in der Pluralität eine zentrale Konstituente ist, selbstverständlich ihren Raum haben.

Es soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass das Bedürfnis nach Identität und Zugehörigkeit (nicht ausschließlich, aber auch) zu einem nationalen Rahmen keineswegs als etwas Negatives, zu Überwindendes oder primär mit autoritären Regimen Korrelierendes zu sehen ist – es soll nur die begründete These aufgestellt werden, dass die staatliche Begünstigung oder Vorgabe eines einzigen validen (nationalen bis nationalistischen) Narrativs bei Auslassung unterschiedlicher Perspektiven ein Machtinstrument und zugleich in aller Regel ein Indikator nicht-pluralistischer Regime ist.

Auch spielen bei der Betrachtung von Geschichte und Identität jeweils aktuelle Bezugsrahmen eine nicht zu vernachlässigende Rolle: Während, wenn wir vom europäischen Raum ausgehen, im 19. Jahrhundert der Nationalstaat (und ggf. die regionale Zugehörigkeit) zentral für den identitären Bezugsrahmen war, muss im 21. Jahrhundert auch berücksichtigt werden, welche Rolle beispielsweise der europäische Einigungsprozess auf die Entwicklung von Konzepten nationaler Identität hat. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass nationale Grenzen heute nicht mehr die zentrale Kategorie des Erlebnisrahmens junger Europäerinnen und Europäer darstellen;⁷⁷ zugleich kann eine europäische Identität natürlich nicht einfach eine nationale ersetzen, zumal zentrale Merkmale wie eine gemeinsame (Mutter-)Sprache⁷⁸ und eben auch eine gemeinsame historische Erzählung fehlen.

In Kapitel 2.1.2 dieser Arbeit wurden bereits unterschiedliche Ansätze vorgestellt, wie im europäischen Kontext mit multiplen Identitätselementen umgegangen werden kann: So ist einer der Ansätze das Konzept von »Mehrfachidentitäten«, das sich nicht zwingend auf eine einzelne Nationalität als identitätsstiftendes Merkmal bezieht, sondern z. B., wo stimmig, mehrere nationale Identitäten bzw. regionale, nationale und transnationale Identitäten vereint. Dies

77 Vgl. Pernau, *Transnationale Geschichte*, 7.

78 Englisch als gemeinsame schulisch erlernte Sprache ermöglicht zwar eine europaweite Kommunikation, kann aber kaum denselben identitätsstiftenden Faktor wie eine innerhalb der Familie gesprochene Sprache einnehmen.

ist vor allem dann möglich, wenn (nationale) Identität nicht, wie in der Geschichte bereits häufig geschehen, in Abgrenzung zu meist negativ gezeichneten »anderen« konstruiert wird, sondern vielmehr, wenn unterschiedliche Identitätsaspekte, Perspektiven und Deutungsansätze – natürlich innerhalb eines quellenbasierten Rahmens – pluralistisch ausgehandelt werden und nebeneinander stehen können.

2.3 Dekonstruktionen von Feindbildern? Geschichtsunterricht in Friedens- und Demokratisierungsprozessen

Im vorherigen Kapitel wurde gezeigt, wie Geschichtsbilder mit (nationaler) Identität und innerstaatlichem Pluralismus zusammenhängen können. Weiterführende Ansätze befassen sich damit, welche Rolle Geschichtsbilder und Geschichtsunterricht in Friedens- und Demokratisierungsprozessen einnehmen können. Im Vorwort zum Sammelband *History Education and Post-Conflict Reconciliation* formuliert Sozialpsychologin Korostelina diesen Anspruch an Geschichtsunterricht folgendermaßen:

History education is increasingly recognized as a powerful tool of peacebuilding that can diminish the negative ›Us-Them‹ perceptions and intergroup tensions and promote mutual understanding and reconciliation between conflicting parties. It challenges single perspectives supporting and justifying conflicts with alternative interpretations, multiperspectivity and, so far in some cases, with the development of common historic narratives.⁷⁹

Zwischenstaatliche Konflikte können grundsätzlich viele Ebenen haben – Kämpfe um Ressourcen, religiöse Aspekte, ideologische Ebenen und viele weitere. Gemeinsam ist ihnen jedoch naturgemäß ein negatives Bild des jeweils anderen, das dem Konflikt oft vorangeht, diesen verstärken kann und mit seiner Beendigung nicht schlagartig aufhört bzw. eine seiner Folgen ist. Hierbei spielt die eigene sowie die der anderen Partei zugeschriebene nationale Identität oft eine zentrale Rolle – sowohl in bewaffneten Konflikten zwischen zwei bzw. mehreren Staaten als auch bei Konflikten und Spannungen innerhalb multinationaler Gebiete.

Die Dynamik ist hierbei abhängig von der (A-)Symmetrie der beteiligten Gruppen: Die Skala reicht von unterschiedlichen Graduierungen von Okkupation und Kolonialismus bis hin zu zwei gleich starken Konfliktparteien, von weitgehend gleichberechtigten ethnischen bzw. nationalen Gruppen in einem

79 Karina V. Korostelina, »Peace education and joint history textbook projects«, in: Karina V. Korostelina und Simone Lässig (Hg.), *History Education and Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering joint textbook projects*, New York: Routledge, 2013, 19–25, hier 19.

Vielvölkerstaat. In allen Fällen jedoch kann das gegenseitig vermittelte Bild des jeweils anderen Einfluss auf die Konfliktdynamik nehmen. Dieses kann, wie im vorangehenden Kapitel gezeigt, vermittelt werden u. a. durch Medien, Feier- und Gedenktage, Denkmäler und natürlich auch Schulen, an denen staatliche Geschichtsbilder unterrichtet werden. Leitfragen zur Analyse sind unter anderem: Welche Narrative eines vergangenen Konflikts werden in den Curricula und Schulbüchern wiedergegeben? Wie werden Minderheiten im Land dargestellt? Finden differenzierte Bilder und multiple Perspektiven Eingang in den Unterricht oder wird vielmehr das jeweilige einseitige Feindbild repliziert und somit multipliziert?

Nicht nur Länder in Friedens-, sondern auch in Demokratisierungsprozessen sind für die Analyse relevant: Wie ändern sich Geschichtsbilder nach dem Ende einer Diktatur? Wie wird die jeweilige nationale Identität bzw. die nationale Geschichte neu umrissen und diskutiert?

Diese Fragestellungen lagen teilweise auch der Arbeit Stradlings und den damit verbundenen Historikerkommissionen des Europarats sowie der Arbeit weiterer Historikerinnen und Historiker und Didaktikerinnen und Didaktiker zugrunde. Sie sind zugleich auch Gegenstand sozialpsychologischer Untersuchungen und werden, an der Schnittstelle von Geschichte, Geschichtsdidaktik, Sozialpsychologie sowie der Friedens- und Konfliktforschung liegend, im weltweiten Kontext diskutiert. Zentral zu nennen ist hier die bereits zitierte Arbeit von Korostelina, die neben relevanten Monografien als Herausgeberin auch unterschiedliche internationale Untersuchungen veröffentlicht hat, sowie die Schriftenreihe des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien.⁸⁰

Das Spektrum der analysierten Beispiele ist groß: die Situation in Nahost und die jeweils diametral andere Sichtweise der israelischen und palästinensischen Seite auf die Staatsgründung 1948, der Jugoslawienkrieg und seine Folgen, die Situation in Nordirland, Deutschland nach 1945, die neuen deutschen Bundesländer nach 1989, die Geschichte der First Nations in den USA und Kanada, die Geschichte der Roma und Romnja in Europa, der Sámi in Skandinavien und viele weitere mehr. Dabei wird, nachdem der jeweilige Konflikt formal gelöst ist, oft Geschichtsunterricht gezielt für Bemühungen um eine tiefere Konfliktüberwindung genutzt, wie Achim Rohde feststellt:

80 Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, »Bildungsmedienforschung. Studien des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien«, <https://www.gei.de/forschung/publikationen/eckert-die-schriftenreihe>, zuletzt geprüft am 26. August 2024.

Using history education as a means to foster mutual recognition and reconciliation between conflicting communities or societies is a technique mostly applied in post-conflict settings, when the grievances that fueled the conflict are a thing of the past.⁸¹

Diese Herangehensweise wird gezielt durch internationale Organisationen unterstützt und gefördert:

From the 1990s the broad principles of this enquiry or ›multiple perspective‹ model have been promoted by international agencies such as the Council of Europe and the OSCE in states emerging from conflict and/or in democratic transition from totalitarianism.⁸²

Tschechien fällt hierbei vor allem in die zweite genannte Kategorie, da wir es nach 1989 eindeutig mit einem Demokratisierungsprozess zu tun haben. Der Blick auf die Aussöhnung mit den ehemaligen Besatzungsmächten NS-Deutschland und Sowjetunion bzw. ihren Nachfolgern BRD / DDR und Russland sowie der Blick auf Aspekte der Multiethnizität innerhalb des Landes eröffnet jedoch eine besonders interessante doppelte Ebene. Auf dieser lassen sich Konzepte von Identität und Aufarbeitung im demokratischen Transformationsprozess analysieren, zumal der Umbruch 1989 einhergeht mit neu eröffneten Diskursen um die eigene Geschichte. Aleida Assmann sieht diesen Umbruch auch als Ausgangspunkt für das Wiederaufleben alter nationaler Mythen in den Ländern, die unter der NS- sowie der stalinistischen Diktatur gelitten hatten:

The year 1989 marked a far-reaching political turning point. The collapse of the bipolar political framework triggered an eruption of suppressed memories. [...] While the Western European nations increasingly brought their national constructions of the past into line with the standards of historical scholarship, the nations that emerged from the Eastern bloc did not necessarily undertake similar reconstructions. Their experience of two dictatorships gave rise to inextricably intertwined memories of both persecution and collaboration, of both victimization and guilt. Far from confronting these complexities, however, many of these nations are now engaged in reestablishing old national myths or creating new ones.⁸³

Hierbei wird ihr zufolge das eigene nationale Narrativ nach 1989 vor allem um zentrale Traumata und Niederlagen gestaltet. So sei es nach dem Wegfall einer einheitlichen sozialistischen Vision von Geschichte in den Ländern Mitteleuropas zu einem Rückbezug auf alte nationale Erzählungen gekommen, welche die

81 Achim Rohde, »Learning each other's historical narrative – a road map to peace in Israel / Palestine?«, in: Karina Korostelina und Simone Lässig (Hg.), *History Education and Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering joint textbook projects*, 177–191, 177.

82 Alan McCully, »History Teaching, Conflict and the Legacy of the Past«, in: *Education, Citizenship and Social Justice* 7, 2, (2012), 145–159, 148.

83 Assmann, »Europe: A Community of Memory?«, 16.

Öffentlichkeit immer noch im Hinblick auf die eigene Selbst-Definition ansprechen.⁸⁴

Assmann zufolge gehen Geschichtsbilder in den mittelosteuropäischen Ländern unmittelbar nach 1989 also zunächst den Weg der Vereinfachung, der Ersetzung sozialistischer Narrative durch insbesondere alte nationale Narrative. Interessant hierbei ist vor allem, ob und wie sich diese Tendenz entwickelt bzw. ändert und welche Zäsuren und Prozesse hierauf Einfluss nehmen können.

Simone Lässig hebt hervor, wie zentral es für die mittelosteuropäischen Länder sei, kontinuierlich an der Reform von Geschichtsunterricht zu arbeiten. Hierbei betont sie, dass seit 1989 Entwicklungsbedarf nicht nur im Hinblick auf Curricula-Reformen bestanden habe, um unter anderem die innereuropäische Diversität zu thematisieren, sondern auch im Hinblick auf Unterrichtsmethoden, die stärker Quellen fokussieren, die unterschiedliche Perspektiven abbilden.⁸⁵ Eine besondere Schwierigkeit dabei: »how to present contrasting interpretations of the same events and developments and how to handle topics and issues that were likely to be controversial and sensitive in a multi-national and multicultural society.«⁸⁶

Es lässt sich somit festhalten, dass Geschichtsunterricht in Friedens- und Demokratisierungsprozessen vor besonderen Aufgaben und auch in einer besonderen Verantwortung steht – indes wäre es naiv und ein einzelnes Schulfach überschätzend, würde Geschichtsunterricht hierbei als Allheilmittel für Konfliktüberwindung und Demokratisierung betrachtet. Allerdings ist davon auszugehen, dass die an Schulen vermittelten bzw. idealerweise dort auch und vor allem analysierten und reflektierten Narrative sicherlich dazu beitragen können, vereinfachende Freund-Feind-Schemata zu überwinden und eine fundierte Demokratiekultur zu begründen. Dabei sind nicht nur Inhalte, sondern auch Methoden ausschlaggebend: Eine Vielzahl von Quellen statt eines einheitlichen Schulbuchnarrativs bzw. Unterrichtsformate, die Diskussionen und Reflexionen fördern, unterstützen Schülerinnen und Schüler darin, sich ihres Verstandes zu bedienen und aus eigener Geisteskraft zu begründeten eigenständigen Schlussfolgerungen zu gelangen. Dies wiederum ist für eine demokratische, alte Konfliktschemata überwindende Gesellschaft von zentraler Bedeutung.

⁸⁴ Vgl. ebd., 17.

⁸⁵ Vgl. Simone Lässig, »Introduction part 1: post-conflict reconciliation and joint history textbook projects«, in: Korostelina und Lässig (Hg.), *History Education and Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering joint textbook projects*, 1–18, hier 11f.

⁸⁶ Ebd.

2.4 Schulbücher: Grundpfeiler des Geschichtsunterrichts oder Gefahr der Vereinfachung?

Schulbücher sind zweifelsfrei ein wichtiger Pfeiler schulischer Geschichtsvermittlung. Sie transportieren Geschichtsbilder, die fast immer einen staatlichen Genehmigungsprozess durchlaufen müssen, und können daher als Spiegel dessen gesehen werden, was eine Gesellschaft bzw. eine Regierung für vermittelenswert erachtet. In ihnen können sich die in den vorangegangenen Kapiteln thematisierten Elemente – Identitätskonstruktionen, Freund-Feind-Schemata, Demokratisierungsprozesse und viele weitere – spiegeln. Daher sind sie, neben weiterem Bildungsmaterial, das zentrale Quellenkorpus dieser Arbeit. Besonders interessant sind hierbei Zäsuren, nach denen neue Bildungskonzepte und Geschichtsbilder ausgehandelt werden müssen. Aus diesem Grund bieten sie insbesondere für die Zeit nach 1989 so interessantes Untersuchungsmaterial:

Was geschieht bei einem Elitenwechsel in Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit? Oder gar nach Kriegen oder Umbrüchen wie 1989/90? Nicht zu vernachlässigen sind Erkundungen zur Schul- und Bildungspolitik, denn die Weitergabe von Geschichtsbildern ist nicht hoch genug einzuschätzen. Wer einmal bei der Erstellung eines Schulbuches mitgearbeitet hat, weiß, wie schwierig und langwierig dies ist. [...] insgesamt: Welche Geschichtsdeutungen werden wann und von wem auserkoren und thematisiert und von wem akzeptiert, wie werden diese durchgesetzt, und wie sind die Grundzüge der dominanten Narrative zu beschreiben; aber auch: welche Gegen-erzählungen können gefunden werden?⁸⁷

Diese und weitere sind Fragen, die an Schulbücher herangetragen werden und durch die vermittelten Geschichtsbilder gewissermaßen extrahiert werden können. Hierbei ist jedoch wichtig zu beachten, dass es unterschiedliche Typen und Konzepte von Geschichtsschulbüchern gibt, was bei der jeweiligen Analyse berücksichtigt werden sollte. Grundsätzlich kann ein Geschichtsbuch gemäß Zdeněk Beneš folgendermaßen definiert werden:

Ein spezifischer Typ historischer Literatur – ein didaktisch-historischer Text –, der primär an einen konkreten Adressaten gerichtet ist, einen Schüler aller Schultypen, an denen Geschichte unterrichtet wird, und der dem Gebrauch in der pädagogischen Kommunikation dient.⁸⁸

Beneš formuliert weiterhin eine Typologie von Geschichtsbüchern, wobei er sich auch auf Jerzy Maternicki bezieht. Als ersten Typ A nennt er die »Quasisynthese«, dies sind seiner Definition zufolge:

⁸⁷ Wolfrum, »Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder«, 23.

⁸⁸ Zdeněk Beneš, »Das Geschichtsbuch«, in: Zdeněk Beneš et al. (Hg.), *Sondierungen und Analysen. Das Geschichtsbuch – Theorie und multikulturelle Aspekte des Bildungsmediums*, Prag: Tauris, 2008, 9–20, hier 9.

Lehrbücher, welche sich um ein abgeschlossenes, umfassendes, synthetisierendes Bild eines ausgesuchten geschichtlichen Abschnitts bemühen – sei es ethnisch, staatlich oder allgemein. Sie haben eine lange und starke Tradition, zurückgehend mindestens auf die Entstehung des modernen Schulbuchs. In ihnen wird Wert gelegt auf den erläuternden Text sowie auf die Narrativität der ikonischen Texte, sie bemühen sich daher darum, die historischen Ereignisse als ›Erzählung‹ darzustellen.⁸⁹

Wie später im Detail gezeigt wird, ist dieser Typ in der tschechischen Schulbuchlandschaft eindeutig dominant. Wohl auch daher formuliert der etablierte tschechische Schulbuchexperte und Geschichtsdidaktiker die Definition des zweiten Typus etwas kritisch-reserviert. Beim Typ B handele es sich um:

Analytisch-synthetische Lehrbücher – diese sollen heutzutage eine Art ›Idealtyp‹ eines Schulbuchs sein, zu welchem hin die weitere Entwicklung der Lehrbücher führen sollte. Es soll die Quasisynthese mit einem Arbeitsbuch verbinden – und es ist offensichtlich, dass es sich hierbei um ein sehr anspruchsvolles Ziel handelt. Jedoch nähert sich das zuvor erwähnte gemeinsame französisch-deutsche Geschichtsbuch oder einige neuere Reihen deutscher Schulbücher diesem Ziel an.⁹⁰

Aus Beneš' Definition von Typ B geht hervor, dass sich diese Art von Schulbüchern eher abseits der tschechischen didaktischen Buchlandschaft finden lässt, und auch dann nur in seltenen Fällen. Dies bedeutet, dass in den meisten Staaten Geschichte als Erzählung, die ein abgeschlossenes Bild transportiert, vermittelt wird, was erst einmal nicht unbedingt eine kritische Auseinandersetzung und Reflexion seitens der Schülerinnen und Schüler fördert.

Sieben Jahre vor Beneš' Analyse schätzt Stradling in seiner für den Europarat verfassten Publikation *Teaching 20th century European history* die Entwicklung von Schulbüchern hin zu Typ B jedoch bereits etwas optimistischer ein:

As a recent study of history textbooks has shown, there is a trend away from the conventional text towards workbooks which provide the student with a variety of sources and materials to analyse and interpret (maps, photographs, statistical data, extracts from documents, eye-witness accounts).⁹¹

Bereits 2001 sieht er diese Entwicklung auch anhand einzelner Beispiele in Mittel- und Osteuropa:

Initially this trend was most apparent in the textbooks published in western Europe but now there are signs that some of the publishing companies based in central and eastern Europe are also beginning to introduce elements of the workbook format into their history textbooks for schools.⁹²

⁸⁹ Ebd., 13.

⁹⁰ Ebd., 17.

⁹¹ Robert Stradling, *Teaching 20th century European history*, Straßburg: Europarat, 2003, 14.

⁹² Ebd.

Im Weiteren geht Stradling auf die Vorteile dieses Schulbuchtyps ein: Seiner Ansicht nach sei es schwierig, Schülerinnen und Schülern Geschichtsbewusstsein und kritisches Denken zu vermitteln, wenn sie nur passive Empfänger vorgefertigten Wissens seien. Er konstatiert:

Some degree of enquiry-based learning combined with active learning (for example collecting oral history, debates, participating in simulations) and opportunities for independent learning is called for.⁹³

Bei allen Bemühungen um innovativere Herangehensweisen gelten Schulbücher jedoch als Spiegel stabiler Narrative und Methoden, wobei Veränderungen in diesem Bereich daher umso deutlicher ins Gewicht fallen und auf tiefgreifendere Transformationen von Geschichtsbildern in einer Gesellschaft hindeuten, wie Robert Maier festhält:

School textbooks are an ideal source for the identification of [...] changes. The contents of textbooks are relatively resilient. Textbooks filter out the pendular movements and overreactions that often govern the press or politics of the day, in favor of including lasting determining events. At the same time, they are a mirror of societal transformation; they transmit the knowledge considered by the state to be relevant, and represent the ideas and values discussed in society. In this way textbooks also hold visions of the future.⁹⁴

Sehr interessant ist in diesem Zusammenhang auch das von Pingel verfasste *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, in dem er auch auf die Dynamik zwischen der Darstellung einer eigenen Gruppe im Kontrast zur Darstellung »der anderen« eingeht. Er weist darauf hin, dass nicht nur die Schilderung »der anderen« von Stereotypen geprägt sein kann, sondern auch die der eigenen Gruppe:

History textbooks, in particular, contain a perception of self-image that may be no less stereotyped than the perceptions they contain of countries other than their own. This self-image may be directly identifiable, but it may also be that it is discovered through the images and portrayals of others. [...] Generally speaking, the consequence is a debate on the relationship between »us« and »the other,« whoever »the other« in each case may be: class, gender or ethnic/cultural/religious groups. We are exposed to an inextricable interrelation between two poles: how do we assess our own group and how do we assess other groups?⁹⁵

93 Ebd.

94 Robert Maier, »Introduction« in: Polina Verbytska und Robert Maier (Hg.), *Images of Europe in Transition. Textbook representations in the Post-Soviet Space*, Braunschweig: Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, 2017, <https://repository.gei.de/server/api/core/bitstreams/e8e6389b-c4a0-488f-8b69-58c0939e4f28/content>, zuletzt geprüft am 19. August 2025, 4–12, hier 10.

95 Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, 37f.

Bei allem Potenzial, das Schulbücher für die Analyse vorhandener Geschichtsbilder bieten und bspw. für das Fördern kritischen Denkens und eines reflektierten Geschichtsbewusstseins haben, ist zu beachten, dass auch die konkrete Umsetzung der Arbeit mit Geschichtsbüchern im Unterricht nicht zu vernachlässigen ist:

During the early years of textbook studies, textbooks were often regarded as quasi-independent entities. The examination focused almost exclusively on the content and the written text. Schoolbooks, however, are constructed as educational tools. How do teachers and students use them? Are textbooks at the focus of classroom teaching? Do pupils learn parts of the text by heart? Do teachers have to follow the text chapter by chapter or are they free to choose whatever coincides with the students' interests and desires?⁹⁶

Diese Fragen sind leider nicht zu beantworten, da hierzu internationale comparative Studien fehlen.⁹⁷ Schulbücher und andere Bildungsmedien sind jedoch, so viel lässt sich festhalten, immer im jeweiligen Bildungskontext zu sehen.

2.5 Filme, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, Debatten: Chancen für kritischere Geschichtsbilddiskurse?

Bei der Untersuchung von Geschichtsbildern in Bildungsmedien darf nicht übersehen werden, dass es natürlich nicht nur das schulisch vermittelte Bild von Vergangenheit ist, mit dem junge Menschen konfrontiert werden:

One other relatively recent development in history teaching which also needs to be taken into account here is the growing recognition that history teachers and school textbooks are not the students' only sources of information and opinions about recent events and developments. The more recent the event the greater the range of sources seeking to provide interpretations and explanations: politicians, journalists, broadcasters, documentary and feature film directors. Students may also know people within their families who have had firsthand experience of these events.⁹⁸

Dies sei Pingel zufolge zu bedenken, wenn es um das Erlernen kritischer Kompetenzen im Umgang mit Quellen und dargestellter Vergangenheit geht – er betont daher, wie wichtig insbesondere das Erlernen von kritischem Umgang mit Spielfilmen, Dokumentarfilmen und weiteren medialen Manifestationen von Geschichtsbildern sei. Konkret für den tschechischen Kontext wurde 2013 eine soziologische Studie herausgegeben, die das Geschichtsbewusstsein und seine Formierung untersuchte. Eines ihrer Ergebnisse ist, dass Spiel-, Fernseh- und

96 Ebd., 46.

97 Vgl. ebd.

98 Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, 47.

Dokumentarfilme noch vor schulischem Geschichtsunterricht das Geschichtsbewusstsein der meisten Menschen formieren.⁹⁹

Werden Geschichtsbilder analysiert, die jungen Menschen vermittelt werden, stehen als erster Schritt üblicherweise Bildungspläne bzw. Curricula, als zweiter Schritt Schulbücher und Arbeitshefte im Fokus. Dies hat seine grundlegende Berechtigung darin, dass diese den Rahmen des Unterrichtsgeschehens bilden. Jedoch sind Schülerinnen und Schüler, wie gezeigt wurde, oftmals vielen weiteren Quellen von Geschichtsbildern ausgesetzt, und viele Lehrkräfte nutzen in ihrem Unterricht (zunehmend) auch Methoden, die über die klassischen Unterrichtsformen hinausgehen und den Schülerinnen und Schülern neue, ergänzende Zugänge eröffnen können.¹⁰⁰ Je nach Strukturen und Möglichkeiten der jeweiligen Lehrkräfte und Schulen kann dies im Rahmen von Unterrichtsstunden, im fächerübergreifenden Lernen oder in über den Unterricht hinausgehenden Projekten geschehen.

Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass die methodischen Mittel meist aus dem 20. Jahrhundert stammen: Fotografie, Film, Rundfunk – die mediale Entwicklung des letzten Jahrhunderts bringt ein breites Spektrum an Quellenarten mit sich, die in den Unterricht integriert werden können. Und auch Oral History bietet eine weitere methodische Möglichkeit, die Geschichte des 20. Jahrhunderts unterrichtlich schülernah zu vermitteln.

Die Vorteile dieser Quellen und Methoden jenseits der reinen Schulbucharbeit liegen darin, dass sie ein Spektrum an Themen und Perspektiven eröffnen, welche die Verfassertexte und die mit ihnen einhergehenden, grafisch dem Schulbuch angepassten Ausschnitte aus schriftlichen Quellen nicht abdecken können. Gerade für das Ziel des forschenden bzw. wissenschaftspropädeutischen Lernens ist es elementar, dass Schülerinnen und Schüler das quellenkritische Arbeiten im Unterricht erlernen und mit Quellen arbeiten, die ihre Lernmotivation fördern. Das Schulbuch muss hierbei keineswegs obsolet werden, sondern kann einen Kanon fixieren und vermitteln, der den Orientierungsrahmen für die weitere Arbeit bildet. Historische Quellen wie in ihrer handschriftlichen Form abgedruckte und ggf. ergänzend transkribierte (Feldpost-)Briefe, Tagebücher, Fotografien, Rundfunkbeiträge, (eigene) Zeitzeugeninterviews und Dokumentar- und Spielfilme vermitteln unmittelbar Ausschnitte der Vergangenheit, die idealerweise zur Analyse, Kontextualisierung und Reflexion motivieren.

Zentral ist bei ihrer Nutzung im Unterricht jedoch die zugehörige Fragestellung, die Reflexion der Perspektivität der Quellen und natürlich auch die Wis-

99 Jiří Šubrt et al., *Das Geschichtsbewusstsein der Bevölkerung der Tschechischen Republik aus der Perspektive einer soziologischen Studie*, Prag: Karolinum, 2013, 41.

100 Tschechische Schulinspektion, *Thematischer Bericht – Der Unterricht der modernen Geschichte der Tschechischen Republik in Sekundarstufe I*.

sensgrundlage der Schülerinnen und Schüler, um sie historisch korrekt einordnen und kritisch reflektieren zu können. Sinnvoll und ausgewogen angewandt, kann die Arbeit mit derartigen Quellen ideal sein, um beispielsweise die Geschichte von Minderheitengruppen zu beleuchten, Darstellungen von (nationaler) Identität zu analysieren, Formen und Grade von Widerstand zu untersuchen und nachzuvollziehen, unterschiedliche Einstellungen und Reaktionen zu bestimmten historischen Ereignissen und Entwicklungen zu differenzieren und vieles mehr.

Im Rahmen dieser Untersuchung wird das Medium Film, ergänzt durch die Arbeit mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, genauer in den Blick genommen. Beide spielen einerseits im außerschulischen Raum eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Geschichtsbildern und eignen sich andererseits auch besonders für die schulische Nutzung: Sowohl Filme als auch Zeitzeuginnen und Zeitzeugen können einen nicht zu vernachlässigenden motivierenden Charakter für die Auseinandersetzung mit historischen Themen haben. Sie können einen personalisierten, auch emotionalen Zugang schaffen und sowohl große Umbrüche, Zäsuren und Entscheidungsmomente als auch Alltägliches in einer Plastizität zeigen, die Schulbücher nicht leisten können.

Mit dieser Thematik setzt sich auf theoretisch sehr erhellende und zugleich auch praktisch orientierte Weise die Publikation *Geschichte im Film: Film im Geschichtsunterricht* von Kamil Činátl, Jaroslav Pinkas und anderen auseinander. Die Autoren beschreiben die heutige historische Kultur als primär filmgeprägt¹⁰¹ und weisen darauf hin, dass das Medium Schülerinnen und Schülern helfen kann, unterschiedliche historische Perspektiven, unter anderem durch den Blick unterschiedlicher Filmfiguren, zu analysieren.¹⁰² Sie betonen hierbei, dass das Medium Film gezielt als historische Quelle (und nicht nur als Illustration der Vergangenheit) im Unterricht genutzt werden sollte, was ein theoretisches Grundwissen der Lehrkräfte zu Filmgenres und Filmsprache erfordert, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu »passiven Konsumenten, sondern zu aufmerksamen ›Lesern‹, welche durch einen kritischen Abstand und Analyse ihre mediale und historische Kompetenz entwickeln können [...]«¹⁰³ zu erziehen und so auch darin stärken kann, im Medium vermittelte Geschichtsbilder als solche zu erkennen und bei Bedarf zu hinterfragen. Diese theoretischen Grundlagen vermittelt das Buch in einzelnen Kapiteln, woran praktische Beispiele der unterrichtlichen Nutzung von Spiel- und Dokumentarfilmen aus un-

101 Kamil Činátl und Jaroslav Pinkas, *Geschichte im Film: Film im Geschichtsunterricht*, Prag: Institut zur Erforschung totalitärer Regime, 2014, 6.

102 Vgl. ebd., 13.

103 Ebd., 24.

terschiedlichen Zeiten zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten anschließen.

So könnte beispielsweise der Film *Jan Hus* von Otakar Vávra aus dem Jahr 1954 über den 1415 auf dem Scheiterhaufen verbrannten Reformator nicht nur als Illustration der historischen Ereignisse, sondern auch als Quelle der Darstellung durch die kommunistische Kinematografie im Unterricht genutzt werden.¹⁰⁴ Im Anschluss ließe sich *Temno* (»Dunkelheit«) zeigen, ein 1950 entstandener Film von Karel Steklý, der die Rekatholisierung nach der Schlacht am Weißen Berg thematisiert. Dieser stellt eine sehr gewaltvoll dargestellte Germanisierung dar, was, so Činátl, zum Anlass genommen werden kann, um auch über die im Film dargestellten Stereotype und ihre entstehungsgeschichtlichen Ursachen zu diskutieren.¹⁰⁵

Die Autoren sind nicht nur bei zentralen jährlichen Fortbildungsveranstaltungen für Geschichtslehrkräfte in Tschechien, sondern auch in der Entwicklung von interaktiven Lernplattformen und didaktischem Material sehr aktiv, sodass ihre theoretischen und praktischen Überlegungen ein breites pädagogisches Publikum finden. Dies begründet die Annahme, dass sich der Geschichtsunterricht in Tschechien nicht nur als Randphänomen mit der Nutzung von Film im Geschichtsunterricht auseinandersetzt. In Kapitel 5 wird noch näher darauf eingegangen, dass es im tschechischen Kontext mittlerweile ein breites Angebot an didaktisierten Filmen gibt, die Lehrkräften als Unterrichtspaket, begleitet von Hintergrundinformationen und weiterführenden Arbeitsblättern, zur Verfügung gestellt werden.

Eine besondere Rolle spielen hierbei Pakete, in denen auch Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zu Wort kommen. Neben der didaktischen Nutzung von Filmen im Unterricht sind es gerade Oral History bzw. Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen,¹⁰⁶ die in den aktuellen Diskursen, Fortbildungen und Publikationen zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik in Tschechien hervorgehoben werden. So wurde 2014 durch ein Autorenkollektiv ein Handbuch für Geschichtslehrkräfte publiziert, das sich mit *Erinnerung und Projektunterricht im Geschichts-*

104 Vgl. Kamil Činátl, »Film und die Ziele von Geschichtsunterricht«, in: Činátl und Pinkas (Hg.), *Geschichte im Film: Film im Geschichtsunterricht*, 44–45, hier 45.

105 Vgl. Činátl, »Film und die Ziele von Geschichtsunterricht«, 45.

106 Nicht immer kann man eine Unterrichtsstunde mit Zeitzeugen und Zeitzeuginnen wissenschaftlich korrekt unter Oral History fassen: Bei letzterer soll die Historikerin oder der Historiker möglichst wenig in die Erzählung eingreifen und den Zeitzeugen bzw. die Zeitzeugin möglichst frei und ohne mögliche Beeinflussung durch die Gesprächsdynamik berichten lassen. Im Gegensatz hierzu stellen Schüler und Schülerinnen idealerweise viele interessierte Fragen. Dies kann zwar einen positiven Effekt für beide Seiten haben, jedoch auch dazu führen, dass die Erzählungen der Zeitzeugen und Zeitzeuginnen durch die Gesprächsdynamik beeinflusst werden.

unterricht,¹⁰⁷ hierbei primär mit der Zeitzeugenarbeit, beschäftigt. Hierin heißt es unter anderem:

Die zu Zeitzeugendebatten eingeladenen Menschen erzählen meist ihre »kleinen« persönlichen Geschichten. Dank ihnen können die Schüler jedoch die »große« Geschichte besser verstehen. Hierbei geht es nicht nur um die Konkretisierung von Ereignissen oder um illustrierendes Erzählen. Wie Robert Stradling betont, repräsentieren Zeitzeugenberichte normalerweise ein breites Spektrum von Ansichten und vermitteln den Zuhörern *ein Gefühl der Unmittelbarkeit von Erfahrungen, die sie aus vermittelten Berichten über das, was passiert ist, so nicht bekommen können*. Zeitzeugen sprechen oft über Menschen, Situationen, Realitäten und Gefühle, über welche in Schulbüchern normalerweise nicht geschrieben wird. Ihre Erzählungen können somit als nützliches Gegengewicht zur historischen Interpretation von Ereignissen dienen. [Hervorhebungen im Original]¹⁰⁸

Neben den Chancen weist Havlůjová aber auch auf mögliche Herausforderungen der Zeitzeugenarbeit hin: Diese sind unter anderem einseitige Darstellungen, eine emotionale Überforderung der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und/oder der Schülerinnen und Schüler bei kontroversen oder traumatischen Themen oder auch eine Art politisches Sendungsbewusstsein seitens der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen.¹⁰⁹ Daher erfordert auch die Arbeit mit ihnen, genauso wie die Arbeit mit dem Medium Film, eine fundierte und sensible didaktische und pädagogische Rahmung und Begleitung durch die Lehrkraft: Diese kann und sollte mit den Schülerinnen und Schülern nicht nur einen umfassenden Wissensrahmen über die besprochene historische Zeit schaffen, sondern auch gemeinsam mit ihnen über geeignete und weniger geeignete Fragen an die Gäste sprechen, während des Gesprächs auf mögliche Überforderung der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und Schülerinnen und Schüler achten und ggf. eingreifen. Das Gespräch muss im Nachgang natürlich ausführlich mit der Klasse kontextualisiert und nachbereitet werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Filme und Zeitzeugengespräche eine besondere Chance für den Geschichtsunterricht und die Reflexion von Geschichtsbildern darstellen: Film als einer der prägenden Faktoren von in einer Gesellschaft vorherrschenden Geschichtsbildern bietet besonderen Raum gerade für Perspektiven und Narrative jenseits der »großen Geschichte«. Dies gilt auch für die Zeitzeugenarbeit, die an Schulen häufig mit der Filmarbeit einhergeht. Beide Methoden erfordern jedoch eine professionelle Herangehensweise und Aufbereitung durch die Lehrkräfte, denn nur so kann ihr Einsatz dazu führen,

107 Hana Havlůjová und Jaroslav Najbert et al., *Erinnerung und Projektarbeit im Geschichtsunterricht*, Prag: Institut zur Erforschung totalitärer Regime, 2014.

108 Ebd., 51.

109 Vgl. ebd., 27–34.

dass kritisches Denken, Reflexionsvermögen und Empathie für unterschiedliche Perspektiven der Schülerinnen und Schüler gefördert werden.

2.6 Quo vadis, Bohemia? Die Suche nach der tschechischen Identität

Identität ist etwas, das erst in einem Prozess der Spiegelung durch andere und in Abgrenzung zu ihnen klar umrissen werden kann. Hierbei spielen eigene Werte eine wichtige Rolle, die ihre Manifestation in Erzählungen finden. Im 2021 erschienenen Sammelband *Die Suche nach der tschechischen Erzählung. Reflexionen über die Vergangenheit, Gegenwart und insbesondere Zukunft unserer Gesellschaft* beschreibt der Historiker und Journalist Ján Simkanič Erzählungen als die »Grundlage unseres Lebens«¹¹⁰ und zieht dabei biblische Parallelen: »Am Anfang war das Wort, so lautet der Beginn einer großen Erzählung.«¹¹¹ Wenn wir also Geschichtsunterricht als Spiegel tschechischer (sich transformierender) Narrative nach 1989 untersuchen, so geht dies nicht, ohne zunächst in einer weiteren Perspektive einige Eck- und Konfliktpunkte der »tschechischen Erzählung« im Hinblick auf die Konstruktion einer nationalen Identität zu umreißen. Diese ist untrennbar verbunden mit der Beziehung zu anderen, wie auch Stradling feststellt:

There are [...] plenty of examples in history where the smaller country in such relationships virtually writes its national history around its relationship with its more powerful and dominant neighbour, while the dominant nation tends to write its national history around its relationship with other powerful countries.¹¹²

Bevor also auf die Transformation, den Wandel und die Konstruktion der eigenen Identität auch und gerade entlang von Bildern der »anderen« eingegangen wird, müssen erst einige Konstanten der »tschechischen Erzählung« festgehalten werden. Diese beginnt gemeinhin mit der Ankunft des Urvaters Čech, festgehalten in der *Chronica Boemorum*¹¹³ des Autors Kosmas aus dem 13. Jahrhundert, auch oft als »Ankunft der Slawen« bezeichnet. Als weitere Meilensteine werden die Zeit der tschechischen Fürstentümer betrachtet, die Bewegung der

110 Ján Simkanič, »Wir müssen anfangen, eine neue tschechische Geschichte zu erzählen«, in: Libor Stejskal (Hg.), *Die Suche nach der tschechischen Erzählung. Reflexionen über die Vergangenheit, Gegenwart und insbesondere Zukunft unserer Gesellschaft*, Prag: N Media, 2021, 316–325, hier 319.

111 Ebd.

112 Stradling, *Teaching 20th century European history*, 21.

113 Kosmas, *Chronika Boemorum*, Prag: Melantrich, 1950, digitalisierte Fassung: <https://kramearius5.nkp.cz/view/uuid:510eac90-51fe-11e9-8854-005056827e51?page=uuid:08a71e94-b10d-41bb-8bac-b93054b114b1>, zuletzt geprüft am 6. September 2024.

Hussiten und die Schlacht am Weißen Berg, die allgemeinhin als Beginn der »Dunkelheit« (*temno*) angesehen wird, in der die tschechische Sprache und Identität immer mehr in den Hintergrund rückten.

Als nächster wichtiger Meilenstein wird die Nationalbewegung (auch »nationale Erweckung«, *národní obrození*) angeführt, in der Autorinnen und Autoren die Wiederbelebung und Publikmachung der tschechischen Sprache und Geschichte unternahmen. Hierbei ist insbesondere František Palacký zu nennen, der als Verfasser zwischen 1848 und 1872 das mehrbändige Werk *Die Geschichte der tschechischen Nation in Böhmen und Mähren*¹¹⁴ herausbrachte. Die Nationalbewegung sorgte für ein wachsendes Selbstbewusstsein der tschechischen Bevölkerung Österreich-Ungarns und mündete, zusammen mit vielen weiteren relevanten Faktoren wie Woodrow Wilsons 14-Punkte-Programm von 1918 mit seinen Ausführungen zum Selbstbestimmungsrecht der Völker, in die Gründung der Tschechoslowakei.

Als weitere Meilensteine sind zu nennen das Münchner Abkommen 1938, die Besetzung der »Rest-Tschechei« 1939, das Attentat auf Reinhard Heydrich 1942 und das anschließende Massaker in Lidice, das Kriegsende 1945, die Machtübernahme durch die Kommunisten 1948, der Prager Frühling 1968, die Samtene Revolution 1989 und schließlich der EU-Beitritt 2004.¹¹⁵ Laut Simkanič besteht seitdem eine Art Leerstelle und Suche in der »tschechischen Erzählung«:

Nach dem Herbst 1989 lebten wir durch die Erzählung, dass wir den Westen einholen und uns in seine Strukturen eingliedern, aber was dann? Wir haben mit keiner weiteren geteilten Erzählung angeknüpft.¹¹⁶

Wichtig ist auch festzuhalten, dass die oben genannten Punkte natürlich auch immer wieder unterschiedlichen Bewertungen ausgesetzt sind und sowohl im Nachhinein – wie beispielsweise die hussitische Bewegung, die in der Zeit des Staatssozialismus als präkommunistische Entwicklung gerahmt wurde – als auch von ihren Zeitgenossen unterschiedlich bewertet wurden und werden. Exemplarisch hierfür ist die Kontroverse zwischen Milan Kundera und Václav Havel über die Bedeutung des Prager Frühlings:

114 František Palacký, *Die Geschichte der tschechischen Nation in Böhmen und Mähren* [Dějiny národu českého v Čechách a na Moravě], Band 6, Brünn: L. Mazác, 1939, Nationalbibliothek der Tschechischen Republik, <https://kramerius5.nkp.cz/view/uuid:a8e2b520-6630-11e3-ae59-005056827e52?page=uuid:c303e380-908c-11e3-bbb0-5ef3fc9bb22f>, zuletzt geprüft am 6. November 2025. Eine einheitliche deutschsprachige Übersetzung des Titels existiert nicht. An dieser Stelle wird auf sämtliche Bände in Originalsprache verwiesen, im Folgenden aus einer neueren Leseausgabe zitiert.

115 Vgl. Petr Čornej, *Tschechische Geschichte. Die erzählende Geschichte der tschechischen Länder*, Brünn: B4U Publishing, 2012, 78.

116 Simkanič, »Wir müssen anfangen, eine neue tschechische Geschichte zu erzählen«, 320.

Kundera formulierte in seinem im Dezember 1968 erstmals erschienenen Essay »Das tschechische Los« die Position, dass es »auf der Welt so schnell kein Volk gibt, das eine ähnliche Prüfung bestanden und eine solche Festigkeit, einen solchen Verstand und eine solche Einigkeit bewiesen hätte wie wir.«¹¹⁷ Den Prager Frühling bewertet er als einen

Versuch, endlich (und erstmals in dessen weltweiter Geschichte) einen Sozialismus ohne Allmacht der Geheimpolizei zu schaffen, einen Sozialismus mit der Freiheit des gesprochenen und geschriebenen Wortes, mit einer öffentlichen Meinung, die auch gehört wird, und mit einer Politik, die sich auf sie stützt, mit einer sich frei entfaltenden modernen Kultur sowie Menschen, die die Angst verloren haben, das war ein Versuch, mit dem die Tschechen und Slowaken zum ersten Mal seit dem Ende des Mittelalters wieder ins Zentrum der Weltgeschichte rückten und sich mit ihrem Aufruf an die ganze Welt wandten.¹¹⁸

Václav Havel publizierte hierauf einen Essay, dessen Titel sich nur durch ein Fragezeichen (»Das tschechische Los?«¹¹⁹) von dem Kunderas unterscheidet. In diesem widerspricht er der Vorstellung, es hätte sich um weltweit einzigartige Forderungen gehandelt:

[...] falls wir uns einreden, dass ein Land, welches die Redefreiheit einführen wollte – etwas, was in dem Großteil der zivilisierten Welt eine Selbstverständlichkeit ist – und welches gegen die Willkür der geheimen Polizei ankämpfen wollte, aus diesen Gründen im Zentrum der Weltgeschichte stand, dann stehen wir letztlich als selbstgefällige Schmocks da, lächerlich in ihrem provinziellen Messianismus.¹²⁰

An diesem Diskurs ist deutlich zu erkennen, dass, auch wenn allgemeinhin Konsens darüber besteht, *welche* Ereignisse der tschechischen Geschichte als relevante Eckpunkte zu betrachten sind, die Art, *wie* sie bewertet werden, weit weniger eindeutig ist.

Dies ist auch bereits bei Palacký zu erkennen, der die tschechische Geschichte wie folgt rahmt:

Im Hinblick auf die tschechische Geschichte [...] kann festgestellt werden, dass sie sich insbesondere auf der Auseinandersetzung, oder des sich Begegnens und miteinander Ringens des *Slawentums* mit dem *Deutschtum* begründet [...]. [Hervorhebungen im Original]¹²¹

An dieses Narrativ wurde auch in der der Zeit zwischen 1948 und 1989 angeknüpft, bestärkt durch die Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs und gerahmt durch die eigene Ideologie:

117 Milan Kundera, »Das tschechische Los«, 42.

118 Ebd., 43.

119 Václav Havel, »Das tschechische Los?«, in: *Tvář* 2, Prag, 1969, 470–475.

120 Ebd., 474.

121 František Palacký, *Geschichte der tschechischen Nation* I, 2. Aufl., Prag: Odeon, 1968, 149.

Since the 19th century the Czech metanarrative has been based on the conflict between Germans and Czechs in the Bohemian lands. The post-war displacement (›Vertreibung‹→›Odsun‹) was a great source of legitimacy for the communist regime, which delivered the Czech nation from a danger of ›Germanization‹ once and for all.¹²²

In diesem Kontext ist auch das Vorwort zu Palackýs Werk aus dem Jahr 1968 hochinteressant, das sein historiografisches Schaffen mit Begriffen wie »Klassenkampf«, »Bourgeoisie« und »Feudalismus« umreißt und Potenzial für eine eigenständige Untersuchung böte. Aus dieser Perspektive kann auch die Sowjetunion als »slawischer Bruder« betrachtet werden, welche die tschechische Nation vor der konstanten Gefahr der Germanisierung bewahrt: Hier verband sich der ältere Panslawismus mit der neueren Ideologie der Bruderstaaten, gestärkt durch das Narrativ der sowjetischen Befreiung vom Nationalsozialismus. So verwundert es nicht, dass die öffentlichen Feierlichkeiten der Befreiung in der Zeit nach 1948 eine große Bedeutung hatten und dass in Prag und an anderen Orten zahlreiche Denkmäler stehen, die wahlweise sowjetischen Soldaten oder General Wlassow gewidmet sind, was vor allem in den letzten Jahren verstärkt für öffentliche Diskussionen und zum Umstellen einzelner Monumente an weniger frequentierte Orte geführt hat.¹²³

Während das Spannungsfeld zwischen Ost und West seit dem 19. Jahrhundert eine tschechische Konstante ist, so ist die Auseinandersetzung mit der inneren nationalen Diversität recht deutlichen Schwankungen und Entwicklungen unterlegen. Wie oben beschrieben, war es vielen »Wiedererweckern« (*obrozenci*) vor allem seit dem 19. Jahrhundert ein Anliegen, ein starkes Narrativ einer tschechischen Identität und Nationalität zu schaffen. Dass diese jedoch oft bei näherer Betrachtung vielschichtig sein und mehrere Identitätsanteile enthalten konnten, stand hierbei nicht unbedingt im Fokus – eine Tendenz, deren Kontinuität bis in die heutige Zeit hineinragt:

In der Historiografie und im Geschichtsunterricht überwiegt immer noch der nationale beziehungsweise ethnische Blick. Wir arbeiten immer noch mit vermeintlich abgegrenzten Kategorien wie Tschechen, Deutsche und Juden.¹²⁴

122 Najbert, »Historical Education in the Process of Democratic Transition: The Czech Case«, 48.

123 Vgl. beispielsweise Luboš Jirsa, »Wie soll das Wlassow-Denkmal aussehen? Wir werden sicherlich keinen Hügel des Friedens errichten, sagt Novotný«, *Lidové Noviny*, 30. November 2019, https://www.lidovky.cz/domov/pujde-o-normalni-pomnik-rika-novotny-general-vlasov-byl-zradce-a-kovany-bolsevik-reaguje-byvaly-ve.A191129_143431_ln_domov_e le, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.

124 David Rechter und Kateřina Čapková, »Vorwort«, in: Dies. (Hg.), *Juden oder Deutsche? Deutschsprachige Juden in der Tschechoslowakei, Polen und Deutschland nach dem Krieg*, Prag: NLN – Nakladatelství Lidové noviny, 9.

Dabei waren Mehrfachidentitäten, wie beispielsweise eine tschechoslowakische Staatsbürgerschaft, jüdische Religionszugehörigkeit und primäre Deutschsprachigkeit, beispielsweise nach dem Ersten Weltkrieg alles andere als unüblich.¹²⁵ Diese Mehrfachidentitäten führten jedoch auch zu Mehrfachaussgrenzung: So wurden in der als Reaktion auf die NS-Besatzung stark antideutsch eingestellten Tschechoslowakei paradoxerweise auch deutschsprachige Jüdinnen und Juden, welche die Zeit des Zweiten Weltkriegs überlebt hatten, ausgegrenzt. Dies setzte sich fort bis hin zu einem Memorandum des Innenministeriums im Jahr 1946, das eine »Aussiedlungsaktion« für »Deutsche jüdischer Herkunft oder Glaubens« plante.¹²⁶ Auch wenn einige Tschechinnen und Tschechen jüdischer Identität teilweise ihre Hoffnung an das neue Regime nach 1948 knüpften, so führten der Slánský-Prozess,¹²⁷ das sich verschlechternde Verhältnis zu Israel und schließlich die Niederschlagung des Prager Frühlings 1968 viele in die Emigration.¹²⁸

Von Mehrfachaussgrenzung kann auch im Falle tschechischer Roma und Romnja gesprochen werden. Seit wann genau die ersten Roma und Romnja im Gebiet des heutigen Tschechiens lebten, kann nicht exakt rekonstruiert werden, jedoch finden sie bereits in Quellen aus dem 14. Jahrhundert erste Erwähnungen.¹²⁹ Als eigenständige nationale Minderheit wurden Roma und Romnja jedoch nicht einmal bei der Gründung der Tschechoslowakei anerkannt, als die meisten anderen auf dem Gebiet lebenden nationalen Gruppen diesen Status erlangten. Vielmehr wurden sie in (restriktiven) Gesetzen der Zeit als »Personen, die nach Zigeunerart leben«¹³⁰ bezeichnet; ihre Identität war also offenbar aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft keine nationale, sondern eine im negati-

125 Vgl. Kateřina Čapková, »Zwischen Vertreibung und Rettungsaktion. Die Transporte deutschsprachiger Juden aus der Tschechoslowakei im Jahr 1946«, in: David Rechter und Kateřina Čapková, *Juden oder Deutsche? Deutschsprachige Juden in der Tschechoslowakei, Polen und Deutschland der Nachkriegszeit*, Prag: NLN – Nakladatelství Lidové noviny, 2019, 12–36, hier 13f.

126 Vgl. ebd., 32.

127 Antisemitischer Schauprozess, bei dem 1952 vierzehn Mitglieder der Kommunistischen Partei, darunter elf Juden, wegen einer angeblichen Verschwörung angeklagt und verurteilt wurden.

128 Vgl. Tschechisches Radio, »Die Judenverfolgung endete hier nicht mit dem Zweiten Weltkrieg. Gleichzeitig verkünden die Kommunisten, dass sie sich nicht von Rassenvorurteilen leiten lassen, konstatiert der Historiker Koutek«, Ivana Chmel Denčevová, 12. Juli 2021, <https://plus.rozhlas.cz/pronasledovani-zidu-tady-s-2-svetovou-vaalkou-neskoncilo-pritom-komuniste-8523515>, zuletzt geprüft am 27. August 2024.

129 Radka Steklá und Lukáš Houdek (Hg.), *Die zweite Schicht (Wie man die Geschichte und Literatur der Roma im Unterricht der Sekundarstufe I nutzen kann)*, Prag: Romea, 2012, <https://www.sdruzeniromea.cz/index.php/co-delame/publikace-prehled/item/45-druha-s-mena-jak-vyuzivat-dejiny-romu-ve-vyuce-na-2-stup>, zuletzt geprüft am 20. August 2025, 28.

130 Vgl. Ebd., 48.

ven Sinne, als Bezeichnung für eine stigmatisierte Lebensart, soziale. Diese nicht-ethnische, sondern soziale Einordnung bewahrte sie jedoch nicht davor, in der Zeit der NS-Besetzung Opfer des rassistischen Völkermordes zu werden, an dem sich auch zahlreiche Tschechinnen und Tschechen beteiligten.¹³¹ In der Zeit des Staatssozialismus wiederum trat ihre nationale Identität wieder völlig in den Hintergrund; so orientierte sich das Regime an sowjetischen Richtlinien, die in einer völligen Assimilierung der Roma und Romnja an die Mehrheitsgesellschaft die Lösung der sogenannten »Zigeunerfrage« sahen.¹³²

Für die Zeit nach 1989 spielen der EU-Beitritt am 1. Mai 2004 und die ihm vorangehenden Beitrittsverhandlungen eine wichtige Rolle: Nicht nur zementierte der Beitritt auf politischer Ebene eine klare Orientierung Tschechiens am westlicheren Europa, sondern er führte auch dazu, dass im Hinblick auf Schattenseiten der eigenen Vergangenheit neue Impulse gesetzt werden mussten. So wurden seit dem Beitritt etappenweise, unter anderem als Reaktion auf Berichte des European Centre on Racism and Xenophobia,¹³³ Schritte eingeleitet, die beispielsweise zu einer Verbesserung der schulischen Chancen von Kindern mit Roma-Hintergrund führen.¹³⁴

Hinsichtlich der Aufarbeitung des Staatssozialismus spielte der Beitritt ebenfalls eine wichtige Rolle, da »die Europäische Union, der Tschechien 2004 beigetreten ist, Anreize zur Bewältigung der kommunistischen Vergangenheit setzte, indem die Beitrittspolitik die Verpflichtung mit sich brachte, eine stabile und offene Demokratie zu etablieren.«¹³⁵

Und auch im Hinblick auf die Aufarbeitung der deutsch-tschechischen Vergangenheit sind viele Schritte gemacht worden, beginnend insbesondere mit der Aussöhnungserklärung 1997: »Die Erklärung mach[t] den Weg frei für einen offeneren Umgang mit der Geschichte. Sie [...] [ist] nicht nur für die Deutschen und Tschechen gut, sondern für Europa.«¹³⁶ Hierbei sei auch, so der Historiker Jan Simkanič, das deutsche Eingeständnis vergangener Schuld zentral, denn dieses habe »Heilung initiiert«.¹³⁷

131 Vgl. Ebd.

132 Vgl. Ebd., 50.

133 European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, »European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia«, *Eurofound*, https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/ar-06-p1-en-final.pdf, zuletzt geprüft am 6. November 2025.

134 Vgl. Regierung der Tschechischen Republik, *Regierungsrat für Roma-Minderheitenangelegenheiten*, 28. Juni 2010, <https://vlada.gov.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/zalezitosti-romske-komunitu/uvod-5779/>, zuletzt geprüft am 20. August 2025.

135 Horáček, »Die Aufarbeitung der kommunistischen Diktatur in Tschechien«, 216.

136 Deutscher Bundestag, »Vor 20 Jahren: Deutsch-tschechische Aussöhnungserklärung verabschiedet«, <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2017/kw04-kalenderblatt-deutsch-tschechische-aussoehnung-490070>, zuletzt geprüft am 27. August 2024.

137 Simkanič, »Wir müssen anfangen, eine neue tschechische Geschichte zu erzählen«, 318.

Wichtig ist ferner, bei der Betrachtung der Entwicklung von Aspekten der tschechischen Gesellschaft nach 1989 festzuhalten, dass sich das Land nicht erst nach der Samtenen Revolution auf den Weg zur Demokratie gemacht hat. Vielmehr war es von 1918 bis zur nationalsozialistischen Okkupation eine gut funktionierende Demokratie. Zugleich war 1989 die gesellschaftliche Grundlage für eine Demokratie günstig; 2018 brachte Inglehart das Buch *Cultural Evolution. People's Motivations are Changing, and Reshaping the World* heraus, in dem er sich, ausgehend von seinem Konzept der Demokratiekultur, mit der spezifischen Rolle des Übergangs von *survival values* hin zu *self-expression values* befasst. Und er stellt fest:

By 1990, the publics of East Germany and Czechoslovakia – living in two of the world's most authoritarian regimes – had developed high levels of self-expression values. Although their political systems were authoritarian, these countries were among the most advanced countries within the communist world, with highly developed educational systems and advanced social welfare systems – and high levels of self-expression values. Thus, when the threat of Soviet military intervention was removed, they moved swiftly towards democracy.¹³⁸

Insgesamt lässt sich demnach festhalten, dass die Entwicklung einer tschechischen Identität, gerade auch in Abgrenzung zu »den anderen«, sehr vielschichtig ist und einfache Narrative sicher nicht die Komplexität der Realität abbilden können. Dabei ist festzustellen, dass 1989 einerseits einen Aufbruch hin zur Demokratie, zugleich aber auch Rückbesinnung auf vorhandene Erfahrungen mit Demokratie bedeutete. Und nicht zuletzt kann man die Anbindung an Europa, insbesondere seit 2004, als wichtige Zäsur ansehen, die auch für eine vertiefte Aufarbeitung der eigenen Vergangenheit sowie eine bessere Inklusion von Gruppen wie der Roma und Romnja von Bedeutung ist.

138 Ronald F. Inglehart, *Cultural Evolution. People's Motivations are Changing, and Reshaping the World*, Cambridge: Cambridge University Press, 2018, 124.

3 **Geschichtsunterricht in Böhmen, der Tschechoslowakei und Tschechien: Ein Überblick von den Anfängen bis heute**

3.1 **Von Comenius bis zum Kommunismus: Die tschechische Geschichtsdidaktik von den Anfängen bis 1948**

Geschichtsunterricht, der über das mündliche Tradieren vergangener Ereignisse und Mythen hinausgeht, hat im tschechischen Raum seine Ursprünge im Hochmittelalter:¹³⁹ Pfarrschulen und erste Volksschulen vermittelten einem kleinen Bruchteil der Bevölkerung neben einer biblischen Geschichtsvorstellung oft auch Regionalgeschichte.¹⁴⁰ Die Erfindung des Buchdrucks und der Zeitgeist des Renaissance-Humanismus begünstigten später eine breitere historische Bildung; maßgeblich war in der Zeit der *ordo studiorum*, herausgegeben vom Rektor der Karls-Universität und vom Partikularschulverwalter (dem Universitätsstudium vorangehende Mittelschulen) Codicillus, der zur Grundlage der Strukturierung neuer städtischer Schulen wurde: Geschichtsunterricht wurde hier als eigenständiges Pflichtfach eingeführt. Konzeptuellen Einfluss hatte zudem Jan Amos Komenský, über den tschechischsprachigen Raum hinaus bekannt als Comenius, der in seiner *Didactica magna* die Bedeutung von Geschichtsunterricht erläutert. Neben Faktenwissen betont er die Förderung von moralischem Urteilsvermögen und Toleranz.¹⁴¹

Nach der turbulenten Zeit des Dreißigjährigen Krieges und seiner Folgezeit ist die *Allgemeine Schulordnung* der Kaiserin Maria Theresia von 1774 ein wichtiger Meilenstein, der die allgemeine Volksschulpflicht einführte. Während in den Grundschulen Geschichtsunterricht nur in Grundzügen betrieben wurde, fand er in den weiterführenden Schulen mehr Raum. Hier wurde Geschichtsunterricht vor allem betrieben als »Erziehung zu Achtung und Gehorsam gegenüber dem Herrscherhaus, der Kirche, der Obrigkeit und somit auch zur Identifikation mit

139 Der folgende Abschnitt ist angelehnt an František Parkan, *Geschichtsdidaktik*, Prag: Karolinum, 2014, 9–27.

140 Vgl. ebd., 9.

141 Vgl. ebd., 10.

der Heimat, in der die Menschen lebten.«¹⁴² Aus dieser Zeit stammt auch das erste tschechische Geschichtslehrbuch (1781), verfasst von Aleš Pařízek, das sich inhaltlich unter anderem durch seine die Hussitenbewegung kritisierende, pro-katholische und pro-monarchische Haltung auszeichnet. Seine Verbreitung war jedoch sehr überschaubar. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

war das Geschichtsverständnis neben der politischen Situation gekennzeichnet durch zwei maßgebliche Strömungen. Eine war der unkritische Romantismus, der andere die kritische Historiografie, die ihre Grundlage in der Quellenkritik hatte.¹⁴³

Diese zwei Strömungen prägten auch die stärkere Profilierung, Institutionalisierung und Verbreitung des Geschichtsunterrichts als Folge der Schulreform im Jahr 1869, die als partielle Grundlage des heutigen tschechischen Schulwesens gesehen wird.¹⁴⁴ Geschichte wurde als fester Bestandsplan der Curricula festgelegt, es entstanden verbindliche Lehrpläne und ein offizielles Geschichtslehrbuch. Hierbei wurde Geschichte chronologisch, ohne Aufzeigen von Zusammenhängen und mit Fokus auf Politik- und Herrschergeschichte vermittelt. Es folgten Publikationen von Geschichtslehrwerken, die oft deutliche Bezüge zu den Schriften des nationalemanzipatorisch aktiven Historikers František Palacký aufwiesen.

Kritik an dem an politischer Ereignisgeschichte orientierten Unterricht wurde um 1900 laut: Es gab insbesondere Bemühungen, »den einseitigen Blick auf Geschichte als Geschichte der Politik zu beseitigen, stattdessen Geschichtsunterricht konsequent mit Kulturgeschichte zu verknüpfen«,¹⁴⁵ was sich vor allem in der Gestaltung neuer Geschichtsbücher bemerkbar machte.

Mit der Gründung der ersten demokratischen tschechoslowakischen Republik 1918 gingen auch grundlegende Veränderungen in der Ausrichtung der Schulen und des Unterrichts einher. Eine »Erziehung zur republikanisch-demokratischen Staatsordnung«¹⁴⁶ stand nun im Zentrum; zahlreiche Reformschulen wurden gegründet, an denen selbstständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler, im Geschichtsunterricht insbesondere mit Quellenmaterial, gefördert wurde. Diese Entwicklung endete 1939 mit der Errichtung des Protektorats Böhmen und Mähren durch die Nationalsozialisten. Während in den ersten Jahren noch redigierte frühere Lehrwerke und -pläne genehmigt waren, wurde Geschichte ab 1941 nur noch mit Hilfe des Lehrbuches *Dějiny říše* (*Geschichte des Reiches*)

142 Ebd., 13.

143 Ebd., 14.

144 Ebd., 15.

145 Ebd., 18.

146 Ebd., 20.

unterrichtet, welches die Überlegenheit der »deutschen Rasse« vermitteln sollten und die Verbreitung der NS-Ideologie zum Ziel hatte.¹⁴⁷

3.2 Die tschechische Geschichte, ein Klassenkampf: Marxistische Geschichtsdidaktik 1948–1989

Unmittelbar nach 1945 wurde auf didaktisches Material wie Lehrbücher und Curricula zurückgegriffen, die bis 1938 erschienen waren. Bereits 1947 aber wurden neue, auf einem marxistischen Weltbild fußende Curricula entwickelt, die 1948 in Kraft traten. Der inhaltliche Schwerpunkt lag auf der Geschichte der Hussiten, der Geschichte der Arbeiterbewegung sowie der Sowjetunion und der Verbindung mit ihr. Ziele des Geschichtsunterrichts in dieser Zeit waren insbesondere ein »sozialistischer Patriotismus« sowie »proletarischer Internationalismus«.¹⁴⁸

In der zunehmend liberaleren Atmosphäre der späteren 1960er Jahre wurden der Personenkult der 1950er Jahre sowie im Ansatz weitere als Fehlentwicklungen thematisierte Aspekte nach 1948 kritisch beleuchtet;¹⁴⁹ die Themen Klassenkampf, Arbeiterbewegung sowie die Geschichte der Sowjetunion blieben jedoch weiterhin Schwerpunkte von Curricula und Lehrbüchern. Diese Tendenz setzte sich nach dem Prager Frühling fort, wobei die zuvor geäußerte Kritik wieder gedämpft wurde. Methodisch waren die Lehrbücher geprägt von Autorentexten, deren ideologische Grundlage klar erkennbar ist. Primärquellen kamen so gut wie nicht vor – das Geschichtsbuch legte die Interpretation der Vergangenheit fest, der ideologische Rahmen war klar abgesteckt. So hält das Vorwort des staatlichen Geschichtscurriculums, das ab 1972 die Grundlage für Schulbücher und Unterricht bildete, die Ziele des Faches folgendermaßen fest:

Geschichtsunterricht in der sozialistischen Schule ist ein stark ideenpolitisches Fach. [...] Der Geschichtsunterricht vermittelt eine marxistisch-leninistische Auslegung der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft und ihrer Gesetzmäßigkeiten. Er gestaltet die Grundlagen des marxistisch-leninistischen wissenschaftlichen Weltbilds der Schüler mit – der zukünftigen Bürger der sozialistischen Gesellschaft.¹⁵⁰

Konkrete Beispiele hierfür sind in zeitgenössischen Geschichtsbüchern zu finden, wie beispielsweise dem von Václav Husa und Miroslav Kropilák verfassten, 1966 erschienenen Lehrwerk für weiterführende Schulen *Tschechoslowakische*

147 Ebd., 21.

148 Ebd., 23.

149 Ebd., 24.

150 Ministerium für Bildung der Tschechoslowakei, *Lehrplan für neunjährige Schulen. Geschichte für den 6.–9. Jahrgang*, Prag: SPN, 1972, 5.

*Geschichte.*¹⁵¹ Die gesamte Geschichte wird hier so gerahmt, dass es von Beginn der Menschheit an um ideologische Kämpfe geht: Die steinzeitliche Geschichte wird primär in Kategorien von Privat- und Kollektiveigentum erzählt,¹⁵² das Mittelalter als Entstehung und Blüte des Feudalismus,¹⁵³ die Hussitenbewegung als Vorstufe von Bewegungen, an welche die Kommunistische Partei der Tschechoslowakei direkt anschließt und die sie weiterführt.¹⁵⁴ Die Rekatholisierung nach der Schlacht am Weißen Berg wird primär als Unterdrückung der arbeitenden Bevölkerung gerahmt,¹⁵⁵ das 19. Jahrhundert wird unter dem Aspekt des »Übergangs vom Feudalismus zum Kapitalismus«¹⁵⁶ betrachtet, hieran schließt die Entwicklung des Sozialismus an.¹⁵⁷ Auf den »imperialistischen Ersten Weltkrieg«¹⁵⁸ folgt die »bourgeoise Tschechoslowakische Republik«¹⁵⁹ mit einer detaillierten Beschreibung der Entwicklung der KPČ während dieser Zeit.¹⁶⁰ Hierauf folgt direkt das Kapitel »Verteidigungskampf der Republik gegen den Faschismus«,¹⁶¹ bei dem die KPČ die zentrale Rolle einnimmt. Es entwickelt sich eine Erzähllinie, die bis zum »siegreichen Februar 1948« und darüber hinaus gezogen wird, in welcher der kommunistische Widerstand der einzig effektive und tragfähige sowie die UdSSR der einzig verlässliche Partner der Tschechoslowakei ist. So heißt es beispielsweise: »Während die Kommunisten und andere progressive Kräfte sich bemühten, den faschistischen Ausdehnungstendenzen einen Damm zu bauen, vertraten die Vertreter der Bourgeoisie gegenüber den Faschisten eine Politik der Zugeständnisse. Dies war auch die Politik der Westmächte.«¹⁶² Die KPČ möchte die Republik verteidigen, stößt jedoch auf Desinteresse der Regierung, die sich lediglich um das Fortbestehen des Kapitalismus sorgt:

Ausgehend von der Initiative der Kommunistischen Partei der Tschechoslowakei erweiterte sich 1938 die patriotische Bewegung zur Verteidigung der Republik, der sich auch ein Teil der ungarischen und deutschen Bevölkerung anschloss. Diese Bewegung wurde jedoch in den entscheidenden Septembertagen 1938 kaum genutzt. [...] Die tschechoslowakische Regierung nutzte diese Entschlossenheit jedoch nicht aus und

151 Václav Husa und Miroslav Kropilák, *Tschechoslowakische Geschichte, Lehrbuch für die weiterführende Schule*, Prag: SPN, 1966.

152 Ebd., 7–21.

153 Ebd., 25–55.

154 Ebd., 74.

155 Ebd., 97.

156 Ebd., 122–129.

157 Ebd., 171–177.

158 Ebd., 199.

159 Ebd., 213.

160 Ebd., 218–237.

161 Ebd., 238–246.

162 Ebd., 242.

hatte auch kein Interesse an der Unterstützung der Sowjetunion, die weiterhin ihre Bereitschaft, bewaffnet einzugreifen, betonte. Sie befürchtete nämlich, dass der Kampf des tschechoslowakischen [einfachen] Volkes an Seite der Roten Armee zum Zusammenbruch des kapitalistischen Systems in der Tschechoslowakei führen könnte.¹⁶³

Nur die kommunistische Partei und die Sowjetunion können als verlässlich und moralisch unverdorben gesehen werden:

Aus den dramatischen Geschehnissen des Septembers 1938 ging nur das tschechoslowakische Volk und die KSČ moralisch unbelastet hervor. [...] Auch die Sowjetunion zeigte eine maximale Bereitschaft, zur Rettung der Tschechoslowakei beizutragen. Doch der Verrat der Imperialisten bekam zeitweise über diese Kräfte Oberhand.¹⁶⁴

Und letztendlich sind es die KSČ und die Sowjetunion, die den Sieg über den Nationalsozialismus herbeiführen:

Die Moskauer Führung der KSČ [es folgt die Auflistung einzelner Vertreter], vertrat ein Konzept des nationalen Befreiungskampfes, welches vollkommen unterschiedlich vom Konzept der Bourgeoisie war. Sie betonte, dass der Schwerpunkt des Kampfes der tschechischen und slowakischen Nation daheim liegen soll, nicht im Ausland, dass es notwendig ist, den Kampf gegen den Faschismus zu verstärken und dass die führende Kraft dieses Kampfes die Arbeiterklasse und die kommunistische Partei sein soll, die der Garant dafür sein könne, dass der neue tschechoslowakische Staat wirklich ein Volksstaat sein wird. [...] Später zeigte sich, dass gerade die eindeutige Orientierung der KSČ an der Sowjetunion uns umfassende Hilfe bei der siegreichen Vollendung unseres revolutionären Kampfes brachte.¹⁶⁵

Interessant ist auch das Eingehen auf die Situation der Minderheiten nach 1945: So wird vom Recht auf Abschiebung der deutschen Minderheit gesprochen, das Wort »umziehen« (*přestěhováno*) verwendet, jedoch auch hervorgehoben, dass »Antifaschisten deutscher Nationalität« im Land bleiben konnten.¹⁶⁶ Auch auf die Situation der ungarischen Minderheit wird eingegangen und zuletzt die Schlussfolgerung gezogen: »Die Klärung der Fragen der nationalen Minderheiten beseitigte wahrscheinlich einen Brennpunkt von Konflikten, vereinfachte das politische Leben und festigte die Republik.«¹⁶⁷ Das Lehrwerk fährt fort mit dem »Aufbau des Sozialismus nach dem Sieg des Volkes im Februar«¹⁶⁸ und endet schließlich mit dem »Übergang zur Kommunistischen Gesellschaft«.¹⁶⁹

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass Geschichte in einem eindeutigen ideologischen Rahmen erzählt wurde und die Schülerinnen und Schüler eine

163 Ebd., 244.

164 Ebd., 245.

165 Ebd., 268.

166 Ebd., 306.

167 Ebd.

168 Ebd., 315–322.

169 Ebd., 333–335.

bestimmte Interpretation vergangener Ereignisse übernehmen sollten. Nicht alle dieser Interpretationen müssen hierbei aus heutiger Sicht zwingend abgelehnt werden: So ist es sicherlich interessant, die steinzeitliche Geschichte unter dem Aspekt von Besitz und Machtstrukturen zu beleuchten, den revolutionären Charakter der hussitischen Bewegung zu analysieren oder die Rolle des kommunistischen Widerstands sowie der Sowjetunion gegen das NS-Regimes zu untersuchen. Problematisch ist vielmehr die Reduktion auf rein kommunistisch-ideologische Aspekte, die Vorgabe von Interpretationen statt einer thesenhaften Auseinandersetzung mit ihnen sowie das völlige Fehlen der Arbeit mit Quellen und unterschiedlichen Perspektiven. Hierbei trifft das staatliche Ziel der Vermittlung der kommunistischen Ideologie auf die didaktische Tradition der monoperspektivischen Wissensvermittlung:

Im tschechischen Umfeld wurde Geschichtsunterricht traditionell als einseitige Wissensvermittlung praktiziert. Die Schüler lauschten gehorsam den Erläuterungen des Lehrers, notierten das vermittelte Wissen ins Heft und beantworteten Fragen, mit denen der Lehrer überprüfte, ob sie den Stoff beherrschten. Schüler lernten Wissen auswendig, auch mit Hilfe eines Lehrbuchs, um es in Klassenarbeiten oder im Unterricht wiederzugeben. Der Geschichtsunterricht war in erster Linie wissensbasiert und vermittelte einen chronologisch und geografisch organisierten Datensatz.¹⁷⁰

Dies, in Kombination mit der Konstruktion von geschlossenen Erzählungen, sieht der Geschichtsdidaktiker Kamil Činátl als größte Hürde an, wenn das heutige Ziel von Geschichtsunterricht ein kritisches Geschichtsbewusstsein¹⁷¹ sein soll:

Geschichtsunterricht war schon immer eine Erzählung, die historisches Wissen zu einer kollektiven Identität in Beziehung setzte. In der Zwischenkriegszeit der Tschechoslowakei basierte diese Erzählung auf einem nationalen Narrativ über den Weg zu Unabhängigkeit und Demokratie. Die Nachkriegszeit betonte den Klassenkampf, der in der Niederlage des Faschismus im Krieg und der Revolution von 1948 gipfelte. Große Erzählungen werden immer gegen die ›anderen‹ definiert. In der Tschechoslowakei waren es vor allem die ›alten‹ nationalen Feinde – die Deutschen, in der Nachkriegszeit standen die Ausbeuter im Vordergrund, die jedoch oft mit dem traditionellen Begriff der ›anderen‹ verschmolzen.¹⁷²

Činátl konstatiert, dass große Erzählungen in der aktuellen Schulpraxis immer noch präsent seien, wenn auch im Vergleich zum letzten Regime weniger mit einer politischen Ideologie verbunden. Der Unterricht sei oft so gestaltet, dass

¹⁷⁰ Činátl, »Film und die Ziele von Geschichtsunterricht«, 44.

¹⁷¹ Ebd., 45.

¹⁷² Ebd., 46.

Schülerinnen und Schüler eine vorgegebene Haltung gegenüber der Vergangenheit übernehmen und replizieren müssten, ohne sie wirklich zu verstehen.¹⁷³

Činátl betont im Anschluss, dass Faktenwissen und Erzählszusammenhänge für Geschichtsunterricht sicher nicht unwichtig sind, es jedoch zentral ist, dass Schülerinnen und Schüler zu eigenen historischen Erkenntnissen und Schlussfolgerungen gelangen.¹⁷⁴ Seit 1989 ist eine der wichtigen Herausforderungen im tschechischen Kontext, Geschichtsunterricht von einseitigen Narrativen und dem Fokus auf Wissensvermittlung hin zu komplexeren inhaltlichen, didaktischen und methodischen Herangehensweisen zu transformieren. So stellen die Bildungsforscherinnen Denisa Labišová und Blažena Gracová in ihrer Analyse von Entwicklungen des tschechischen Geschichtsunterrichts fest:

In the years following the collapse of communism in 1989 it became essential to transform history teaching at Czech schools in order to remove the ideological bias with which the subject had been burdened. History teaching had to overcome the one-sidedly national perspective which had characterized its narrative, reassess textbook interpretations of history, define key historical topics enabling students to understand the broader Central European context of Czech history, and implement a more modern approach to teaching strategies and methods.¹⁷⁵

Im Folgenden soll beleuchtet werden, wie sich dieser Prozess in tschechischen Lehr- bzw. Bildungsplänen nach 1989 widerspiegelt.

3.3 Demokratisierung der Lehrpläne? Curricula und Ministerialempfehlungen nach 1989

Unmittelbar nach der Samtenen Revolution wurden Veränderungen im Schulwesen initiiert und umgesetzt. So regelte das Gesetz 171/1990 vom 3. Mai 1990,¹⁷⁶ neben der Einrichtung von Privat- und Kirchenschulen oder der Abschaffung des Russischen als Pflichtsprache, auch Vorgaben für Schulbücher und Curricula: Ideologisch belastete Lehrwerke sollten ersetzt und Bildungspläne neu konzipiert werden, unter anderem mit dem Ziel, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ein breiteres Spektrum an Wahlmöglichkeiten zu bieten.¹⁷⁷

¹⁷³ Ebd.

¹⁷⁴ Ebd., 45.

¹⁷⁵ Blažena Gracová und Denisa Labišová, »Problems of school history teaching in the current education system of the Czech Republic«, in: *Klio. Zeitschrift für die Geschichte Polens und der Welt* 34, 3 (2015), 63–85, hier 64f.

¹⁷⁶ Tschechischer Nationalrat, *Gesetz Nr. 171/1990 Slg.*, <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-171>, zuletzt geprüft am 27. August 2024.

¹⁷⁷ Vgl. Tschechischer Nationalrat, *Gesetz Nr. 171/1990 Slg.*, <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-171>, zuletzt geprüft am 27. August 2024, und Markéta Pánková, *Das Erbe von J.A.*

Mit Gültigkeit ab dem Schuljahr 1991/1992 wurde ein neues Geschichtscurriculum erstellt; es ist sehr knapp gehalten und nennt auf 13 A5-Seiten die zu lernenden Themen, beginnend mit der Steinzeit und endend mit der »Zeit vom Beginn des Zweiten Weltkriegs bis zur Gegenwart«,¹⁷⁸ ohne dass Inhalte weiter spezifiziert würden. Die »methodische Empfehlung« auf Seite 11 des Heftes führt weiter aus:

Der Unterrichtende erklärt historische Ereignisse und gesellschaftliche Prozesse im Einklang mit den neuesten Erkenntnissen der Historiografie mit einem Akzent auf Humanität, Demokratie und Patriotismus [Original: *vlastenectví*].¹⁷⁹

Es wird angeregt, den Schülerinnen und Schülern auch eigene Recherchen und Schlussfolgerungen aus Quellen zu ermöglichen und dafür etwa regionale Angebote wie Archive, Museen, Galerien und Bibliotheken zu nutzen.¹⁸⁰

Da das erste neu konzipierte Geschichtsbuch nach 1989 erst im Jahr 1995 erschien, musste, was Lehrwerke angeht, zunächst auf ältere Publikationen zurückgegriffen werden. Meist wurden hierbei Passagen der Bücher selektiv verwendet und den Lehrkräften wurde empfohlen, den Unterricht mit dem Jahr 1945 enden zu lassen, da es an passendem Material für die Zeit danach fehlte.¹⁸¹ Diese Leerstelle sollte unter anderem die 1992 erschienene Publikation *Die Zeit der Normalisierung* aus der Reihe mit dem bezeichnenden Titel »Geschichte im unverzerrten Spiegel« füllen, die sich zum Ziel setzte, »eine objektive und ausgewogene Auslegung der tschechischen und tschechoslowakischen Geschichte« zu vermitteln.¹⁸² Recht knapp, auf insgesamt 40 Seiten, werden hier in neutraler und auf die Nennung von Fakten fokussierter Sprache Ereignisse und Entwicklungen von 1968 bis 1989 zusammengefasst, ergänzt durch eine Auswahl an Textquellen und ein Glossar.

Das 1990 erschienene Geschichtscurriculum wurde im Verlauf der Jahre teils ergänzt; zu einer einschneidenden Lehrplanreform kam es schließlich im Jahr 2004: Nun wurden die bis dahin geltenden Curricula, die primär zu lernende Fakten auflisteten, von sogenannten Rahmenbildungsplänen (*rámecový vzdělávací program*) abgelöst. Diese formulieren übergeordnete Ziele und Kompeten-

Comenius. Traditionen und Herausforderungen des tschechischen Bildungswesens im europäischen Kontext, Prag: Pädagogisches Museum J. A. Comenius in Prag, 2009, 57.

178 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Lehrpläne für vierjährige Gymnasien: Geschichte*, Prag: Fortuna, 1991, 9.

179 Ebd., 11.

180 Vgl. ebd.

181 Vgl. Blažena Gracová, »Der mühsame Weg zur Reform des schulischen Geschichtsunterrichts«, in: David Černín et al. (Hg.), *Geschichte zwischen Wissenschaft und Erzählung*, Ostrava: Pavel Mervat, 2023, 17–42, hier 23.

182 Vlastimil Ježek et al., *Die Zeit der Normalisierung. Die Tschechoslowakei in den Jahren 1968–1989*, Prag: Fortuna, 1992, 5.

zen und stecken den historischen Rahmen lediglich durch die Nennung der grundlegendsten Eckpunkte ab. Der den einzelnen Punkten vorangestellte Einführungstext legt die allgemeinen Ziele des Faches nieder:

Seine [des Faches Geschichte] wichtigste Mission ist die Kultivierung von Geschichtsbewusstsein des Einzelnen und die Bewahrung der Kontinuität der historischen Erinnerung, insbesondere im Sinne der Vermittlung von historischer Erfahrung. [...] Die Betonung liegt insbesondere auf der Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, wo auch die Wurzeln der meisten aktuellen gesellschaftlichen Phänomene liegen. Ein bedeutendes Augenmerk liegt auf den grundlegenden Werten der europäischen Zivilisation. [...] Die Schüler werden zu der Erkenntnis angeleitet, dass Geschichte nicht nur eine abgeschlossene Vergangenheit oder eine Ansammlung von Fakten und definitiven Schlussfolgerungen ist, sondern vielmehr das Stellen von Fragen [...].¹⁸³

Im Folgenden werden Schlüsselkompetenzen genannt, die in den Fächern Geschichte und Sozialkunde zu erlernen sind. Für die Thematik der vorliegenden Arbeit besonders von Bedeutung sind vor allem diese:

Entwickeln von Interesse an der Gegenwart und Vergangenheit der eigenen Nation und anderer kultureller Gemeinschaften, das Bilden und Festigen eines Bewusstseins der Zugehörigkeit zur europäischen Kultur. Achtung vor der eigenen Nation und vor anderen Nationen und Ethnien; Entwickeln von Respekt gegenüber kulturellen und anderen Besonderheiten von Menschen, Gruppen und unterschiedlicher Gemeinschaften. [...] Bilden eines Bewusstseins der eigenen Identität und der Identität anderer Menschen¹⁸⁴

Wie bereits festgestellt, sind hier sehr allgemeine Ziele formuliert, von denen sich konkrete weitere Aspekte ableiten lassen sollen. Ausgehend von den staatlichen Bildungsplänen könnte also bereits von einem sehr großen Schritt zwischen dem Unterricht bis 1989 und dem im 21. Jahrhundert gesprochen werden: Dem neuen Bildungsplan zufolge führt das Konzept von Geschichtsunterricht weg von einem festgelegten Einheitsnarrativ hin zum Stellen von Fragen; die Vermittlung »einer Ansammlung von Fakten und definitiven Schlussfolgerungen«¹⁸⁵ ist explizit nicht gewünscht.

Seit 2004 wurden die Rahmenbildungspläne immer wieder evaluiert, aktualisiert und ergänzt;¹⁸⁶ für unsere Fragestellung interessant ist hierbei insbeson-

183 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Rahmenbildungsplan für die Grundbildung 2004*, <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-schvalena-verze>, zuletzt geprüft am 12. November 2025.

184 Ebd.

185 Ebd.

186 Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, »Rahmenbildungspläne«, msmt.gov.cz, <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>, zuletzt geprüft am 27. August 2024.

dere eine der Evaluationen der Schulinspektion: Als evaluierendes und kontrollierendes Organ für Bildungsbelange tritt in Tschechien, wie auch in anderen Ländern, die Schulinspektionsbehörde auf. Diese besucht in Sechs-Jahres-Zyklen alle Kindergärten, Grund- und Sekundarschulen, berät diese und gibt ihnen Rückmeldung über ihre Entwicklung.¹⁸⁷ Aus ihren Erkenntnissen erstellt die Behörde sogenannte thematische Berichte, die Anregungen zur weiteren Entwicklung der Schulen in den jeweiligen begutachteten Bereichen geben sollen.

2016 wurde ein thematischer Bericht zum Geschichtsunterricht herausgegeben, der insbesondere die unterrichtliche Behandlung des 20. Jahrhunderts ins Zentrum stellt.¹⁸⁸ Der Bericht hob in Anlehnung an den Rahmenbildungsplan (RVP) hervor, dass insbesondere diejenigen Ereignisse und Phänomene für den Geschichtsunterricht zentral sein sollten, die gesellschaftlich bis in die heutige Zeit hinein wirken.¹⁸⁹ Dabei solle der Schwerpunkt des Unterrichts vor allem auf die Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts gelegt werden, da »hier die Wurzeln der Mehrheit aller aktuellen gesellschaftlichen Phänomene liegen.«¹⁹⁰ Es wurde positiv hervorgehoben, dass der Geschichtsunterricht im Vergleich zur vorangehenden Erhebung der Behörde mittlerweile in den meisten Fällen bis zu den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts geführt wird und dass sukzessive der Anteil von Lehrkräften steigt, die auch historische Ereignisse und Phänomene des 21. Jahrhunderts in ihrem Unterricht behandeln.¹⁹¹

Aus ihren Erhebungen folgte die Inspektionsbehörde aber auch, dass Zeitgeschichte stärker durch eine Vielfalt von Methoden vermittelt werden sollte; als Beispiele genannt wurden Exkursionen zu Gedenkstätten, die Arbeit mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sowie Diskussionen im Unterricht, Gruppenarbeiten und weitere schüleraktivierende didaktische Methoden. Weiterhin regte der Bericht an, die Empfehlungen des Schulministeriums zum Unterricht der Geschichte des 20. Jahrhunderts noch intensiver zu nutzen.¹⁹² Diese wurden 2016 in aktualisierter Form herausgegeben und richten sich an »Schulleiter und weitere Pädagogen von Grundschulen und weiterführenden Schulen«.¹⁹³ Sie werden in dem Schreiben angehalten, der Behandlung des 20. Jahrhunderts und der

187 Vgl. Tschechische Schulinspektion, »Über uns«, *csicr.cz*, <https://www.csicr.cz/cz/ZAKLAD-NI-INFORMACE/O-nas>, zuletzt geprüft am 27. August 2024.

188 Vgl. Tschechische Schulinspektion, *Thematischer Bericht – Der Unterricht der modernen Geschichte der Tschechischen Republik in Sekundarstufe I*.

189 Vgl. ebd., 3.

190 Ebd.

191 Vgl. ebd., 25.

192 Vgl. ebd., 26.

193 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Empfehlungen des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport für den Geschichtsunterricht des 20. Jahrhunderts*, Prag: Bildungsministerium, 2016, <http://www.msmt.cz/file/37235/>, zuletzt geprüft am 17. Juni 2025.

zeitgeschichtlichen Phänomene besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, um so unter anderem auf »den öffentlichen Wunsch nach Orientierung in der Gegenwart«¹⁹⁴ zu reagieren. Hervorgehoben wird die Notwendigkeit, dass der Unterricht ausgewogen und nicht einseitig sein und methodisch adäquat mit erlebter Geschichte, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und noch nicht gänzlich analysiertem Archivmaterial umgehen soll.

In der Empfehlung wird festgehalten, dass die tschechische Gesellschaft im 20. Jahrhundert »Erfahrung mit den zwei undemokratischsten Regimen« gemacht habe und der Unterricht grundsätzlich »zu konzentrieren ist auf die ideologischen Mechanismen sowie Machtmechanismen, welche bei der Durchsetzung nichtdemokratischer Systeme eingesetzt wurden«.¹⁹⁵

Das Empfehlungsdokument basiert teilweise auf den in Kapitel 2.1 genannten und erläuterten Empfehlungen für den Unterricht der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts, die der Geschichtsdidaktiker Stradling in dem Handbuch des Europarats zusammengefasst hat.¹⁹⁶ Auf diese Publikation wird direkt verwiesen; es folgen die für die Verfasserinnen und Verfasser wichtigsten Punkte in eigener Formulierung: Als Erstes wird die Wichtigkeit von auf den gültigen Bildungsplänen basierendem kompetenzorientierten Unterricht genannt, der sich absetzt vom früheren Fokus auf Wissensvermittlung und der Fähigkeit zu Wissenswiedergabe. Der zweite Punkt bezieht sich auf nationale Identität und kontroverse Fragen in diesem Zusammenhang:

Im Einklang mit dem erwähnten Handbuch wird empfohlen, sich auf folgende Punkte zu konzentrieren: [...] Der Umgang mit kontroversen oder sensiblen Fragen, insbesondere solchen, die sich auf die nationale Identität bzw. auf Gruppenidentität beziehen, auf die Beziehungen zu anderen Ländern (insbesondere zu den Nachbarländern), den Umgang mit Minderheiten sowie auf die Erfahrung mit Krieg und militärischer Besetzung.¹⁹⁷

Weiter unten geht das Empfehlungsschreiben direkt auf den Begriff der Multiperspektivität ein: »[D]iese Herangehensweise erfordert die Beurteilung von Phänomenen oder Prozessen aus der Perspektive unterschiedlicher Beobachter, die in unterschiedlichen Zeiten und sozialen Rollen leben.«¹⁹⁸

Methodisch wird nochmals insbesondere die Nutzung von didaktischen Methoden wie Gruppenarbeit, Rollenspielen u. a. empfohlen sowie der Gebrauch vielfältigen Quellenmaterials: Neben der Nutzung von Originaltexten wird vor

194 Vgl. ebd.

195 Ebd., 2.

196 Stradling, *Teaching 20th century European History*.

197 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Empfehlungen zum Unterricht der Geschichte des 20. Jahrhunderts*.

198 Ebd.

allem auch die Anwendung von audiovisuellen Quellen aufgelistet und erläutert; es wird empfohlen, im Unterricht Filmdokumente, Dokumentarfilme und historische Spielfilme zu verwenden.¹⁹⁹

Im Zusammenhang mit den oben genannten Empfehlungen schlägt das Dokument Lehrkräften vor, die Bildungsangebote und das Material externer tschechischer und europäischer Organisationen zu nutzen. Die Angebote ersterer werden über das Bildungsministerium in der Kategorie DVPP²⁰⁰ registriert. Dieses Akronym steht für die »weitere Bildung pädagogischer Arbeiter«; es handelt sich also um vom Ministerium anerkannte Fortbildungsmaßnahmen und Unterrichtsmaterial. Insbesondere empfiehlt die Publikation die Angebote des Instituts für die Erforschung totalitärer Regime (Ústav pro studium totalitních režimů / ÚSTR),²⁰¹ der Akademie der Wissenschaften (Akademie věd)²⁰², der Geschichtssommerschule (Letní škola historie)²⁰³ sowie der Gedenkstätte des Massakers von Lidice und der Gedenkstätte Theresienstadt (Památník Lidice, Památník Terezín).²⁰⁴

Aus dem europaweiten Angebot wird insbesondere das Material des Europarats, der International Society for Didactics of History (ISFDH), von EuroClio (Europäischer Verband der Geschichtslehrerverbände) sowie des deutschen Leibniz-Instituts für Bildungsmedien und der Körber-Stiftung empfohlen.

Im selben Jahr wurde eine Überarbeitung des Rahmenbildungsplans von 2004 herausgegeben.²⁰⁵ Diese hat für das Fach Geschichte denselben Einführungstext und listet weitgehend auch dieselben Kompetenzen auf, neu sind hier jedoch sogenannte Querschnittthemen, die folgendermaßen definiert werden:

Die fächerübergreifenden Themen stellen im Rahmenlehrplan für die Grundbildung (RVP ZV) Bereiche dar, die sich mit aktuellen Problemen der heutigen Welt befassen, und werden zu einem bedeutenden und integralen Bestandteil der Grundschulbildung. Sie sind ein wichtiger formender Bestandteil der Grundbildung, schaffen Gelegenheiten für die individuelle Entfaltung der Schüler sowie für ihre gegenseitige Zusammenarbeit,

199 Ebd., 6.

200 DVPP.info, »Veranstaltungskatalog«, <https://www.dvpp.info/akce/>, zuletzt geprüft am 27. August 2024.

201 Institut zur Erforschung totalitärer Regime, <https://www.ustrcr.cz>, zuletzt geprüft am 27. August 2024.

202 Akademie der Wissenschaften, <https://www.avcr.cz/cs/>, zuletzt geprüft am 27. August 2024.

203 Geschichtssommerschule, <https://letniskola.dejepis21.cz>, zuletzt geprüft am 27. August 2024.

204 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Empfehlungen zum Unterricht der Geschichte des 20. Jahrhunderts*.

205 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Rahmenbildungsplan für die Grundbildung 2016*, https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP-ZV_2016.pdf, Prag 2016, zuletzt geprüft am 12. November 2025.

und tragen zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler, insbesondere im Bereich der Einstellungen und Werte, bei.²⁰⁶

Zu diesen gehören unter anderem »Erziehung zum demokratischen Bürger«, »Erziehung zum Denken in europäischen und globalen Zusammenhängen« und »Multikulturelle Erziehung« – Aspekte, die also durchaus auch den Geschichtsunterricht betreffen können.

Die jüngste Aktualisierung der Rahmenbildungspläne wurde 2023 herausgegeben.²⁰⁷ Auch hier ist der Einführungstext für das Fach Geschichte immer noch derselbe wie 2004, genauso die aufgelisteten Kompetenzen sowie die Querschnittsthemen; die Neuerungen sind hier vielmehr in Bereichen wie IT und Digitalisierung zu finden.

Aktuellste Entwicklungen im Hinblick auf die Bildungspläne stellt die »Strategie 2030+« des Bildungsministeriums dar, die als Ziel festhält:

Wir werden bei den Schülern die Fähigkeit fördern, als verantwortungsbewusste Bürger zu handeln, Menschenrechte zu achten, nachhaltige Entwicklung zu unterstützen und aktiv am bürgerlichen und gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Dies soll auf der Grundlage eines Verständnisses für soziale, wirtschaftliche, rechtliche, ökologische und politische Begriffe und Strukturen sowie für globale Entwicklungen und Nachhaltigkeit geschehen. Wesentlich ist dabei auch die Medienkompetenz, die Fähigkeit zur Selbstreflexion, ein wirksamer Umgang mit Zeit und Informationen, Teamarbeit sowie das Bewusstsein für Vielfalt und kulturelle Identitäten in Europa und der Welt.²⁰⁸

Ausgehend von dieser Strategie findet seit 2023 eine sogenannte »große Revision der Bildungspläne«²⁰⁹ statt. Auf der Website des Ministeriums wird zusammengefasst:

In den letzten zwanzig Jahren seit Entstehung der Rahmenbildungspläne hat sich vieles verändert, die RBP durchliefen jedoch nur teilweise Revisionen. Die neue Revision basiert auf der Regierungsstrategie 2030+.²¹⁰

206 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Rahmenbildungsplan für die Grundbildung 2016*, https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP_ZV_2016.pdf, Prag 2016, zuletzt geprüft am 12. November 2025.

207 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Rahmenbildungsplan für die Grundbildung 2023*, https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf, zuletzt geprüft am 12. November 2025.

208 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Strategie 2030+: Strategie der Bildungspolitik der Tschechischen Republik bis 2030*, Prag: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2018 (von der Regierung am 19. Oktober 2020 genehmigt), <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>, zuletzt geprüft am 8. November 2025, 3.

209 Nationales Pädagogisches Institut der Tschechischen Republik, *Große Revision der Rahmenbildungspläne der Grundbildung*, Prag 2023, <https://velke-revize-zv.rvp.cz>, zuletzt geprüft am 08. November 2025.

210 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Strategie 2030+*.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass es deutliche Bemühungen seitens tschechischer Bildungsbehörden gab und gibt, den Geschichtsunterricht im Land zu reformieren, den Fokus stärker auf das 20. Jahrhundert zu legen und hierbei kompetenzorientierten Unterricht zu unterstützen. Jener geht zwar von Faktenwissen als Grundlage aus, hat dieses jedoch nicht als alleinigen Zweck. So soll den Empfehlungen des Ministeriums und der angegliederten Schulinspektionsbehörde zufolge auch die Arbeit mit historischem Quellenmaterial stärker im Fokus stehen. Dabei wird explizit über klassische Textquellen hinaus auf audiovisuelle Quellen und die Arbeit mit Oral History hingewiesen, was einen besonders kritisch-reflektierten Umgang mit dem Material fordert und schult. Auch Multiperspektivität wird gezielt empfohlen – insgesamt kann somit konstatiert werden, dass anhand der aktuell geltenden Rahmenbildungspläne sowie der ergänzenden Ministerialempfehlungen eine sehr deutliche Entwicklung des Konzepts von Geschichtsunterricht in der Tschechischen Republik seit 1989 zu verzeichnen ist: Demokratieverständnis, staatsbürgerliches Engagement, ein kritischer Umgang mit Quellen und Urteilsvermögen sollen erlernt werden, Multiperspektivität statt einheitlicher Narrative ist dafür ein häufig genanntes Prinzip

Allerdings handelt es sich hierbei zunächst um Forderungen: Gerade an den Empfehlungen zum Unterricht und am Bericht der Inspektionen ist zu erkennen, dass es sich um Desiderate handelt, die eben (noch) nicht (vollständig) im Geschichtsunterricht umgesetzt werden. Dieser ist, so die Berichte, immer noch recht stark an Schulbüchern ausgerichtet, welche die tatsächliche Umsetzung von Unterricht maßgeblich beeinflussen und daher im Folgenden analysiert werden.

4 Schulbücher, Identität und nationale Narrative nach 1989

4.1 Vorüberlegungen

Dem Bericht der tschechischen Schulinspektion zum Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II (ab Klasse 6) zufolge, der 2016 vom Bildungsministerium veröffentlicht wurde, nutzen 81,3 % der Lehrkräfte der Sekundarstufe I sowie 84,2 % der Lehrkräfte der Sekundarstufe II in ihrem Unterricht regelmäßig Schulbücher.²¹¹ Während Bildungspläne und Ministerialempfehlungen einen Einblick in das gewünschte Unterrichtsideal bieten, gelingt durch eine Analyse der im Unterricht verwendeten Materialien eine Annäherung an die Umsetzung.²¹² Wie in vielen anderen Ländern auch, so gibt es in Tschechien eine durch das Bildungsministerium geführte Liste von Lehrwerken,²¹³ die ein Genehmigungsverfahren durchlaufen haben und als Folge eine Lizenz für sechs Jahre erhalten, die verlängert werden kann. Diese ermöglicht es Schulen, für ihren Einkauf der Lehrwerke staatliche finanzielle Unterstützung zu erhalten.

Grundsätzlich können Geschichtsschulbücher wie auch Lehrpläne als kollektiver und staatlich anerkannter Konsens über zu vermittelnde Geschichtsbilder angesehen werden. Während Lehrpläne jedoch eine vergleichsweise

211 Tschechische Schulinspektion, *Thematischer Bericht – Der Unterricht der modernen Geschichte der Tschechischen Republik in Sekundarstufe I*, 11. Interessanterweise werden dem Bericht zufolge zu einem noch höheren Prozentsatz auch regelmäßig Dokumentarfilme (Mehrfachnennungen waren möglich) genutzt, worauf in Kapitel 5 im Detail eingegangen wird.

212 Auch Schulbücher können natürlich nicht als eine exakte Repräsentation der an Schulen vermittelten Geschichtsbilder angesehen werden, da Schulstunden ja nicht nur auf der Arbeit mit Schulbüchern basieren und der Umgang der jeweiligen Lehrkraft mit diesen einen nicht zu vernachlässigenden Faktor darstellt. In diesem Kapitel werden sie jedoch primär als Spiegel des staatlich genehmigten Geschichtskonsenses analysiert, der ein zentrales Element von Geschichtsunterricht bildet.

213 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, »Liste der Lehrbücher mit Genehmigungsklausel für den Grundbildungsbereich«, <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-ucebnic-a-ucebnich-textu-pro-zs>, zuletzt geprüft am 27. August 2024.

knappe Übersicht über die wichtigsten Eckpunkte und Perspektiven enthalten, sind Schulbücher wesentlich umfassender und bilden so ein noch ergiebigeres Analysekorpus der an Schulen alltäglich vermittelten Geschichtsbilder.

Der tschechische Historiker und Geschichtsdidaktiker Jaroslav Najbert sieht Schulbücher insofern als hilfreiche Quelle zur Analyse kollektiver Identitäten:

Aus dem Charakter eines Mediums heraus, welches die kollektive Darstellung der Vergangenheit mitgestaltet, können Schulbücher einer Analyse der Konstruktion von kollektiver – meist nationaler – Identität und kollektiver Darstellungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen, häufig in Form von Stereotypen und vereinfachten »Bildern«, unterzogen werden.²¹⁴

4.1.1 Überblick über die ausgewählten Werke und Untersuchungsphasen

Die aktuell lizenzierten tschechischen Geschichtsschulbücher²¹⁵ folgen, bis auf zwei Ausnahmen, auf die noch eingegangen wird, grundsätzlich demselben Prinzip: Es gibt eine bzw. einen, meist auf dem Buchdeckel angegebene Autorin oder Autor – manchmal auch mehrere,²¹⁶ und die Schulbücher bestehen primär aus den von ihnen verfassten Texten. Diese werden ergänzt durch Bilder, Fotografien und Karten, die fast immer mit einer kurzen Erläuterung, jedoch in allen Fällen ohne Quellenangabe bzw. teilweise auch ohne Angabe zum Entstehungszeitraum, in recht kleinen Formaten am Rand des Textes stehen.

Der Text ist immer in Haupt- und Unterkapitel strukturiert, wobei diese meist rein informativ benannt werden (z. B. »Die Gründung der Tschechoslowakei«). Im Verfassertext werden für zentral erachtete Daten und Stichworte visuell hervorgehoben; teilweise gibt es Textboxen am Rand, die einzelne Themen vertiefen oder stellenweise auch zeitgenössische Textquellen enthalten.

Am Ende vieler Kapitel folgt eine Rekapitulation wichtiger Daten, ferner Wiederholungsfragen zum Text, die meist mit *wer*, *was* etc. beginnen, also rein faktisch sind. In einzelnen Publikationen sind jedoch auch Fragen enthalten, die Urteile oder Interpretationen von Schülerseite erfordern. Manche der Schulbücher führen an dieser Stelle auch eine Liste mit weiterführender Literatur an.

Auffällig ist insbesondere bei den älteren Publikationen die Dichte der Verfassertexte. Diese bemühen sich offenbar um eine möglichst objektive und wissenschaftliche (hierbei nicht immer altersgerechte) Schreibweise, zugleich je-

214 Jaroslav Najbert, »Geschichtsnarrative in Schulbüchern der Normalisierung«, in: Petr Kopal (Hg.), *Film und Geschichte 4: Normalisierung*, Prag: Casablanca, 2014, 605–621, hier 607.

215 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, »Genehmigungsklauseln von Lehrbüchern«, <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalova-ci-dolozky-ucebnic>, zuletzt geprüft am 27. August 2024.

216 In den allermeisten Fällen handelt es sich um Männer.

doch enthalten sie, u. a. durch Wortwahl oder mangelnde Differenzierungen, durchaus immer wieder (implizite) Werturteile.

Für die Analyse wurden die am häufigsten genutzten Geschichtsbücher ausgewählt, die hier in chronologischer Reihenfolge vorgestellt werden. Für einen ersten visuellen Eindruck des jeweiligen Konzepts werden auch die jeweiligen Titelbilder angefügt.

Zeitnah nach der Wende erschienen und seitdem weithin genutzt wurde das Schulbuch *Geschichte des 20. Jahrhunderts*,²¹⁷ verfasst von Jan Kuklík und Jan Kuklík (*1940 bzw. 1967), einem Vater-Sohn-Autorenduo, das stark am Autorentext orientiert ist.

Ein nicht-gymnasiales bzw. nicht für die allgemeine Grundschule (bis einschließlich Klasse 9) konzipiertes Schulbuch ist die von Vratislav Čapek (*1923) und Jaroslav Pátek (*1938) verfasste *Geschichte für fachliche Mittelschulen*,²¹⁸ erschienen im Jahr 2001.

Zeitlich unmittelbar auf dieses folgt die *Tschechische Geschichte*²¹⁹ aus dem Jahr 2002 von Robert Kvaček (*1932), der einer der Lektoren des Lehrwerkes des Kuklík-Duos war, wobei der ältere der beiden wiederum dieses Schulbuch lektorierte.

Sieben Jahre später erschien die *Neueste Geschichte*,²²⁰ verfasst von Veronika Válková (*1970), der einzigen weiblichen Autorin aller sich bisher auf dem Markt befindlichen tschechischen Geschichtsbücher. Das Werk erschien zuletzt 2020 in einer Neuauflage.²²¹

Als konzeptionelle Neuerung nach diesen Werken kann das Schulbuch *Geschichte: Lehrwerk für Grundschulen und weiterführende Schulen*²²² aus dem Jahr 2011 betrachtet werden, das von František Parkan (*1944), Markéta Parkanová (*1972) und Tomáš Mikeska (*1973) verfasst wurde und sich weitaus stärker um die Verwendung visueller Quellen (Karten, Fotografien, Grafiken, Plakate) und weiterführender Recherchefragen bemüht.

Das 2019 erschienene, von Pavel Ostap (*1975) und fünf Mitautorinnen und -autoren verfasste Lehrwerk *Spielerische Geschichte*²²³ hat zwar ein *spielerisches*, etwas irritierendes Titelbild, auf dem ein lächelnder Reinhard Heydrich hinter einem grimmig blickenden Winston Churchill steht, ansonsten folgt es jedoch

217 Jan Kuklík und Jan Kuklík, *Geschichte des 20. Jahrhunderts*, Prag: SPL, 1995.

218 Vratislav Čapek und Jaroslav Pátek, *Geschichte für fachliche Mittelschulen*, Prag: Scientia, 2001.

219 Robert Kvaček, *Tschechische Geschichte*, Prag: SPL, 2002.

220 Veronika Válková, *Geschichte 9: Neueste Geschichte*, Prag: SPN, 2009.

221 Interessanterweise publiziert die Autorin unter dem Pseudonym Adam Andres Fantasyliteratur.

222 František Parkan et al., *Geschichte: Lehrwerk für Grundschulen und weiterführende Schulen*, Pilsen: Fraus, 2011.

223 Pavel Ostap et al., *Spielerische Geschichte*, Prag: Taktik, 2019.

auf ersten Blick einer ähnlichen Struktur wie die vorgenannten Schulbücher mit einem farblich etwas bunteren Konzept für einzelne Aufgabentypen.

Das neueste Geschichtsbuch einer Autorengruppe unter der Leitung des Historikers Jaroslav Pinkas (*1975) erschien 2022 unter dem Titel *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch* und befand sich zuvor in der Pilotphase, in der es der Verfasserin zur Verfügung gestellt wurde. Anders als alle vorangehenden Werke arbeitet es mit historischen Quellen, die teilweise auch nach multiperspektivischen Gesichtspunkten ausgewählt wurden. Ein Teil der Quellen, insbesondere Filmausschnitte, sind über im Schulbuch abgedruckte Codes auf einer zugehörigen Website²²⁴ abspielbar.

Die untersuchten Schulbücher erschienen in drei Zeiträumen:

Phase 1 (1995–2004): Vom ersten Schulbuch nach der Samtenen Revolution bis zur Lehrplanreform 2004

Diese Phase zeichnet sich durch eine starke Autorenorientierung, Text- und Faktenlastigkeit, aber auch durch Komplexität aus. Sie basiert auf den unmittelbar nach 1989 herausgegebenen Curricula, bevor es 2004 zur grundlegenden Reform von klassischen, an Inhalten orientierten Lehrplänen hin zu sogenannten Rahmenbildungsplänen kam, die nach Kompetenzzielen strukturiert sind.

Phase 2 (2004–2022): Vom ersten Schulbuch nach der Reform bis zum konzeptionell neuen Werk 2022

Als wichtiger Einschnitt kann das Jahr 2004 betrachtet werden: In diesem Jahr traten die neuen Rahmenbildungspläne in Kraft, die Zielkompetenzen statt Faktenwissen in den Mittelpunkt stellen. Im selben Jahr trat die Tschechische Republik der EU bei, was einen wichtigen Einfluss auf die Geschichtsaufarbeitung, den Blick auf Minderheiten und die didaktische Ausrichtung hatte. Charakteristisch für diese Phase ist die Bemühung um didaktische Neuerungen und eine stärkere Adressatenorientierung, teils aber auf Kosten der Komplexität.

Neuer Ansatz 2022: Forschendes Lernen

Hier liegt der Fokus auf forschendem Lernen, Multiperspektivität und Multimedialität. Eine neue Generation von Autorinnen und Autoren sowie Fachberaterinnen und Fachberatern, geprägt auch von internationaler Forschung und didaktischen Ansätzen, verfasste ein konzeptionell neues Werk, das jedoch zu starken Kontroversen führte.

224 Schule mit Weitblick, <https://www.skolasnadhledem.cz>, zuletzt geprüft am 27. August 2024.

Die drei beschriebenen Konzepte bilden das Raster, nach dem die untersuchten Schulbücher in dieser Arbeit zusammengefasst werden.

4.1.2 Von erklärenden Verfasser-texten zu hitzigen Diskussionen um Geschichtsbilder: Inhaltlich-konzeptionelle Ausrichtungen im Wandel

Bevor die einzelnen für diese Arbeit relevanten inhaltlichen Aspekte analysiert werden, lohnt sich ein Blick in das jeweilige Vorwort der einzelnen Schulbücher, da hier unter anderem das Selbstverständnis des Mediums sowie didaktische und konzeptionelle Ausrichtungen dargelegt werden. Von besonderem Interesse ist diesbezüglich das zuletzt erschienene Schulbuch (2022), da es einen deutlichen Bruch mit den zuvor erschienenen Publikationen vollzieht, der in Tschechien zu nicht nur zu fachlichen, sondern sogar zu gesamtgesellschaftlichen Diskussionen führte.

Das 1995 erschienene Buch von Kuklík und Kuklík sieht die Geschichte des 20. Jahrhunderts als »Zusammenprall von Demokratie und Totalitarismus, sei es in seiner nationalsozialistischen, faschistischen oder kommunistischen Form.«²²⁵ Ferner erläutern die Autoren, dass ihre Texte eine gewisse Komplexität aufweisen, was der Bemühung entspreche, »die Problematik in breiteren Zusammenhängen zu erläutern.«²²⁶ Abschließend betonen sie, dass die Auflistung von Daten am Ende jedes Kapitels der zeitlichen Orientierung diene, nicht einem nicht zielführenden Auswendiglernen.²²⁷

Die 2001 erschienene *Geschichte für fachliche Mittelschulen* der Autoren Čapek und Pátek erläutert den Schülerinnen und Schülern im Vorwort auf vier Seiten unterschiedliche Aspekte des Begriffs »Geschichte« und führt unter anderem an, dass »das historische Erkennen auch mit der Bemühung zusammenhängt, die Forschungsergebnisse praktischen politischen Zielen anzupassen.«²²⁸ Diese Feststellung wird nicht weiter ausgeführt, kann jedoch als hoch interessantes Eingeständnis betrachtet werden – in Bezug auf das eigene Werk werden diesbezüglich jedoch keine weiteren Überlegungen aufgeführt.

Vergleichsweise knapp fällt das Vorwort des 2002 erschienenen Lehrwerks von Kvaček aus. Er erläutert, dass die Geschichtswissenschaft durch die Benennung und Betonung bestimmter Phänomene Geschichtsbilder erschaffe,²²⁹ was als höchst wichtige Relativierung der früheren »einen Wahrheit« von Geschichtsbüchern betrachtet werden kann. Als inhaltlichen Hauptschwerpunkt des Buches

225 Kuklík und Kuklík, *Geschichte des 20. Jahrhunderts*, 6.

226 Ebd., 7.

227 Vgl. ebd.

228 Čapek und Pátek, *Geschichte für fachliche Mittelschulen*, 9.

229 Vgl. Kvaček, *Tschechische Geschichte*, 6.

nennt der Autor den »inneren Zustand und die Entwicklung der tschechischen Gesellschaft.«²³⁰

Im 2009 erschienenen Schulbuch von Válková steht im Zeichen des kompetenzbasierten Lernens und so sind zunächst Kompetenzen aufgelistet, die durch die Arbeit mit dem Buch gefördert werden sollen; so ist eines der Ziele, dass »[d]er Schüler anhand von Beispielen die Bedeutung historischer Erkenntnisse für den heutigen Menschen [erklären kann].«²³¹ Auf den folgenden zwei Seiten erklärt die Autorin, wie genau die jeweiligen Buchseiten aufgebaut sind.

Das Vorwort des Geschichtsbuches von Parkan et al. besteht aus drei Zitaten, von Cicero, Orwell und Havel zur Relevanz von Geschichte.²³² Der folgende Text spricht die Schülerinnen und Schüler direkt an und macht deutlich, dass dieses Schulbuch über den klassischen Verfasserstext, der die Grundlage aller zuvor vorgestellten Werke bildet, hinausgeht: »[I]n diesem Teil der Reihe haben wir für euch mehr eigenständige Aktivitäten vorbereitet, bei denen ihr die Fähigkeit zeigen solltet, mit externen Quellen zu arbeiten und weitere Informationen zu recherchieren.«²³³

Die 2020 erschienene *Spielerische Geschichte* von Ostap et al. erklärt zuerst den Aufbau des Buches, anschließend wird erläutert, welche Bedeutung Quellen für die Geschichtswissenschaft haben.²³⁴ Es wird im Detail erklärt, wie Historikerinnen und Historiker beim Quellenstudium vorgehen, jedoch wird nicht explizit angekündigt, dass auch die Aufgaben in diesem Buch Quellenarbeit erfordern.

Besonders kontrovers aufgenommen wurde das 2022 erschienene Geschichtsbuch der Autorengruppe um Jaroslav Pinkas (*1975), dem neben ihm auch Jaroslav Najbert (*1987), Kamil Činátl (*1975), Václav Sixta (*1989), Roman Anýž, Čeněk Pýcha (*1989), Peter Sokol und Bohumil Melichar (*1992) angehörten. Damit repräsentiert das Team einen deutlichen Generationswechsel unter tschechischen Schulbuchautoren. Das Werk erhielt 2022 den zweiten Platz bei den »Best European Learning Material Awards«²³⁵, stieß jedoch in Tschechien auf heftige Kritik, die schließlich zum Rücktritt der gesamten Autorengruppe aus dem Institut für die Erforschung totalitärer Regime führte.

Im Vorwort betonen die Autoren, Geschichte sei kein fertiges Produkt, sondern ein Forschungsgegenstand. Statt endgültiger Antworten böten sie Fragen an und wollten Schülerinnen und Schülern vermitteln, wie historisches Wissen

230 Ebd.

231 Válková, *Geschichte 9: Neueste Geschichte*, 4.

232 Vgl. Parkan et al., *Geschichte: Lehrwerk für Grundschulen und weiterführende Schulen*, 5.

233 Ebd.

234 Vgl. Ostap, *Spielerische Geschichte*, 3f.

235 BELMA Award, »Winners 2022«, <https://www.belma-award.eu/Winners-2022.html>, zuletzt geprüft am 27. August 2024.

entsteht.²³⁶ Zentrale Prinzipien des Buches sind Multiperspektivität, quellenzentriertes Arbeiten und die klare Abgrenzung gegenüber manipulativen Deutungen wie Holocaustleugnung. Quellen reichen von Dokumenten und Erinnerungen über Fotos bis zu Filmausschnitten, die per QR-Code zugänglich sind.²³⁷

Gerade dieser Ansatz führte zu Vorwürfen des Relativismus: Kritiker bemängelten insbesondere die Aussage, »wir wissen nicht mit letzter Sicherheit, wie alles in Wirklichkeit war«.²³⁸ Zudem wurde dem Werk vorgehalten, die sozialistische Vision des Regimes zu idealisieren.²³⁹ Pinkas verteidigte das Konzept als forschungsorientierten Zugang, bei dem Schülerinnen und Schüler nicht vorgefertigte Interpretationen konsumieren, sondern eigenständig reflektieren.²⁴⁰ Nach internen Spannungen beauftragte die Institutsleitung eine Überprüfung durch das Bildungsministerium. Dieses bestätigte im September 2023 die Eignung des Lehrwerks und bezeichnete es als Meilenstein in der Transformation des tschechischen Geschichtsunterrichts, empfahl aber für künftige Auflagen eine genauere Kommentierung kontroverser Quellen.²⁴¹ Die Auseinandersetzung um das Buch macht deutlich, wie umkämpft die Deutung des Realsozialismus in Tschechien weiterhin ist – zwischen dem Anspruch auf eindeutige Wahrheit und dem Bemühen um offene, multiperspektivische Auslegungsprozesse.

4.1.3 Zwischen Kennedy, dem Opernhaus von Sydney und einem Comic-Heydrich: Analyse der Titelbilder

Bei der Betrachtung der Titelblätter lassen sich einige Beobachtungen festhalten: Vor allem die Schulbücher der beiden Kuklíks sowie das Schulbuch Ostaps stellen die Geschichte des 20. Jahrhunderts als »Geschichte großer Männer« dar, wobei sich diese aus den Reihen von Staatsoberhäuptern bzw. Machthabern sowie Astronauten rekrutieren. Das Schulbuch von Čapek und Pátek für Mittelschulen umfasst zwar nicht nur das 20. Jahrhundert, für dieses repräsentativ

236 Parkan et al., *Geschichte: Lehrwerk für Grundschulen und weiterführende Schulen*, 4.

237 Ebd.

238 Ebd.

239 Vgl. hierzu beispielsweise Marek Gregor: »Das neue Zeitgeschichtslehrbuch für die 9. Klasse der Grundschule und des mehrjährigen Gymnasiums ist eine Verhöhnung«, *Reflex*, 10. Juni 2023, <https://www.reflex.cz/clanek/kultura/119143/nova-ucebnice-soudobych-dejin-pro-9-rocnik-zs-a-viceleta-gymnazia-je-paskvil.html>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

240 Vgl. Jaroslav Pinkas, »Verteidigung des forschenden Geschichtsbuchs«, *médium.cz*, 30. Juni 2023, <https://medium.seznam.cz/clanek/obrana-badatelke-ucebnice-dejepisu-11771>, zuletzt geprüft am 19. August 2025.

241 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Die Initiative des Instituts für Geschichte für das Lehrbuch Zeitgeschichte*, https://www.fraus.cz/file/edee/dokumenty-ke-stazeni/tiskove-zpravy-a-aktuality/dopis_fraus.pdf, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.



Abbildung 1: Jan Kuklík und Jan Kuklík, *Geschichte des 20. Jahrhunderts* [Dějiny 20. století], Prag: SPL, 1995.

stehen hier jedoch Neil Armstrong und Albert Einstein, bezeichnenderweise also keine Politiker. Kvačeks Geschichtsbuch des 20. Jahrhunderts ist als *Tschechische Geschichte* konzipiert, entsprechend ist das Titelblatt durch tschechische Bezüge geprägt. So steht unter anderem ein Porträt František Palackýs, des Gründungsvaters der tschechischen Historiografie, neben Edvard Beneš sowie einer der Versammlungen auf dem Wenzelsplatz während der Samtenen Revolution. Interessant ist das Titelblatt Veronika Válková: Hier sind keinerlei Fotografien von Menschen zu sehen, sondern Architektur (das EU-Parlament in Brüssel und das »Tanzende Haus« in Prag), ein anonymer Kriegsfriedhof (vermutlich aus dem Zweiten Weltkrieg – Quellenangaben zu den Titelbildern fehlen), das Gemälde »Sitzendes Mädchen« des Malers Jan Zrzavý und zuletzt das Abzeichen der tschechischen Flugeinheit der Royal Air Force im Zweiten Weltkrieg. Das

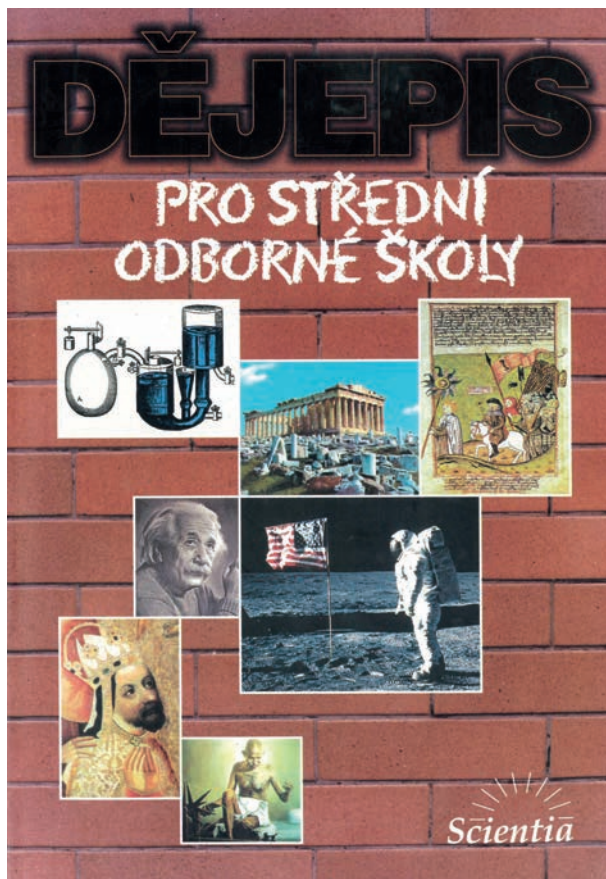


Abbildung 2: Vratislav Čapek und Jaroslav Pátek, *Geschichte für fachliche Mittelschulen* [Dějepis pro střední odborné školy], Prag: Scientia, 2001.

Lehrwerk von Parkan et al. zeigt das nicht ersichtlichen Gründen das Opernhaus von Sydney im Mittelpunkt, darum arrangiert sind u.a. Abbildungen des Denkmals der Kinder von Lidice, eine Fotografie des ersten Präsidenten der Tschechoslowakei, Tomáš Garrigue Masaryk, die Atompilz von Hiroshima, ein Astronaut und ein Foto des Handschlags der alliierten Soldaten an der Elbe 1945. Das Schulbuch *Spielerische Geschichte* zeigt eine etwas bizarr anmutende, comicartige Darstellung von Winston Churchill mit Zylinder im Vordergrund, flankiert von Reinhard Heydrich und Edvard Beneš auf der linken sowie vom tschechischen Kosmonauten Vladimír Remek und einem strahlend lächelnden Barack Obama auf der rechten Seite.

Deutlich anders konzipiert ist das Titelblatt von *Zeitgeschichte. Forschendes Geschichtsbuch*: Es zeigt die Fotografin Dorothea Lange, die von der US-Regie-

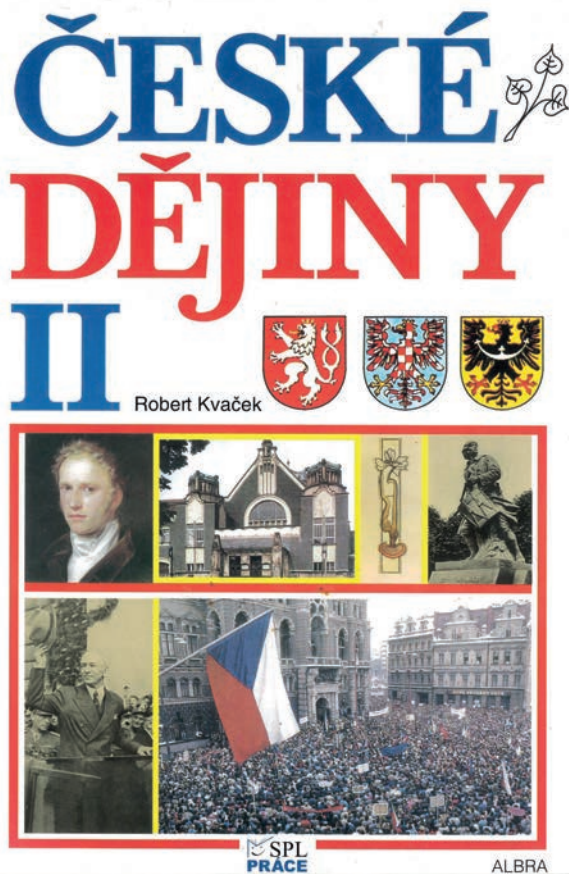


Abbildung 3: Robert Kvaček, *Tschechische Geschichte* [České dějiny], Prag: SPL, 2002.

rung beauftragt wurde, 1936 die sozialen Folgen der Wirtschaftskrise zu dokumentieren, mit Fotoapparat auf dem Dach ihres Autos sitzend. Somit ist hier also der Akt der Erfassung historischer Ereignisse abgebildet, statt, wie zuvor, historische Ereignisse und vor allem Persönlichkeiten, bemerkenswerterweise zudem repräsentiert durch eine Frau.

Was die Verfassertexte der Lehrwerke betrifft, lässt sich festhalten, dass dominante Verfassertexte ein Merkmal sind, das – mit Ausnahme des Bandes von 2022 (Pinkas et al.) – allen untersuchten Bänden gemein ist, wobei diese bei den Kuklíks und bei Kvaček bei Weitem am dichtesten sind, immer wieder ergänzt durch visuelles zeitgenössisches Material. Allerdings fehlen Quellenangaben und häufig auch Aufgabenstellungen zu diesem Bildmaterial, sodass es meist lediglich illustrierenden Charakter hat. In beiden Büchern sind Textquellen mit

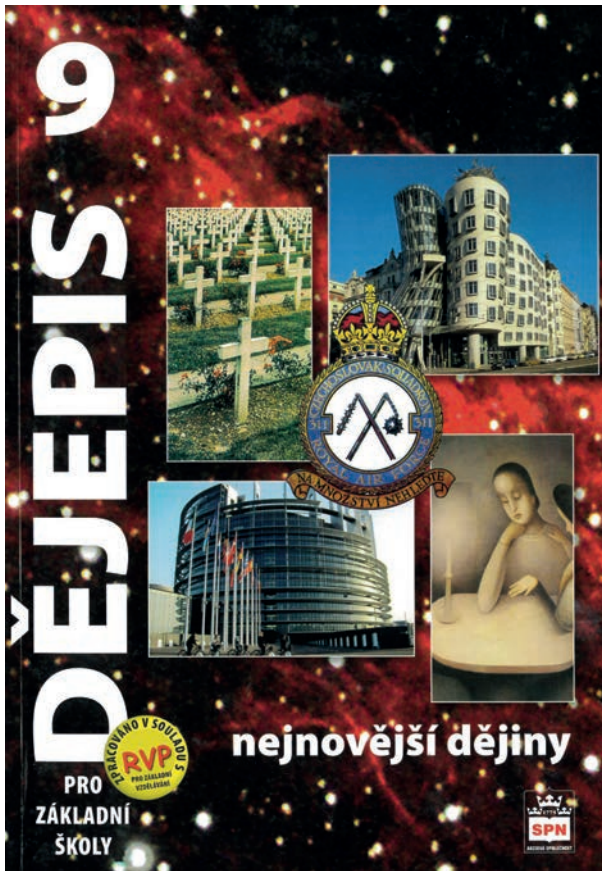


Abbildung 4: Veronika Válková, *Geschichte 9: Neueste Geschichte* [Dějepis 9: Nejnovější dějiny], Prag: SPN, 2009.

Quellenangaben zu finden, zu denen es jedoch keinerlei Aufgabenstellung gibt. Auch das Lehrwerk von Válková fokussiert auf den Verfasserstext, jedoch finden sich am Rand visuelle Quellen (ohne Quellenangaben) mit weiterführenden Erklärungen und Aufgaben. Diese sind jedoch nicht als Quellenanalyse gestaltet, sondern oft als ergänzende Recherche- und Referatsaufgaben.

Das Geschichtsbuch von Parkan et al. hat die bis dato recht umfangreichen Verfasserstexte deutlich verschlankt und setzt auf eine wesentlich lebendigere grafische Darstellung. Allerdings sind alle visuellen Quellen ohne genaue Quellenangaben abgedruckt und dienen der Illustration und nicht einer eigenständigen Aufgabenstellung. Die *Spielerische Geschichte* schließlich baut, wie die vorhergehenden Bücher, auf dem Verfasserstext auf; auch hier sind die Bildquellen ohne Quellenangaben. Jedoch sind ebenfalls Bemühungen erkennbar,

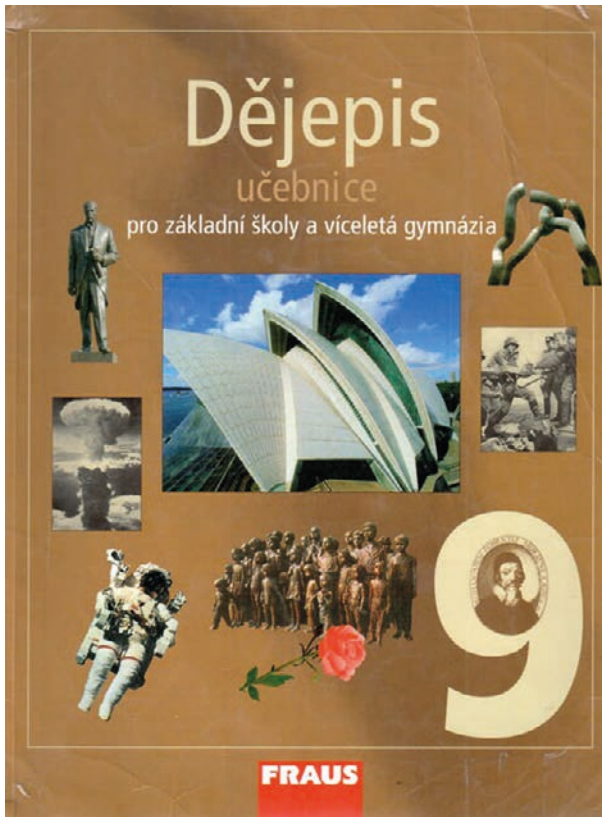


Abbildung 5: František Parkan et al., *Geschichte: Lehrwerk für Grundschulen und weiterführende Schulen* [Dějepis, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia], Pilsen: Fraus, 2011.

Abbildungen nicht nur als Illustration zum Text, sondern auch als Anregungen für weiterführende Gedanken zu nutzen. Eine deutliche Neuerung zeigt das Lehrwerk *Zeitgeschichte. Forschendes Geschichtsbuch*: Anders als die vorherigen Bände basiert es auf multiperspektivischer Quellenarbeit, wobei jedes Thema einer Forschungsfrage entsprechend aufgebaut ist und den Quellen Sachinformationen zum historischen Kontext vorangestellt sind. So steht beispielsweise das Kapitel »Die Nationalitäten der Tschechoslowakei« unter der Forschungsfrage »Wie beeinflusste die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Nationalitäten das Leben der Menschen in der Ersten Tschechoslowakischen Republik?«. ²⁴² Es folgt ein einführender informativer Verfassertext zum Thema, den Kern der Seite bilden vier Quellen aus unterschiedlichen Perspektiven mit zugehörigen Fragestellungen. Quellenangaben sind vollständig vorhanden. Der Fokus des Lehr-

²⁴² Vgl. Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 16f.



Abbildung 6: Pavel Ostap et al., *Spielerische Geschichte* [Hravý Dějepis], Prag: Taktik, 2019.

werks liegt nicht auf der Rezeption und Wiedergabe der Verfasser-texte, sondern vielmehr auf der selbstständigen Bearbeitung von Aufgabenstellungen, die zu eigenen Schlussfolgerungen und Reflexionen führen sollen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass, vom neuesten abgesehen, in allen Lehrwerken Verfasser-texte dominieren. Quellen werden immer ohne (genaue) Quellenangaben verwendet und haben oft einen lediglich illustrierenden Charakter, wobei auch in diesem Fall das neueste Buch eine Ausnahme darstellt. Es lässt sich insgesamt eine Entwicklung feststellen hin zu weniger dichten Verfasser-texten und weiterführenden eigenständigen Aufgaben wie Recherchen und Referaten. Gleichzeitig wird auch die visuelle Gesamtgestaltung mit den Jahren lebendiger und abwechslungsreicher bzw., etwas negativer konnotiert, kindlich-bunter. Eine Entwicklung hin zu ernsthafter Quellenarbeit und Multi-perspektivität ist nur beim Lehrwerk von 2022 festzustellen.

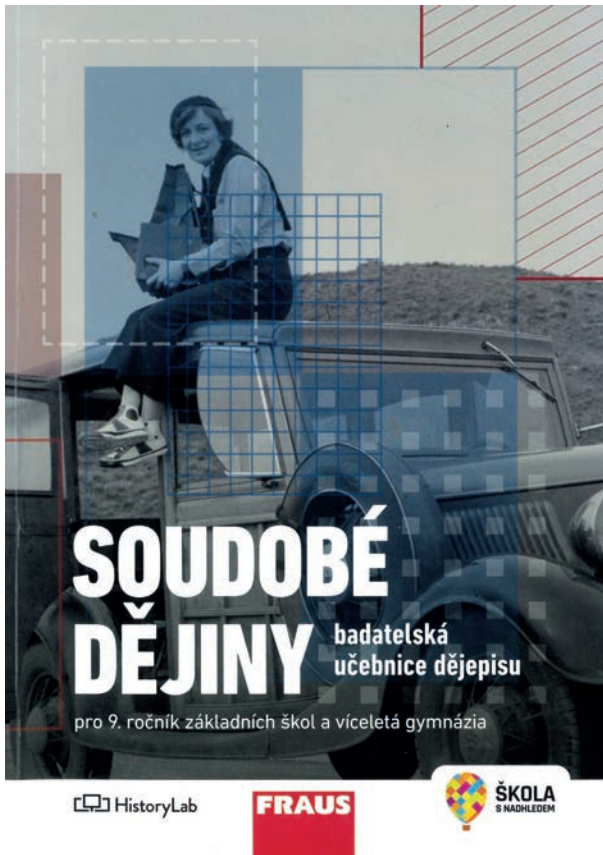


Abbildung 7: Jaroslav Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, Pilsen: Fraus, 2022.

4.2 Nationale Kategorien I: Im Spannungsfeld zwischen Ost und West

4.2.1 Nur Nazis und Sudetendeutsche? Die tschechische Identität in Abgrenzung zu Deutschland

Im Folgenden werden die vorgestellten Lehrwerke im Hinblick auf die Darstellung der tschechisch-deutschen Geschichte beleuchtet. Ein relevanter Aspekt ist hierbei die dezidierte Abgrenzung zu Deutschland sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Ferner dient die Betrachtung der verwendeten didaktischen Methodik in den Büchern der Beantwortung der übergeordneten

Frage, inwiefern auch mehrere Perspektiven dargestellt und eigene Schlussfolgerungen ermöglicht und gefördert werden und somit ein vielschichtigeres Geschichtsbild vermittelt wird.

Phase 1 (1995–2004): Tschechische Identität in Abgrenzung zu Deutschland

Ein Beispiel für die Darstellung tschechischer Identität in Abgrenzung zu Deutschland ist das erste nach 1989 erschienene Geschichtsbuch von Jan Kuklík und Jan Kuklík aus dem Jahr 1995, das mit dem Ersten Weltkrieg beginnt und mit dem Zerfall des Sowjetischen Blocks endet. Auffällig ist schon zu Beginn die oft fehlende Differenzierung der Terminologie: So ist es nicht das Deutsche Kaiserreich, sondern Deutschland, das den Ersten Weltkrieg führt.²⁴³ Diese Unschärfe setzt sich fort; auch bei der Beschreibung der NS-Zeit sind es meistens »Deutschland« und »die Deutschen«, die als Akteure und Akteurinnen des NS-Regimes genannt werden.²⁴⁴ Eine Ausnahme hiervon stellt jedoch die Beschreibung der NS-Ideologie dar, hierzu heißt es:

Die Nazis verbreiteten die Vorstellung einer Überlegenheit der deutschen ›nordischen Rasse‹, des deutschen Übermenschen, seines Anrechts auf ›Lebensraum‹ und schauten herab auf ›weniger wertvolle‹ Nationen und Rassen – Slaven, Juden, Roma und ›Farbige‹.²⁴⁵

Auf 28 Seiten wird in Folge fast ausschließlich der militärische Verlauf des Zweiten Weltkriegs beschrieben, gerahmt durch für diesen relevante Abkommen und Allianzen.²⁴⁶ Unter dem Punkt »Antifaschistischer Widerstand«²⁴⁷ wird auf europa- und weltweite Bekämpfungen des NS-Regimes und kurz auf das Stauffenberg-Attentat eingegangen; andere deutsche Widerstandsgruppen werden nicht erwähnt. Nach Beschreibung des Kriegsendes werden jedoch die Entnazifizierung sowie die Nürnberger Prozesse thematisiert,²⁴⁸ hierauf folgt eine Passage über die Aufarbeitung der NS-Ideologie:

In den besetzten Zonen der westlichen Großmächte wurde mit der Realisierung von Bemühungen begonnen, ein demokratisches politisches System zu schaffen, welches nach und nach vollständig die Überbleibsel der NS-Ideologie in den Köpfen der Mehrheit der deutschen Bevölkerung überwinden würde. Die Rückkehr von und Erziehung zur Demokratie schafften Bedingungen, in denen ein schmerzhafter Prozess

243 Vgl. z. B. Kuklík und Kuklík, *Geschichte des 20. Jahrhunderts*, 9.

244 Vgl. ebd., 54.

245 Ebd., 55.

246 Vgl. ebd., 59–87.

247 Vgl. ebd., 92.

248 Vgl. ebd., 91 und 101.

der Aussöhnung mit der Vergangenheit und allem, was Deutschland der Welt in zwei Weltkriegen zufügte, vonstattengehen konnte.²⁴⁹

Im Folgenden wird u. a. auf die Entstehung der BRD und der DDR eingegangen; die letzte Erwähnung findet Deutschland in einer das Schulbuch abschließenden Chronologie, in der die Wiedervereinigung genannt wird.²⁵⁰ Das Schulbuch legt in Bezug auf die Geschichte mit Deutschland im 20. Jahrhundert einen deutlichen Fokus auf den militärischen Verlauf des Zweiten Weltkrieges und den damit verbundenen Abkommen. In den kurzen Passagen, in denen es um die nationalsozialistische Ideologie geht, wird diese auch so bezeichnet, ansonsten ist durchgehend von »Deutschen« die Rede. Festzuhalten ist aber auch die Erwähnung der Entnazifizierung und Aufarbeitung der Vergangenheit in der Bundesrepublik Deutschland, was den Schülerinnen und Schülern vermittelt, dass die NS-Ideologie in Deutschland ein Ende fand. Den *odsun*, die Vertreibung der Sudetendeutschen, lässt das Buch völlig aus, was eine Reflexion und Aufarbeitung dieses Kapitels der tschechisch-deutschen Geschichte nicht ermöglicht.

Das sechs Jahre später erschienene Lehrwerk von Vratislav Čapek und Jaroslav Pátek, *Geschichte für fachliche Mittelschulen*, beschreibt im Hinblick auf die deutsche Geschichte vor allem die Zwischenkriegszeit der Weimarer Republik (bezeichnet als *Německo*, Deutschland), wobei der Aufstieg der NSDAP detailliert chronologisch nachvollzogen wird.²⁵¹ Es sind auch Tendenzen zur Aufarbeitung der tschechischen Geschichte zu finden; so etwa, indem auch auf nichtdeutsche faschistische Strömungen in der Tschechoslowakei eingegangen wird, wobei sowohl Mitglieder der tschechischen nationaldemokratischen Partei als auch die erstarkende faschistische Separatismusbewegung in der Slowakei thematisiert werden.²⁵² Hernach wird die Entwicklung im Sudetengebiet beschrieben:

Schrittweise, mit dem Erstarken der Macht des Nationalsozialismus in Deutschland, erstarkten die Aktionen der *deutschen nationalsozialistischen Organisationen im Grenzgebiet*. [...] Henleins Partei wurde zu einer Insel des deutschen Faschismus in der Tschechoslowakei – zur sog. »fünften Kolonne« (d. h. zum Feind in den eigenen Reihen). [Hervorhebung im Original]²⁵³

Im Folgenden geht das Schulbuch auf das Münchner Abkommen ein und beschreibt die weitere Entwicklung innerhalb der Tschechoslowakei, wie die Annahme der Struktur »Protektorat Böhmen und Mähren« als »Reaktion auf Druck

249 Ebd., 106.

250 Vgl. ebd., 168.

251 Vgl. Čapek und Pátek, *Geschichte für fachliche Mittelschulen*, 128.

252 Vgl. ebd., 132.

253 Ebd., 133.

und Drohungen«. ²⁵⁴ Nach Nennung von Details des Kriegsverlaufs wird auf den *odsun* »der Deutschen« eingegangen; hierzu werden Zahlen genannt, aber keine weiteren Erläuterungen gegeben. ²⁵⁵ Das Thema wird jedoch nochmals unter der Überschrift »Die deutsche Frage« aufgegriffen: Dieses Kapitel beschreibt die Nachkriegsentwicklungen in Deutschland, u. a. die Aufteilung in Besatzungszonen, und geht anschließend auf die deutschen Bevölkerungsanteile in den Gebieten insbesondere östlich der Oder und Neiße ein:

Diese deutschen Bevölkerungsanteile litten infolge der Kriegsergebnisse auf unerhörte Weise. Begleiterscheinungen waren Morde und Gewalt. Insgesamt mussten aus den deutsch besiedelten Gebieten in Mittel- und Osteuropa 14 Millionen Menschen weggehen, welche diesen Prozess als Vertreibung erlebt haben. In den sudetendeutschen Grenzgebieten der tschechischen Länder [gemeint sind Böhmen und Mähren] waren es 2,5 Millionen Deutsche, welche ihre Heimat verlassen mussten. ²⁵⁶

Der Verfassertext zeigt sich bei der Darstellung der Perspektive der vertriebenen deutschen Bevölkerung somit sowohl sachlich als auch recht differenziert, die Wortwahl ist jedoch sehr vorsichtig (»sie mussten weggehen«). Deutschland wird noch einmal im Kontext der Nachkriegsentwicklungen erwähnt. Dabei wird zwar nicht auf die Entnazifizierung eingegangen, doch es wird der symbolische Kniefall Willy Brandts in Warschau 1970 als Fotografie mit Erläuterung gezeigt. ²⁵⁷

Während diese beiden nach 1989 erschienenen Schulbücher vor allem eine sachliche Chronologie der Ereignisse um die Herrschaft der Nationalsozialisten und Nationalsozialistinnen darstellen, gibt das vom 1932 geborenen Historiker Robert Kvaček verfasste Buch *Tschechische Geschichte* aus dem Jahr 2002 der tschechisch-deutschen Thematik wesentlich mehr Raum, einhergehend mit deutlich mehr Wertungen des vergangenen Geschehens. Um diese einordnen zu können, ist ein Blick auf die Biografie Kvačeks notwendig, der die Zeit des Protektorats als Sieben- bis Dreizehnjähriger selbst erlebt hat:

Harte Erfahrungen aus der Zeit des Münchner Abkommens und des Protektorats, tragische Ereignisse in der Familie, Kriegserlebnisse und die Nachwirkungen des Krieges führten ihn zu einem tiefen Interesse für politische Ereignisse, Philosophie und die historischen Ursachen der Ereignisse im Zusammenhang mit Ausbruch und Verlauf des Weltkrieges. Nach dem Abitur entschied er sich daher für ein Geschichtsstudium an der Karlsuniversität. ²⁵⁸

254 Ebd., 142.

255 Vgl. ebd., 158.

256 Ebd., 162.

257 Vgl. ebd., 168.

258 FDB – Filmová Databáze, »Robert Kvaček«, <https://www.fdb.cz/lidi-zivotopis-biografie/61424-robert-kvacek.html>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.

Als Historiker kam er jedoch immer wieder in Konflikt mit dem staatssozialistischen Regime, was unter anderem nach 1968 zu einem Verbot führte, zur Geschichte des 20. Jahrhunderts zu forschen und zu publizieren.²⁵⁹ Nach 1989 schließlich zum Professor ernannt, gilt er seitdem als einer der bedeutendsten tschechischen Historiker und Didaktiker.²⁶⁰ Das von ihm verfasste Schulbuch beginnt mit dem Kapitel »Das österreichische Kaiserreich und die tschechische Nationalbewegung (1792–1848)« und endet mit der »Bildung der neuen Demokratie (1989–1992)«. Bei Betrachtung der Darstellung der Geschichte mit Deutschland ist es im Falle dieses Geschichtsbuchs sinnvoll, auch das Ende des 19. Jahrhunderts, konkret das Kapitel »Von der Revolution bis zur modernen tschechischen Gesellschaft (1848–1890)«, zu beleuchten: Sehr auffällig ist hier, dass die nationale Emanzipationsbewegung innerhalb Österreich-Ungarns als Dynamik zwischen »Tschechen« und »Deutschen« gerahmt wird. So heißt es an einer Stelle:

Die Deutschen fürchteten einen nationalen Auftrieb der Tschechen, welcher in ihre bisherige national-politische Position wirtschaftlicher Stärke und hohen Bildungsniveaus, gegründet auf einer entgegenkommenden Politik des tschechischen Staates, eingreifen würde.²⁶¹

Unter der Überschrift »Tschechischer und deutscher Nationalismus« heißt es weiter:

Deutsche und Tschechen, bislang einander insbesondere im Alltag nahe (die Deutschen waren den Tschechen in ihrer Lebensart und ihrem Lebensniveau näher als die Slaven), begannen sich voneinander zu entfernen. In den tschechischen Ländern entstanden **zwei getrennte nationale Gesellschaften**, die aufhörten, die gegenseitigen Kontakte zu pflegen. [Hervorhebungen im Original]²⁶²

Hierbei fällt auf, dass die Aussagen sehr verallgemeinernd formuliert sind: Es gibt klar getrennte, homogene nationale Gruppen, und der Begriff »die Deutschen« wird, wie im weiteren Verlauf des Kapitels gezeigt wird, sowohl für die komplette deutschsprachige Bevölkerung Österreich-Ungarns wie auch konkret für den deutschsprachigen Bevölkerungsteil Böhmens und Mährens und für die Bewohnerinnen und Bewohner des heutigen Deutschlands und all seiner historischen Vorstrukturen verwendet. So sind in einer weiteren Passage Bewohne-

259 Vgl. ebd., zuletzt geprüft am 28. August 2024.

260 Vgl. Technische Universität Liberec, Fakultät für Geisteswissenschaften und Pädagogik, »Prof. Robert Kvaček, emeritiertes Mitglied des Fachbereichs Geschichte, gestorben« [Zemřel prof. Robert Kvaček, emeritní člen katedry historie], 29. April 2024, <https://www.fp.tul.cz/aktuality/zemrel-prof-robert-kvacek-emeritni-clen-katedry-historie-27-4-2024>, zuletzt geprüft am 6. November 2025.

261 Kvaček, *Tschechische Geschichte*, 50.

262 Ebd., 53.

rinnen und Bewohner bzw. Institutionen des Deutschen Kaiserreiches ebenfalls »die Deutschen«, was aus dem Kontext ohne Hintergrundkenntnisse nicht ganz deutlich wird: In einem Abschnitt zu einer Verordnung über die Nutzung der tschechischen Sprache für interne Angelegenheiten auf unteren Verwaltungsebenen von 1897 heißt es über die Reaktion »der Deutschen« hierauf:

Die Verordnung [...] löste eine **Abneigung der Deutschen** aus. Sie war leidenschaftlich und heftig [...]. Deutsche Nationalisten organisierten **stürmische Demonstrationen**. Sie wurden aus Deutschland ermuntert und unterstützt sowie aufgefordert zum harten Umgang mit den Tschechen. Deutsche und Tschechen entfernten sich in dieser Zeit wieder ein Stück voneinander. [Hervorhebungen im Original]²⁶³

Auffällig ist hier nicht nur die mangelnde Differenzierung, sondern auch die Verwendung wertender Adjektive, die zu Verallgemeinerungen und Emotionalisierung führen. Auch die typografischen Hervorhebungen des Autors zeigen eine Betonung des Emotionalen.

Die Demonstrationen mündeten schließlich in der Ausrufung des Standrechts im Dezember 1897, um die Situation effektiver unter Kontrolle zu bekommen. Diese Entwicklung interpretiert Kvaček als Genese nationalistischen Denkens seitens junger Tschechinnen und Tschechen:

»Der Dezember 1897« als Ausdruck des nationalen deutsch-tschechischen Ringens, der tschechischen nationalen Empörung und als weiterer Beweis des deutschen Überlegenheitsgefühls prägte nachhaltig einen Teil der jungen tschechischen Generation. Er pflanzte ihr nationalistisches Denken ein, welches sie insbesondere in dramatischen politischen Momenten und bei schwerwiegenden politischen Entscheidungen zur Anwendung brachte. [Hervorhebung im Original]²⁶⁴

In dieses Narrativ des tschechisch-deutschen Konfliktes fügen sich auch die Erläuterungen zur Staatsgründung 1918 ein: Diese wird einerseits als »Sieg der Demokratie«, zugleich auch als Mittel dargestellt, um der »Entstehung eines deutschen Mitteleuropas«²⁶⁵ vorzubeugen. Betont wird ferner im Kontext der Republikgründung die Identität einer tschechischen Nation: »Als ›Staatsnation‹ wurden in diesem Sinne die Tschechoslowaken gesehen, die anderen Bewohner gehörten zu den **Minderheiten** – der deutschen, ungarischen und polnischen.« [Hervorhebung im Original]²⁶⁶

Auf den folgenden Seiten werden in relativ sachlicher Sprache das chronologische Fortschreiten des Nationalsozialismus sowie Entwicklungen im Sudetengebiet beschrieben. Im Kapitel »Die Tschechoslowakei in Gefahr« erläutert der Autor die Stabilität der tschechoslowakischen Demokratie und führt diese zu

263 Ebd., 67.

264 Ebd., 68.

265 Ebd., 89.

266 Ebd., 111.

einem Teil auf die Skepsis der Tschechinnen und Tschechen vor pangermanistischen Bewegungen zurück:

Unter den tschechischen Wählern festigten sich die Erfolge demokratischer und antifaschistischer Parteien. Die tschechische Gesellschaft hatte auch den größten Anteil daran, dass **die Tschechoslowakei nach wie vor ein demokratischer Staat blieb** [Hervorhebung im Original], wenn auch der einzige in ganz Europa. *Der Faschismus drang auch daher nicht in die tschechische Gesellschaft ein, da sie ihn in seiner nationalsozialistischen Form, die sie als Höhepunkt des Pangermanismus erachtete, ablehnte.* [Hervorhebung d. Verf.]²⁶⁷

Hier ist ein faktischer Fehler festzustellen: Auch wenn die einzelnen noch bestehenden Demokratien in Europa in der Zeit unterschiedliche Ausprägungen aufwiesen – so hatten in manchen beispielsweise nur Männer demokratische Rechte, bei anderen handelte es sich um konstitutionelle Monarchien – so kann sicher nicht pauschal die Aussage getroffen werden, dass es sich bei der Tschechoslowakei um die einzige Demokratie in Europa handelte. Weiterhin werden immer wieder, wie auch am Beispiel des letzten Satzes im obigen Zitat zu sehen ist, thesenhafte Feststellungen als allgemeingültige historische Wahrheit formuliert. Grundsätzlich lassen sich in historischen Quellen meist belastbare Begründungen für die jeweiligen Thesen finden – jedoch wird an keiner Stelle des Verfassertextes deutlich, dass es sich um Thesen und Deutungen handelt, zu denen auch ein Diskurs möglich wäre. Vielmehr werden diese, wie die oben stehende Passage exemplarisch zeigt, als eindeutige Faktenlage vermittelt. Dieser Duktus setzt sich auf den folgenden zwei Seiten fort, auf denen die Münchner Konferenz und die Haltung der Sudetendeutschen erläutert werden. Andererseits finden sich auch differenzierte Darstellungen, die so nicht in allen Schulbüchern vorhanden sind. Ein Beispiel:

In einer besonders schweren Situation fanden sich die im Grenzgebiet lebenden **demokratischen und antifaschistischen Deutschen. Sie waren standhaft** in ihrem Verhältnis zur demokratischen Tschechoslowakei, auch wenn sie sich dadurch in Lebensgefahr begaben. [Hervorhebung im Original]²⁶⁸

Als weiteres Beispiel ist das Kapitel zur Kultur in der unmittelbaren Vorkriegszeit zu nennen, das auf die sich gegen den Nationalsozialismus wendenden kulturelschaffenden Deutschen und ihr Leben als Emigrantinnen und Emigranten in der Tschechoslowakei eingeht:

In den 30er Jahren zogen über 10.000 deutsche Emigranten durch die Tschechoslowakei, viele von ihnen wurden hier sesshaft. Zu ihrer Unterstützung entstanden verschiedene Vereine und Organisationen, in denen sich auch bedeutende tschechische

²⁶⁷ Ebd., 129.

²⁶⁸ Ebd., 131.

Kulturschaffende, Künstler und Wissenschaftler verdient machten. »Das **zweite Deutschland**« kreierte in der **Tschechoslowakei** seine Zeitschriften, Verlage und Theater. Tschechische und deutsche Schauspieler traten gemeinsam auf, im Ständetheater führten sie 1936 gemeinsam die tschechisch-deutsche Aufführung eines älteren Stücks von Jan Nepomuk Štěpánek, »Der Tscheche und der Deutsche«, auf. Einer der führenden deutschen Schriftsteller, **Heinrich Mann**, sowie der Nobelpreislautrat **Thomas Mann** wurden nach Verlust der deutschen Staatsbürgerschaft tschechoslowakische Staatsbürger. [Hervorhebungen im Original] ²⁶⁹

Auch diese Passage zeigt, dass für Kvaček das deutsch-tschechische Verhältnis eine wichtige Rolle spielt. Neben der Geschichte der Besetzung durch das NS-Regime geht er immer wieder auch auf das interne Verhältnis zum einen mit der deutschen Minderheit, zum anderen mit der Gruppe deutscher Emigranten und Emigrantinnen ein. Die deutsche Besetzung wiederum führte, so der Autor, auch zu einem wachsenden tschechischen Nationalbewusstsein:

Die absolute Mehrheit der Tschechen lehnte die Errichtung des deutschen Protektorats ab, auch wenn sie es nach außen nicht zeigen konnte. Das **entfachte Nationalbewusstsein** zeigte sich im Lauf der nächsten Monate bei Versammlungen zum Anlass von Nationalfeiertagen, bei Kulturaktionen, Wallfahrten und religiösen Veranstaltungen. [Hervorhebung im Original] ²⁷⁰

Aus diesen anfangs spontanen Aktionen entstand laut Kvaček die Grundlage für die tschechische Widerstandsbewegung. ²⁷¹ Diese trug dem Verfassertext zufolge auch zur Wahrung der tschechoslowakischen Identität über das Kriegsende hinaus bei:

An ihrer [der Tschechoslowakei] Befreiung machte sich die gesamte gegendeutsche Koalition durch ihren Kriegsgewinn verdient. Ohne den tschechischen und slowakischen Widerstand, ohne den Willen und ohne die Sehnsucht der Tschechen und Slowaken nach Freiheit jedoch gäbe es keine tschechoslowakische Wiedererweckung. ²⁷²

Im Folgekapitel zur Kultur während des Krieges schließlich ist es gerade der Rückbezug auf die eigene Identität und Geschichte, durch den sich die Tschechinnen und Tschechen gegen die Herrschaft des Protektorats wehren konnten. ²⁷³ An diesen Passagen ist zu erkennen, dass der Autor ein starkes tschechisches Identitätsbewusstsein und eine aus diesem erwachsende Widerstandskraft zeichnet, beides geformt und gestärkt durch das Erleben der NS-Besatzung.

Gar keinen Raum erhält das leider ebenfalls existente Phänomen der lokalen Kollaboration, das im tschechoslowakischen Gebiet ähnlich wie in anderen be-

269 Ebd., 146.

270 Ebd., 152.

271 Vgl. ebd., 153.

272 Vgl. ebd., 169.

273 Vgl. ebd., 171.

setzten Gebieten eine Begleiterscheinung der massiven Repressalien war. Dabei wäre dies sicher auch eine Entwicklung, welche die Schülerinnen und Schüler reflektieren könnten, ohne dass es zur Schmälerung der großen Leistung der Widerstandsbewegung käme. Im Gegenteil, sie könnten in diesem Kontext die Risiken und Opfer wahrscheinlich noch stärker würdigen, welche die Bemühungen um die Wahrung einer tschechischen Identität angesichts der gewaltvollen Germanisierungspolitik sowie der Widerstand gegen den NS-Terror mit sich brachten. Dies umso mehr, wenn das Schulbuch ihnen zudem die Gelegenheit gäbe, diese Interpretation nicht nur passiv aufzunehmen, sondern durch Quellenarbeit, Reflexion und Diskussion eigenständig zu diesen Schlüssen zu gelangen.

Zuletzt zu nennen ist das Kapitel »Der Nachkriegsnationalismus«: In diesem wird auf komplexe Art die »Abschiebung« (*odsun*) der Deutschen nach dem Krieg reflektiert. So erklärt Kvaček:

Einen anderen großen Bevölkerungsanteil verlor die Tschechoslowakei aus eigener Entscheidung, und zwar durch die Vertreibung aus dem tschechischen Gebiet. Hierdurch wurde auf **dramatische und tragische Weise das Zusammenleben von Tschechen und Deutschen** in den böhmischen Ländern (in der Slowakei war die deutsche Minderheit von kleiner Zahl) beendet. Das Zusammenleben bereicherte beide Nationen über Jahrhunderte hinweg, auch wenn es nie problemfrei war. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts brachte der neue Nationalismus in das Zusammenleben viel Anspannung und Konflikte. Diese gipfelten in der zweiten Hälfte der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts durch die Einbindung eines Großteils der Sudetendeutschen in die Politik des Dritten Reiches, verursacht durch ihre Anführer aus der Sudetendeutschen Partei, welche auf die Zerstörung der Tschechoslowakei zielte. Die tschechische Nation fühlte und erlebte dieses Verhalten der Sudetendeutschen in der Zeit des Untergangs der Tschechoslowakei und im Zweiten Weltkrieg als eindeutig feindselig, als Zeichen des Willens und der Entscheidung, das Zusammenleben mit den Tschechen zu beenden. Die Tschechen schlossen daraus eine »**Kollektivschuld**« der Sudetendeutschen und stimmten der Absicht der Regierung zu, sie nach Deutschland auszusiedeln. **Von der Aussiedlung ausgenommen werden konnten deutsche Antifaschisten.** [Hervorhebungen im Original]²⁷⁴

So sehr der Autor hier grundsätzlich differenziert, so fallen doch verallgemeinernde Formulierungen auf (»die tschechische Nation fühlte«). Ferner kann man die Schlussfolgerung der Kollektivschuld sicher diskutieren, die ja der sonst im Recht üblichen Unschuldsvermutung entgegensteht. Kvaček lässt jedoch den teilweise brutalen Charakter des *odsun* nicht aus, schreibt, dass ein »[n]ationalistisches, vor allem ausdrücklich antideutsches Verhalten, allen tschechischen Parteien [dieser Zeit]« eigen war und erklärt dies als direkte Folge des Zweiten Weltkriegs:

274 Ebd., 175.

[Die Umsiedlung] gehörte zu den **Folgen des zweiten Weltkriegs**, welchem der Nazismus [sic] einen Genozid-Charakter gab. Der Gedanke der Umsiedlung entstand im Verlauf des Krieges und wurde in einer Atmosphäre realisiert, die durch den Krieg noch tief beeinflusst war. Die Umsiedlung vergrößerte das Leid, welches der Krieg verursachte. Er brachte auch schwere Verluste an Leben mit sich, es starben einige tausend Menschen. In die verlassenen Orte im Grenzgebiet kamen neue Bewohner, jedoch nicht in der Menge und in einer solchen beruflichen und moralischen Zusammensetzung, dass sie die ursprünglichen Bewohner ersetzen könnten. Hieraus folgten Verluste verschiedener Art: **ökonomisch, kulturell und in Form der Veränderung von Städten und Dörfern**. [Hervorhebung im Original]²⁷⁵

Im Folgenden führt er, eher selten für das Lehrwerk, als Originalquelle einen Auszug aus der Stellungnahme der deutsch-tschechischen Historikerkommission zum *odsun* an, in der jede Vertreibung als zwar im Widerspruch mit grundsätzlichen Vorstellungen von Menschenrechten, im Jahr 1945 jedoch als unmittelbare Kriegsfolge beschrieben wird.²⁷⁶ Auch hier wäre eine gute Möglichkeit, eine Aufgabe an die Quelle anzuschließen, wobei nicht auszuschließen ist, dass eine mit dem Schulbuch arbeitende Lehrkraft dies in Eigenregie übernimmt.

Kvačeks Lehrwerk bietet der deutsch-tschechischen Geschichte sehr viel Raum. Während die meist vorhandene Komplexität und Differenzierung der Darstellung hervorzuheben ist, fällt auf, dass klare Werturteile und Schlussfolgerungen vermittelt werden, welche die Schülerinnen und Schüler passiv auf- und übernehmen sollen. Ferner kann konstatiert werden, dass Kvaček immer wieder die Erweckung und Stärkung der tschechischen Identität im Kontrast zu Spannungen mit und Repressionen durch Deutsche formuliert. Abschließend lässt sich feststellen, dass das Lehrwerk stark verfassensorientiert ist; Kvaček wird als Autor und auch als Autorität im Hinblick auf Schlussfolgerungen aus der Geschichte deutlich sichtbar. Somit ist das Schulbuch trotz seiner meist sehr differenzierten und komplexen Darstellungen nicht typisch für didaktische Prinzipien, die eigenständiges, kritisches Denken fördern sollen, und spiegelt, seiner Entstehungszeit entsprechend, noch die frühe Etappe des Demokratisierungsprozesses wider.

Phase 2 (2004–2022): Tschechische Identität in Abgrenzung zu Deutschland

Das Jahr 2004 kann in zweierlei Hinsicht als Zäsur nach der Samtenen Revolution gesehen werden: Zum einen ist es das Jahr des EU-Beitritts, der aufgrund der Kopenhagener Beitrittskriterien zuvor bereits einen Transformationsprozess der

²⁷⁵ Ebd., 176f.

²⁷⁶ Ebd., 177.

tschechischen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen initiiert hatte; zum anderen ist es das Jahr des Übergangs von klassischen wissensorientierten Curricula zu sogenannten Rahmenbildungsplänen, eine der größten Veränderungen im Bildungswesen Tschechiens nach 1989. Während die Kopenhagener Kriterien insbesondere für die Thematik von Minderheiten relevant sind, ist die zweitgenannte Transformation für alle hier untersuchten Aspekte von zentraler Bedeutung, da sie von staatlicher Seite aus eine konzeptionelle Neuausrichtung des Unterrichts vorgibt. Diese ist insbesondere durch einen Fokus auf zu erreichende Kompetenzen charakterisiert: Im Vordergrund standen nun eigenständige Reflexion und Urteilsbildung; reines Faktenwissen bzw. die reine Übernahme vorgefertigter historischer Werturteile war nicht mehr Hauptziel des Geschichtsunterrichts.²⁷⁷ Auch das in dem ersten nach 1989 erschienen Curriculum formulierte Ziel der »Erziehung zum Patriotismus«²⁷⁸ ist entfallen; es liegt nun, zeitgleich mit dem EU-Beitritt, »[e]in bedeutsames Augenmerk [...] auf den grundlegenden Werten der europäischen Zivilisation.«²⁷⁹ Zu erwarten waren demnach, ausgehend von der inhaltlichen und didaktischen Neukonzeption, auch Neuerungen im Bereich der Schulbücher.

Das erste nach der Reform erschienene Werk ist die *Neueste Geschichte* der Historikerin, Lehrerin und Jugendbuchautorin Veronika Válková aus dem Jahr 2009. In einem Interview für die Zeitschrift *Respekt* zeigt sie sich kommunistuskritisch und betont die Relevanz der geisteswissenschaftlichen Schulbildung für eine Demokratie: »Mehrere Generationen durchliefen das totalitäre Schulsystem, in dem ihnen ständig suggeriert wurde, dass die Geisteswissenschaften ›Unkrautwissenschaften‹ seien und die Betonung auf exakten Fächern lag, die für das totalitäre Regime keine Bedrohung darstellten. Doch tiefere Kenntnisse der Geschichte und der Philosophie sind aus der Sicht eines totalitären Regimes Sprengstoff.«²⁸⁰ Die wenigen wöchentlichen Schulstunden, die in der Tschechischen Republik für Geschichtsunterricht vorgesehen seien, machten es notwendig, den Unterricht auf Daten und Ereignisse zu reduzieren, statt größere

277 Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Rahmenbildungsplan für die Grundbildung* [Klassen 1–9; Anm. d. Verf.], Prag: o. V., 2004 [in Kraft ab dem Schuljahr 2005/2006, Anm. d. Verf.], 52, <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-schvalena-verze>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.

278 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Lehrpläne für vierjährige Gymnasien: Geschichte*, Prag: Fortuna, 1991, 9.

279 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Rahmenbildungsplan für die Grundbildung* [Klassen 1–9; Anm. d. Verf.], Prag: o. V., 2016, 52.

280 Antonín Kašpar, »Wenn Kinder erst einmal entdecken, dass Geschichte ein Abenteuer und Detektivarbeit ist, sind sie fasziniert«, *Respekt*, 14. September 2020, <https://www.respekt.cz/rozhovor/jakmile-deti-zjistí-ze-dejepis-je-dobrodružství-a-detektivní-práce-jsou-fascinovane>, zuletzt geprüft am 18. September 2025.

Zusammenhänge zu vermitteln, so Válková.²⁸¹ Demgemäß nimmt es nicht wunder, dass die Autorin sich der hohen Verantwortung sowie des hohen Anspruchs bewusst ist, die mit dem Verfassen von Schulbüchern einhergehen.²⁸²

Zu berücksichtigen bleibt indes, dass ihr Lehrwerk, das deutlich früher erschienen ist als das oben zitierte Interview, durch einen eher traditionellen Stil ausgezeichnet ist. Es fällt zunächst dadurch auf, dass es trotz des im RVP formulierten, Ziels Schülerinnen und Schüler anzuleiten, Geschichte als »Stellen von Fragen«²⁸³ zu betrachten, dem klassischen Konzept des erklärenden Verfasser-textes folgt. Karten, Fotos und weiteres Material finden sich meist als Illustration des Textes am Rand, bis auf Ausnahmen versehen mit kurzen Erklärungen ohne Quellenangaben. Allerdings nutzt die Autorin stellenweise auch Textquellen, zu denen sie den Schülerinnen und Schülern Aufgaben stellt. Darüber hinaus bemüht sie sich um eine Aktualisierung des Stoffes. So heißt es im Kapitel »Die Tschechoslowakei zwischen den Kriegen«, in dem auch auf die Minderheitenpolitik des neu gegründeten Staates eingegangen wird:

Die Tschechoslowakei war ein **Staat vieler Nationalitäten**. [...] Die Tschechen und Slowaken hatten in der Republik eine hervorgehobene Stellung. Daran trugen vor allem die **Deutschen und Ungarn** schwer, welche sich mit dem Verlust ihrer übergeordneten Position nicht abfinden konnten. [...] Es war eine Selbstverständlichkeit, dass jede Minderheit neben unterschiedlichen Vereinen auch **Parteien** gründen konnte, und so waren in der Regierung **ab 1926 auch deutsche Minister**. [Hervorhebungen im Original]²⁸⁴

Am Rand befindet sich in einer Infobox eine Quelle mit zugehöriger Aufgabe: Darin enthalten sind fünf Paragraphen aus der tschechoslowakischen Verfassung, die sich mit den Regelungen zu den Minderheiten in der Republik befassen. Die zugehörige Aufgabe lautet: »Findet heraus, welche Rechte die heutige Verfassung Minderheiten garantiert.«²⁸⁵ Dieser aktualisierende Bezug ist im Vergleich zu den vorangehenden Werken eine Neuerung und deutet auf das Bemühen hin, auf die gegenwärtige Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Eine weitere Infobox differenziert die politische Einstellung der Deutschen in der Zeit des Nationalsozialismus:

Nicht jeder Deutsche war ein Nazi. Ihr wisst bereits, dass die Deutschen in der Tschechoslowakei eine Reihe politischer Parteien hatten. [In Folge geht die Autorin auf die Geschichte der deutschen Sozialdemokratinnen und Sozialdemokraten in der Tsche-

281 Ebd.

282 Ebd.

283 Ebd.

284 Válková, *Geschichte 9: Neueste Geschichte*, 39.

285 Ebd.

choslowakei ein.] Die deutschen Demokraten und Kommunisten waren auch die ersten, welche die Nazis nach Einnahme des Grenzgebiets liquidierten.²⁸⁶

Diese Differenzierung zeigt, dass sicher kein allgemeines, vereinfachtes deutsches Feindbild vermittelt werden soll: Den Schülerinnen und Schülern wird mitgegeben, dass es sich bei *den Deutschen* um eine vielschichtige Gruppe von Menschen handelt, was helfen kann, heutigen Stereotypen vorzubeugen. Differenziert und mit Quellenarbeit unterstützt ist das Kapitel zum *odsun*. In diesem heißt es unter anderem:

Der *wilde odsun* spielte sich im Mai und Juni 1945 ab, das heißt unmittelbar nach Kriegsende. Damals kam es zu **spontanen Vertreibungen der deutschsprachigen Bevölkerung aus ihren Häusern**, was auch von **Gewaltaktionen**, begleitet wurde, die Leben kosteten. Das war nicht nur eine unmittelbare Reaktion auf das Ende der sechsjährigen Besatzung oder auf Berichte von den Gräueltaten der Nazis, welche die Menschen, die aus den Konzentrationslagern zurückkehrten, mitbrachten, sondern auch persönliche Rache, Begleichen offener Rechnungen und das Verlangen, Besitz zu stehlen. [Hervorhebungen im Original]²⁸⁷

In Folge geht die Autorin auf den *organisierten odsun* ein, der nicht mehr von Gewalt begleitet war, sowie auf das Schicksal deutscher Nicht-Nazis:

Die Umsiedlung betraf nicht alle Deutschen. Bleiben durften **Antifaschisten**, deren Anzahl jedoch gering war, da die Nazis die Mehrheit der Antifaschisten direkt nach der Einnahme des Grenzgebiets liquidierten. Ferner blieben unterschiedliche **Experten**, oder **Menschen, die in einer gemischten Ehe lebten**. [Hervorhebungen im Original]²⁸⁸

Diese Passage zeigt ebenfalls, dass auch das eigene historische Handeln kritisch beleuchtet wird und das im Schulbuch gezeichnete Bild *der Deutschen* keineswegs einheitlich negativ ist.

Wenngleich immer noch der Verfassertext im Zentrum steht, der die historischen Ereignisse einordnet und zudem beurteilt, so ist dieser im Hinblick auf die deutsch-tschechische Thematik sehr bemüht um Differenzierung, das Aufzeigen unterschiedlicher Perspektiven und die Vermeidung von Stereotypen. Die tschechische Rolle wird immer wieder kritisch beleuchtet, was eine gute Grundlage für eine sinnvolle und konstruktive Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte bietet. Auch sind Ansätze von Quellenarbeit vorhanden, die in den vorangehenden Lehrwerken so nicht zu finden sind. Somit kann das Buch, trotz noch immer im Verfassertext vorgegebener historischer Urteile, als ein wichtiger Meilenstein auf dem Weg zu einem differenzierten und auch Quellenarbeit einbindenden Geschichtsunterricht gesehen werden.

286 Ebd., 44.

287 Vgl. ebd., 122.

288 Vgl. ebd.

Den wertenden Verfassertext wesentlich reduziert hat das zwei Jahre später erschienene Buch von František Parkan et al., *Geschichte: Lehrwerk für Grundschulen und weiterführende Schulen* (2011). Parkan (*1944) ist Historiker und Didaktiker des Geschichtsunterrichts, der seine gesamte berufliche Laufbahn im staatlichen Bildungswesen verbrachte: zunächst als Lehrer (1966–1976), anschließend als Hochschullehrer an der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität, wo er bereits während der sozialistischen »Normalisierung« tätig war und auch nach 1989 weiterwirkte.²⁸⁹ Persönliche Stellungnahmen Parkans zum Regime sind nicht dokumentiert; seine Kontinuität im Fach jedoch weist ihn als pragmatischen Vertreter der schulischen Geschichtsdidaktik aus. Seine späteren Publikationen – etwa seine *Geschichtsdidaktik* (2014) – betonen methodische und kompetenzorientierte Ansätze²⁹⁰ und auch das genannte Lehrwerk fällt durch auffällige Zurückhaltung im Verfassertext auf. Diese Neutralität kann als bewusste Abkehr von normativen Deutungen verstanden werden, geht jedoch teilweise auf Kosten von Komplexität und Multiperspektivität. Auch visuell und strukturell unterscheidet sich das Lehrwerk von den Vorgängern: Grafiken und Bildquellen nehmen wesentlich mehr Raum ein; statt auf lange erläuternde und interpretierende Ausführungen setzen die Autoren auf kürzere, meist bewusst neutral gehaltene Texte.

Die Frage nach Nationalität bzw. Identität erhält bereits zu Beginn des Buches viel Raum: Die neu gegründete Tschechoslowakei wird als ein Staat mit mehreren eigens aufgezählten Nationalitäten geschildert, deren prozentuale Anteile zudem grafisch genau visualisiert werden.²⁹¹ Anschließend wird auf die deutsche Minderheit eingegangen:

Das größte Problem hatte der neue Staat mit den im Grenzgebiet lebenden Deutschen. Die deutschen Vertreter waren nicht damit einverstanden, dass die Gebiete mit deutscher Bevölkerung Teil der Tschechoslowakei werden.²⁹²

Anschließend wird eine Rechercheaufgabe zu aktuellen Minderheiten gestellt, illustriert mit einem Foto eines jungen vietnamesischen Mannes mit der etwas ungeschickten bzw. undifferenzierten Bildunterschrift »Vietnamese« – im Fall des heutigen Tschechiens handelt es sich allerdings viel wahrscheinlicher um einen Mann mit tschechischem Pass und vietnamesischen Wurzeln. Grundsätzlich kann jedoch festgehalten werden, dass diese Aktualisierung in den vorangehenden Werken so noch nicht vorhanden war.

289 Pädagogische Fakultät der Karls-Universität Prag, Prof. PaedDr. František Parkan, CSc. – Mitarbeiterprofil. Online: <https://pedf.cuni.cz>, zuletzt geprüft am 20. September 2025.

290 František Parkan, *Geschichtsdidaktik*, Prag: Karolinum, 2014.

291 Vgl. Parkan et al., *Geschichte: Lehrwerk für Grundschulen und weiterführende Schulen*, 14.

292 Vgl. ebd.

Grafisch sehr übersichtlich und mit eher knappem, informativen Text wird in den Folgekapiteln unter anderem der Aufstieg des Nationalsozialismus beschrieben. Es werden in den Aufgaben am Ende jedes Kapitels eher einfache Fakten abgefragt, wie zum Beispiel: »Wie heißt die ›Bibel‹ des Nazismus [sic], welche in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts Adolf Hitler verfasste?«²⁹³

Im Kapitel »Das Jahr 1938 – Ende der Tschechoslowakei« wird die Situation vor der Zerschlagung der Tschechoslowakei beschrieben. So heißt es z. B.:

Im Grenzgebiet lösten die Sudetendeutschen Konflikte mit den lokalen tschechischen Behörden, der Polizei und Soldaten aus. Es häuften sich auch Attacken gegen Tschechen, Juden und deutsche Antifaschisten.²⁹⁴

Hieran ist zu bemerken, dass die Autoren nicht nur die rein tschechische Geschichte erzählen, sondern immer wieder auf den national durchaus vielschichtigen Charakter des Landes eingehen und auch im Hinblick auf die deutsche Bevölkerung zwischen Nationalsozialisten und Antifaschisten differenzieren. Im Folgenden wird auf unterschiedliche Formen von Widerstand 1938 eingegangen, in diesem wie im vorangehenden Werk ein wichtiger Punkt der Erzählung der tschechischen Identität.²⁹⁵ Anders als in den meisten der vorangehenden Schulbücher wird auch Kollaboration thematisiert und den Schülerinnen und Schülern so das ganze Spektrum von Reaktionen auf die massive Unterdrückung durch die nationalsozialistische Besatzung gezeigt:

Nicht die ganze Bevölkerung machte bei Protesten und Widerstand mit. Ein großer Teil der Bevölkerung wollte überleben und es fanden sich auch Menschen, welche mit der okkupierenden Macht zusammenarbeiteten – kollaborierten. [...] Auf der anderen Seite sind auch Fälle bekannt, in denen die Zusammenarbeit mit den Besatzern die Widerstandstätigkeit deckte.²⁹⁶

Im anschließenden Kapitel wird adressatengerecht auf Schulunterricht während der Besatzung eingegangen: Erklärt wird, dass nichts unterrichtet werden durfte, was an die Demokratie und die ehemalige tschechoslowakische Republik erinnert hätte, und dass im Geschichtsunterricht vor allem die Geschichte und Bedeutung Deutschlands und der Germaninnen und Germanen gelehrt wurden.²⁹⁷ Anschließend folgt die Aufgabe:

Aus welchen Gründen durfte nicht mehr über die Zeit der Ersten Republik unterrichtet werden? Warum schlossen die Deutschen die tschechischen Schulen? Welche Ge-

293 Vgl. ebd., 31.

294 Vgl. ebd., 36.

295 Vgl. ebd., 37.

296 Vgl. ebd., 70.

297 Vgl. ebd., 72.

schichtphasen wurden als Beispiel der deutsch-tschechischen Zusammenarbeit unterrichtet?²⁹⁸

Anders als beispielsweise in Kvačeks Lehrwerk werden die Schülerinnen und Schüler also nicht unbedingt mit umfangreichen und oft durchaus komplexen, jedoch abgeschlossenen Analysen konfrontiert. Vielmehr wird versucht, wesentlich stärker auf ihren Erfahrungs- und Interessenhorizont einzugehen und sie zu eigenen Gedankengängen zu ermuntern.

Im Kapitel »Die Welt und die Tschechoslowakei nach dem Krieg« wird die Entnazifizierung Deutschlands erklärt, was nicht in allen Schulbüchern der Fall ist.²⁹⁹ Anschließend behandelt das Buch den *odsun* der sudetendeutschen Minderheit: Hier wird, wie in den meisten anderen Schulbüchern auch, auf die den Prozess begleitende Gewalt hingewiesen. Die anschließende Aufgabe fordert von den Schülerinnen und Schülern eine eigenständige Beurteilung der Handlungen:

Denkt ihr, dass der *odsun* der Deutschen die deutsch-tschechischen Beziehungen beeinflusste und beeinflusst? Wie beurteilt ihr den *odsun* – als gerechte Strafe oder als Akt der Rache? Erklärt euren Standpunkt.³⁰⁰

Es ist das erste Schulbuch, das so explizit eine eigene Stellungnahme der Schülerinnen und Schüler verlangt, wenngleich die zugrundeliegenden Informationen historische Quellen enthalten sollten, um ein fundiertes Urteil zu ermöglichen.

Das Schulbuch des Autorentrios Parkan et al. stellt eine deutliche Innovation im Vergleich zu den bisherigen Lehrwerken dar: Die Verfassertexte sind merklich kürzer und kaum noch subjektiv und thesenhaft, sondern vielmehr neutral gehalten. Dies geht jedoch teilweise auf Kosten von Komplexität und Differenzierung; oft bleiben die Ausführungen etwas oberflächlich, was nicht den besten Ausgangspunkt für eigene Stellungnahmen der Schülerinnen und Schüler bietet.

Das 2019 erschienene Buch *Spielerische Geschichte* von Pavel Ostap et al. knüpft an die beschriebenen Neuerungen nicht an. Ostap (*1979)³⁰¹, Schulleiter einer Grund- und Vorschule und Mitautor mehrerer Bände der Reihe *Hravý dějepis*, verfolgt in diesem Lehrwerk einen stärker praxisorientierten Ansatz, der auf eine spielerisch motivierende Unterrichtsgestaltung zielt.³⁰² In der inhaltlichen Anlage bleibt das Buch jedoch deutlich traditioneller als die zuvor analy-

298 Ebd.

299 Vgl. ebd., 95.

300 Ebd.

301 Universität Hradec Králové, Personeneintrag zu »Ostap, Pavel, 1979«, *Univerzita Hradec Králové*, https://arl.uhk.cz/arl-hk/cs/detail-hk_us_auth-0107777-Ostap-Pavel-1979/, zuletzt geprüft am 20. September 2025.

302 Vgl. Pavel Ostap et al., *Hravý dějepis 9. Nejnovější dějiny*, Praha: Taktik, 2. Aufl., 2020.

sierten Werke: Verfassertexte und Quellenarbeit sind weniger differenziert, Multiperspektivität tritt in den Hintergrund und insgesamt dominiert ein eher oberflächlicher Zugang zu den behandelten Themen. Im Zentrum steht auch hier der Verfassertext, ergänzt durch visuelles Material wie Karten, Fotografien und Grafiken am Rande, die mehr oder weniger als Illustration ohne Quellenangaben, jedoch teilweise mit Erläuterungen, verwendet werden. Am Ende jeder Doppelseite befinden sich Aufgaben, die meist auf eine eher faktenorientierte Zusammenfassung des Verfassertextes zielen. Das *Spielerische* ist am ehesten in den bunten Legenden des Buches zu entdecken: So haben unterschiedliche ergänzende Aufgaben zugeteilte Symbolbilder; diese erfordern z. B. das Zeichnen eines eigenen Banknotenentwurfs. Der sachlich und neutral gehaltene Verfassertext fasst historische Fakten zusammen, die zugehörigen Aufgaben zielen auf das Zusammenfassen gelernter Eckpunkte.

Auch hier wird im Kapitel »Die Tschechoslowakei zwischen dem I. und II. Weltkrieg« der multinationale Charakter der neu gegründeten Republik erwähnt, wobei ebenfalls auf die besondere Position u. a. der deutschen Minderheit eingegangen wird:

Was die ungarische und deutsche Minderheit angeht, so konnten sie sich häufig nicht mit dem Verlust ihrer ehemals übergeordneten Stellung im Rahmen der österreichisch-ungarischen Monarchie abfinden und lehnten es lange ab, mit dem neu entstandenen Staat zusammenzuarbeiten.³⁰³

Im Folgenden wird auf den Kriegsverlauf eingegangen, in diesem Kontext auch auf Widerstand innerhalb der tschechischen Bevölkerung; das Kriegsende wird beschrieben und anschließend der *odsun*, unterteilt in den »ungeregelten / wilden« mit Opfern sowie den späteren organisierten. Hierbei wird beschrieben, dass der »wilde *odsun*« durchgeführt wurde mit »einem hohen Maß an Brutalität und Erniedrigung, es kam zu Massakern und Morden.«³⁰⁴ Im Anschluss wird erwähnt, dass sich Teile der tschechischen Bevölkerung an dem zurückgelassenen Besitz bereicherten. Auch die Entnazifizierung wird mit Hilfe der »Vier D« (Demilitarisierung, Denazifizierung, Demokratisierung, Dezentralisierung) erläutert.³⁰⁵

Das Buch folgt bereits bekannten Themenschwerpunkten, reduziert diese jedoch weitgehend auf das (vermeintlich) Wesentliche; Differenzierungen finden grundsätzlich statt, wenngleich diese ebenfalls knapp gehalten werden. Die weiterführenden Aufgaben sollen den Horizont im Hinblick auf Kunst und Wissenschaft erweitern. Die *Spielerische Geschichte* setzt somit tendenziell auf

303 Vgl. Ostap et al., *Spielerische Geschichte*, 10.

304 Ebd., 71.

305 Vgl. ebd., 67.

eine Reduktion von historischen Erläuterungen. Was die Thematik der deutsch-tschechischen Geschichte angeht, so bietet dieses Schulbuch kaum neue Ansätze.

Neuer Ansatz (seit 2022): Tschechische Identität in Abgrenzung zu Deutschland

Das Erscheinen des Lehrwerkes *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch* von Jaroslav Pinkas et al. im Jahr 2022 kann als erneute Zäsur gewertet werden, da es sich bei diesem Schulbuch um die größte Neuerung seit 1989 handelt, die eine gesellschaftliche Kontroverse auslöste. Bereits 2016 wurde im *Thematischen Bericht zum Geschichtsunterricht in Tschechien*³⁰⁶ angemerkt, dass die Empfehlungen des Bildungsministeriums im Hinblick auf die Thematik des 20. Jahrhunderts noch wesentlich stärker umgesetzt werden sollten (vgl. Kapitel 3.3) – diese betonen insbesondere die Bedeutung von Quellenarbeit, forschendem Lernen, Multiperspektivität und der Nutzung unterschiedlicher Medien und Technologien.³⁰⁷ Das 2019 erschienene Geschichtsbuch von Ostap et al. kann sicher nicht als Umsetzung dieser Postulate gesehen werden; es knüpft in seiner inhaltlichen und didaktischen Aufbereitung – weniger in seiner Komplexität – vielmehr an deutlich ältere Werke an.

Erst sechs Jahre nach Erscheinen des Berichtes also werden die Anmerkungen von einem neuen Schulbuch aufgegriffen, das bereits in seiner Pilotphase für öffentliche Diskussionen sorgt, die nach seiner Erscheinung und weitläufigen Unterrichtsnutzung gesamtgesellschaftliche Züge annehmen. Die intensivsten Konflikte kreisen um die Vermittlung des Staatssozialismus, jedoch weicht auch die Darstellung der tschechisch-deutschen Geschichte in vielen Aspekten deutlich von den zuvor erschienenen Büchern ab. Zudem legt das Werk einen noch stärkeren Fokus auf eine Differenzierung nationaler Identitäten und Rollen. So wird bereits in der Einleitung des Bandes betont, wie wichtig die Verwendung korrekter Begriffe ist; konkret im Hinblick auf die deutsch-tschechische Geschichte heißt es hierzu:

Man kann beispielsweise das Wort ›Nazis‹ nicht als Bezeichnung für alle Bewohner des ›Dritten Reiches‹ nutzen, da eine Reihe von Deutschen in der Zeit nicht die NS-Ideologie teilte oder sich dem Widerstand anschloss.³⁰⁸

Der Thematik von Nationalität und Nationalismus in der Tschechoslowakei wird, wie weiter oben als Beispiel für die Struktur des Buches bereits kurz vor-

306 Vgl. Tschechische Schulinspektion, *Thematischer Bericht – Der Unterricht der modernen Geschichte der Tschechischen Republik in Sekundarstufe I*.

307 Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Empfehlungen des Ministeriums für Bildung Jugend und Sport für den Geschichtsunterricht des 20. Jahrhunderts*, <https://msmt.gov.cz/file/37235/>, zuletzt geprüft am 17. Juni 2025.

308 Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 5.

gestellt, direkt zu Beginn des Buches eine Doppelseite mit dem Titel »Nationalitäten der Tschechoslowakei« gewidmet. Darin heißt es:

Im 19. Jahrhundert entstand in Europa eine neue Ideologie – der Nationalismus. Nationalisten wollten eine Nation schaffen, die durch die Bande von Sprache, Kultur und einem gemeinsamen Bild der Vergangenheit vereint ist. [...] Auch die Tschechoslowakische Republik war von dieser Ideologie geprägt. [...] In der Republik lebten Tschechen, Deutsche, Slowaken, Ruthenen (Ukrainer), Juden, Polen, Roma und viele andere Völker. Ihr Zusammenleben war oft konfliktreich und führte zu zahlreichen politischen Auseinandersetzungen. Was bedeutete es in der Tschechoslowakei der Zwischenkriegszeit, Tscheche, Deutscher, Slowake oder Roma zu sein? Und was bedeutet das heute?³⁰⁹

Im Anschluss daran sind drei Quellen abgedruckt, die aus unterschiedlichen Perspektiven die Situation von Jüdinnen und Juden, Deutschen und Roma und Romnja in jener Zeit abbilden. Die deutsche Perspektive zeigt eine Reportage aus dem Jahr 1938, in der ein tschechischer Journalist einen deutsch-tschechischen Bahnwärter interviewt. Dieser beschreibt, wie er, trotz perfekter Tschechischkenntnisse, noch nach über zehn Jahren keinen festen Arbeitsvertrag bekommen habe. Bei erneuter Ablehnung seiner Bitte um einen unbefristeten Vertrag werde er sich aus Frustration der Henlein-Gruppe³¹⁰ anschließen.³¹¹ Der Arbeitsauftrag im zugehörigen Arbeitsheft ist eine Mindmap, in der die Schülerinnen und Schüler auf Basis der Quelle die Kategorien »Arbeit«, »Familie«, »Gefühle« und »politische Ansichten« ausfüllen sollen.³¹²

Ein Fokus des Schulbuches ist allem Anschein nach, den Schülerinnen und Schülern Mechanismen der schrittweisen Radikalisierung großer Teile der deutschen Bevölkerung nachvollziehbar zu machen. Dieser Anspruch kann ein teils schmaler Grat sein zu Empathie und Verständnis für Anhängerinnen und Anhänger der NS-Ideologie – was, wie später gezeigt wird, den Autoren des Buches von Kritikern und Kritikerinnen vorgeworfen wird, wenngleich sich das Buch klar gegen jeglichen Nationalismus und Rassismus positioniert. So ist beispielsweise zum Thema »Faschismus und Nationalsozialismus« der Link zu einer Aufgabe auf der mit dem Schulbuch verknüpften Lernplattform »Schule mit Weitblick« zu finden, deren zentrale Quelle ein Ausschnitt aus dem 1963 produzierten tschechischen Dokumentarfilm *Alltag des großen Reiches*³¹³ ist. In diesem wird, mit Voiceover aus einem Brief eines Jungen an seine Mutter über

309 Ebd., 16.

310 Als Gründer der Sudetendeutschen Partei betrieb Konrad Henlein den Anschluss der Sudetengebiete an das nationalsozialistische Deutsche Reich.

311 Vgl. Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 17.

312 Vgl. ebd., 23.

313 Vgl. Geschichte21, »Hitlerjugend«, <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/hitlerjugend/>, zuletzt geprüft am 2. September 2024.

seine Erlebnisse im Sommer, der Alltag in der Hitlerjugend dargestellt. Hierbei wird u. a. von Gemeinschaftsgefühl, Abenteuern in der Natur, Sporterlebnissen, Reisen weit über den bisherigen Horizont hinaus und der Faszination für »große Momente« der deutschen Geschichte berichtet. Die Aufgabenstellung fragt, wie in dem Film NS-Deutschland dargestellt wird und was an einem solchen Deutschlandbild anziehend sein konnte.

Das Kapitel »Münchener Krise« wiederum erscheint ganz dem didaktischen Prinzip der Multiperspektivität verpflichtet; so lautet die Leitfrage hier: »Wie unterschieden sich die zeitgenössischen Perspektiven auf das Münchner Abkommen?« Die jeweiligen Quellen bilden zum einen die Sicht einer deutschen Familie ab, die sagt, es ginge damals im Sudetengebiet vor allem ums Nationalgefühl, nicht um die Loyalität zu Hitler oder das Teilen der NS-Ideologie.³¹⁴ Zum anderen wird die Sicht einer fiktiven, im Grenzgebiet lebenden tschechischen Familie geschildert, deren verzweifelte Reaktion auf das Münchner Abkommen und die Notwendigkeit, nun wegziehen zu müssen, als Spielfilmausschnitt (*Vlak dětství a naděje*, Karel Kachyňa, 1985; deutsch: Der Zug der Kindheit und der Hoffnung) dargestellt wird. Ergänzt werden beide Quellen um eine interaktive kartografische Übung, die u. a. die Bevölkerungs- und Industriestruktur des Sudetengebiets erläutert.

Nach Informationen und Übungen zum Kriegsbeginn und -verlauf, die relativ klassisch konzipiert sind, ist vor allem die Doppelseite zu »Soldaten im Krieg: Wie waren die deutschen Soldaten während des Zweiten Weltkriegs?« interessant. Im Verfassertext zu Beginn des Kapitels heißt es:

Das Hauptziel von Kriegen ist das Umbringen von Menschen. Es mordeten Soldaten in Uniform, Beamte in Uniform, Beamte ohne Uniform, Zivilisten. Auch wenn es absurd klingen mag, so existierten (und existieren) im Krieg und in organisierter Gewalt Rechtsnormen (Kriegsrecht), welche versuchten, Ordnung in das Kriegschaos zu bringen. Während des Zweiten Weltkriegs funktionierten die meisten dieser Regeln jedoch nicht. Der Krieg war besonders brutal, die Soldaten aller Armeen waren unter großem Druck und begingen (aus Sicht des Kriegsrechts) Verbrechen.³¹⁵

Eine der Quellen in diesem Kapitel ist ein von Briten abgehörtes Gespräch zweier deutscher Kriegsgefangener, die sich einerseits gegen Hitler und seine Kriegsführung, andererseits jedoch für die »Endlösung der Judenfrage« aussprechen.³¹⁶ Eine weitere Quelle sind Erinnerungen eines deutschen Militärpolizisten, der beim Massaker in Józefow eingeteilt war und berichtet, wie er, zwar unter höhnischen Bemerkungen seiner Kameraden, jedoch ohne weitere Konsequenzen,

314 Vgl. Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 30.

315 Ebd., 38.

316 Vgl. ebd.

die eigene aktive Beteiligung an den Erschießungen vermeiden konnte.³¹⁷ Die dritte Quelle ist eine Beurteilung des Selbstbilds von Wehrmachtssoldaten durch den Historiker Wolfram Wette, die vierte ein Propagandagemälde von Hitler umringt von Soldaten aus dem Jahr 1942. Die letzte Online-Quelle setzt sich damit auseinander, wie aus gewöhnlichen jungen Männern brutale Schlächter werden konnten.³¹⁸

Die zugehörigen Aufgaben führen die Schülerinnen und Schüler durch die Analyse der Quellen und regen zur Reflexion darüber an, wie deutsche Soldaten im Zweiten Weltkrieg zu beurteilen sind. Hierbei fällt eine klare Positionierung des Buches gegen Krieg an sich auf; Kriegsverbrechen werden zudem deutlich als solche bezeichnet. Zugleich jedoch scheint es ein Anliegen der Autoren zu sein, psychologische Aspekte der Radikalisierung und Handlungsspielräume in diktatorischen Kontexten darzustellen, was die Erkenntnisse zum einen allgemeingültiger macht, zum anderen einen differenzierteren Blick auf die Geschichte ermöglicht.

Die folgenden Kapitel befassen sich mit dem Effekt des Krieges auf das Familienleben, insbesondere auf den Alltag von Frauen und Kindern, sowie mit dem Spektrum von tschechoslowakischem Widerstand bis zu Kollaboration.³¹⁹ Abschließend thematisiert wird die deutsch-tschechische Geschichte im Kapitel »Odsun – Vertreibung«. Der einführende Text erläutert, wie es aufgrund der Beneš-Dekrete und des allgemeinen politischen Konsenses zur »organisierten Aussiedlung« kam, welcher der sogenannte »wilde odsun« voranging, in dem es zu »wildem Vertreibung und durch Tschechen an Deutschen verübter Gewalt« kam, welche »kollektiv als Schuldige am Kriegsleid bezeichnet wurden.«³²⁰ Die zugehörigen Quellen demonstrieren, wie sich Struktur, Architektur und Landschaft des Sudetengebiets in Folge veränderten: So zeigt eine Quelle einen Ausschnitt aus dem österreichisch-deutsch-tschechischen Dokumentarfilm *Odsun – Vertreibung* (2020), in dem der Sohn von Vertriebenen berichtet, wie schwer der Familie die Integration in Deutschland fiel, wo sie als »Böhmen« bezeichnet und ausgegrenzt wurden.³²¹

Grundsätzlich positioniert sich das Lehrwerk deutlich gegen Nationalsozialismus, Rassismus und Kriegsverbrechen und benennt hierbei die Schuld der NS-Politik und der sie tragenden Bürgerinnen und Bürger klar. Zugleich ist die

317 Vgl. ebd., 39.

318 History-Lab, Online-Übung »Der Soldat auf dem Foto«, <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/vojak-na-fotografii>, zuletzt geprüft am 14. Juni 2025.

319 Vgl. Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 40–43.

320 Ebd., 54.

321 Geschichte 21; Institut zur Erforschung totalitärer Regime, »Horst Adlers Erinnerungen an das Familienleben nach der Deportation«, 2020, <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/vzpo-minka-horsta-adlera/>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.

Bemühung vorhanden, eine universelle, zeitlose deutsche Schuld sowie ein einseitiges deutsches Feindbild zu dekonstruieren. Dies ist beispielsweise an der deutlichen Differenzierung von Deutschen und Nationalsozialisten sowie Nationalsozialistinnen, von Regimetragenden und Regimeträgern und Menschen im Widerstand zu erkennen, aber auch an der Auswahl der Quellen, die primär Einblick in die Gedankenwelt damaliger Deutscher geben, die sich dem NS-Regime anschlossen. Dies führt idealerweise dazu, dass für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar wird, durch welche Mechanismen Menschen totalitären Ideologien verfallen können. Dadurch können sie auch eine gewisse Widerstandskraft gegenüber derartigen Mechanismen entwickeln. Zugleich kann jedoch die Gefahr bestehen, dass zu viel Empathie und Verständnis für Menschen auf der Seite der Täter und Täterinnen ein klares moralisches Urteil verwässert.

Zwischenfazit: Schulbücher als Spiegel der Vermittlung von tschechisch-deutscher Geschichte

Am Beispiel der Darstellung der tschechisch-deutschen Geschichte im Spiegel tschechischer Schulbücher nach 1989 lassen sich deutliche Entwicklungen feststellen: Während zu Beginn Lehrwerke dominieren, die stark um einen zentralen, die vergangenen Ereignisse interpretierenden und wertenden Verfassertext aufgebaut sind und Bildquellen nur als Illustration am Rande stehen, ist in den Werken vor allem der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts der Verfassertext zunehmend reduziert und sprachlich deutlich neutraler gehalten. Quellen werden teilweise ausführlicher erläutert (fast immer jedoch ohne Quellenangabe) und in Einzelfällen auch mit einer eigenständigen Aufgabenstellung versehen. Die Schülerinnen und Schüler sind also immer weniger rein passive Rezipientinnen und Rezipienten von historischem Wissen und dessen Interpretation, sondern sollen verstärkt selbst reflektieren und zu Schlussfolgerungen gelangen.

Dieser Anspruch zeigt sich als erstes deutlich im Geschichtsbuch von Parkan et al. (2011), das auch als didaktische Zäsur zu den vorherigen Büchern gesehen werden kann. Jedoch verliert gerade dieses Lehrwerk im Vergleich zu seinen Vorgängern merklich an Komplexität: Obgleich die früheren Verfassertexte teilweise Schlussfolgerungen und Narrative vorgeben, stellen sie auch komplexe Sachverhalte differenziert dar. Die älteren Bände machten die Schülerinnen und Schüler bekannt mit Thesen über die Vergangenheit, wenngleich diese kaum explizit als solche gekennzeichnet sind. Das Schulbuch von 2011 bringt also Neuerungen im Hinblick auf didaktische Methoden, die jedoch teilweise zulasten der inhaltlichen Tiefe gehen.

Die nächste deutliche Wegmarke, sowohl Methodik als auch Inhalt betreffend, stellt das *Forschende Geschichtsbuch* aus dem Jahr 2022 dar: Dieses basiert, anders als alle vorangegangenen Werke, stark auf Quellenarbeit, eigenständiger

Analyse und Reflexion. Die Quellen, eingeleitet von einem Verfassertext über den historischen Kontext, bilden stets mehrere Perspektiven ab.

Inhaltlich betrachtet wird das Bild der deutsch-tschechischen Geschichte im Verlauf der Jahre zunehmend komplexer und auch selbstkritischer gezeichnet: Während natürlich alle Werke, beispielsweise durch Begriffe wie »Gräueltaten«, die Ideologie und Handlungen der Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten klar verurteilen, so sind es vor allem die neueren Bücher, die auch das Agieren einzelner Anteile der tschechischen Bevölkerung während der Besatzung kritisch beleuchten. Zudem werden »die Deutschen« hier differenzierter dargestellt, indem auch auf deutschen Widerstand, Antifaschismus und Aufarbeitung der Vergangenheit nach 1945 hingewiesen wird.

Einen neuen Ansatz bietet auch in inhaltlicher Hinsicht das neueste Geschichtsbuch: Auffällig viele der ausgewählten Quellen bilden die Perspektiven von Deutschen im Nationalsozialismus ab, aus denen deutlich wird, welche Anziehung das Regime auf Menschen ausüben bzw. wie schwierig direkter Widerstand sein konnte. Dieser Ansatz kann gewiss helfen, die Mechanismen totalitärer Regime nachzuvollziehen und so idealerweise für diese sensibilisiert und gegen sie immunisiert zu werden.

Zugleich ist hier wenig übrig vom früher vermittelten Geschichtsbild, nach dem sich die tschechische Nation angesichts der Unterdrückung durch die Nationalsozialisten und Nationalsozialistinnen bewährte. Es wird nämlich nicht nur auf tschechischen Widerstand, sondern auch detailliert auf tschechische Kollaboration eingegangen, und Deutsche werden nicht nur monolithisch als Täter und Täterinnen, sondern in Teilen auch als Opfer ideologischer Manipulation gezeigt. Hierin kann ein Schlüssel zu einem Geschichtsbild liegen, das auf der Aufarbeitung der eigenen negativen historischen Anteile basiert. Ein solches Geschichtsbild muss und soll die objektiven tschechischen Opfer und heroischen Taten natürlich keineswegs ausblenden, sie jedoch um ein differenziertes Bild der vergangenen Realität ergänzen. Dadurch können idealerweise zugleich Wege für komplexere Reflexionen weiterer Kontexte eröffnet werden.

Die Analyse der vorgestellten Lehrbücher zeigt eine Verschiebung des Fokus weg von als historische Tatsache vermittelten Interpretationen hin zur Quellenarbeit und eigenständigen Urteilsfindung. Es scheint plausibel, dass sich vor allem mit dem neueren Lehrmaterial der Unterricht so gestaltet, dass es zu einer tieferen Reflexion der eigenen Identität kommen kann, die weniger stark als zuvor auf einer Abgrenzung zu Deutschland beruht – wenngleich natürlich eine Abgrenzung zu und Verurteilung von Gräueltaten des Nationalsozialismus ein zentraler Wert ist und bleibt.

4.2.2 Opfer von Okkupation oder Stütze des Systems? Tschechische Selbstbilder im Kontrast zur Sowjetunion

Im Folgenden wird die Darstellung der tschechisch-sowjetischen Geschichte im Spiegel der analysierten Schulbücher untersucht. Hierbei liegt der Fokus insbesondere darauf, inwiefern die Zeit von 1948 bis 1989 primär als russische bzw. sowjetische Okkupation dargestellt wird oder inwiefern auch thematisiert wird, wie und in welchem Maße Teile der tschechischen Bevölkerung das Regime mittrugen. Zentral ist hierbei, ob somit auch eine tiefere Aufarbeitung des Staatssozialismus stattfindet, die von einer differenzierten Darstellung und Reflexion von Handlungsspielräumen und -mustern der tschechischen Bevölkerung ausgeht. Wie im vorangehenden Kapitel wird hierbei auch die Methodik analysiert, da diese ausschlaggebend für die Vermittlung einseitiger Narrative bzw. die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven ist. Im Fokus stehen zudem die jeweiligen Schulbuchautorinnen und -autoren, da insbesondere im Hinblick auf die Thematik des Staatssozialismus der jeweilige biografische Hintergrund, so er in die Zeit von 1948 bis 1989 fällt, eine nicht zu vernachlässigende Rolle für die Wahrnehmung dieser Epoche spielen kann.

Phase 1 (1995–2004): Darstellung der Sowjetunion im Verhältnis zur Tschechoslowakei

Der Begriff »Samtene Revolution« etablierte sich für den 1989 einsetzenden Umbruch aufgrund dessen weitgehender Gewaltlosigkeit. Deren Wurzeln lagen auch in den Verhandlungen und Vereinbarungen des tschechoslowakischen Bürgerforums mit den zurücktretenden Führungsmächten des Staatssozialismus. Jacques Rupnik analysiert, dass »[e]in zentrales Element des gewaltlosen Übergangs das Maß an Immunität vor Strafverfolgung ist, welche sich die alte kommunistische Elite als eine der Bedingungen erhandeln konnte, um ihre Macht abzugeben (bzw. sie zu teilen).«³²² Dies hat natürlich weitreichende Folgen für die spätere Aufarbeitung des Regimes: Zwar wurde 1992 das »Lustrationsgesetz«³²³ erlassen, das festlegt, dass eine frühere Funktion in der Staatssicherheit oder eine höhere Funktion in der KSČ ein Ausschlusskriterium für die Übernahme höherer staatlicher Ämter ist; ferner definiert das 1993 erlassene »Gesetz über die Unrechtmäßigkeit des kommunistischen Regimes und über den Widerstand dagegen« die Rolle der KSČ folgendermaßen:

322 Jacques Rupnik, *Mitteleuropa ist wie ein Vogel mit Augen am Hinterkopf. Über die tschechische Gegenwart und Vergangenheit*, Prag: Novela Bohemica, 2018, 274.

323 Tschechischer Nationalrat, *Gesetz Nr. 541/1991 Slg.*, <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-451>, zuletzt geprüft am 2. September 2024.

Das Parlament stellt fest, dass die Kommunistische Partei der Tschechoslowakei, ihre Führung und ihre Mitglieder für die Regierungsführung in unserem Land in den Jahren 1948–1989 verantwortlich sind, insbesondere für die programmatische Zerstörung der traditionellen Werte der europäischen Zivilisation, für die bewusste Verletzung der Menschenrechte und Freiheiten, denn mit dem moralischen und wirtschaftlichen Verfall gingen Justizverbrechen und Terror gegen Andersdenkende einher, die Ersetzung einer funktionierenden Marktwirtschaft durch eine weisungsgebundene Verwaltung, die Zerstörung traditioneller Eigentumsgrundsätze, der Missbrauch von Erziehung und Bildung, Wissenschaft und Kultur für politische und ideologische Zwecke, die rücksichtslose Zerstörung der Natur [...].³²⁴

Das Gesetz formuliert ferner, dass der Widerstand gegen das System »legitim, gerecht, moralisch gerechtfertigt und ehrenhaft«³²⁵ war; in der Folge wird festgelegt, wie die Opfer des Systems zu rehabilitieren sind. Beide Gesetze beziehen also klar Stellung zum vergangenen Regime, benennen eindeutig Täterinnen und Täter, Opfer und Widerstand und ziehen daraus Konsequenzen. Zugleich jedoch wird nicht der Schritt vollzogen, konkrete strafrechtliche Folgen für die benannten Täter und Täterinnen einzuleiten. Kritisiert wurden beide Gesetze auch insofern, als das erstere womöglich die höchsten Funktionärinnen und Funktionäre der Staatssicherheit nicht erfasst, da diese zeitnah ihre Akten vernichten konnten bzw. schon zur Zeit ihrer Tätigkeit schriftliche Spuren vermieden.³²⁶ Das zweite wiederum fasst die Zeit von 1948 bis 1989 als eine Einheit und differenziert somit nicht zwischen beispielsweise Reformpolitikern und -politikerinnen der KSČ im Jahr 1968 und moskautreuen Funktionärinnen und Funktionären der »Normalisierung«.³²⁷

Über diese Gesetze hinaus, welche die Mitglieder und Funktionäre sowie Funktionärinnen der Staatssicherheit und der KSČ als Schuldige benennen, gab es seit 1989 in der tschechoslowakischen bzw. später tschechischen Gesellschaft keine Einigkeit darüber, ob und inwiefern auch die Mehrheitsgesellschaft das Regime in unterschiedlicher Gradierung mitrug, legitimierte und ermöglichte. Weiterhin blieb die Frage offen, inwiefern der Staatssozialismus als externe Machtausübung durch die Sowjetunion mit Hilfe (konkret benennbarer) tschechischer Handlanger und Handlangerinnen oder aber als internes tschechisches Phänomen zu bewerten ist.³²⁸

Einerseits kam es nach 1989 durchaus zügig zu Schritten der Aufarbeitung wie den beiden genannten Gesetzen oder der Restitution verstaatlichten Eigentums.

324 Tschechischer Nationalrat, *Gesetz Nr. 198/1993 Slg.*, <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-198>, zuletzt geprüft am 2. September 2024.

325 Ebd.

326 Vgl. Rupnik, *Mitteleuropa ist wie ein Vogel mit Augen am Hinterkopf*, 277.

327 Vgl. Rupnik, *Mitteleuropa ist wie ein Vogel mit Augen am Hinterkopf*, 278.

328 Vgl. ebd., 287.

Gleichzeitig jedoch wurde beispielsweise die KSČ nicht verboten – sie besteht bis heute sogar unter demselben Namen, nur ergänzt durch ein für Mähren stehendes »M«, als KSČM fort. Wenngleich also einerseits Täter und Täterinnen und andererseits Opfer klar benannt wurden, so divergieren insbesondere im Hinblick auf die Rolle der »schweigenden Mehrheit« die Ansichten und Aufarbeitungstendenzen stark.

In Bezug auf das Thema der vorliegenden Analyse ist zudem davon auszugehen, dass die nach 1968 ausgebildeten und aktiven Historikerinnen und Historiker solche waren, die mit dem Regime vollumfänglich kooperierten, da alle anderen nach der Niederschlagung des Prager Frühlings entweder ihre Stellen verloren und zumindest mit stark einschränkenden Lehr- und Publikationsverboten konfrontiert waren.³²⁹

Als grundsätzlich regimekonform kann mit Blick auf die biografischen Daten der 1940 geborene Historiker Jan Kuklík eingeordnet werden, der, gemeinsam mit seinem 1967 geborenen Sohn Jan Kuklík, einem Rechtshistoriker, das erste nach 1989 erschienene Geschichtsbuch verfasst hat: Den verfügbaren Informationen³³⁰ über Kuklík den Älteren ist zu entnehmen, dass es nach 1968 zu keinerlei Bruch in Lehre, Forschung oder Publikation kam; vielmehr wurde er 1985, in der Zeit der »Normalisierung«, promoviert.

Das 1995 erschienene Schulbuch von Kuklík und Kuklík, *Geschichte des 20. Jahrhunderts*, widmet der Zeit von 1945 bis 1989 ganze 73 Seiten. Es geht auf den Zeitraum demnach, trotz recht geringen historischen Abstands, sehr umfangreich ein. Dabei allerdings bleiben die Ausführungen meist sehr allgemein und global, ohne, bis auf einzelne Stellen, auf die konkrete Situation in der Tschechoslowakei einzugehen. So heißt es über die Situation nach Kriegsende:

Stalins Sowjetunion trat aus dem Krieg, trotz riesiger menschlicher und ökonomischer Verluste, gestärkt hervor. Ihr wurde nämlich der größte Anteil am Sieg über Deutschland zugeschrieben, während es im Falle der USA offensichtlich war, dass sie sich am meisten aufs Besiegen Japans konzentrierten. Die Rolle der UdSSR wurde als einer der wichtigen Faktoren der **politischen Bewegung hin zu linken Ideologien und Parteien** wahrgenommen, welche auch grundsätzlich beeinflusst war von der gesamten Nachkriegsradikalisierung eines signifikanten Anteils der Bevölkerung, vor allem in Europa und Ostasien. In den Ländern, in welche die sowjetischen Einheiten einzogen, wurde die Position der örtlichen kommunistischen Parteien gestärkt und es entstanden so Voraussetzungen dafür, dass diese Staaten nach kommunistischen Umstürzen in die sowjetische Machtsphäre übergingen. [Hervorhebungen im Original]³³¹

329 Vgl. ebd., 287.

330 Vgl. Buchdatenbank, »Biografie von Jan Kuklík«, https://www.databazeknih.cz/zivotopis/jan-kuklik-9695_databazeknih.cz, zuletzt geprüft am 2. September 2024.

331 Kuklík und Kuklík, *Geschichte des 20. Jahrhunderts*, 93.

Grundsätzlich komplex und differenziert wird hier also die Grundlage erläutert, auf der es – auch, implizit, in der Nachkriegstschechoslowakei – zum kommunistischen Machtwechsel kommen konnte. Zur ideologischen Unterteilung der Welt durch die Sowjetunion wird das Treffen des Kominform zitiert, bei dem diese als Aufteilung in ein »imperialistisches und antidemokratisches Lager und ein antiimperialistisches und demokratisches Lager« [Hervorhebung im Original]³³² formuliert wurde. Auch in weiteren Details geht das Kapitel auf allgemeiner, für alle Staaten des späteren Sowjetblocks gemeinsamer Ebene auf Entwicklungen und Mechanismen innerhalb der sowjetischen Einflusszone ein. Zu diesen zählten auch der Umbau aller gesellschaftlichen Ebenen nach sowjetischem Vorbild und die teils massive Verfolgung politischer Gegnerinnen und Gegner.³³³ So heißt es beispielsweise:

Die volksdemokratischen Staaten mussten sich dem sowjetischen Vorbild auch ideologisch unterordnen. [...] Die allgegenwärtige Propaganda richtete sich nach dem Motto »Die Sowjetunion – unser Vorbild«. [Hervorhebungen im Original]³³⁴

Nach einem Textabschnitt zu Entwicklungen in der sogenannten Dritten Welt folgt das Kapitel »Die Welt zwischen West und Ost – die Welt zwischen Lockerung und Anspannung«. In diesem werden die globalpolitischen Entwicklungen bis zum Zerfall der Sowjetunion beschrieben.

Die konkrete Situation im eigenen Land folgt erst im Kapitel »Zerfall des Sowjetblocks«, in dem in Bezug auf die Tschechoslowakei (ausschließlich) auf Widerstandsbewegungen eingegangen wird: Zunächst werden die Proteste 1953 als Reaktion auf die Währungsreform genannt,³³⁵ anschließend der Prager Frühling. Die Wahl Alexander Dubčeks zum Generalsekretär der KP wird erläutert:

A. Dubček formulierte als Ziel der Reformen, welche in der intellektuellen Sphäre viele Jahre lang vorbereitet wurden, den »**Sozialismus mit menschlichem Antlitz**«. Es kann nicht geleugnet werden, dass er damit bei einem signifikanten Teil der Bevölkerung Illusionen und Hoffnungen in Bezug auf die Möglichkeit einer Reform des kommunistischen Regimes und eine Renaissance des sozialistischen Gedankens weckte. Auch der Reformkommunismus zeigte jedoch, wo die Grenzen von Reformen sind, was natürlicherweise mit der politischen Vergangenheit der Reformatoren zusammenhing. [Hervorhebung im Original]³³⁶

Hier werden Thesen formuliert, die ohne komplexe Begründung aufgestellt werden, einzig mit Verweis auf den biografischen Hintergrund der Reformato-

332 Ebd., 106.

333 Vgl. ebd., 110f.

334 Ebd., 111.

335 Vgl. ebd., 156.

336 Ebd., 159.

ren, ohne dass dieser näher erläutert würde. Es ist kaum vorstellbar, dass diese Thesen für Schülerinnen und Schüler dadurch nachvollziehbar werden; zugleich wird jedoch erwartet, diese als Faktum zu akzeptieren. Als weitere Gründe für ungünstige Reformbedingungen werden das Nicht-Infragestellen der Führungsrolle der regierenden KP sowie das Unterschätzen der Machtverhältnisse in der UdSSR genannt – Faktoren, die auch zur Zerschlagung des Prager Frühlings führten, die sodann beschrieben wird.³³⁷ Über die Folgen der Okkupation heißt es:

[D]ie Weltöffentlichkeit konnte über die Medien verfolgen, welch bewundernswert erfinderischen passiven Widerstand die Bevölkerung des besetzten Gebietes wählte.³³⁸

Das Kapitel und somit das Schulbuch schließt mit einer Analyse des Zerfalls der UdSSR; dieser wird mit wirtschaftlichen und politischen Gegebenheiten sowie der Rolle Gorbatschows begründet.³³⁹

Dieses verfasser-textbasierte Schulbuch berichtet von der Zeit des Staatssozialismus, weitestgehend ohne konkret auf die Situation in der Tschechoslowakei einzugehen. Die Ausführungen bleiben allgemein und beziehen sich auf alle Länder des Sowjetblocks. Die Tschechoslowakei, ansonsten in allen anderen Kapiteln des Buches zentral, wird hier einzig im Kontext des Prager Frühling explizit genannt und hervorgehoben. Zu vermuten bleibt, dass so die Thematisierung und somit auch Aufarbeitung komplexer und schmerzhafter Aspekte dieses historischen Kapitels vermieden wird, ohne diesen zeitlichen Abschnitt ganz auszulassen.

Auch bei Vratislav Čapek und Jaroslav Pátek, den Autoren des in Folge erschienenen Schulbuchs, handelt es sich um im Staatssozialismus aktive Historiker. Čapek, der sich im Staatssozialismus unter anderem für die Umsetzung damals aktueller internationaler Forschungsergebnisse der Historiografie in die tschechische Geschichtsdidaktik einsetzte, wird vom 1987 geborenen Historiker Jaroslav Najbert als jemand bewertet, dessen Arbeit »keineswegs nur eine triviale marxistisch-leninistische Manipulation mit dem Geschichtsbewusstsein der Schüler [ist].«³⁴⁰ Zugleich bezeichnet ihn Helena Mandelová, von 1995 bis 2009 Vorsitzende des tschechischen Geschichtslehrerverbandes, als »kommunistischen Nomenklaturhistoriker«.³⁴¹ In jedem Falle kann er als etablierte historisch-didaktische Autorität des vergangenen Regimes betrachtet werden und gehört als

337 Vgl. ebd.

338 Ebd., 160.

339 Vgl. ebd., 166.

340 Jaroslav Najbert, *Aussöhnung mit der kommunistischen Vergangenheit: Wandel der historischen Bildung in der Tschechischen Republik nach 1989*, 79.

341 Zitiert nach Najbert, *Aussöhnung mit der kommunistischen Vergangenheit: Wandel der historischen Bildung in der Tschechischen Republik nach 1989*, 107.

Mitautor des 2001 Schulbuches *Geschichte für fachliche Mittelschulen*, wie auch Pátek, sicher nicht zu einer neuen Generation von Historikerinnen und Historikern.

Grundsätzlich behandelt das Buch die Zeit von 1945 bis 1989 in Form einer oft (nicht nur) für Schülerinnen und Schüler sicher schwerlich begreif- und nachvollziehbaren Dichte an Fakten, deren Kontext nicht immer erläutert wird. So wird im Hinblick auf das Kriegsende und die anschließende Sowjetisierung der Prager Aufstand erwähnt:

[A]m 5. Mai brach in Prag ein Aufstand aus. Die deutschen Einheiten weigerten sich, sich zu ergeben und es kamen ihnen weitere Einheiten [...] zur Hilfe. Auf die Seite der Aufständischen traten auch die Einheiten General Wlassows über, welche den deutschen Ansturm aufhielten. [...] Am 9. 5. 1945 drangen die Einheiten von Marschall Konev bis Prag vor und befreiten die Stadt. Der Zweite Weltkrieg in Europa war zu Ende.³⁴²

Auffällig hieran ist, dass keinerlei Zusammenhang gegeben wird: Wer waren die Aufständischen, warum und wie brach der Aufstand aus, wie verlief er? Wer sind die Einheiten General Wlassows, und wer ist Marschall Konev? Dies ist schon allein insofern relevant, als sowohl Wlassow als auch Konev kontroverse historische Persönlichkeiten sind; den Aufstand zu erklären, wäre sicherlich ebenfalls sinnvoll. Hier ist das Schulbuch stark am Prinzip der reinen Vermittlung von Fakten wie Namen und Daten orientiert, ohne diese in einen nachvollziehbaren Kontext zu setzen, geschweige denn passende Quellenarbeit oder Fragestellungen zu ergänzen.

Ähnliches findet sich in anderen Passagen. Zudem werden zentrale Begriffe und Ereignisse immer wieder so erwähnt, als seien sie bereits bekannt, ohne jedoch an früherer Stelle im Text genannt worden zu sein. So heißt es z. B.:

Die **Kommunistische Solidarität** wurde ab 1919 geprägt, als in Moskau die Dritte Internationale (Komintern) entstand, welche die Absichten der UdSSR anderen kommunistischen Parteien der Welt aufzwang. Die Komintern wurde 1943 aufgelöst – so kam die UdSSR den westlichen Alliierten entgegen und gewährte den kommunistischen Parteien mehr Freiheit, die sich an der Befreiung ihrer Länder beteiligten. [Hervorhebung im Original]³⁴³

Es ist schwerlich denkbar, dass sich Schülerinnen und Schüler unter dieser Erklärung etwas vorstellen und der Passage wesentlich mehr entnehmen können als zu lernende Fakten. Recht emotional wiederum wird es weiter unten auf derselben Seite: »Aus der tödlichen Umarmung der Sowjetunion befreite sich lediglich Finnland.« [Hervorhebung d. Verf.]³⁴⁴ Jedoch wird nicht erläutert, in-

342 Čapek und Pátek, *Geschichte für fachliche Mittelschulen*, 150.

343 Ebd., 156.

344 Ebd.

wiefern es sich um eine »tödliche Umarmung« handelt; die entsprechenden Informationen folgen erst später im Buch, und auch dort nur ansatzweise. Insgesamt vermittelt der Vergleich der obigen Passagen mit den Kapiteln zum Zweiten Weltkrieg im selben Buch den Eindruck, dass hier der historische Abstand und das didaktische Feingefühl fehlen.

Im oben erläuterten Duktus geht es auf den Folgeseiten weiter: Auf umständliche, aber keineswegs komplexe Weise listet das Buch eine Reihe von Namen, Daten und Teilereignissen auf, die zur kommunistischen Machtübernahme im Februar 1948 führten.³⁴⁵ Die Veränderungen ab 1948 werden so erklärt:

Mit dem Februar 1948 begann in der Tschechoslowakei der ›**Aufbau des Sozialismus**‹. Dies setzte den Beginn einer sozialistischen Industrialisierung und die Durchsetzung sozialistischer Produktionsbeziehungen auf dem Land voraus. Nach Februar 1948 stellte die ›erneuerte‹ Nationalfront die Einheit der tschechoslowakischen Gesellschaft dar, deren höchstes Organ der zentrale Aktionsausschuss der Nationalfront war. [Hervorhebung im Original]³⁴⁶

Schülerinnen und Schüler werden ohne entsprechende Vorkenntnisse anhand dieses Textes kaum verstehen, wie der Aufbau des Sozialismus vonstattenging und was mit »sozialistischen Produktionsbeziehungen« auf dem Land gemeint ist. Was ist überhaupt die »sozialistische Industrialisierung«? Was ist die (erneuerte) Nationalfront? Welche Rolle spielte die UdSSR in diesen Prozessen, welche tschechoslowakische Kräfte? Welche Reaktionen auf die Transformationsprozesse gab es aus der Bevölkerung? Keiner dieser Fragen wird nachgegangen, obgleich sie dabei helfen könnten, die Entwicklungen einzuordnen und zu reflektieren. Erwähnt werden ferner die politischen Prozesse der 50er Jahre, u. a. die von Milada Horáková und Rudolf Slánský; erklärt wird hier knapp, dass es »zu **nachdrücklicher Umsetzung repressiver Funktionen des sozialistischen Staates**« [Hervorhebung im Original]³⁴⁷ kam, eine Formulierung, die in ihrer Gestelztheit schönfärberisch anmutet.

Etwas schlüssiger wird der Prager Frühling erläutert: Zunächst werden die kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen beschrieben, die zu diesem führten, anschließend die Reaktion der Sowjetunion, der Einmarsch der Truppen des Warschauer Paktes und die Unterzeichnung des Moskauer Protokolls. Auch hier jedoch bleiben die Ausführungen eher oberflächlich, und der Schwerpunkt liegt auf der Aufzählung der Namen der Beteiligten.³⁴⁸

Zu den Entwicklungen nach 1968/69 heißt es:

345 Vgl. ebd., 158–160.

346 Ebd., 160.

347 Ebd., 161.

348 Vgl. ebd., 166.

Die Normalisierung [die zuvor nicht als Begriff eingeführt wurde] transformierte die **Tschechoslowakei in einen gehorsamen Satelliten der Sowjetunion**. Die regierende Machtgruppe richtete sich mehr und mehr ein mit *Äußerungen der äußeren Anpassung*. [Hervorhebungen im Original]³⁴⁹

Humorvoll wirkt die Erläuterung der weiteren politischen Entwicklung:

Die kommunistische Partei der Tschechoslowakei musste wohl ihren Selbsterhaltungstrieb verloren haben, als sie im Jahr 1987 M. Jakeš in die Führungsposition wählte. [Hervorhebung im Original; Zweck der Hervorhebung unklar]³⁵⁰

Leider wird den Schülerinnen und Schülern auch hier nicht erklärt, warum die Autoren zu diesem Urteil kommen (Jakeš war bekannt dafür, sich konfus und zusammenhanglos auszudrücken; seine Ansprachen sorgten meist für Befremden und Erheiterung).

Die Samtene Revolution wird recht sachlich und knapp als »Proteste gegen die Absenz von Demokratie im Land«³⁵¹ erklärt, die zur Machtübergabe an neue Führungspersonen sowie zum Streichen der Führungsrolle der KPC aus der Verfassung führten.³⁵² Mit dem Satz »Der bisherige Präsident G. Husák trat ab und am 29. Dezember 1989 wurde V. Havel zum neuen Staatsoberhaupt gewählt.«³⁵³ endet die Passage zur Samtenen Revolution.

Das Geschichtsbuch von Čapek und Pátek wirkt in seinen Ausführungen über den Zeitraum von 1948 bis 1989 einerseits wenig komplex und differenziert, andererseits überladen mit Begriffen, Daten, Namen und Fakten, die nicht kontextualisiert werden. Die Zeit der ČSSR wird erklärt als externe Einflussnahme der Sowjetunion, ohne dass auf das Mittragen des Regimes durch Teile der tschechoslowakischen Bevölkerung eingegangen würde. Auch die Oppositionsbewegung bleibt wenig plastisch; an kaum einer Stelle wird die Zeit so geschildert, dass sich Schülerinnen und Schüler jenseits von Informationen zu Namen, Fakten und Parteibeschlüssen tatsächlich etwas vorstellen könnten. Quellenarbeit oder Aufgaben, die auf eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Zeit zielen, fehlen völlig. Somit ist kaum davon auszugehen, dass dieses Schulbuch zur kritischen Auseinandersetzung mit oder zur Aufarbeitung der Geschichte der Zeit des Staatssozialismus in der Tschechoslowakei führt, was ein wichtiger Beitrag zu mehr Demokratiekultur wäre.

Auch der Autor des 2002 erschienenen Schulbuchs *Tschechische Geschichte* Robert Kvaček ist ein Historiker der älteren Generation: Geboren 1932, studierte

349 Ebd., 172.

350 Ebd., 173.

351 Vgl. ebd.

352 Vgl. ebd., 173f.

353 Ebd., 174. Hervorhebung im Original; warum manche Passagen des Bandes in Fett- und andere Kursivschrift hervorgehoben werden, hat sich der Verfasserin nicht erschlossen.

er in den 1950er Jahren an der Karlsuniversität in Prag Geschichte und wurde 1967 Dozent. Wie im vorangehenden Kapitel erläutert, fokussierte seine Forschung u. a. wegen seiner biografischen Prägung primär auf die Zeit des Protektorats. Nach der Niederschlagung des Prager Frühlings unterlag er Lehr- und Publikationsverboten und wurde schließlich erst nach 1989 von Václav Havel zum Professor ernannt.³⁵⁴

Sein Lehrbuch widmet sich der Zeit von 1945 bis 1989 bzw. der sowjetisch-tschechischen Geschichte in drei Kapiteln auf insgesamt 54 Seiten unter den Überschriften »Die Nachkriegstschechoslowakei«, »Das totalitäre Regime: Entstehung, Entwicklung, Krise« und »Die gefesselte Gesellschaft«.³⁵⁵ Wie in den meisten anderen Lehrwerken wird zunächst der historische Kontext vermittelt, der die Einflussnahme der Sowjetunion auf die Tschechoslowakei nach 1945 ermöglichte:

Über die gesamte Zeit des Widerstandskampfes baten die Aufständischen um Hilfe aus dem Ausland sowie um Waffen und einen Eingriff der Alliierten. **Die sowjetische Armee behielt sich Prag als Handlungsfläche vor**, da sie bis dahin den Großteil der Tschechoslowakei befreit hatte. [...] Das Erreichen Prags erachtete die sowjetische Führung als **primäre politische Aufgabe**, wodurch der Einfluss der Sowjetunion in der Tschechoslowakei und generell in Mitteleuropa gestärkt werden konnte. [Hervorhebungen im Original]³⁵⁶

Auf derselben Doppelseite ist eine Postkarte abgedruckt, die eine idealisierte Darstellung der Befreiung Prags zeigt – links Stalin, rechts Beneš, in der Mitte Panzer und Soldaten mit jeweils der tschechischen und sowjetischen Flagge. Die Quelle der Postkarte wird nicht angegeben, dafür die folgende Bildunterschrift:

Die Postkarte vom Mai 1945 drückte die damalige politische Situation in der Tschechoslowakei aus. Stalin und Rotarmeesoldaten, dargestellt als die primären Befreier [der Tschechoslowakei], Verbündete und Garanten des neuen tschechoslowakischen Staates, dürfen auf dem Bild nicht fehlen.³⁵⁷

Wie bei der Analyse des vorangehenden Kapitels des Buches gezeigt, dient auch diese Abbildung eher der Illustration, da keinerlei Quellenangaben gemacht werden und kein Arbeitsauftrag damit verbunden ist. Neben dem außenpolitischen Kontext werden die Entwicklungen innerhalb der tschechischen Gesellschaft erläutert, welche die spätere Sowjetisierung der Tschechoslowakei begünstigt haben: Der Krieg und die Rolle der Sowjetunion haben weltweit linke

354 Vgl. Geschichten unserer Nachbarn, »Robert Kvaček«, <https://www.pribehynasichsousedu.cz/media/Robert-Kvaček-zivotopis.pdf>, *pribehynasichsousedu.cz*, zuletzt geprüft am 2. September 2024.

355 Vgl. Kvaček, *Tschechische Geschichte*, 5.

356 Ebd., 169.

357 Ebd., 178.

Ansichten und Parteien gestärkt, konkret in der Tschechoslowakei brachte dies mit sich, dass sich »die einflussreiche kommunistische Partei sowie sozialistische oder soziale Reformprogramme anderer Parteien«³⁵⁸ in Regierungspositionen bringen konnten. Hierbei erklärt der Autor, wie genau die Kommunistische Partei linke Politik definierte: »Mit Sozialismus meinte die Parteiführung das sowjetische Regime. Seine Durchsetzung sollte aber die konkreten Bedingungen in der Tschechoslowakei berücksichtigen.«³⁵⁹ Weiterhin beschreibt Kvaček die Wiederbelebung der Zivilgesellschaft nach der NS-Besatzung und erläutert, dass in der Tschechoslowakei eine grundsätzlich demokratische Gesinnung geherrscht habe, anknüpfend an die Tradition der Jahre 1918 bis 1938/39, was die KSČ respektieren musste und sich daher um die Darstellung des Ziels einer »Volksdemokratie« bemühte.³⁶⁰ Es werden hier also grundsätzlich die Akteurinnen Sowjetunion und KSČ unterschieden; zugleich wird differenziert zwischen generellen Sympathien für linke politische Strömungen nach den Erfahrungen im Krieg und der konkreten Ausrichtung der KSČ am Sowjetregime.

Im anschließenden Kapitel werden zunächst die ereignisgeschichtlichen Schritte erläutert, die aus der Tschechoslowakei ein totalitäres Regime machten. Neben konkreten politischen Entwicklungen wird auch auf gesellschaftliche Aspekte eingegangen, wie etwa die Hoffnungen und Visionen, die ein Teil der Bevölkerung mit der kommunistischen Zukunft verband.³⁶¹ Grundsätzlich jedoch werden auf fünf Seiten detaillierte Entwicklungen der Parteipolitik wiedergegeben; aus Sicht des Autors wichtige Fakten werden, wie in den meisten tschechischen Geschichtsbüchern üblich, durch Fettung typografisch hervorgehoben. Inwiefern Neuntklässlerinnen und Neuntklässler dies tatsächlich aufnehmen, verstehen und reflektieren können, bleibt fraglich, zumal die Schülerinnen und Schüler ausschließlich in der Rolle der passiv rezipierenden Lesenden verbleiben.

Auffällig ist, dass ab dem Kapitel »Das totalitäre Regime« die Differenzierung unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure, wie weiter oben gezeigt, in den Hintergrund tritt und fast ausschließlich von der »Kommunistischen Partei« oder dem »Regime« als handelnder Entität gesprochen wird.³⁶² Dies lässt zunächst nicht unbedingt die Vorstellung entstehen, dass die Partei aus tschechoslowakischen Bürgerinnen und Bürgern bestand und das Regime von einem Teil dieser (mit-)getragen wurde. Eine Ausnahme bildet jedoch ein Abschnitt, der sich mit der Jugend befasst und erläutert, dass diese

358 Ebd.

359 Ebd.

360 Ebd.

361 Vgl. ebd., 187f.

362 Vgl. ebd., 187–229.

die Slogans der Zeit über eine ›glückliche Zukunft‹ sehr bereitwillig begrüßte. Sie reifte ohne Erfahrung mit einem vollwertigen demokratischen Regime heran, war beeinflusst von den Erlebnissen des Krieges, den sie als große soziale Krise verstand, und identifizierte daher ihre Hoffnungen fürs Leben mit dem Sozialismus.³⁶³

Dieser Abschnitt erläutert nachvollziehbar, weshalb viele jüngere Tschechoslowakinnen und Tschechoslowaken den Staatssozialismus mittrugen. Mutmaßlich beschreibt der 1932 geborene Kvaček hier auch sein eigenes Erleben und gibt eine Begründung für seine persönliche sozialistische Prägung. Ansonsten aber bleibt der Großteil der Bevölkerung in dem Buch in seinem Handeln anonym, anders als die Sowjets:

Die von Moskau aus beherrschten Staaten sollten sich ›sowjetisieren‹, **sich in allem der Sowjetunion anpassen**. [...] Ab 1949 begannen in der Tschechoslowakei auf verschiedenen Ebenen von Institutionen **sowjetische ›Berater‹** zu wirken. Ihre Ansichten, Entscheidungen und Taten hatten einen grundlegenden Einfluss und wurden als richtungsweisend angesehen. Die ›Sowjetisierung‹ nahm der Tschechoslowakei die Reste ihrer Souveränität und Selbständigkeit, das an die Sowjetunion gebundene kommunistische Regime veränderte die Tschechoslowakei in einen **abhängigen und unmündigen Staat**. [Hervorhebungen im Original]³⁶⁴

An dieser Stelle ist es, was die Tschechoslowakei angeht, wieder lediglich das anonyme »kommunistische Regime«, welches das Land verändert.

Die folgenden Seiten beschreiben mit einer hohen Dichte an Informationen, Fakten und Namen die politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen des Landes – wie in den meisten untersuchten Büchern ohne zu eigenen Schlussfolgerungen oder kritischen Reflexionen anregende Aufgabenstellungen. Quellen werden nur in Form von illustrierenden Fotografien verwendet.

Dieser Stil und Aufbau werden auch bei den folgenden Seiten zum Prager Frühling und seiner Niederschlagung beibehalten. Die ausgesprochen ausführlichen und faktenreichen Auflistungen sind kaum dazu geeignet, Interesse zu wecken und Informationen nachhaltig zu verankern, geschweige denn zum Nachdenken anzuregen. Hierbei fällt ein deutlicher Kontrast zu den Darstellungen der tschechisch-deutschen Geschichte im selben Schulbuch auf: Während auch diese rein autorenzentriert gestaltet ist, so konnte an vielen Stellen eine starke Differenzierung der Vergangenheit festgestellt werden (vgl. Kapitel 4.2.1); die Zeit des Staatssozialismus wird jedoch viel weniger nuanciert dargestellt. Es steht zu vermuten, dass die Beschreibung eines Regimes, in dem man als Historiker den Großteil seines Lebens verbracht hat und mit dem man einen grundsätzlichen *modus vivendi* – wenn auch mit Einschränkungen im Hinblick

363 Ebd., 189.

364 Ebd., 191.

auf die eigene Publikationstätigkeit – gefunden hat, womöglich eine noch kritischere Auseinandersetzung erschwert.

Etwas pointiert lässt sich zusammenfassen, dass es in Kvačeks Lehrwerk in Bezug auf den Staatssozialismus ausschließlich die Akteure »Kommunistische Partei«, »Regime«, »Sowjetunion« und »Jugend« gibt, welche die Entwicklungen von 1948 bis 1989 bestimmen. Quellenarbeit, problemorientierte Fragestellungen oder zu Reflexionen anregende Impulse sind so gut wie gar nicht zu finden. Unterschiedliche Beschlüsse und Mechanismen der KSČ werden detailreich beschrieben, wozu die Schülerinnen und Schüler viele (keineswegs unwichtige) Informationen erhalten. Jedoch fehlt leider eine tiefere Auseinandersetzung damit, welche Rolle die Mehrheitsbevölkerung, nicht nur die genannten Akteure, spielte.

Phase 2 (2004–2022): Darstellung der Sowjetunion im Verhältnis zur Tschechoslowakei

Wie im Kapitel zur tschechisch-deutschen Geschichte gezeigt, stellt das Jahr 2004 im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung insbesondere durch den EU-Beitritt und die Einführung der Rahmenbildungspläne (RVP) eine Zäsur dar. So setzte der Beitritt den Anreiz, die Diktatur aufzuarbeiten, da die Kopenhagener Kriterien unter anderem eine tragfähige und stabile Demokratie erfordern.³⁶⁵ Die (Re-)Etablierung eines demokratischen Systems war in Tschechien eng mit der Aufarbeitung der Vergangenheit verbunden,³⁶⁶ und auch diesbezüglich ist mit Blick auf die 2000er Jahre von einer Zäsur zu sprechen: Während in den 1990er Jahren die juristische Aufarbeitung im Zentrum stand und insbesondere die Handlungen von Machteliten zumindest partiell aufgearbeitet und sanktioniert wurden, kamen zunehmend Fragen nach der Rolle der Mehrheitsbevölkerung auf. Damit einher ging das Aufbrechen vereinfachender Freund-Feind-Schemata. Dies führte unter anderem zu neuem wissenschaftlichen Interesse an der Methode der Oral History³⁶⁷:

An die Stelle einer Betrachtungsweise von oben, wie sie für die Erforschung der kommunistischen Diktatur als totalitäres System charakteristisch war, trat die Geschichte von unten – die Perspektive verschiedener Schichten der tschechoslowakischen Gesellschaft, die Motive konkreter Akteure und die Ambivalenzen und Widersprüche, die zum Leben der Menschen in einer Diktatur ebenso gehörten wie unbeugsame Hal-

365 Vgl. Europäische Kommission, »Enlargement and Eastern Neighbourhood Accession criteria«, https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/enlargement-policy/glossary_en#accession-criteria, zuletzt geprüft am 5. November 2024.

366 Vgl. Horáček, »Die Aufarbeitung der kommunistischen Diktatur in Tschechien«, 216f.

367 Vgl. Michal Pullmann, »Umstrittene Vergangenheit. Debatten über die kommunistische Herrschaft in Tschechien«, in: *Osteuropa* 4–6 (2021), 395–410, hier 398.

tungen. Um Einblick in das Denken und Handeln verschiedener sozialer Schichten zu gewinnen, musste die Geschichtswissenschaft die unbedingte Heroisierung des Widerstands und die Dämonisierung der kommunistischen Eliten aufgeben.³⁶⁸

Der hier zitierte Michal Pullmann, von 2018 bis 2022 Dekan der philosophischen Fakultät der Karls-Universität, ist selbst Vertreter neuerer Ansätze in der tschechischen Geschichtswissenschaft. Seine Thesen über das Mittragen des diktatorischen Regimes durch große Teile der Bevölkerung führten zu einigen Kontroversen, zumal er sie stellenweise zuspitzte.³⁶⁹ Grundsätzlich vertritt und analysiert er zusammen mit anderen eine Wende in der tschechischen zeitgeschichtlichen Wissenschaft, die jedoch im Hinblick auf gesamtgesellschaftliche Debatten Missverständnisse bis hin zur Ablehnung auslöst.³⁷⁰ Das schulische Bildungsmaterial spiegelt in dieser Phase zwar stärker als zuvor das Bemühen um Aufarbeitung sowie die neuen didaktischen Ansätze der RVP wider, ist aber, wie im Folgenden gezeigt wird, weniger im Einklang mit den damals neuen geschichtswissenschaftlichen Ansätzen.

Das erste Lehrwerk nach 2004, verfasst von Veronika Válková, fasst die Zeit zwischen 1948 und 1989 im Kapitel »Die Tschechoslowakei nach dem Zweiten Weltkrieg« zusammen, aufgeteilt in sieben Kapitel auf 20 Seiten.³⁷¹ Diesem geht ein Kapitel zum »Kalten Krieg«³⁷² voraus, das den globalen Kontext des tschechoslowakischen Geschehens schildert.

Das Unterkapitel »Die Tschechoslowakei in den Jahren 1945–1948«³⁷³ beginnt mit einer direkten Adressierung der Schülerinnen und Schüler und aktiviert Vorwissen aus den vorangehenden Kapiteln. Válková bemüht sich hier offenbar, den Text schülergerecht zu verfassen; gleichzeitig tritt sie durch die Formulierung »Aus den vorangehenden Kapiteln wisst ihr bereits, dass über das Schicksal der Tschechoslowakei teilweise bereits während des Kriegs entschieden wurde«³⁷⁴ als Wissen vermittelnde Autorin in Erscheinung. Sie erläutert, dass die Rote Armee mit einer ehrlichen Freude begrüßt wurde und dass »die einfachen Menschen die Sowjetunion als Sieger über Hitler«³⁷⁵ verstanden. Hierbei allerdings wird nicht erläutert, wer genau die »einfachen Menschen« sind. Dann

368 Ebd.

369 Vgl. hierzu beispielsweise Jan Bělíček und Pavel Šplíchal, »Stalinismus, Dekan Pullmann und eine weitere vergeudete Debatte über die kommunistische Vergangenheit«, *Deník Alarm*, <https://denikalarm.cz/2020/07/stalinismus-dekan-pullmann-a-dalsi-promarnena-d ebata-o-komunisticke-minulosti/>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.

370 Vgl. Pullmann, »Umstrittene Vergangenheit. Debatten über die kommunistische Herrschaft in Tschechien«, 398.

371 Vgl. Válková, *Geschichte 9: Neueste Geschichte*, 120–142.

372 Vgl. ebd., 96–107.

373 Vgl. ebd., 120.

374 Ebd., 120.

375 Ebd.

beschreibt die Autorin, dass seit dem Münchner Abkommen gegenüber den Westmächten Misstrauen herrschte und die kleine Tschechoslowakei einen mächtigen Verbündeten brauchte, weiterhin, dass die Gesellschaft nach der NS-Okkupation »nach links tendierte«. Sie folgert: »All dies spielte natürlich den Kommunisten und Stalin in die Karten.«³⁷⁶ Mit dieser Einführung legt die Autorin, wenn auch etwas maternalistisch im Stil, eine gute Grundlage für das Verständnis der weiteren Entwicklungen und ihre historische Kontextualisierung, sowohl außen- als auch innenpolitische Aspekte betreffend.

Sodann beschreibt Válková, welche politischen Entwicklungen, wie beispielsweise die Ausrichtung des Regierungsprogramms der Exilregierung an der Sowjetunion oder die Errichtung der Nationalfront in der Parteienlandschaft, dazu beigetragen haben, den Einfluss der Kommunistischen Partei in der Tschechoslowakei zu stärken.³⁷⁷ Daneben ist eine Postkarte abgedruckt, die im Mai 1945 erschienen ist – ohne Quellenangabe, aber immerhin mit Datum. Auf dem Gemälde werden sowjetische Soldaten von tschechoslowakischen Bürgerinnen und Bürgern begrüßt, darüber ragen die Porträts von Stalin und Beneš. Die Schülerinnen und Schüler werden in der Bildbeschreibung aufgefordert, diese zu identifizieren. Dies ist zwar keine Quellenarbeit im klassischen Sinne, aber immerhin wird die Postkarte didaktisch sinnvoll integriert, ohne als reine Illustration zu dienen.

Die folgenden Seiten beschreiben den politischen Ablauf der kommunistischen Machtübernahme in der Tschechoslowakei detailliert. Aus didaktischer Sicht stellt sich hier erneut die Frage, ob diese von Namen, Abkürzungen und Zahlen geprägte Informationsdichte zielführend ist, um Interesse an der Thematik und eine problemorientierte, reflektierte Auseinandersetzung zu wecken. Auch die politischen Prozesse der 1950er Jahre werden sehr faktisch vorgestellt. Sinnvoller wäre stattdessen beispielsweise die exemplarische Vertiefung eines der Gerichtsprozesse (Milada Horáková, Rudolf Slánský, um zwei Beispiele zu nennen), die den Schülerinnen und Schülern die Ziele und Ideale der Verurteilten sowie die Mechanismen des mittlerweile stalinistischen Unrechtsregimes näherbrächte.

Es folgt eine Ausführung zum »Alltagsleben«, welche die soziale Absicherung der tschechoslowakischen Bürgerinnen und Bürger im Staatssozialismus beschreibt. Aus dieser geht hervor, dass insbesondere nach Stalins Tod für unpolitische Mitläufer und Mitläuferinnen ein in materieller Hinsicht recht komfortables Leben möglich war:

376 Ebd.

377 Vgl. ebd., 121.

Falls man sich für Politik nicht interessierte und alle geschriebenen und ungeschriebenen Regeln einhielt, konnte man relativ ruhig und sicher leben. [...] Beliebt waren Ferientaufenthalte in Bulgarien, Rumänien und Jugoslawien.³⁷⁸

Hier lässt sich für Schülerinnen und Schüler also verstehen, warum ein großer Teil der Bevölkerung das Regime mittrug.

Dem schließt sich ein Kapitel zu den Reformbewegungen von 1968 und deren Niederschlagung durch die Truppen des Warschauer Paktes an, das wie die vorangehenden Kapitel vor allem Fakten wiedergibt. Deutlich wird hier die zunehmende Abkehr des tschechischen Weges von der Sowjetunion: »Trotz der erstarkenden Drohungen aus der Sowjetunion und den umliegenden kommunistischen Ländern **bestanden die Bewohner der Tschechoslowakei auf der Fortführung der Reformen.**« [Hervorhebung im Original]³⁷⁹ Sprachlich deutlich emotionaler als bislang fährt die Autorin fort:

In der Nacht vom **20. auf den 21. August 1968 überschritten »befreundete Armeen« unsere Grenzen.** Vor den Augen der ganzen Welt kam es zur Okkupation eines souveränen Staates [...] – alle Angreifer waren wie die Tschechoslowakei Mitglieder des **Warschauer Paktes!** [Hervorhebungen im Original]³⁸⁰

Am sprachlichen Wechseln zur ersten Person Plural (»unsere«) und dem Ausrufezeichen wird deutlich, dass die Autorin diese Information besonders hervorheben möchte. Die Verwendung der Anführungszeichen ironisiert den Begriff der »befreundeten Armeen«. Der Prager Frühling und seine Niederschlagung gelten Válková als identitätsstiftendes Moment der tschechischen Geschichte, an dem sich die tschechische Bevölkerung nicht nur primär von der Sowjetunion, sondern auch von der Dichotomie des Kalten Krieges abwendete und ihren eigenen, dritten Weg gehen wollte. Die Niederschlagung wird (nachvollziehbarerweise) als Verrat gewertet, hier klar benannt als »Okkupation«.

Die folgenden Seiten thematisieren die sogenannte Normalisierung und beschreiben, inwiefern die auch nach 1968 verbleibende Präsenz der Sowjetarmee und das Eingreifen der Sowjetunion in die tschechoslowakischen politischen Entwicklungen deren Macht bis zur Samtenen Revolution sicherten.³⁸¹ Hervorgehoben werden die Dissidentenbewegung um die Charta 77 sowie die Aktivitäten und Person Václav Havels. »Zum Ende der 80er Jahre hin spürten auch die Bewohner der Tschechoslowakei **den schwächer werdenden Einfluss der Sowjetunion**« [Hervorhebung im Original].³⁸² Dieser das Kapitel zur Samtenen

378 Ebd., 133.

379 Ebd., 137.

380 Ebd.

381 Vgl. ebd., 137–140.

382 Ebd., 140.

Revolution einleitende Satz hebt nochmal hervor, dass die Sowjetunion der ausschlaggebende Faktor für das Regime in der Tschechoslowakei war.

Das Lehrwerk bemüht sich intensiver als die meisten zuvor analysierten Bücher um eine globale Einordnung der Entwicklungen in der Tschechoslowakei nach 1945. Es beleuchtet ferner innenpolitische und gesellschaftliche Faktoren, die eine Wahl der kommunistischen Partei 1948 ermöglichten, und differenziert zugleich, inwiefern die Vorstellungen großer Teile der nach der NS-Besatzung eher links eingestellten tschechoslowakischen Gesellschaft einerseits und der an der stalinistischen Sowjetunion ausgerichteten KSČ andererseits nicht dieselben waren. Die Entwicklungen 1968 werden als identitätsstiftendes Moment der tschechischen politischen Identität gewertet, mündend in die Dissidentenbewegung und die Samtene Revolution. Die durchaus differenzierte Darstellung wird in Form eines Verfassertextes vermittelt, der eine hohe Dichte an Fakten aufweist. Ausnahmen hiervon bilden am Rand des Textes platzierte Bildquellen, die jedoch nicht mit problemorientierten Forschungsaufträgen verbunden sind. Eigenständige Quellenarbeit, Analysen oder Beurteilungen der Schülerinnen und Schüler werden leider kaum angeregt.

Während die zuvor analysierten Schulbücher große Schnittmengen in Bezug auf Struktur, inhaltliche Aufarbeitung und didaktische Herangehensweise haben, stellt das Lehrwerk von Parkan et al., wie auch im Kapitel zur deutsch-tschechischen Geschichte gezeigt, einen deutlichen Umbruch dar. Anders als bei den bisherigen nach 1989 erschienen Geschichtsbüchern handelt es sich hierbei nicht um fortlaufende Fließtexte mit Illustrationen am Rand. Vielmehr ist jede Doppelseite des Buches einem Thema gewidmet. Zu Beginn steht immer ein Zitat aus einer für das Thema relevanten Quelle, das meist mit einem Arbeitsauftrag verbunden ist; die anschließenden Verfassertexte sind vergleichsweise knapp gehalten. Bildquellen haben auch hier eher illustrierenden Charakter. Am Ende jeder Doppelseite folgen eine Zusammenfassung der wichtigsten Informationen sowie Aufgabenstellungen, die nicht nur Wissen abfragen, sondern teilweise auch nach Gründen fragen oder eigene Recherchen fordern.

Die Zeit des Staatssozialismus ist aufgeteilt in die Kapitel »Die Welt und die Tschechoslowakei nach dem Krieg«, »Der Kalte Krieg« und »Die ČSSR«, wobei das Geschichtsbuch nicht, wie die vorangehenden, mit dem Jahr 1989 endet (maximal ergänzt durch einen knappen Ausblick). Es folgen drei weitere Kapitel, endend mit »Die Welt an der Schwelle zum 21. Jahrhundert«.

Recht knapp werden zu Beginn die politischen Schritte erklärt, die zur kommunistischen Machtübernahme 1948 führten. Als Akteure genannt werden die »Kommunisten, geführt durch Moskau«, ³⁸³ erwähnt wird weiterhin, dass für die Kandidatinnen und Kandidaten der Nationalfront 89,3 % aller Bürgerinnen und

383 Vgl. Parkan et al., *Geschichte: Lehrwerk für Grundschulen und weiterführende Schulen*, 106.

Bürger stimmten.³⁸⁴ Auf der Folgeseite heißt es: »Es begann eine Zeit, in der das politische Regime sich selbst als ›Volksdemokratie‹ bezeichnete, sich aber zugleich in die Herrschaft einer Partei transformierte.«³⁸⁵ Recht differenziert werden also die einzelnen Akteure genannt, die zur kommunistischen Regime-transformation in der Tschechoslowakei beigetragen haben.

Die folgende Doppelseite behandelt signifikante Entwicklungen nach 1948, etwa die politischen Schauprozesse und die Kollektivierung der Landwirtschaft. Als Auftakt ist ein Ausschnitt aus dem Brief Albert Einsteins an Klement Gottwald abgedruckt, in dem er diesen überzeugen möchte, die in den Schauprozessen Angeklagten, unter ihnen Milada Horáková, nicht hinzurichten.³⁸⁶ Das Unterkapitel ist übersichtlich gehalten und weckt durch das kurze Zitat Interesse, jedoch geht die Gestaltung leider auf Kosten von Informationen und Komplexität. Etwas detaillierter ausgeführt wird das Thema der Kollektivierung, das durch einen interessanten Rechercheauftrag ergänzt wird: Die Schülerinnen und Schüler sollen Details zur Geschichte der jeweiligen lokalen LPG herausfinden und eine Veranstaltung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen organisieren.³⁸⁷ Interessant ist weiterhin, dass eine der Aufgaben mit Bezug auf die Schauprozesse die Schülerinnen und Schüler anregt, nachzudenken, »ob es sich um gerecht geführte Prozesse handelte.«³⁸⁸ Anzumerken ist jedoch, dass idealerweise etwas mehr inhaltlicher Kontext des Sachverhalts erforderlich wäre, um genug Argumente für die Entwicklung von Thesen zu haben.

Noch knapper ist der Abschnitt zur Außenpolitik auf der Folgeseite gehalten; hierzu heißt es:

Die Tschechoslowakei wurde nach dem Februar 1948 zum festen Teil des sowjetischen Blocks. Dies bestimmte auch ihre Außenpolitik [...], welche aus Moskau geleitet wurde und seinen politischen und wirtschaftlichen Interessen unterlag.³⁸⁹

Der Abschnitt dient als Überleitung zu den folgenden acht Seiten, die sich unter dem Titel »Der Kalte Krieg« ausführlich mit der globalen Geschichte der Zeit, auch im Hinblick auf die Entwicklung von Computertechnik, Weltraumforschung, Kunst und Jugendkulturen, beschäftigen.³⁹⁰

Die Tschechoslowakei gerät bezüglich der Reformbewegungen in den 1960er Jahren erneut in den Fokus. Eingeleitet wird die Doppelseite mit einem ins lateinische Alphabet transkribierten und in der anschließenden Klammer ins

384 Vgl. ebd.

385 Ebd., 107.

386 Vgl. ebd., 108.

387 Vgl. ebd., 109.

388 Ebd.

389 Ebd., 110.

390 Vgl. ebd., 111–119.

Tschechische übersetzten Zitat Breschnews: »Eto vaše dělo.« [dt.: Es ist eure Sache].³⁹¹ Hieran anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler erklären, wie sich der sowjetische Führer zur Einsetzung Dubčeks an der Parteispitze äußerte. An sich wäre das eine interessante Aufgabe, von der ausgehend eine Diskussion über die Handlungsspielräume der Tschechoslowakei im Kontext des Sowjetblocks geführt werden könnte. Jedoch wird diese Aufgabe leider gestellt, bevor die Schülerinnen und Schüler überhaupt Informationen darüber erhalten, wer Dubček war, für welche politische Richtung er stand etc.; dies geschieht erst – und das sehr knapp – im weiteren Verlauf des Kapitels.

Hervorzuheben ist, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Folgeseite einen eigenständigen Quellenarbeitsauftrag erhalten: Den Ausgangspunkt bildet eine transkribierte Rede oder ein Gesprächszitat (leider gibt es keine genaue Quellenangabe) von Leonid Breschnew, übertitelt mit »Leonid Breschnew auf einer Verhandlung in Moskau«. In diesem gibt er wieder, Lyndon B. Johnson habe ihm zugesichert, die Ergebnisse der Jalta-Konferenz die Tschechoslowakei betreffend vorbehaltlos anzuerkennen.³⁹² Auf diese Quelle und den Verfassertext der Seite bezieht sich der folgende Arbeitsauftrag, der die Intervention des Warschauer Paktes thematisiert:

Denkt ihr, dass die Intervention einen Bruch mit dem internationalen Recht darstellte? Erklärt, ausgehend vom Text Leonid Breschnews, warum die westlichen Staaten nicht gegen die Intervention eingriffen. Findet heraus, welche Ereignisse im August 1968 an eurem Wohnort passierten. Veranstaltet ein Treffen mit Zeitzeugen. Interpretiert den am Rand abgedruckten Liedtext. [Mit dem Liedtext ist das in der Einleitung erwähnte »Gebet für Marta« gemeint, das u. a. Frieden und die Rückkehr der Demokratie (*vláda věcí tvých, lide* – wörtliche Übersetzung von *démos* und *krátos*) beschwört].³⁹³

Die letzten Seiten der für uns relevanten Kapitel befassen sich relativ ausführlich mit der »Normalisierung« und der Dissidentenbewegung sowie, recht knapp, mit der Samtenen Revolution. Hierbei sind die Hauptakteure das »Normalisierungsregime«,³⁹⁴ der »Großteil der Gesellschaft« (der sich »teilnahmslos und gleichgültig ins Privatleben zurückzog«³⁹⁵) und die »Charta 77« bzw. »die Opposition«³⁹⁶, womit die einzelnen Strömungen zumindest etwas besser differenziert sind als in vielen der vorangehenden Schulbücher. Differenziert wird auch im Hinblick auf die Bürgerrechtlerinnen und Bürgerrechtler der Charta 77: »Auch wenn das Hauptziel der Opposition nicht ein Regimewechsel, sondern das Einhalten von Menschenrechten sowie Reformen waren, wurden ihre Mitglieder

391 Ebd., 120.

392 Vgl. ebd., 122.

393 Ebd.

394 Vgl. beispielsweise ebd., 125.

395 Vgl. ebd.

396 Vgl. ebd., 127.

durch die Staatssicherheit verfolgt.«³⁹⁷ Interessant ist, dass auch die Ziele der Demonstrierenden 1989 nicht lediglich als Forderung nach einem Regimewechsel dargestellt werden, sondern auch als Forderungen nach »einer Bestrafung der Schuldigen am Polizeieinsatz gegen die Studenten, Rücktritte unfähiger kommunistischer Politiker von der Staatsführung und der Erneuerung und Einhaltung von Menschenrechten.«³⁹⁸ Später heißt es: »Die Krise des kommunistischen Regimes mündete in seinem Untergang. Die Tschechoslowakei trat den Weg zur Demokratie an.«³⁹⁹

Das 2011 erschienene Lehrwerk stellt einen deutlichen Bruch mit den vorangehenden Schulbüchern dar. Klar ist das Ziel zu erkennen, die Schülerinnen und Schüler zu eigenständiger Arbeit und Reflexion zu inspirieren: Zum einen – was ein Novum in der Geschichtsbücherlandschaft nach 1989 darstellt – zu einer in Ansätzen eigenständiger Quellenarbeit, zum anderen durch Arbeitsaufträge, die nicht nur Wissen aus dem Autorentext abfragen, sondern vielmehr auch zu eigenen Einschätzungen, Recherchen und Initiativen anregen.

Der Autorentext selbst tritt im Vergleich zu den teilweise sehr komplex und umfangreich gehaltenen Ausführungen in den zuvor analysierten Büchern in den Hintergrund. Er ist einerseits knapper, andererseits ist der Text sprachlich sehr neutral verfasst, was den Autor bzw. die Autorengruppe nicht mehr in die Rolle versetzt, Geschichte zu erklären. Der Anspruch scheint hingegen zu sein, klar zwischen Hintergrundinformationen und Quellen zu unterscheiden. Weiterhin werden, was die Zeit des Staatssozialismus angeht, mehrere Akteure dargestellt; die Autoren distanzieren sich somit von der Tendenz, auf die eine Seite »das Regime« bzw. »die Kommunisten« und auf die andere »die Opposition« zu stellen. Vielmehr finden sich Ansätze, eine breitere Skala zu zeichnen, so beispielsweise im Hinblick auf die unterschiedlichen Ziele der Oppositionsbewegung. Insgesamt kann das Buch somit, was die Aufarbeitung des Staatssozialismus in der Tschechoslowakei betrifft, 22 Jahre nach der Samtenen Revolution als Wendepunkt betrachtet werden.

Das sieben Jahre später erschienene Geschichtsbuch von Pavel Ostap und et al. nimmt schon auf den ersten Blick – wie auch im Kapitel zur deutsch-tschechischen Geschichte konstatiert – die im Lehrwerk von 2011 festgestellten Entwicklungen nicht auf. Es wirkt vielmehr, als würde das Buch eher an die vorangegangene Tradition anknüpfen. Offenbar möchte es bereits durch den Titel *Spielerische Geschichte* Interesse wecken und ist grafisch sehr schülerfreundlich gestaltet. Jedoch wird schon aus der Legende in der Einleitung ersichtlich, in der

397 Ebd., 126.

398 Ebd., 138.

399 Ebd., 139.

u. a. die »Wiederholungsfragen« am Ende jedes Kapitels erwähnt werden,⁴⁰⁰ dass es sich eher um Geschichtsvermittlung im Stil der Schulbücher von 1989 bis 2009 handelt.

Die Zeit des Staatssozialismus wird vergleichsweise umfangreich behandelt und ist aufgeteilt in die Kapitel »Nachkriegsgeschichte« und »Von den 60er Jahren bis zum Fall des Kommunismus«. Hierauf folgt noch ein Kapitel zur »Geschichte nach 1989«.

Wie auch in den Büchern von 1989 bis 2009 nimmt der Verfassertext eine zentrale Rolle ein, und es finden sich ähnliche – sicher nicht zwingend falsche – Erklärungen und Formulierungen. So heißt es beispielsweise in einem der Unterkapitel zur »Nachkriegstschechoslowakei nach 1989«, in dem die Festigung des Sowjetblocks beschrieben wird:

Sie [die Sowjetunion] konnte sich mancherorts auf die **Erfolge der jeweiligen kommunistischen Parteien** in freien Wahlen berufen – die Sowjets wurden in den Augen der einfachen Menschen meist positiv als Befreier wahrgenommen. [Hervorhebung im Original]⁴⁰¹

Auffällig ist hier die Formulierung »einfache Menschen«, die ebenfalls in den zuvor analysierten Schulbüchern in diesem Kontext genutzt wurde und die keine sonderlich differenzierte Beschreibung der damaligen gesellschaftlichen Stimmungslage und Einstellungen ist.

Teilweise finden sich im Buch jedoch auch, anders als in der Ära 1989 bis 2009, Aufgaben zu Quellenarbeit: So ist im Kapitel »Der kommunistische Umsturz und die 50er Jahre in der Tschechoslowakei« ein Ausschnitt aus einem 1967 erschienenen Geschichtsbuch abgedruckt, in dem die Ereignisse des Februars 1948 beschrieben werden. Diese werden in der Quelle der Zeit entsprechend als Sieg der Arbeiterklasse über die Bourgeoisie erklärt; es ist ferner vom »leuchtenden Ziel« des »Aufbaus einer sozialistischen Gesellschaft« die Rede.⁴⁰² Die Schülerinnen und Schüler erhalten hierzu folgenden Arbeitsauftrag: »Vergleicht, wie die Ereignisse des Februars 1948 in der Zeit des Kommunismus und heute interpretiert wurden und werden. Erklärt diesen Unterschied.«⁴⁰³ Diese Aufgabe regt also dazu an, Geschichtsbilder zu beschreiben und zu vergleichen, ein Novum in den Schulbüchern nach 1989.

An die vorherige Tradition knüpft wiederum die Benennung der jeweiligen Akteure an:

400 Vgl. Ostap et al., *Spielerische Geschichte*, 3.

401 Ebd., 73.

402 Eine exakte Quellenangabe fehlt; als Informationen werden der Autor Václav Husa, das Erscheinungsjahr 1967 und der Titel »Die Geschichte der Tschechoslowakei« genannt, Prag: Orbis, abgedruckt in: Ostap et al., *Spielerische Geschichte*, 77.

403 Ebd.

Nach dem Sieg der Kommunisten kam es während des Jahres 1948 zum schnellen Prozess der **Sowjetisierung des Landes**. Die Demokratie wurde zur reinen Fiktion. [...] Später **schickte die Sowjetunion auch ihre Berater**, die in der Landwirtschaft, Wirtschaft, Sicherheit und der Armee arbeiteten. Durch diese sicherte sie ihren Einfluss und ihre Kontrolle. [Hervorhebungen im Original]⁴⁰⁴

Neben der Sowjetunion und ihren Beratern sind es ferner »die Kommunisten« bzw. »die Führung der KSČ«⁴⁰⁵ sowie, wenig überraschend, »das Regime«,⁴⁰⁶ die den Lauf der Geschichte bestimmen.

Auf die Beschreibung der späten 1940er und frühen 1950er Jahre in der Tschechoslowakei folgen ausführliche Erläuterungen zu den Entwicklungen der Weltpolitik, auch dies ein Novum beim Aufbau im Vergleich zu den vorangehenden Schulbüchern. An diese Kapitel schließen sich »Die 60er Jahre in der Tschechoslowakei« an. Auf sachlich-deskriptive Weise werden hier die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die zum Prager Frühling führten, zusammengefasst, und der Autor erläutert, dass dank der Lockerungen zunehmend kritische Stimmen, insbesondere unter »Künstlern, jungen Menschen (vor allem Studenten), aber auch in der KSČ selbst«⁴⁰⁷ laut wurden. In dem Kontext ist auch Ludvík Vaculík's »Manifest der zweitausend Worte« abgedruckt, das sich für Reformen und eine neue Form von Sozialismus ausspricht. Dazu erhalten die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag, dessen Hauptgedanken in eigenen Worten zusammenzufassen.⁴⁰⁸

Nachdem das Eingreifen des Warschauer Paktes und das Scheitern des Prager Frühlings erläutert sind, wird der Text Ludvík Vaculík's an späterer Stelle erneut aufgegriffen: »Das Manifest *Zweitausend Worte* [...], das als Dokument des Prager Frühlings gesehen wurde, wurde als konterrevolutionär bezeichnet.« Hierbei bleibt jedoch der Begriff »konterrevolutionär« ohne Erklärung oder Kontext, sodass er für die Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich schwer einzuordnen sein wird. Weiterhin heißt es: »Das regierende Regime bemühte sich [...], einen gewissen Grad an sozialer Absicherung zu gewährleisten«;⁴⁰⁹ hieran schließt eine Erläuterung des Rückzugs der »Bevölkerung« ins Private an. Die Bevölkerung bzw. »die Bürger«⁴¹⁰ treten ab nun, gemeinsam mit den Vertretern der Charta 77,⁴¹¹ immer häufiger in den Vordergrund, mündend in die Beschreibung der Vorgänge, die zur Samtenen Revolution führten. Am Ende des

404 Ebd., 78.

405 Vgl. beispielsweise ebd., 79.

406 Vgl. beispielsweise ebd., 78.

407 Ebd., 95.

408 Vgl. ebd., 96.

409 Ebd., 101.

410 Vgl. beispielsweise ebd., 106.

411 Vgl. ebd., 106f.

Kapitels zu letzterer werden die ansonsten meist inhaltsorientierten bzw. auf Wiederholung des Gelernten zielenden Fragen ergänzt durch die folgende Aufgabe: »Beurteile die Bedeutung der Samtenen Revolution für unsere Geschichte«⁴¹² – dies ebenfalls eine Neuerung im Vergleich zu den meisten bislang analysierten Schulbüchern, in denen die Schülerinnen und Schüler nur selten zu einer eigenen Analyse aufgefordert wurden.

Es bleibt zu konstatieren, dass das Geschichtsbuch von Ostap et al. in manchen Aspekten, verglichen mit dem zuvor analysierten 2011 erschienenen Werk, eher an die Tradition der Jahre 1989 bis 2009 anknüpft: Der Verfassertext dominiert, folgt einem ähnlichen Aufbau und benutzt teilweise fast identische Formulierungen für die Entwicklungen in der Zeit des Staatssozialismus. Hierzu zählt auch die Benennung seiner Akteure, die, wie in den vorangehenden Werken, »das Regime« und »die Kommunisten«, ergänzt durch sowjetische Berater auf der einen Seite sind und die »Bevölkerung« bzw. die »Bürger«, ergänzt durch die Charta 77, auf der anderen, was einer feineren Differenzierung sprachlich nicht gerade entgegenkommt. Andererseits jedoch sind in dem Schulbuch auch Aufgaben zu anspruchsvoller Quellenarbeit zu finden, die zu eigenen Analysen und Urteilen anregt. Dennoch wirkt es im Vergleich zum acht Jahre zuvor erschienenen Werk insgesamt nicht wie eine revolutionäre pädagogische Neuerung und arbeitet meist mit denselben Geschichtsbildern wie die Werke in den ersten 20 Jahren nach der Samtenen Revolution.

Neuer Ansatz (seit 2022): Darstellung der Sowjetunion im Verhältnis zur Tschechoslowakei

Das Jahr 2022 markiert einen Wendepunkt in der historischen Aufarbeitung und Vermittlung des Staatssozialismus: Zuvor stand die juristische Auseinandersetzung mit führenden Akteuren und Akteurinnen der Zeit von 1948 bis 1989 im Fokus. Das Regime wurde dargestellt als von der Sowjetunion und einer mit ihr kollaborierenden tschechoslowakischen kommunistischen Machtelite getragen. Zugleich wurde betont, welche Rolle die Opposition der Dissidentinnen und Dissidenten hatte. Eine neue Generation von Historikerinnen und Historikern hingegen stellt zunehmend neuartige Fragen. Die Forschenden, die erst nach 1989 studierten und wissenschaftlich tätig wurden, interessierten sich zunehmend dafür, wie die Mehrheit ihrer Elterngeneration lebte, sich zum Regime positionierte und dieses eventuell mittrug, ohne Teil der Machtelite zu sein. Michal Pullman, ein Vertreter dieser neuen Generation tschechischer Historikerinnen und Historiker, konstatiert:

412 Ebd., 107.

Das Bild von der Diktatur als inhärent gewalttätiger Gesellschaftsordnung mag die Erfahrung der gebildeten Schichten widerspiegeln. Sie sind es, die in Diktaturen gemeinhin von Zensur, Bespitzelung, Grenzsicherungen oder Besatzung betroffen sind. Aber diese Erfahrung zu verallgemeinern, die historische Forschung allein auf die Dokumente der Repressionsorgane zu stützen und damit die Vorstellung zu nähren, das Wesen der Diktaturen sei immer Gewalt und Unterdrückung, verstellt den Blick darauf, dass Diktaturen für viele Menschen eine Anziehungskraft hatten und haben. Die Geschichte des 20. Jahrhunderts beweist, dass Diktaturen sich einer verhältnismäßig großen Unterstützung von unten erfreuten und ihre Bajonette unter dem Jubel eines großen Teils der Bevölkerung auf ihre Gegner richteten.⁴¹³

Um vielschichtiger Perspektiven und Erklärungsansätze für die Zeit des Staatssozialismus bemüht sich das 2022 erschienene Lehrwerk *Zeitgeschichte. Forschendes Geschichtsbuch*.⁴¹⁴ Es wurde von Historikern und Fachberaterinnen und Fachberatern ebendieser jungen Generation erarbeitet. Zur Zeit der Entstehung waren die Autoren noch an der Bildungsabteilung des Instituts für die Erforschung totalitärer Regime beschäftigt. Mit diesem Institut aber brachen sie nach einem medial und bildungspolitisch weite Kreise ziehenden Streit um das Geschichtsbuch mit einer kollektiven Kündigung (wie in Kapitel 4.1.2 näher ausgeführt).

Das Schulbuch widmet der Zeit des Staatssozialismus verhältnismäßig viel Raum und geht auch, bevor die Situation in der Tschechoslowakei geschildert wird, recht detailliert auf Entwicklungen in Russland seit der Revolution 1917 ein.⁴¹⁵ Unter der Leitfrage »Wann und wie wurde aus der Tschechoslowakei eine kommunistische Diktatur?« werden Aspekte beleuchtet, die zum Regimewechsel 1948 führten. Bereits in der Fragestellung wird ein klares und nicht ambivalentes Urteil über das Regime getroffen. Dies ist insofern wichtig festzuhalten, als, wie später gezeigt wird, das Schulbuch teilweise für eine angeblich relativistische Darstellung jener Zeit kritisiert wurde. Anders als in den bisherigen Schulbüchern wird direkt zu Beginn des Kapitels die Frage nach der Rolle der Mehrheitsbevölkerung aufgeworfen: Als Akteure sind im einleitenden Verfasser-text zunächst »die KSČ«, »die Kommunisten«, »einige Minister« und »sowjetische Berater« genannt, welche die kommunistische Machtübernahme im Februar 1948 bewirkten. Im Anschluss heißt es:

Die Diktatur konnte beginnen. Konnten die Kommunisten jedoch den ganzen Staat innerhalb von zwei Wochen beherrschen, wenn sie nicht eine massenhafte Unterstüt-

413 Pullman, »Umstrittene Vergangenheit. Debatten über die kommunistische Herrschaft in Tschechien«, 409.

414 Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*.

415 Vgl. Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 21f. und 56f.

zung der Bevölkerung gehabt hätten? Kann es zu einer so wichtigen Transformation aufgrund eines Ereignisses kommen?⁴¹⁶

Die folgende Doppelseite vertieft diese Frage durch die ausgewählten Quellen: So sind unter der Leitfrage »Wie positionierten sich die Menschen zum kommunistischen Regime?« Erinnerungen der Autorin Elena Lacková, einer Romni, abgedruckt, in denen sie erläutert, warum viele Roma und Romnja das Regime positiv betrachteten.⁴¹⁷ Ferner werden ein anonymes Flugblatt abgebildet, in dem es u. a. heißt »Wollt ihr die Volksdemokratie? Ja, aber nicht die Diktatur einer Partei! Wollt ihr den Sozialismus? Ja, aber keine Verelendung!«,⁴¹⁸ ein Protokoll dreier Fabrikarbeiter, die ihren Vorgesetzten Machtmissbrauch und Doppelmoral vorwerfen, sowie eine von Schülerinnen und Schülern verfasste Resolution, in welcher diese den Tod Milada Horákovás fordern.⁴¹⁹ Am Ende der Seite befindet sich ein Link zum mit dem Buch verknüpften Online-Lernportal »Škola s nadhledem« (Schule mit Weitblick), der zu einem Ausschnitt aus dem Spielfilm *Vracenky* von 1990 (deutscher Titel »Lenin, der Herrgott und die Mutter«) führt.⁴²⁰ Der Verfassertext hierzu lautet:

Diese Quelle verdeutlicht die Ambiguität des Verhältnisses zum Regime und zur politischen Spaltung der Gesellschaft, die auch Familien betreffen konnte. Der Film *Vracenky* (1990, Regie: Jan Schmidt) fängt die Veränderungen in der tschechischen Gesellschaft zu Beginn der 1950er Jahre aus der Perspektive des kleinen Honzík ein. Obwohl es sich um eine Fiktion handelt, veranschaulicht der Film sehr genau die Gedankenwelt des frühen Stalinismus. Die Mutter Vlasta ist eine idealistische Kommunistin, ihr Freund Fanda hingegen ein (passiver) Gegner der neuen Ordnung. Später führt diese politische Meinungsverschiedenheit zu ihrer Trennung. In der ausgewählten Szene hört Fanda Radio und sagt dann ein schnelles Ende des Regimes voraus. Vlasta reagiert ironisch. Aus dem Kontext folgt, dass der Sender, den Fanda hörte, Free Europe war. In den frühen 1950er Jahren war das Hören von »Freies Europa« ein häufiger Ausdruck der Meinungsverschiedenheit mit dem Regime und ein Versuch, unabhängig von der Propaganda des Regimes Informationen zu bekommen.⁴²¹

Insgesamt ist auf dieser Seite ein relativ breites Spektrum von Einstellungen gegenüber dem kommunistischen Regime abgebildet: radikalisierte und instrumentalisierte Schülerinnen und Schüler; antidiktatorisch eingestellte Sozialistinnen und Sozialisten; Roma und Romnja, die das neue Regime im Hin-

416 Ebd., 58.

417 Vgl. ebd., 64.

418 Vgl. ebd., 65.

419 Vgl. ebd.

420 Schule mit Weitblick, »Vracenky«, <https://www.skolasnadhledem.cz/game/8564>, zuletzt geprüft am 3. September 2024.

421 Geschichte21, »Ausländisches Radio hören«, <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/poslech-z-ahranicniho-rozhlasu/>, zuletzt geprüft am 3. September 2024.

blick auf soziale und antirassistische Fragen positiv bewerten; Fabrikarbeiterinnen und Fabrikarbeiter, die sich gegen Doppelmoral der neuen Eliten wenden und eine fiktive Familie, die gespalten ist in kommunistischen Idealismus und Opposition.

Einer der in der Öffentlichkeit am kontroversesten diskutierten Abschnitte des Buches trägt den Titel »Arbeit in der stalinistischen Tschechoslowakei«. Das Wort »stalinistisch« impliziert klare Kritik am Regime; die vielfach kritisierte Passage findet sich jedoch im zugehörigen einführenden Verfasserstext:

Der Aufbau der Diktatur (in Anlehnung an den Machthaber der UdSSR spricht man von ›Stalinismus‹) war auf der einen Seite verbunden mit der Unterdrückung der Opposition und der Verfolgung aller tatsächlichen und vermeintlichen Regimegegner, auf der anderen Seite jedoch mit Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs und sozialer Sicherheiten. [...] Das kommunistische Regime bemühte sich nicht nur um Kontrolle, sondern auch um die Veränderung der Menschen im Sinne ihrer Ideologie. **Es bot die Vision einer sozial gerechten Gesellschaft, in welcher der Egoismus des Einzelnen den Bedürfnissen des Kollektivs weicht.** Das Leben in der Diktatur brachte Fragen mit sich, die bis heute gültig sind: Wie wichtig ist soziale Sicherheit im Vergleich zu Meinungsfreiheit? Kann auch eine tyrannische Regierung etwas Gutes für Menschen leisten? [Hervorhebung d. Verf.]⁴²²

Hier wird zum einen das Regime eindeutig als »Diktatur«, »Stalinismus« und »tyrannische Regierung« bezeichnet, Unterdrückung und Verfolgung werden klar benannt, zugleich jedoch auch Ideale und soziale Sicherheiten angesprochen. Am Ende der Passagen werden grundsätzliche Fragen in Bezug auf diese Ambivalenz gestellt. Eine solche Formulierung kann mutmaßlich Verständnis dafür schaffen, mit welchen Mechanismen es einer Diktatur gelingt, Menschen an sich zu binden. Zugleich wird differenziert zwischen dem stalinistischen Regime und der grundsätzlichen Vision einer sozialen bzw. sozialistischen Ideologie, die durchaus ein nicht zu vernachlässigender Teil der tschechischen Bevölkerung teilte, wenngleich er die tatsächliche Umsetzung im Land teils vehement ablehnte.

Die größte Kontroverse weckte der hier durch Fettdruck hervorgehobene Satz, weil die Autoren damit, so die Kritik, den Sozialismus propagieren und das verbrecherische Regime relativieren würden. Allerdings wurde der bewusste Satz in der öffentlichen Debatte oft ohne den Kontext der Passage sowie des Titels zitiert. Die auf der Seite aufgeführten Quellen bilden jedoch vor allem hochkritische Aspekte des Regimes ab; unter anderem werden Ordensschwester bei der Zwangsarbeit in einer Fabrik gezeigt sowie der Brief eines desillusionierten

422 Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 66.

Kommunisten an seine Freundin abgedruckt, in der er schreibt, dass die Erziehung des kommunistischen Menschen »eine furchtbare Sache« sei.⁴²³

Hieran knüpft auch die Doppelseite zum Prager Frühling an, die dessen Hauptziele – Reformen, Meinungs- und Pressefreiheit, die Verbindung von Sozialismus und Demokratie – illustriert.⁴²⁴ So wird den Schülerinnen und Schülern das gesamte Spannungsfeld zwischen sozialen Grundgedanken, demokratischer Gesinnung, stalinistischer Realität und oppositionellen Bewegungen dargelegt, was ein durchaus komplexes Bild zeichnet. Das Buch fordert die Schülerinnen und Schüler heraus, diese Komplexität zu reflektieren, wobei es sich bereits durch die Wortwahl eindeutig gegen Diktatur und Verfolgung und für Demokratie positioniert.

Das anschließende Kapitel zur Niederschlagung des Prager Frühlings ist unter der Leitfrage »Welche Dilemmata brachte die ›Normalisierung‹ den Menschen?«⁴²⁵ gestaltet. Es enthält Quellen, die den Schülerinnen und Schülern nahebringen, vor welchen Entscheidungen die meisten Bürgerinnen und Bürger nach dem Einmarsch der Sowjettruppen standen. Zwei der Quellen sind Film-ausschnitte auf der digitalen Plattform, in denen einzelne fiktive Charaktere vor dem Dilemma stehen, sich vor einem Komitee für den Einmarsch des Warschauer Pakts auszusprechen⁴²⁶ bzw. in die KSČ einzutreten, um als Arzt beruflich vorankommen zu können.⁴²⁷ Eine weitere Quelle enthält Anweisungen des damaligen Bildungsministers an Schulleiterinnen und -leiter und Lehrkräfte, wie die Geschehnisse um 1968 einzuordnen und zu vermitteln seien.⁴²⁸ Die vierte Quelle schließlich ist eine Karikatur von April 1969, die den Rückzug ins Private symbolisiert.⁴²⁹

Weiterhin finden sich auf der Seite zwei Einträge aus der Chronik einer Schule in Písek, einer aus dem Schuljahr 1968/69, der andere aus dem darauffolgenden Jahr. Im ersten Eintrag distanziert sich das Kollegium im Rahmen einer Resolution deutlich vom Einmarsch des Warschauer Pakts, im anderen sind Standpunkte formuliert, nach denen das Kollegium nach eingehender Reflexion zu

423 Vgl. ebd., 67.

424 Vgl. ebd., 71f.

425 Ebd., 88.

426 Geschichte21, »Politische Hintergrundprüfungen«, <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/politicke-proverky/>, zuletzt geprüft am 3. September 2024.

427 Geschichte21 »Mitgliedschaft in der Kommunistischen Partei Anfang der 1970er Jahre«, <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/clenstvi-v-ksc-na-zacatku-70-let-20-stoleti/>, zuletzt geprüft am 3. September 2024.

428 HistoryLab, »Was sagt der Minister den Lehrern?«, <https://app.testlab4.felk.cvut.cz/cviceni/co-ministr-vzkazuje-ucitelum?fom=ucebnice#slide-form>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

429 Vgl. Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 89.

dem Schluss gekommen sei, dass der Einmarsch gerechtfertigt und notwendig gewesen sei und es daher seine Resolution zurückziehe.⁴³⁰

Ein Informationstext erklärt ferner unter dem Titel »Dissidentenbewegung«:

Eine Gemeinschaft von Menschen, die von der überwiegenden Meinung abweichen. In der Zeit der Normalisierung wurden so Menschen bezeichnet, die nicht mit dem Regime übereinstimmten. Sie formten eine vielfältige Gemeinschaft, deren Teil Reformkommunisten, Nichtkommunisten, Katholiken, aber auch nonkonforme Menschen aus der Underground-Szene waren. Die meisten »gewöhnlichen Menschen« haben sich diesem Protest nicht angeschlossen (bis 1989 haben die Charta nur etwa zweitausend Menschen unterschrieben).⁴³¹

Hier wird also, anders als in den meisten zuvor analysierten Lehrwerken, die Vielfältigkeit der Dissidentenbewegung betont und zugleich hervorgehoben, dass es sich eher um eine Randerscheinung handelte, was den Bogen zur Gesamtkonzeption des Kapitels schließt. In diesem wird nämlich gezeigt, unter welchem Druck der Großteil der Bevölkerung nach 1968 stand und wie und aus welchen Gründen die meisten diesem Druck nachgaben. Das Folgekapitel geht im Detail auf das Leben in der Zeit der »Normalisierung« ein und spiegelt anhand von Fotografien und Filmausschnitten den Rückzug ins Private, einhergehend mit relativ hohem materiellen Wohlstand, wider.⁴³²

Die Doppelseite »Fall des kommunistischen Regimes in der Tschechoslowakei: Aus welchen Gründen zerfiel das kommunistische Regime?« ist, für die Verhältnisse des Buches, recht konventionell gehalten. Es informiert in einer Zeitleiste über die Chronologie relevanter Ereignisse in der Tschechoslowakei und »der Welt«, beginnend mit der Katastrophe von Tschernobyl und endend mit der Revolution in Rumänien im Dezember 1989.⁴³³ Die Quellen ergänzen den oftmaligen Fokus auf Prag mit Ereignissen in Nordböhmen sowie die Rolle der zunehmend offen berichtenden Medien, dank denen die Menschen landesweit die Entwicklungen verfolgen konnten. Abschließend sind zwei Texte von Historikern, eines Tschechen und eines Briten, zu finden; die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, die jeweiligen Thesen herauszuarbeiten und sie zu vergleichen.⁴³⁴

Die Thematik endet nicht, wie in den zuvor analysierten Lehrwerken, mit der Samtenen Revolution, sondern es schließt sich ein Kapitel an mit der Leitfrage »Wie haben die Veränderungen nach dem Jahr 1989 unsere Gegenwart geprägt?«⁴³⁵. Der Verfassertext nennt unter anderem freie Wahlen, die Restitution

430 Ebd., 88.

431 Ebd., 89.

432 Vgl. ebd., 92f.

433 Vgl. ebd., 94.

434 Vgl. ebd., 95.

435 Ebd., 96.

von zu Unrecht verstaatlichtem Eigentum und Veränderungen in der (Pop-) Kultur, erwähnt aber auch Schattenseiten der Privatisierung aufgrund der damals unklaren rechtlichen Rahmenbedingungen. Die zugehörigen Quellen beleuchten Phänomene wie die erste McDonalds-Filiale in Prag, Massen-Busreisen nach Italien, neu eröffnete Einzelhandelsgeschäfte sowie neu entstandene Probleme für Menschen ohne Wohnung.⁴³⁶

Doch auch damit endet das Schulbuch nicht – wie die meisten vorangehenden – sondern es folgen Kapitel über die arabische Welt und Europa, Technologie und die Veränderung historischer Quellen hin zu zunehmend multimedialen Zeugnissen der jüngsten Vergangenheit, die Geschichte in der Ära des Anthropozäns, den Jugoslawienkrieg sowie zur Migration aus der Ukraine nach Tschechien.⁴³⁷

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass dieses Schulbuch, was die Beleuchtung der Zeit von 1948 bis 1989 in der Tschechoslowakei betrifft, eine deutliche Neuerung darstellt – auch im Vergleich mit dem als erste Zäsur zu sehenden Werk von 2011. Der Fokus liegt darauf, ein breites Spektrum an Perspektiven abzubilden, von verschiedenen Bevölkerungsgruppen und mit ideologischen Differenzierungen. Dies geschieht insbesondere mit Hilfe multiperspektivisch ausgewählter Quellen und den zugehörigen Aufgaben, die eigene Analysen und Urteile fördern und fordern.

Auch in den Verfassertexten bemühen sich die Autoren um ein möglichst umfassendes Bild, indem sie, neben der deutlichen Darstellung der Verbrechen und Repressionen des stalinistischen Regimes, zeigen, mit welchen Zielen, Versprechungen und sozialen Sicherheiten dieses Menschen ideologisch und pragmatisch an sich binden konnte. Beides – die angestrebte eigenständige Analyse und Reflexion auf der Grundlage von Quellenarbeit und die Darstellung der Versprechungen und (vermeintlicher) Sicherheiten des Regimes – führte zu vehementer Kritik von Teilen der fachlichen und nichtfachlichen Öffentlichkeit. Kern der Vorwürfe war, das Buch zeichne ein zu positives Bild des Sozialismus und vermittele keinerlei klaren Wertekompass, da alles im Interpretationsspielraum der Schülerinnen und Schüler liege.⁴³⁸ Auch wenn die Gegenargumente lauten, dass sich das Buch klar gegen die Diktatur von 1948 bis 1989 positioniere, diese eindeutig als solche benenne und gerade durch die Förderung selbstän-

436 Vgl. ebd., 96f.

437 Vgl. ebd., 102–113.

438 Vgl. hierzu beispielsweise Ivo Cerman, »Propagiert das neue Geschichtsbuch den Sozialismus?«, *médium.cz*, 28. Mai 2023, <https://medium.seznam.cz/clanek/ivo-cerman-propaguje-nova-ucebnice-dejepisu-socialismus-9514>, zuletzt geprüft am 14. Juni 2025.

digen Denkens Demokratiekompetenz fördern wolle,⁴³⁹ so führte diese Debatte, wie weiter oben erwähnt, dazu, dass das Autorenteam beim Institut für die Erforschung totalitärer Regime kündigte und der Verlag mehrere Rechtfertigungen zum Schulbuchkonzept herausgeben musste.⁴⁴⁰ Nach einer klaren Stellungnahme des Bildungsministeriums zugunsten des Buches⁴⁴¹ wurde dieses weiterhin verwendet – dem Stand von März 2025 zufolge jedoch wird es keine Nachdrucke geben, um eventuelle Rechtsstreitigkeiten mit dem Institut zu vermeiden.⁴⁴²

Zwischenfazit: Schulbücher als Spiegel der Vermittlung von tschechisch-sowjetischer Geschichte

Darstellung und Aufarbeitung des Staatssozialismus in den analysierten Büchern zeigen eine deutliche Entwicklung. Während das erste nach 1989 erschienene Schulbuch kaum auf die Situation in der Tschechoslowakei eingeht und sich darauf beschränkt, allgemeine Entwicklungen in der Sowjetunion zu beschreiben, gehen die folgenden Werke dazu über, eine eher schablonenhafte Darstellung der Vergangenheit zu vermitteln: Auf der einen Seite stehen Akteure wie die KSČ, »das Regime« und sowjetische Berater, auf der anderen wird, mal knapper und mal ausführlicher, die Opposition erwähnt.⁴⁴³ In manchen Büchern ist jene zentral für die eigene nationale Erzählung und wird, insbesondere mit ausführlicher Beschreibung des Prager Frühlings, hervorgehoben. Dies wirkt nachvollziehbar, da hierdurch Schülerinnen und Schülern vermittelt werden kann, dass Demokratiebestreben, Einsatz für Meinungs- und Kunstfreiheit sowie soziales Denken zur tschechischen Geschichte gehören.

439 Vgl. hierzu beispielsweise Jaroslav Pinkas, »Verteidigung des forschenden Geschichtsbuchs«, *medium.cz*, 30. Juni 2023, <https://medium.seznam.cz/clanek/obrana-badatelske-ucebnice-dejepisu-11771>, zuletzt geprüft am 19. August 2025.

440 Geschichte unter Druck, »Aufruf an den ÚSTR-Rat. Ein Aufruf, die Zerstörung der Bildungsaktivitäten des Instituts zur Erforschung totalitärer Regime zu stoppen«, <https://www.dejepisodtlakem.cz>, zuletzt geprüft am 19. August 2025.

441 Fraus, »Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie: Das Lehrbuch für Zeitgeschichte enthält keine grundlegenden Fehler, es gibt keinen Grund, die Genehmigungsklausel zurückzuziehen«, 11. September 2023, <https://www.fraus.cz/cs/o-nas/pro-media/tiskove-zpravy/stanovisko-msmt-k-soudobym-dejinam-25707>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.

442 ČTK/iRozhlas, »Der Verlag Fraus zieht sein Geschichtsbuch zurück, um Streitigkeiten zu vermeiden – trotz Kritik steht er weiterhin hinter dem Inhalt«, *iRozhlas*, 17. September 2024, https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/nakladatelstvi-fraus-stahuje-ucebnici-dejepisu-chce-se-vyhnut-sporum-za-obsahem_2409171500_cen, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.

443 Zu einer ähnlichen semantischen Analyse kommt auch Jaroslav Najbert, vgl. hierzu: Najbert, »Geschichtsnarrative in Schulbüchern der Normalisierung«, 611.

Zugleich jedoch lässt diese Dichotomie von Regime und Opposition außer Acht, dass die Skala der gesellschaftlichen, ideologischen und politischen Wirklichkeit viel nuancierter war. Dies macht es so diffizil, die Zeit von 1948 bis 1989 tatsächlich tiefgründig zu reflektieren und aufzuarbeiten. Um ebendiese Differenzierung bemühen sich die Schulbücher desto stärker, je später nach 1989 sie erschienen sind. Hieraus lässt sich die These ableiten, dass durch zunehmenden zeitlichen Abstand eine objektivere Betrachtung der Vergangenheit möglich ist sowie die Bereitschaft steigt, unangenehme Nuancen der eigenen Geschichte zu betrachten. Insbesondere das 22 Jahre nach der Samtenen Revolution erschienene Geschichtsbuch enthält Ansätze, beispielsweise auch die eigene Familiengeschichte zu erforschen, und setzt insgesamt verstärkt auf Rechercheaufgaben und Oral History.

Das Lehrwerk von 2022 stellt eine deutliche Innovation gegenüber den zuvor erschienen Büchern dar, indem es die bewusste Zeitspanne mit Forschungsfragen, kurzen historischen Verfassertexten und multiperspektivisch und multimedial ausgewählten Quellen aufarbeitet. Hierbei sind die Autoren (sowie die namentlich genannten Fachberaterinnen und Fachberater), die meisten von ihnen in den 1970ern und 1980ern geboren, gezielt um eine gründliche, differenzierte Aufarbeitung der Zeit bemüht, wobei sie das Verhalten der Mehrheitsbevölkerung in der Zeit teilweise kritisch beleuchten (lassen). Zudem gehen sie stärker als die Autorinnen und Autoren früherer Werke auf die Gründe dafür ein, weshalb sich ein so großer Teil der Bevölkerung mit dem Regime arrangiert oder dieses mitgetragen hat. Im Zuge dessen benennen die Autoren in aller Klarheit dessen repressive Mechanismen.

Insgesamt ist somit eine deutliche Entwicklung im Hinblick auf die Darstellung und Aufarbeitung der Zeit von 1948 bis 1989 festzustellen. Die größten Unterschiede sind dabei 22 beziehungsweise noch deutlicher 33 Jahre nach der Samtenen Revolution zu beobachten.

4.3 Nationale Kategorie II: Minderheiten

4.3.1 Jenseits von Komplexität? Die Auseinandersetzung mit der jüdischen Geschichte im Land

Im Folgenden wird betrachtet, wie tschechisch-jüdische Geschichte in den analysierten Schulbüchern dargestellt ist. Hierbei ist zentral, welche Rückschlüsse aus den Darstellungen für das tschechische Selbstbild gezogen werden, wobei insbesondere beleuchtet werden soll, ob und inwiefern tschechischer Antisemitismus Erwähnung und somit Aufarbeitung findet. Ferner soll untersucht werden, ob jüdische Geschichte in Tschechien tendenziell komplex be-

handelt wird oder ob es beispielsweise nur bei der Erwähnung von Jüdinnen und Juden als Holocaustopfern bleibt. Auch hierbei spielt eine wichtige Rolle, inwiefern ein Narrativ Verfassertexte vermittelt wird bzw. inwiefern auch Quellenarbeit und die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven Eingang in die Lehrwerke finden.

Phase 1 (1995–2004): Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte

1989 trat die Darstellung der jüdischen Geschichte in der Tschechoslowakei ein komplexes Erbe aus der Zeit des Staatssozialismus an: Zum einen war die Phase geprägt gewesen von den stark antisemitisch geprägtem Schauprozessen der 1950er Jahre und der antiisraelischen Haltung der Sowjetunion, die auch zur Staatslinie der Tschechoslowakei wurde.⁴⁴⁴ Zum anderen war in Dissidentenkreisen eine dezidiert pro-israelische Einstellung weit verbreitet.⁴⁴⁵ Die marxistisch geprägte Geschichtsschreibung wiederum rahmte den Faschismus und Nationalsozialismus als extreme Ausprägungen des Kapitalismus, und die nationalsozialistische rassistische Ideologie wurde als Mittel beurteilt, die Bevölkerung vom Kampf gegen seine eigentlichen Ausbeuterinnen und Ausbeuter abzulenken.⁴⁴⁶ Dies führte unter anderem dazu, dass der antisemitische Charakter des NS-Gedankengutes nicht als Singularität hervortrat, da die Argumentationslinie auf dem historischen Widerstreit zwischen proto-kommunistischen und proto-kapitalistischen Kräften aufbaute.

Hinzu kam die Mehrfachdiskriminierung von Jüdinnen und Juden nach 1945: Während insbesondere in Prag tschechische, deutsche und jüdische Identitäten historisch oft verflochten waren und viele Jüdinnen und Juden sowohl (meist primär) Deutsch als auch Tschechisch sprachen, so wurden sie nach 1945 – sofern sie den Holocaust überlebt hatten – aufgrund ihrer oft dominanten Deutschsprachigkeit als »němci«, Deutsche, betrachtet. Absurderweise wurden sie nun aufgrund dieser zugeschriebenen Identität von der Mehrheitsgesellschaft, einhergehend mit der Ablehnung alles Deutschen nach der Erfahrung mit der Besatzung, diskriminiert. Etliche der Jüdinnen und Juden entschieden sich

444 Vgl. Eva Taterová, *Die Tschechoslowakei und Israel in den Jahren 1948–1997. Von der Unterstützung des Zionismus bis zur offenen Feindschaft*, Prag: Epocha Verlag, 2022, 115.

445 Vgl. Marek Čejka, »Freundschaft und Verehrung: Václav Havel, die Tschechoslowakei (Tschechien) und Israel nach 1989«, *Deník Alarm*, 15. August 2020, <https://denikalarm.cz/2020/08/pratelstvi-i-adorace-vaclav-havel-ceskoslovensko-a-izrael-po-roce-1989/>, zuletzt geprüft am 28. November 2024.

446 Vgl. Jaroslav Charvát, *Weltgeschichte: Lehrbuch für das I. und II. Schuljahr weiterführender Schulen und für das I. Schuljahr von Fachschulen*, Prag: SPN, 1968, 488f.

daher für die Emigration, und die verbliebenen betonten ihre jüdische Identität nur selten.⁴⁴⁷

Des Weiteren waren die nach 1989 erarbeiteten Curricula⁴⁴⁸ noch sehr allgemein gehalten und behandelten die Geschichte der Jüdinnen und Juden im tschechischen Raum kaum, sodass die Ausarbeitung in den Schulbüchern nach 1989 stark autorenabhängig war.

So fällt bei der Analyse des ersten nach 1989 publizierten Geschichtsbuchs von Jan Kuklík und Jan Kuklík (1995) direkt auf, wie vergleichsweise wenig Raum die jüdische Geschichte in der Tschechoslowakei erhält; lediglich zwei Seiten wird dieser eingeräumt. So gibt es einen Abschnitt aus sieben Sätzen zum Holocaust, in dem es u. a. heißt:

Die faschistischen Regime bereiteten im Namen einer neuen Weltordnung, in der ›auserwählte Völker‹ herrschen würden, die Beherrschung, anschließende Umsiedlung und sogar auch Vernichtung ganzer Nationen ›niederer Rassen‹ vor. Diese Pläne begründeten die Regime durch eine **abscheuliche rassistische und antisemitische Propaganda**. [Hervorhebung im Original]⁴⁴⁹

Unerklärlicherweise wird weder hier noch auf den vorangehenden Seiten erläutert, welche faschistischen Regime genau gemeint sind und ob es zwischen diesen Abstufungen im Hinblick auf die jeweilige »Rassenpolitik« gab. Hierin ist ggf. eine Kontinuität zu Schulbüchern vor 1989 zu erkennen, in denen die Geschichte einerseits in die sozialistische, in den Kommunismus mündende, und andererseits in die kapitalistische, in ihrer Extremform den Faschismus mündende Entwicklung unterteilt ist. An dieser Stelle könnte demnach die zweite Kategorie gemeint sein, ohne indes näher spezifiziert zu werden.

Danach wird schließlich näher auf NS-Deutschland eingegangen:

Die Vernichtungspolitik gegenüber Juden, in der zivilisierten Welt mit dem Begriff Holocaust bezeichnet, realisierte Deutschland gegenüber der jüdischen Bevölkerung nicht nur in Deutschland selbst, sondern auch in besetzten Ländern und teilweise in seinen Satellitenstaaten.⁴⁵⁰

Hier verwundern nicht zuletzt bestimmte Begriffe: Was genau ist mit »zivilisierter Welt« gemeint, was ist ergo die »unzivilisierte Welt«? Der Deutschlandbegriff wurde bereits analysiert, aber zumindest in Kürze soll an dieser Stelle wiederholt werden, dass beispielsweise die Bezeichnung »NS-Deutschland« präziser gewesen wäre.

447 Vgl. Kateřina Čapková, *Tschechen, Deutsche, Juden? Die nationale Identität der Juden in Tschechien 1918–1938*, Prag: Paseka, 2005, 306.

448 Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Lehrpläne für vierjährige Gymnasien: Geschichte*, Prag: Fortuna, 1991.

449 Kuklík und Kuklík, *Geschichte des 20. Jahrhunderts*, 72.

450 Ebd.

Die einzige weitere Erwähnung von jüdischen Menschen in dem Buch, jedoch auch hier lediglich in der Rolle von Opfern, ist im Kapitel zum »Sowjetblock im Kalten Krieg« zu finden: »Noch vor Stalins Tod brach in der Sowjetunion eine **scharfe antijüdische Kampagne** aus, deren bedeutender Moment die Verhaftung einer Gruppe von Kremlärzten 1953 war« [Hervorhebung im Original].⁴⁵¹

Schlussfolgerungen lassen sich demnach nicht unbedingt aus dem ziehen, was das Schulbuch erwähnt, sondern vielmehr aus dem, was es weglässt: Wenngleich die jüdische Religion und Kultur (bzw. die jüdische Nationalität, da man sich offiziell zu dieser zählen lassen konnte) in der Tschechoslowakei historisch keine insignifikante Rolle spielt, so wird sie nirgends eigens vorgestellt oder kontextualisiert. Auch das Schicksal der tschechoslowakischen Jüdinnen und Juden in der Zeit der NS-Okkupation und danach wird lediglich implizit erwähnt. Die Thematik wird von den Autoren offenbar nicht für relevant erachtet, was sich in das Gesamtbild fügt, nach dem dieses Lehrwerk eine klassische Darstellung der Geschichte der tschechischen Nation ist.

Nicht viel umfangreicher ist die Erwähnung jüdischer Geschichte im 2001 erschienenen Werk von Čapek und Pátek. Immerhin wird jedoch im Kapitel zur Staatsgründung 1918 erwähnt, dass Jüdinnen und Juden einen Teil der Bevölkerung der Tschechoslowakei ausmachten:

Die Tschechen und Slowaken bildeten im neuen Staat zusammen etwa zwei Drittel der Bevölkerung. Das übrige Drittel bestand aus *nationalen Minderheiten*– der deutschen 23 %, der ungarischen 5,5 %, der russinischen, 3,4 %, der jüdischen 1,6 %, der polnischen 0,6 % (die Tschechoslowakei war der einzige Staat in Europa, der die jüdische Nationalität anerkannte). [Hervorhebung im Original]⁴⁵²

Eine zweite Erwähnung findet sich unter dem Kapitel »Europa nach 1945«. Sozusagen zurückblickend auf die Verluste des Zweiten Weltkriegs wird aufgezählt, wie viele Menschen ihm zum Opfer fielen, anschließend heißt es:

In dieser schrecklichen Statistik sind auch sechs Millionen europäischer Juden und an die 250 Tausend Roma aus dem Gebiet des Reiches und der okkupierten Gebiete eingerechnet, welche alle in den *nationalsozialistischen Konzentrationslagern* umkamen. [Hervorhebung im Original]⁴⁵³

Im Folgenden erklären die Autoren, dass in Westeuropa über eine Million Jüdinnen und Juden und in Osteuropa, insbesondere in Polen und der Sowjetunion, etwa acht Millionen Jüdinnen und Juden gelebt hatten, und beschreiben, dass diese während des Krieges in Ghettos interniert oder direkt in Konzentrationslager gebracht wurden. Anschließend wird die »Endlösung der Judenfrage«

451 Ebd., 112.

452 Čapek und Pátek, *Geschichte für fachliche Mittelschulen*, 124f.

453 Ebd., 152.

erläutert; auch auf den Aufstand im Warschauer Ghetto wird eingegangen.⁴⁵⁴ Danach heißt es:

Die furchtbarsten Formen nahm der Antisemitismus in Deutschland und in einigen weiteren Ländern (Ungarn, Slowakei, Rumänien, Kroatien, Frankreich, Ukraine und Litauen) an. Die zwischenmenschliche Solidarität in Dänemark und Bulgarien wiederum half, Tausenden von Juden das Leben zu retten.⁴⁵⁵

Zusammenfassend lässt sich für dieses Lehrwerk feststellen, dass es die jüdische Geschichte zwar textlich nicht viel umfangreicher als das zuvor analysierte Werk darstellt, hierbei jedoch wesentlich mehr Informationen und Nuancen vermittelt, wie zumindest die Erwähnung einer Geschichte jüdischen Lebens vor dem Holocaust sowie eine recht differenzierte Darstellung der Situation der Jüdinnen und Juden in unterschiedlichen besetzten Ländern.

Deutlich mehr Raum findet jüdische Geschichte im 2002 veröffentlichten Schulbuch von Robert Kvaček: Die erste Erwähnung ist ein eigenständiger Abschnitt mit dem Titel »Prager jüdische Schaffende« (wörtliche Übersetzung), in dem detailliert auf die Persönlichkeiten und Werke von Franz Kafka, Max Brod, Egon Erwin Kisch und Gustav Mahler eingegangen wird.⁴⁵⁶

Die nächste Thematisierung folgt im Kapitel zu »Kultur in der Tschechoslowakei«. Das Schwarz-Weiß-Foto einer Schulklasse ist, wie üblich ohne Quellenangabe, mit der folgenden Bildbeschreibung abgedruckt:

Die Tschechoslowakei zeichnete sich durch ein gut entwickeltes Schulwesen aus, mit dem sie an das Erbe Österreichs anknüpfte. Die Schulen respektierten die nationale Zugehörigkeit der Schüler. Die Klasse auf dem Bild geht auf die jüdische allgemeine Schule.⁴⁵⁷

Zumindest in einer Bildunterschrift und etwas indirekt, andererseits jedoch als Selbstverständlichkeit wird den Schülerinnen und Schülern vermittelt, dass ein Teil der tschechoslowakischen Bevölkerung jüdisch war.

Ausführlich wird auf das Schicksal tschechoslowakischer Jüdinnen und Juden im Kapitel zur NS-Okkupation eingegangen: Erklärt werden die »Rassenpolitik« der Nationalsozialisten und Nationalsozialistinnen, der Holocaust und die »Arisierung«. Weiterhin werden konkrete Maßnahmen im Hinblick auf das Protektorat Böhmen und Mähren beschrieben.⁴⁵⁸ Interessant ist, dass anschließend sehr differenziert auf das Verhalten der Mehrheitsbevölkerung eingegangen wird:

454 Vgl. ebd.

455 Ebd.

456 Vgl. Kvaček, *Tschechische Geschichte*, 83.

457 Ebd., 137.

458 Vgl. ebd., 160.

Die Reaktionen der übrigen Tschechen waren unterschiedlich. Manche begrüßten es, Konkurrenz zu verlieren, es wirkte auch der bisherige Antisemitismus in Teilen der tschechischen Gesellschaft. Zugleich fanden sich jedoch Menschen, die aktives Mitgefühl mit den jüdischen Mitbürgern zeigten und ihnen auf unterschiedliche Weise halfen. Ein Großteil der Verfolgten war ein natürlicher Teil der tschechischen Gesellschaft, beteiligte sich an ihrer Entwicklung, es waren unter ihnen hoch angesehene Schaffende aus Wissenschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik.⁴⁵⁹

Hier wird ein vergleichsweise umfassendes Bild gezeichnet, in dem deutlich wird, welche Rolle jüdisches Leben in der tschechischen bzw. tschechoslowakischen Gesellschaft spielte und wie das Spektrum der Reaktionen auf die Judenverfolgung aussah.

Nachdem anschließend vom Schicksal in Theresienstadt und in Vernichtungslagern berichtet wird, folgt ein mit »Zusammenhänge« betiteltes Kapitel. Dieses geht noch einmal sehr ausführlich auf die jüdische Geschichte im tschechischen Gebiet ein, beginnend bei den Reformen Josephs II., die den Weg zur gesellschaftlichen Gleichstellung ebneten, über die Verfassung Österreich-Ungarns von 1867, die zur kompletten rechtlichen Emanzipation führte.⁴⁶⁰ Der Autor erklärt hier ferner, dass Jüdinnen und Juden in Österreich-Ungarn grundsätzlich der »Germanisierung erlagen« und nach dem Inkrafttreten der neuen Verfassung »mit der deutschen oder – in größerem Umfang ab Ende des 19. Jahrhunderts – mit der tschechischen Nationalgesellschaft zusammenwuchsen.«⁴⁶¹ Komplex wird erklärt, inwiefern sich in der jüdischen Bevölkerung Identifikation mit der deutschen und tschechischen Identität mit zionistischen Bestrebungen verband.⁴⁶² Interessant ist, wie Kvaček in der Folge auf die anti-jüdische Gesinnung in der tschechischen Gesellschaft eingeht:

Auch die tschechische Gesellschaft konnte sich dem Antisemitismus nicht verwehren. Motiviert war er sozial – durch die wirtschaftlichen Erfolge von Juden, und national – durch das Deutschtum eines signifikanten Teils der Juden. Der woanders verbreitete christliche Antisemitismus war vergleichsweise schwach ausgeprägt. [...] Insgesamt ließ sich der tschechische Antisemitismus jedoch nur sporadisch erkennen, das Gesamtverhältnis zu den jüdischen Mitbewohnern charakterisierte er nicht.⁴⁶³

Interessant ist die Erklärung der Motive und Hintergründe für Antisemitismus, insbesondere im Hinblick auf die Deutschsprachigkeit vieler Jüdinnen und Juden. Hervorgehoben wird ferner, dass die jüdische Identität in der Tschechoslowakei anders definiert wurde als in anderen Ländern:

459 Ebd., 161.

460 Vgl. ebd., 166.

461 Ebd.

462 Vgl. ebd.

463 Ebd.

In der Tschechoslowakei wurden Juden als Nationalität anerkannt, was in Europa einmalig war. [...] Der demokratische Staat bot Rahmenbedingungen für die Entwicklung unterschiedlicher jüdischer gesellschaftlicher und kultureller Aktivitäten, sowohl im tschechischen als auch im deutschen Umfeld.⁴⁶⁴

Etwas ambivalent wirkt die folgende Erläuterung:

Die Tschechen nahmen oft den jüdischen Ursprung ihrer Mitbürger nicht mehr wahr und kannten ihn nicht, auch aufgrund ihres Verhaltens, Auftretens und Denkens. Die nationale Assimilation der Jüdinnen und Juden schritt voran.⁴⁶⁵

Hier wirkt es so, als sei die Nichtwahrnehmbarkeit der jüdischen Identität durch die Mehrheitsbevölkerung ein positives Ziel, und auch die »Assimilation« scheint hier als (eher) positive Entwicklung gewertet zu werden. Erklärt wird weiterhin, dass der Antisemitismus zur Randerscheinung wurde, bis er 1938 wieder aufblühte.⁴⁶⁶ Im Folgenden geht der Autor auf die Chronologie der Ausgrenzung der Jüdinnen und Juden bis hin zu ihrer Verfolgung und Vernichtung ein, wobei er auch den jüdischen Widerstand erwähnt:

Diesem Schicksal stellte sich ein Teil der Juden durch die Teilnahme an Widerstandsbewegungen entgegen. Juden waren in einer hohen Zahl in der tschechoslowakischen Armee vertreten.⁴⁶⁷

Hervorgehoben wird weiterhin, wie sich jüdisches Leben im Ghetto von Theresienstadt nach 1942 gestaltete: »Die jüdische Gemeinschaft konnte zumindest die zentralen Abläufe sicherstellen, Menschenwürde, Solidarität, Opferbereitschaft, Fertigkeiten und Kultur bewiesen hier eine ungewohnte Kraft.«⁴⁶⁸

Zum Abschluss des Kapitels heißt es:

Sie starben tapfer in der Gaskammer, beim Gesang der tschechoslowakischen Hymne, der zionistischen Hymne Hatikva und der Internationale. In der Prager Pinkassynagoge sind die Namen der durch die Nationalsozialisten ermordeten jüdischen Mitbürger [...] verzeichnet. Wir sollten zumindest ab und an vor ihnen stehen bleiben. Sie gehörten zu uns, in dieses Land.⁴⁶⁹

Diese Passage wirkt, als wäre es dem Autor ein Anliegen, die Leserinnen und Leser auf emotionaler Ebene zu erreichen, zum einen durch die Erwähnung des Gesangs der tschechoslowakischen Hymne an erster Stelle und zum anderen durch die persönliche Ansprache des »wir« und »uns« statt der sonst neutral gehaltenen Sprache. Und offenbar ist es dem Autor wichtig zu betonen, dass die

464 Ebd.

465 Ebd.

466 Vgl. ebd.

467 Ebd.

468 Ebd.

469 Ebd.

jüdischen Opfer zu Tschechien gehören, so als sei dies keineswegs allgemein anerkannt.

Robert Kvačeks Lehrwerk gibt der jüdischen Geschichte in der Tschechoslowakei deutlich mehr Raum, Kontext und Nuancen als die zuvor erschienenen Schulbücher. Jüdische Geschichte beschränkt sich hier nicht nur auf die Erwähnung des Holocaust; vielmehr setzt der Autor bereits in der Zeit von Österreich-Ungarn an, um die Teilhabe jüdischer Bürgerinnen und Bürger an der tschechischen Gesellschaft zu umreißen. Anders als in den beiden zuvor analysierten Büchern wird auf tschechoslowakischen Antisemitismus eingegangen, wenngleich die Erläuterungen hierzu, in Verbindung mit der positiven Hervorhebung der gelungenen »Assimilation« der jüdischen Mitbürgerinnen und Mitbürger, auf die heutigen Leserinnen und Leser zumindest ambivalent wirken mag. Die Erwähnung von jüdischem Widerstand zur Zeit des Nationalsozialismus, die Betonung des Einsatzes von Juden in der Tschechoslowakischen Landsarmee und der emotionale Appell zum Abschluss lassen die eindeutige Bemühung des Autors erkennen, jüdische Geschichte nicht nur als Randnotiz darzustellen, sondern vielmehr als relevanten Teil der tschechoslowakischen Gesamterzählung.

Phase 2 (2004–2022): Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte

In der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts kam es, wie erwähnt, zu grundlegenden Veränderungen im Bereich des tschechischen Bildungswesens: 2004 wurde zeitgleich mit dem EU-Beitritt von klassischen Lehrplänen auf die wesentlich reformierten Rahmenbildungspläne umgestellt. Hierbei handelt es sich nicht nur um eine zeitliche Korrelation, sondern durchaus um eine, zumindest indirekte, Kausalität: So weisen die Empfehlungen des Rates der Europäischen Union vom 22. Mai 2018 auf die Bedeutung des Erlernens von Kernkompetenzen im Schulwesen hin,⁴⁷⁰ und der Europäische Rat unterstreicht in seinen Schlussfolgerungen in Lissabon vom 23. und 24. März 2000 die Bedeutung der Schaffung eines europäischen Raums der Forschung und Innovation.⁴⁷¹ Hierbei betont das erstgenannte Dokument die Notwendigkeit, kulturelle Diversität und den Respekt vor Minderheiten zu unterstützen, worauf sich auch der Bericht des Eu-

470 Vgl. Europäische Kommission. »Council Recommendations on key competences for life-long learning«, *Official Journal of the European Union*, 4. Juni 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7), zuletzt geprüft am 16. Januar 2025.

471 Vgl. Europäisches Parlament, *Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes*, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, zuletzt geprüft am 16. Januar 2025.

ropäischen Parlaments über Mindestnormen für Minderheiten in der EU⁴⁷² vom 24. Oktober 2018 bezieht.

Diese Regelungen fanden auch inhaltlich ihren Weg in die neuen tschechischen Rahmenbildungspläne:⁴⁷³ So enthalten diese, neben den regulären Schulfächern, nun sogenannte »Querschnittsthemen«, die fächerübergreifend behandelt werden können und sollen, darunter das Thema »Multikulturelle Erziehung«. In dieser soll insbesondere auf ethnische und nationale Minderheiten in der Tschechischen Republik eingegangen werden, wozu auch die jüdische Identität gezählt wird, und auch im Fach Geschichte erhalten Minderheiten mehr Raum als zuvor.

Im Zusammenhang mit diesen Entwicklungen ist das Verhältnis Tschechiens zu Israel zu betrachten. Dieses kann sich durchaus auf das Interesse an der jüdischen Geschichte im Land auswirken: Die Grundlage für starke Sympathien mit dem Zionismus und später mit dem Staat Israel legte bereits der erste tschechoslowakische Präsident Tomáš Garrigue Masaryk, der 1927 das damalige Mandatsgebiet bereiste und sich in Prag für die Staatsidee einsetzte, die er im Geiste einer nationalemanzipatorischen Bewegung betrachtete.⁴⁷⁴

Unmittelbar nach 1948 suchte die Sowjetunion den Kontakt mit dem neu gegründeten Staat, doch als deutlich wurde, dass dieser nicht in die sowjetische Einflussphäre fallen würde, kam es nach dem Sechstagekrieg zum Richtungswechsel.⁴⁷⁵ In Verbindung mit dem stalinistischen Antisemitismus der 1950er Jahre führte dies auch in der Tschechoslowakei zu einer offiziellen Abkehr von allem Jüdischen, was wiederum eine pro-israelische und pro-jüdische Haltung in Dissidentenkreisen bewirkte.⁴⁷⁶ Vereinfacht gesagt, stand eine Sympathie für Israel und das Judentum zugleich für eine prowestliche und antisowjetische Haltung, woran nach 1989 angeknüpft wurde: Kaum ein anderes Land setzt sich

472 Europäisches Parlament, Ausschuss für bürgerliche Freiheiten, Justiz und Inneres, *Bericht über Mindestnormen für Minderheiten in der EU*, 2018/2036 (INI), 24. Oktober 2018, Berichterstatte József Nagy, https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0353_DE.html, zuletzt geprüft am 15. Januar 2025.

473 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Rahmenbildungsplan für die Grundbildung 2016*, https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP-ZV_2016.pdf, Prag 2016, zuletzt geprüft am 7. November 2025.

474 Vgl. Marek Čejka, »Die positiven tschechisch-israelischen Beziehungen wurden durch Tomáš Garrigue Masaryk vorbestimmt«, *Deník Alarm*, 1. August 2020, <https://denikalarm.cz/2020/08/pozitivni-cesko-izraelske-vztahy-predurcil-tomas-garrigue-masaryk/>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.

475 Vgl. ebd.

476 Vgl. Marek Čejka, »Freundschaft und Verehrung. Václav Havel, die Tschechoslowakei (Tschechien) und Israel nach 1989«.

global so eindeutig für Israel ein; zugleich jedoch ist eine Aufarbeitung von tschechischem Antisemitismus öffentlich eher wenig präsent.⁴⁷⁷

Die Schulbücher der zweiten Phase weisen also im Hinblick auf die Darstellung der tschechisch-jüdischen Geschichte didaktische Neuerungen auf. Gleichzeitig wird die jüdische Geschichte in der Tschechoslowakei des 20. Jahrhunderts vor allem im Kontext von Totalitarismuskursen gerahmt:

So findet sich die erste Erwähnung jüdischer Geschichte im 2009 erschienenen Schulbuch von Veronika Válková im Kapitel »Totalitäre Regime« im Zusammenhang mit der antisemitischen Politik des Nationalsozialismus. Auffällig ist, dass die Autorin hierbei einen direkten Vergleich mit dem Kommunismus zieht. Dabei nutzt sie erneut den bereits analysierten Stil, um Schülerinnen und Schülern historische Zusammenhänge vereinfachend zu erklären, aber auch an zuvor Gelerntes anzuknüpfen:

Der Nationalsozialismus war nicht nur eine rassistische, sondern auch scharf **antisemitische** Ideologie. Ähnlich, wie die Kommunisten den Klassenfeind hatten, auf den sie alle Probleme in der Gesellschaft schieben konnten, suchten die Nazis **Schuld an allem bei den Juden**. [Hervorhebungen im Original]⁴⁷⁸

Das Gedankengut des Antisemitismus vertieft die Autorin im weiteren Verlauf des Kapitels, offenbar mit Bemühen um eine altersgerechte Ansprache. So erläutert sie zunächst die Ereignisgeschichte von den Nürnberger Gesetzen bis zur Judenvernichtung, ergänzt diese Informationen um die Ausgrenzung jüdischer Schülerinnen und Schüler in Schulen und antisemitische Inhalte im Unterricht, beides in Form von Bildquellen und Texten. Eine abgedruckte Postkarte zeigt offenbar »arische« Kinder und einen Lehrer, die um die Mauer ihrer Schule stehen bzw. auf dieser sitzen und als jüdisch karikierte Kinder und einen Lehrer voller Håme vertreiben. Wie üblich ist keinerlei Quellenangabe vorhanden, dafür aber die Bildunterschrift:

Zum Bild, das die Vertreibung jüdischer Kinder und Lehrer zeigt, gehörte der Text: »An dieser Schule wird ab jetzt alles gut laufen!« Bemerkt, wie schadenfroh sieht die »arischen« Kinder benehmen – auch das sagt etwas über die damalige Zeit aus.⁴⁷⁹

Das andere auf der Seite abgedruckte Bild zeigt offenbar eine Schulstunde, in der sogenannte »Rassenkunde« gelehrt wird; ein blonder Schüler zeigt unter prüfendem Blick seines Lehrers und der Klassenkameraden mit einem Zeigestock

477 Vgl. Marek Čejka, »Vom Atlantismus bis zur Islamophobie. Wie äußert sich die tschechische Allianz mit Israel?«, *Deník Alarm*, 25. August 2020, <https://denikalarm.cz/2020/08/od-atlantismu-az-po-islamofobie-jak-se-projevuje-ceske-spojenectvi-s-izraelem/>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.

478 Válková, *Geschichte 9: Neueste Geschichte*, 31.

479 Ebd., 33.

auf eine Tafel, auf der unter anderem der Davidstern und ein karikaturartig dargestelltes jüdisches Gesicht gezeichnet sind. Die Bildunterschrift erläutert:

Die Nazis haben die Kinder von klein auf zum Antisemitismus erzogen. Sie gaben sogar eine Art ›Schulbuch‹ des Antisemitismus für Kinder heraus, in dem sie den Kindern erklärten, dass Juden böse und gefährliche Menschen sind, die beispielsweise kleine Kinder stehlen und ermorden.⁴⁸⁰

Auch dieses Beispiel zeigt, dass sich Válková um eine gezielte Ansprache der Schülerinnen und Schüler bemüht, diese dabei aber intellektuell sicher eher unter- als überfordert, und dass eigene Reflexionen und quellenbasierte Interpretationen wenig Raum finden. Die Autorin nutzt die genannten Bildimpulse als Ausgangspunkt für einen erläuternden Text mit weiterführenden Aufgaben:

In Deutschland führte die Gleichgültigkeit der Deutschen gegenüber ihren jüdischen Nachbarn zum Massenmord, da sich niemand der Judenverfolgung schon zu Beginn entgegenstellte. Daran sieht man, wie gefährlich Gleichgültigkeit sein kann. [...] Wodurch, denkt ihr, ist diese Gleichgültigkeit entstanden? [...] Wo ist die Grenze zwischen Gleichgültigkeit und Toleranz und zwischen Toleranz und unangebrachtem Entgegenkommen? Versucht, ein konkretes Beispiel zu finden.⁴⁸¹

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wo die Grenze zwischen sinnvoller didaktischer Vereinfachung und undifferenzierter Verallgemeinerung liegt –Akteurinnen und Akteure sind wieder einmal »die Deutschen« (bzw. »niemand«). Auch wenn die beschriebene Haltung wohl auf die Mehrheit der damaligen deutschen Bevölkerung zutrifft, wird hier pauschal ein sehr undifferenziertes Bild gezeichnet. Die Aufgabe, in der die Schülerinnen und Schüler Unterschiede zwischen Gleichgültigkeit, Toleranz und »unangebrachtem Entgegenkommen« definieren sollen, kann einerseits gedanken- und diskussionsanregend wirken, andererseits aber mutet sie im sensiblen Kontext von Antisemitismus durchaus befremdlich an und führt im Bemühen um Lebensweltbezug weit weg von der eigentlichen historischen Analyse und Reflexion der Thematik.

Nach dem Kapitel zu den »Totalitären Regimen« wird auf die Tschechoslowakei zwischen den beiden Weltkriegen eingegangen. Hier wird, wie in den zuvor analysierten Schulbüchern auch, hervorgehoben, dass die **»Tschechoslowakei als einziger Staat in Europa die jüdische Nationalität anerkannte«** [Hervorhebung im Original].⁴⁸² Die jüdische Geschichte in der Tschechoslowakei wird in den Kapiteln zum Ende der Demokratie und der NS-Okkupation thematisiert. Válková erwähnt, dass sich im Grenzgebiet der **»Terror gegenüber der tschechischen Bevölkerung, Juden und Antifaschisten«** [Hervorhebung im Original]⁴⁸³

480 Ebd.

481 Ebd.

482 Ebd., 39.

483 Ebd., 45.

steigerte, und greift das Thema später erneut auf, indem sie die Vernichtungspolitik des Nationalsozialismus und der Sowjetunion gleichsetzt:

Im Zweiten Weltkrieg erreichte der Genozid mancher Nationen schreckliche Ausmaße. Das betrifft insbesondere die **Ermordung von Juden und Roma durch die Nazis und der baltischen Nationen durch die Bolschewiken**. [Hervorhebungen im Original]⁴⁸⁴

Diese Gleichstellung wäre im deutschen Kontext, der von der Singularität des Holocaust ausgeht, undenkbar; Válková Darstellung jedoch ist für den tschechischen Kontext keine Ausnahme, worauf später noch näher eingegangen wird. Die folgenden Seiten beschreiben die Chronologie von der Judenverfolgung bis zum Holocaust, insbesondere im Hinblick auf den tschechoslowakischen regionalen Kontext.⁴⁸⁵ Hieran schließt direkt das Kapitel »Der bolschewistische Genozid im Baltikum«⁴⁸⁶ an, gefolgt von einer Zusammenfassung:

Dieses Kapitel war sehr traurig. Ihr habt in ihm erfahren, mit welcher Rücksichtslosigkeit und Brutalität die totalitären Regime ganze Nationen liquidierten. [...] Traurig ist die Erkenntnis, dass auch Menschen, die selbst die Mechanismen eines totalitären Regimes erlebten, andere in den Tod schicken konnten – wie zum Beispiel die Bewohner des Baltikums die Juden. Auf der anderen Seite hat euch sicher gefreut, dass nicht alle Menschen der Vernichtung von Juden, Roma und Weiteren untätig zusahen.⁴⁸⁷

Diese Zusammenfassung verdeutlicht die Gleichsetzung der beiden Regime und erwähnt zwar die Mittäterschaft von Baltinnen und Balten, lässt jedoch beispielsweise die Beteiligung von Tschechinnen und Tschechen an der Vernichtung der Roma und Romnja aus. Zugleich fällt auch in dieser Passage der spezifische Schreibstil der Autorin auf, die sich oft in direkter und emotionaler Ansprache an ihre jungen Leserinnen und Leser wendet.

Das Schulbuch gibt der jüdischen Geschichte in der Tschechoslowakei zwar recht viel Raum, die Autorin bemüht sich stark um eine altersgerechte Thematisierung und möchte Diskussionen anregen. Das Betonen von Gemeinsamkeiten und Gefahren totalitärer Regime kann jedoch stellenweise für Verwirrungen sorgen: So sorgt die Frage, die einen aktuellen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen herstellen sollen, eher für Unklarheit bezüglich der Begriffe »Toleranz«, »Gleichgültigkeit« und »Entgegenkommen«; vor allem aber die mehrmalige Gleichsetzung des Holocaust mit sowjetischen Lagern ist insbesondere aus deutscher Sicht zumindest fragwürdig. In diesem Schulbuch wird letztlich weniger von der Geschichte der Jüdinnen und Juden in der Tschechoslowakei als

484 Ebd., 70.

485 Vgl. ebd., 71–73.

486 Ebd., 74f.

487 Ebd., 75.

vielmehr vom Verhalten einzelner Akteurinnen und Akteure ihnen gegenüber berichtet.

Das Schulbuch von František Parkan et al., das didaktisch und grafisch um neuere Wege bemüht ist, behandelt bezüglich der jüdischen Geschichte in der Tschechoslowakei ausschließlich den Holocaust. Die erste Erwähnung finden Jüdinnen und Juden bei der Beschreibung der Reichspogromnacht;⁴⁸⁸ einige Seiten später wird erwähnt, dass sich ab 1938 im Sudetengebiet Angriffe »gegen Tschechen, Juden und deutsche Antifaschisten«⁴⁸⁹ häuften. Etwas umfassender sind die Erwähnungen im Kapitel »Die Welt im Krieg, 1939–1945«, in dem unter der Teilüberschrift »Charakter des Krieges« näher auf den Holocaust eingegangen wird. Als Auftakt wird ein Zitat Adolf Hitlers (ohne Quellenangabe) wiedergegeben, in dem er die Absicht erklärt, »ganze Nationen zu entfernen«, ohne diese explizit zu nennen. Hieran schließt die Frage an, »[w]arum die Deutschen die jüdische Bevölkerung völlig vernichten« wollten.⁴⁹⁰ Dies ist wahrscheinlich als Leitfrage für den folgenden Verfassertext zu verstehen. Darin wird erklärt, dass der Krieg geprägt war von »**Mord, Gefängnis und Konzentrationslagern**« [Hervorhebung im Original],⁴⁹¹ und dass das Ziel die Vernichtung ganzer Nationen war, an erster Stelle der Jüdinnen und Juden. Die Details zur Shoah sind sachlich formuliert, aber inhaltlich der Realität entsprechend einschließlich aller Brutalitäten beschrieben:

Die Gefangenen wurden zunächst massenweise mit Auspuffgasen umgebracht, später dann mit Gas in speziellen Kammern (Zyklon B). Ermordet wurden nicht nur erwachsene Männer und Frauen, sondern auch Kinder. An vielen Opfern wurden vor dem Tod medizinische Versuche durchgeführt. Während der Shoah starben so, auch in weiteren Lagern und Hinrichtungsorten, um die 6 Millionen Juden.⁴⁹²

Am Rand ist ein Foto von Anne Frank abgedruckt, ergänzt durch eine Rechercheaufgabe zu ihrem Leben und ihrem Tagebuch und den Auftrag: »Denkt über das Schicksal jüdischer Kinder im Zweiten Weltkrieg nach.«⁴⁹³

Erneut aufgegriffen wird die Thematik im Kapitel »Das Protektorat Böhmen und Mähren, 1942–1944«, in dem knapp erwähnt wird, dass nach dem Antritt Reinhard Heydrichs die »**Endlösung der Judenfrage** [begann]« [Hervorhebung im Original]⁴⁹⁴ und Theresienstadt in ein jüdisches Ghetto transformiert wurde.

488 Vgl. Parkan et al., *Geschichte: Lehrwerk für Grundschulen und weiterführende Schulen*, 31.

489 Ebd., 36.

490 Ebd., 64.

491 Ebd.

492 Ebd.

493 Ebd.

494 Ebd., 76.

Ergänzt wird die Aussage durch ein Zitat Heydrichs, in dem er von einer »natürlichen Ordnung ohne Juden«⁴⁹⁵ spricht.

Das Schulbuch behandelt die jüdische Geschichte sehr knapp und beschränkt sich auf den Holocaust. Den Schülerinnen und Schülern werden, mehr als in den zuvor analysierten Werken, sehr explizite Details der brutalen Realität zuge-
muttert. Es wird wiederholt gezielt das Schicksal von Kindern erwähnt, was, kombiniert mit dem Rechercheauftrag zu Anne Frank, hoffentlich zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Thema führt, die das Buch selbst allerdings nur sehr eingeschränkt ermöglicht. Jüdinnen und Juden treten hier fast ausschließlich als Opfer des Nationalsozialismus in Erscheinung, nicht jedoch als historischer Teil der tschechoslowakischen Gesellschaft.

Thematisch ähnlich aufgestellt in Bezug auf die jüdische Geschichte ist das Schulbuch von Pavel Ostap et al.; hier wird im Kapitel zur Tschechoslowakei zwischen den Kriegen kurz erwähnt, dass Jüdinnen und Juden in der Zeit nach 1918 als nationale Minderheit anerkannt waren, was mit einigen Rechten wie der Möglichkeit, Parteien zu gründen, einherging.⁴⁹⁶

Eine tiefergehende Thematisierung findet im Kapitel »Holocaust« statt; hier gehen die Autoren ausführlich auf die schrittweise Ausgrenzung von Jüdinnen und Juden in NS-Deutschland ab 1935 ein, wobei auch erklärt wird, mit welchen Mechanismen die nicht-jüdische Bevölkerung dazu gebracht wurde, an dieser zu partizipieren:

Damit diese Regelungen [Nürnberger Gesetze] nicht umgangen werden, durfte niemand Juden etwas schenken oder ihnen privat etwas verkaufen. Die Nürnberger Gesetze **brachten die Bürger jüdischen Ursprungs um ihre Bürgerrechte**. Die Sanktionen für das Brechen der Nürnberger Gesetze und der einhergehenden Verordnungen waren streng [...]. Ferner wurde mit Menschen, die mit Juden sympathisierten, genauso verfahren wie mit den Juden selbst. [Hervorhebung im Original]⁴⁹⁷

Auf derselben Seite ist die Grafik aus den Nürnberger Gesetzen abgedruckt, die definiert, wer »deutschblütig«, »Mischling« usw. ist, leider jedoch in sehr kleinem Format und ohne tschechische Übersetzung, sondern nur mit einer kurzen Erläuterung. Quellenarbeit ist somit nicht möglich.

Die folgenden drei Seiten beschreiben den Weg von den ersten ausgrenzenden Mechanismen bis zur Shoah und gehen dabei, ähnlich wie das zuvor analysierte Werk, vor allem in Bezug auf Konzentrationslager ins Detail:

Die Gefangenen in den Vernichtungslagern wurden in die Gaskammern unter dem Vorwand der Reinigung geschleppt, denn alles sollte darauf hindeuten, dass sie nur

495 Ebd.

496 Vgl. Ostap et al., *Spielerische Geschichte*, 10.

497 Ebd., 49.

uschen gehen. Statt Wasser tropften jedoch Kristalle von Zyklon B herab (einem Gift zur Vernichtung von Ratten), das alle umbrachte.⁴⁹⁸

Zum Ende des Kapitels hin gehen die Autoren noch auf diejenigen ein, die Jüdinnen und Juden geholfen haben:

Es ist wichtig zu betonen, dass nicht alle gegenüber dem Leid der Juden gleichgültig waren. Während sich manche an der Judenverfolgung aktiv beteiligten, haben wiederum viele **den Juden geholfen** und ihnen Nahrung, Medikamente und oft auch ein Versteck zur Verfügung gestellt.⁴⁹⁹ [Hervorhebung im Original]

Ergänzt wird die Seite durch eine Infobox über Nicholas Winton, der 669 Kinder jüdischer Herkunft in einem »Kindertransport« aus der Tschechoslowakei rettete,⁵⁰⁰ und eine Rechercheaufgabe zur Kinderoper *Brundibár*, die im Ghetto Theresienstadt eingeübt und aufgeführt wurde.

Das 2019 erschienene Lehrwerk bietet viele relevante Informationen über die Entwicklung von den Nürnberger Gesetzen bis hin zur Shoa. Hierbei werden die Schrecken der Vernichtung recht plastisch geschildert, und das Buch geht auch auf Mechanismen ein, die dazu führten, dass die nichtjüdische Bevölkerung partizipierte. Zugleich aber wird betont, dass es Menschen gab, die trotz aller Gefahren bereit waren, Jüdinnen und Juden zu helfen. Historische Quellen sind teilweise vorhanden, jedoch nur illustrierend am Rand ohne zugehörige Arbeitsaufträge. Auch dieses Lehrwerk zeigt jüdische Geschichte fast ausschließlich als Geschichte der Vernichtung; jedoch wird, ausgenommen Kvačeks Buch, stärker als in den zuvor analysierten Werken auf die historischen Beziehungen mit der tschechoslowakischen Mehrheitsbevölkerung eingegangen.

Neuer Ansatz (seit 2022): Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte

Seit den 2020er Jahren wird die Geschichte tschechischer Jüdinnen und Juden in der tschechischen Historiografie und Geschichtsdidaktik zunehmend differenzierter betrachtet: Anknüpfend an frühere Werke, die sich mit der multiplen und verflochtenen Identität jüdischer Menschen im heutigen tschechischen Gebiet befassten, ist *Prague and Beyond: Jews in the Bohemian Lands*⁵⁰¹ ein herausragender Band, der jüdische Geschichte als Teil der tschechischen auffasst, wobei die jüdische Identität nicht als monolithisch, sondern vielmehr als komplex und facettenreich dargestellt wird. Ebenfalls 2021 erschien ein Aufsatz mit dem Titel »Nur eine kleine Randbemerkung: Minderheiten in tschechischen Geschichts-

498 Ebd., 51.

499 Ebd., 52.

500 Ebd.

501 Kateřina Čapková und Hillel J. Kieval, *Prague and Beyond. Jews in the Bohemian Lands*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2021.

büchern«,⁵⁰² worin es im kurzgefassten Abschnitt zu Juden und Jüdinnen und Roma und Romnja heißt:

Das größte Problem ist nicht die [geringe] Informationsmenge, sondern die Tatsache, dass die Lehrbücher die Geschichten verschiedener ethnischer Gruppen als getrennte Geschichten darstellen. Größte Aufmerksamkeit wird der Geschichte der Tschechen gewidmet und die Geschichte Tschechiens als Geschichte der tschechischsprachigen Bevölkerung dargestellt. Gleichzeitig lebten in den böhmischen Ländern vom Mittelalter bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts unterschiedliche ethnische, sprachliche und religiöse Gruppen zusammen, und es war nicht einmal möglich, die einzelnen Nationalitäten klar zu trennen.⁵⁰³

Neben der Tatsache, dass jüdische Geschichte (wieder) stärker als komplexer Teil der tschechischen Geschichte dargestellt wird, wird zunehmend über die Art des Gedenkens an den Holocaust reflektiert: So sammelt eine (bereits seit 2001 existente) unter anderem durch die Theresienstädter Initiative und das Jüdische Museum Prag betriebene Website Informationen, Projekte und Unterrichtsvorschläge, welche die Erinnerung an und die Auseinandersetzung mit der Shoah unter verschiedenen thematischen und medialen Gesichtspunkten behandeln⁵⁰⁴, nicht zuletzt im Hinblick darauf, dass die Möglichkeit zu Gesprächen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen immer mehr schwindet.

Das 2022 erschienene Geschichtsbuch von Jaroslav Pinkas et al. nimmt diese neueren Entwicklungen auf und beginnt mit der Darstellung jüdischer Geschichte bereits im Kontext der Ersten Republik:⁵⁰⁵ Jüdinnen und Juden werden im einleitenden Verfassertext als eine der Nationalitäten der neu gegründeten Republik genannt; vertieften Einblick in ihre Situation erhält man anhand einer Quelle, in der sich die tschechische Jüdin Eliška Kleinová an ihre Kindheit erinnert. Sie beschreibt, wie wichtig es ihrem Vater war, dass die ganze Familie zu Hause Tschechisch statt Deutsch sprach, und wie sie und ihre Geschwister aufgrund ihres Hintergrunds nicht in den (tschechischen) Turnverein Sokol aufgenommen wurden.⁵⁰⁶

Darauf aber beschränkt sich die Erwähnung jüdischer Geschichte abseits des Holocaust. Diesem sind drei Kapitel gewidmet, die mit den Fragen eingeführt werden, ob das Erinnern an den Holocaust nicht ein »Baukasten immer wie-

502 Tatiana Bířešová und Karina Hoření, »Nur eine kleine Randbemerkung: Minderheiten in tschechischen Geschichtsbüchern«, *migraceonline.cz*, 3. Dezember 2021, <https://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/jen-mala-poznamka-na-okraj-aneb-mensiny-v-ceskych-ucebnicich-dejepisuv>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.

503 Ebd.

504 Terezin Initiative Institute, *Datenbank der Holocaust-Opfer*, <https://www.holocaust.cz>, zuletzt geprüft am 22. Januar 2025.

505 Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 16.

506 Vgl. ebd., 17.

derkehrender Motive« sei und es dadurch nicht zu einer »Entleerung des Gedenkens an seine Opfer«⁵⁰⁷ kommen könnte, und schließt mit den Worten: »Auch daher werden wir uns in den folgenden Kapiteln auf den Holocaust und die Möglichkeiten seiner Erforschung und seines Gedenkens fokussieren.«⁵⁰⁸ Die drei Kapitel stehen unter den Leitfragen »Wie verhielten sich die Menschen während des Holocaust?«,⁵⁰⁹ »Wie verlief und worin unterschied sich die Verfolgung der Protektoratsbewohner, die als Zigeuner und Juden bezeichnet wurden?«⁵¹⁰ sowie »Wie beeinflussen digitale Technologien das Erinnern an den Holocaust?«⁵¹¹.

Das erste Kapitel wird eingeleitet mit einer Fotografie des Gründers der Organisation United to End Genocide und seiner Botschaft »I refuse to be a bystander to genocide«.⁵¹² Neben einem Verfasserstext, der die wichtigsten historischen Fakten zur Shoah zusammenfasst, befasst sich die Seite vor allem mit Perspektiven und Handlungsoptionen der Menschen, die von dieser Vernichtung nicht direkt betroffen waren. Eine der Quellen in diesem Zusammenhang ist ein Ausschnitt aus dem Film *Wir müssen zusammenhalten* (*Musíme si pomáhat*) von Jan Hřebejk aus dem Jahr 2000,⁵¹³ der 1943 in einer tschechischen Kleinstadt spielt. Die tschechischen Eheleute Josef und Marie Čížek verstecken den Juden David Wiener in ihrer Wohnung. Darauf lassen sich beide nach außen hin mit dem NS-Regime ein, um keinen Verdacht zu erregen, und werden daher von ihren tschechischen Freundinnen, Freunden und Bekannten gemieden. Die weiteren Quellen spiegeln ebenfalls Dilemmata der Menschen wider, die nicht mit dem NS-Regime und seinen Verbrechen einverstanden waren. Ein Beispiel sind die Erinnerungen eines deutschen Universitätsprofessors daran, dass er nie seine Kritik äußerte und entsprechend handelte.⁵¹⁴ Schließlich ist ein Code zu einer Online-Übung abgedruckt, die sich mit dem Kniefall Willy Brandts in Warschau auseinandersetzt.⁵¹⁵

Die folgende Seite erläutert die Verfolgung von Jüdinnen und Juden, Sinti und Sintizze sowie Roma und Romnja und geht dabei auch auf die Situation nach 1945 ein:

507 Ebd., 45.

508 Ebd., 45.

509 Ebd., 46f.

510 Ebd., 48f.

511 Ebd., 49f.

512 Ebd., 46.

513 Geschichte21, »Einen Flüchtling im Film verstecken«, <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/ukryvani-uprchlika-ve-filmu/>, zuletzt geprüft am 3. September 2024.

514 Vgl. Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 46.

515 Vgl. ebd., 47.

Die Überlebenden mussten sich mit den physischen und psychischen Folgen der Verfolgung auseinandersetzen, oft hatten sie keinen Ort mehr, an den sie zurückkehren konnten. Einige gingen mit der Genoziderfahrung so um, dass sie über ihr Leid Jahrzehnte schwiegen, andere wiederum beteiligten sich an der Dokumentation und Erhaltung des Gedenkens an die Opfer.⁵¹⁶

In etwa gleichem Maße geht die Seite sowohl auf Quellen aus der Perspektive jüdischer Menschen als auch aus der Perspektive von Sinti und Sintizze sowie Roma und Romnja ein. Die jüdische Geschichte spiegelt vor allem ein Ausschnitt aus dem Film *Langer Weg (Daleká cesta)* von Alfréd Radok aus dem Jahr 1948 wider,⁵¹⁷ der zeigt, wie sich die Prager jüdische Familie Kaufmann auf den Transport nach Theresienstadt vorbereitet. Die zugehörige Aufgabe leitet die Schülerinnen und Schüler an, nicht nur die Handlungen der einzelnen Familienmitglieder, sondern auch der in der Szene vorkommenden Deutschen sowie Tschechinnen und Tschechen im Detail zu analysieren und zu reflektieren.⁵¹⁸

Die dritte Doppelseite schließlich thematisiert Formen des öffentlichen Umgangs mit der Shoah und legt hierbei ein besonderes Augenmerk auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Rolle digitaler Technologien. Im einleitenden Verfassertext heißt es unter anderem:

Die Erfahrung des Holocaust veränderte die Vorstellungen der Europäer im Hinblick auf ihre Werte und Geschichte. Dass sich nie wieder ein Massenmord von Bevölkerungsgruppen wiederholen darf, ist ein wichtiger Bestandteil der heutigen europäischen Identität. Auch daher findet in der Tschechischen Republik und ganz Europa Gedenken statt. [...] Wann und auf welche Art ist es angebracht, Auschwitz-Birkenau oder ein anderes ehemaliges Konzentrationslager zu besuchen? [...] Können wir dort ein Selfie schießen? Wie kann man auf sozialen Medien die bedrückenden Gefühle äußern, die wir an einem solchen Ort fühlen können?⁵¹⁹

Die zugehörigen Quellen befassen sich mit unterschiedlichen kontroversen Beiträgen junger Menschen auf sozialen Medien, so unter anderem mit einem Foto von Jugendlichen, die auf dem Holocaustmahnmal in Berlin herumspringen, von diesen untertitelt mit »Jumping on dead Jews @ Holocaust Memorial«,⁵²⁰ ergänzt um eine Entschuldigung des Jugendlichen, nachdem der Beitrag entsprechende negative Kritik auf sich zog. Ein weiterer Beitrag beschäftigt sich mit

516 Ebd., 48.

517 Geschichte21, »Einen Flüchtling im Film verstecken«, <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/ukryvani-uprchlika-ve-filmu/>, zuletzt geprüft am 3. September 2024. »Einstieg in den Transport«, <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/nastup-do-transportu/>, zuletzt geprüft am 3. September 2024.

518 Vgl. Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 37f.

519 Ebd., 50.

520 Vgl. ebd.

der Frage, ob ein Computerspiel, dessen Ziel es ist, im KZ zu überleben, empathiefördernd oder vielmehr unethisch sei.⁵²¹

Insgesamt findet die jüdische Geschichte in diesem Buch zwar wenig Raum, umso eingehender werden jedoch der Holocaust und insbesondere Fragen des öffentlichen Gedenkens an diesen im 21. Jahrhundert thematisiert. Das Ziel scheint vor allem zu sein, die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich für die Thematik von Rassismus, Völkermord und (kontroverser) Erinnerungskultur zu sensibilisieren, indem wiederholt durch multiperspektivisch ausgewählte Quellen vertieft wird, welche Handlungsspielräume jede bzw. jeder Einzelne in Konfrontation mit diesen Phänomenen hat. Ein besonderes Augenmerk liegt auch auf dem Umgang mit der Shoah hinsichtlich digitaler Technologien wie sozialen Medien und PC-Spielen; die entsprechenden Quellen und Aufgabenstellungen sollen die Schülerinnen und Schüler zu Diskussionen über diesbezügliche ethische Aspekte anregen. Fern des Schwerpunkts auf Gedenk- und Erinnerungskultur findet in dem Buch auch das Verhältnis von Jüdinnen und Juden und der tschechischen Mehrheitsbevölkerung Raum, insbesondere während der Zeit der NS-Besatzung.

Zwischenfazit: Schulbücher als Spiegel der Vermittlung jüdischer Geschichte in Tschechien

Bemerkenswert ist, dass die veränderte Darstellung jüdischer Geschichte weniger von Entwicklungen seit 1989 als vielmehr vom Fokus der jeweiligen Schulbuchautorinnen und -autoren abzuhängen scheinen. So wird sie zwar in den ersten nach 1989 publizierten Werken nur sehr knapp erwähnt und beschränkt sich auf kurze Erklärungen des Holocaust, die teilweise etwas diffus bleiben, jedoch widmet das 2002 erschienene Buch von Robert Kvaček der Thematik vergleichsweise viel Raum. Der Autor geht nicht nur auf den Holocaust ein, sondern kontextualisiert jüdische Geschichte deutlich breiter, wobei er auch auf Handlungsspielräume der Mehrheitsbevölkerung angesichts von Ausgrenzung und Vernichtung eingeht und betont, dass jüdische Menschen ein integraler Teil der tschechischen Gesellschaft seien.

Auffällig ist ferner, dass die später erschienenen Schulbücher Details der Judenvernichtung in teilweise für Schülerinnen und Schüler sicher schockierender Explizitheit thematisieren und dabei insbesondere auf das Leid von Kindern eingehen. Zudem enthalten die neueren Werke teilweise eigenständige Rechercheaufgaben, beispielsweise zum Leben von Anne Frank. Zugleich jedoch bereiten alle nach 2002 erschienenen Bücher die jüdische Geschichte weniger ausführlich auf als Kvaček.

521 Vgl. ebd., 51.

Einen merklich anderen Fokus als die zuvor erschienen Werke hat das 2022 erschienene Geschichtsbuch: Es bildet, seinem Ansatz entsprechend, Aspekte der jüdischen Geschichte in der Tschechoslowakei anhand multiperspektivischer und multimedialer Quellen wie beispielsweise durch über Online-Codes zugängliche Filmausschnitte ab. So lässt es die Schülerinnen und Schüler selbst erarbeiten und reflektieren, wie sich die Situation jüdischer Bürgerinnen und Bürger von der Ersten Republik bis zur NS-Okkupation entwickelte. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf ethischen Aspekten im Zusammenhang mit der Gedenkkultur an den Holocaust. Hierbei möchte das Buch offenbar eine Diskussion eröffnen, wo ethische Grenzen im Hinblick auf den (digitalen) Umgang mit der Geschichte der Shoah liegen.

Stärker als bei den zuvor analysierten Kapiteln scheint jüdische Geschichte ein Thema zu sein, das in allen Schulbüchern erwähnt wird, bei dem das Spektrum der Darstellung indes sehr breit ist. Somit unterscheiden sich auch die Geschichtsbilder, die jeweils vermittelt werden, stark.

4.3.2 Anerkennung und Einbindung durch Geschichte? Die Darstellung der tschechischen Roma und Romnja auf dem Weg ins 21. Jahrhundert

Im Folgenden wird beleuchtet, wie die Geschichte tschechischer Roma und Romnja in den analysierten Schulbüchern dargestellt wird. Das Augenmerk liegt hierbei darauf, inwiefern die Werke auch problematische Aspekte der tschechischen Geschichte wie den Antiziganismus der Ersten Republik, die aktive Beteiligung am Porajmos oder die erzwungene Assimilierung in der Zeit des Staatssozialismus thematisieren und aufarbeiten. Zentral ist hierbei, wie in den vorangehenden Analysen auch, die Betrachtung der didaktischen Methodik, denn diese trägt entscheidend dazu bei, ob ein einseitiges oder differenziertes Geschichtsbild vermittelt wird und ob Lernprozesse angeregt werden, die eigenständige Reflexion und Deduktion seitens der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Phase 1 (1995–2004): Darstellung von Roma und Romnja

Die erste Phase nach 1989 spiegelt das weitgehende Ausblenden der ethnischen Identität der Roma und Romnja während des Staatssozialismus wider: Während Roma und Romnja auf dem heutigen tschechischen Gebiet ihre erste Erwähnung im 15. Jahrhundert finden, später einer strengen Assimilationspolitik ausgesetzt waren und während der nationalsozialistischen Besatzungszeit systematisch vernichtet wurden – zu einem beachtlichen Teil durch Tschechinnen und Tschechen, die u. a. als Leitung und Personal der Roma-Vernichtungslager

fungierten – so wurden nach 1948 ethnische Betrachtungsaspekte durch die des Klassenkampfes ersetzt.⁵²² Die Identität und Geschichte der Roma und Romnja wurde nun primär unter sozialen Aspekten betrachtet; anderes trat in den Hintergrund.

Zugleich wurde nach 1989 die tschechische Kollaboration am Holocaust an den Roma und Romnja – besonders deutlich und fatal im Konzentrationslager Lety⁵²³ – bei der Aufarbeitung der Protektoratszeit kaum betrachtet. Vielmehr stand die eigene Opferrolle im Vordergrund ohne ein breiteres Bewusstsein dafür, dass diese eine eigene Mittäterschaft nicht zwingend ausschließt. So finden Roma und Romnja auch in den nach 1989 erschienenen Curricula keine Erwähnung. Bei Schulbüchern liegt es im Ermessen der jeweiligen Autorinnen und Autoren, inwiefern sie die Thematik aufgreifen.

Im 1995 erschienenen Lehrwerk von Jan und Jan Kuklík werden sie nur an einer Stelle, mit dem Begriff »Zigeuner«, erwähnt: »Ähnlich [wie mit Juden] gingen die Nazis in den besetzten Gebieten auch mit weiteren »minderwertigen« Kategorien von Bewohnern um – Zigeunern, geistig Kranken, Zeugen Jehovas oder Homosexuellen.«⁵²⁴ Unglücklich ist neben dem Begriff »Zigeuner« auch die Formulierung des in Anführungszeichen gesetzten Adjektivs »minderwertig«; deutlicher abgrenzend wäre eine Formulierung wie »der von den Nationalsozialisten als minderwertig erachteten« o. ä. gewesen, was auch die Distanz der Autoren besser verdeutlicht hätte. Diese halten zudem die Erwähnung der Roma und Romnja offenbar nur als weitere Opfer des Nationalsozialismus für relevant. Alle anderen Aspekte der Geschichte dieser ethnischen Minderheit in der im Schulbuch behandelten Zeit finden keinerlei Erwähnung.

Mehr Raum bekommt die Geschichte der Roma und Romnja im sechs Jahre später erschienenen Schulbuch für fachliche Mittelschulen von Čapek und Pátek. Hier werden Roma und Romnja zunächst als weitere ethnische Gruppe von Opfern der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik genannt:

In dieser schrecklichen Statistik [der Kriegsopfer] sind auch 6 Millionen europäischer Juden und an die 250 Tausend Roma aus dem Gebiet des Dritten Reichs sowie der besetzten Gebiete [...] eingerechnet.⁵²⁵

522 Vgl. Museum der Roma-Kultur, »Der Völkermord an den Roma durch die Nationalsozialisten während des Zweiten Weltkriegs. Maßnahmen gegen Sinti und Roma im Nationalsozialismus (1933–1944)«, <https://www.rommuz.cz/cs/lety-u-pisku/historie/predvalecna-doba-a-obdobi-valky/>, zuletzt geprüft am 29. Januar 2025.

523 Vgl. Museum der Roma-Kultur, »Lety und Písek. Holocaust-Denkmal für Roma und Sinti in Böhmen«, <https://www.rommuz.cz/cs/lety-u-pisku/o-pamatniku/projekt-lety-u-pisku-pamatnik-holokaustu-romu-a-sintu-v-cechach/>, zuletzt geprüft am 25. Januar 2025.

524 Kuklík und Kuklík, *Geschichte des 20. Jahrhunderts*, 82.

525 Čapek und Pátek, *Geschichte für fachliche Mittelschulen*, 150f.

Auf derselben Seite befindet sich eine Infobox mit dem Titel »Die Roma«, die einen Teil von deren Geschichte auf teilweise fragwürdige Weise zu vermitteln versucht:

Bereits ab dem Ende des 19. Jahrhunderts begannen die Roma zunehmend, ihre **Isolation von der übrigen Bevölkerung zu überwinden und sich der Mehrheitsgesellschaft anzupassen**. Sie lebten in sogenannten **Zigeunerlagern**, jedoch fuhren sie auch weiterhin in ihren Wagen durch das Land und **lebten von Pferdehandel, Wucher und unterschiedlichen Formen von Betrug**. [Hervorhebungen d. Verf.]⁵²⁶

Diese Passage transportiert Geschichtsbilder, die rassistische Stereotype bekräftigen: Der erste Satz impliziert, die Roma und Romnja seien an ihrer Isolation selbst schuld und die Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft sei ein positiver Weg, um diese zu überwinden. Auch die »Zigeunerlager« sollen wohl als Schritt in die richtige Richtung der Sesshaftigkeit betrachtet werden, wobei die Roma und Romnja, dem impliziten Narrativ zufolge, nicht anders können, als weiter unstet umherzuziehen und statt von ehrlicher Arbeit von Wucher und Betrug zu leben.

Die folgende Passage beschreibt, welche Gesetze in der Tschechoslowakei diese Lebensweise eindämmen sollten; ohne Anführungszeichen im Verfasser-text wird das »Gesetz über sich herumtreibende Zigeuner und ähnliche arbeitsscheue Landstreicher« von 1927 erwähnt.⁵²⁷ Dadurch kann der Eindruck entstehen, es sei eine Bezeichnung der Autoren oder als würden sich diese nicht von der Bezeichnung distanzieren. Im Weiteren wird erläutert:

Die Gesetzesverhandlungen wurden von einem groß angelegten Gerichtsverfahren gegen Angehörige der Roma-Gemeinschaft begleitet, die wegen Raubüberfällen, Morden und Diebstählen angeklagt waren. Laut der ersten Erhebung der Roma-Bevölkerung in der Tschechoslowakei erschienen damals etwa 36.000 Personen vor Gericht.⁵²⁸

Da diese Ausführungen zusammen mit der Information über das Gesetz von 1927 direkt an die oben zitierte Infobox anschließen, wirken sie im Kontext legitim und folgerichtig – zumindest besteht die Gefahr, dass sie in dieser Form wahrgenommen werden können. Gleichzeitig heißt es jedoch als Abschluss der Passage, bei dem Gesetz habe es sich um »die erste gegen Roma gerichtete Maßnahme in Europa in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts«⁵²⁹ gehandelt. Das bietet Raum für eine Problematisierung dieses Vorgehens.

Der folgende Abschnitt beschreibt die gegen Roma und Romnja gerichtete Vernichtungspolitik des Nationalsozialismus. Hierbei wird erwähnt, dass diese

526 Ebd., 152.

527 Ebd.

528 Ebd.

529 Ebd.

auch auf tschechischem Gebiet umgesetzt wurde: »Im Protektorat Böhmen und Mähren gab es ähnliche Lager [wie die Konzentrationslager] (Lety, Hodonín).«⁵³⁰ Ausgelassen wird hierbei jedoch, in welcher Form Teile der tschechischen Bevölkerung an der Führung dieser Lager beteiligt waren. Als Folge der Vernichtungspolitik wird genannt, dass die »ursprünglichen tschechischen Roma«⁵³¹ nach dem Krieg aufhörten zu existieren und Roma und Romnja aus den Gebieten des Balkans, Ungarns und der östlichen Slowakei vor allem ins Grenzgebiet zogen. Abschließend heißt es:

In der Ära des Sozialismus wurde ihre nationale Zugehörigkeit ausgeklammert [wörtliche Übersetzung: »übersehen«], jedoch hatte die staatliche Assimilationspolitik keinerlei Erfolg. Nach der Novemberrevolution entstand im Rahmen des Bürgerforums die »Bürgerinitiative der Roma«, welche sich um die Anerkennung der Roma-Nationalität bemühte. [Es folgen Bevölkerungszahlen zu Roma weltweit und in Tschechien.] **Die heutigen Probleme der Roma befinden sich vor allem in den Bereichen Bildung, Wohnen, Arbeitsbeschäftigung und im sozialen Bereich.** [Hervorhebung d. Verf.]⁵³²

Insbesondere der letzte Abschnitt ist auffällig: Der Satzbeginn impliziert, dass es sich bei der Geschichte der Roma und Romnja vor allem um eine Geschichte von Problemen handelt, wobei sich nur deren konkrete Form ändert. Zugleich ist unklar, was der Ursprung dieser Probleme ist: Sind es die Roma und Romnja selbst? Oder eventuell die in vielen Teilen der tschechischen Gesellschaft prävalenten Stereotype, die als struktureller Rassismus bezeichnet werden können, bis hin zu offenem Rassismus, die u. a. dazu führen, dass es Roma und Romnja beispielsweise auf dem Wohnungsmarkt äußerst schwer haben und ihre Kinder überproportional häufig eine Empfehlung für die Sonderschule bekommen, was weiterführende Bildungswege zumeist verschließt? Da der Text hier die Ursachen nicht hinterfragt, entsteht der Eindruck, dass Roma und Romnja an ihren Problemen tendenziell selbst schuld sind.

Das Lehrwerk gibt in Bezug auf die Darstellung der Geschichte der Roma und Romnja vor allem stereotype traditionelle Narrative wieder, die deren Bemühungen um Assimilation an die Mehrheitsgesellschaft als einzigen Weg aus der (implizit) selbstverschuldeten Isolation zeigen. Die Beschreibung von Wucher, Betrug und sozialen Problemen bildet den Rahmen für die einzige Infobox zum Thema und vermittelt so den Schülerinnen und Schülern ohne jegliche Differenzierung, Quellenarbeit oder Multiperspektivität, dass es sich bei der Geschichte der Roma und Romnja vor allem um eine Geschichte von Kriminalität und Problemen handelt.

530 Ebd.

531 Ebd.

532 Ebd., 152.

Etwas umfassender werden Roma und Romnja im 2002 erschienenen Lehrwerk von Robert Kvaček dargestellt: Die erste Erwähnung finden sie im Kapitel »Die wirtschaftliche und soziale Krise der 30er Jahre«: Hier ist ein undatiertes Schwarz-Weiß-Foto ohne Beschreibung abgedruckt, auf dem drei Roma-Frauen in traditioneller Kleidung abgebildet sind, jede mit einem Kind auf dem Arm. Im Hintergrund sind hölzerne Wohnwagen zu sehen. Die Bildunterschrift lautet: »Anfang der 30er Jahre lebten in den tschechischen Ländern offiziell nur 227 Roma, dennoch waren sie in der Öffentlichkeit recht bekannt. Dies lag an ihrem fahrenden Lebensstil, den sie sich aneigneten und noch nicht ändern wollten.«⁵³³ Die Beschreibung ist bemüht neutral (»in der Öffentlichkeit recht bekannt«, »fahrender Lebensstil«). Die Formulierung, dass Roma und Romnja ihre Lebensweise »noch nicht ändern wollten«, impliziert jedoch, dass eine andere Entscheidung klüger gewesen wäre und sie durch eigene freie Wahl für ihr Schicksal verantwortlich waren.

Eine weitere Erwähnung findet sich im Zusammenhang mit dem Holocaust, wo unter anderem grafisch hervorgehoben wird, dass auch Roma und Romnja Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik wurden:

Ein ähnlich **tragisches Schicksal** bereiteten die Nazis **auch der Roma-Bevölkerung** der tschechischen Länder. Aus den Internierungslagern führte der Weg der Roma direkt in die Lager des Todes. [Hervorhebungen im Original]⁵³⁴

Recht komplex ist vor allem die Infobox »Zusammenhänge«, die weitaus differenzierter ausfällt als die Ausführungen im zuvor analysierten Werk. Nach einer detaillierten Erläuterung unterschiedlicher kultureller Gruppen innerhalb der Roma und Romnja beschreibt der Autor kritisch Mechanismen, die dazu führen sollten, die Roma und Romnja sesshaft zu machen und »in die Mehrheitsgesellschaft einzugliedern«: »Hierbei wurden auch **harte Methoden der Verfolgung** angewandt, begründet durch das kriminelle Verhalten **bestimmter Roma**« [Hervorhebungen d. Verf.].⁵³⁵ Durch die Verwendung der hervorgehobenen Begriffe macht der Autor deutlich, dass es sich nicht um sinnvolle Maßnahmen handelt und dass auch nicht von einer generellen Kriminalität »der Roma« ausgegangen werden darf. Kvaček erklärt im Folgenden das Vorgehen gegen die Roma und Romnja während der NS-Besatzungszeit und fährt fort:

Die Nichteinhaltung des Verbots einer fahrenden Lebensweise hatte die Einweisung in ein Straf-Arbeitslager zur Folge. Die Lager entstanden im August 1940 in Lety bei Písek und in Hodonín bei Kunštát. Bewacht wurden sie von tschechischen Wachleuten. [...] Aus beiden bis Ende 1943 geschlossenen Lagern wurden die Roma in Vernich-

⁵³³ Kvaček, *Tschechische Geschichte*, 122.

⁵³⁴ Ebd., 161.

⁵³⁵ Ebd., 159.

tungslager, vor allem nach Auschwitz, transportiert. Nur 583 Roma kamen aus den Konzentrationslagern zurück.⁵³⁶

Das Mitwirken von Tschechen und Tschechinnen an der Vernichtung der Roma und Romnja wird also explizit angesprochen. Dies führt nicht etwa zur Relativierung der Verbrechen nationalsozialistischer Deutscher, sondern zeichnet vielmehr ein vielschichtiges Bild.

Noch einmal wird die Thematik der Roma und Romnja im Kapitel »Kommunistische Normalisierung« aufgegriffen:

Die sogenannte Roma-Frage kehrte immer wieder zurück, bei ihrer Lösung wurden repressive Mechanismen verschärft. Viel Wert wurde auf Bildung gelegt, welche unter anderem während des militärischen Pflichtdienstes realisiert wurde. Die Bildung von Kindern stieß bei Teilen der Roma-Bevölkerung auf Desinteresse sowie auch auf eine unsensible Einstellung seitens der Lehrer, welche die Roma-Schüler oft auf Sonderschulen schickten, viele Kinder kamen in Kinderheime. [...] Die Kultur der Roma, welche im Vergleich mit der Mehrheitsgesellschaft ihre eigenen inneren Spezifika hatte und hat, konnte sich jedoch trotz allem entwickeln.⁵³⁷

Auch an dieser Stelle ist Kvaček offenbar um eine differenzierte Darstellung bemüht und erwähnt auch Teile der Geschichte der Roma und Romnja in der Zeit des Staatssozialismus. Im Zuge dessen beleuchtet er das bis in die Gegenwart hineinreichende Problem der fehlenden Bildungsinklusion.

Kvačeks Schulbuch gibt der Geschichte der Roma und Romnja mehr Raum als die im Vorangegangenen behandelten Werke und zeichnet zugleich ein wesentlich differenzierteres Bild. Roma und Romnja werden nicht nur in Kürze als weitere Opfer des Nationalsozialismus bzw. als Problemfall der tschechischen Gesellschaft erwähnt und beschrieben. Vielmehr geht der Autor beispielsweise auf tschechische Mittäterschaft am Porajmos ein und beleuchtet auch die Situation von Roma und Romnja in der Zeit des Staatssozialismus. Es handelt sich hierbei durchgehend um einen Verfassertext; Quellenarbeit oder gedankenanstrengende Arbeitsaufträge sind nicht vorhanden. Jedoch ist dieser Band mehr als die vorangehenden Schulbücher um eine vielschichtige Betrachtung bemüht. Allerdings können hieraus nicht unbedingt allgemeine Schlüsse für ein sich in der Erscheinungszeit des Buches wandelndes Geschichtsbild gezogen werden – vielmehr verdeutlicht die Darstellung Kvačeks, dass die in Schulbüchern vermittelten Geschichtsbilder eine nicht zu vernachlässigende Autorenabhängigkeit haben, insbesondere dann, wenn sie klar als informierender und erklärender Text eines konkreten Historikers oder einer Historikerin konzipiert sind.

536 Ebd.

537 Ebd., 222.

Phase 2 (2004–2022): Darstellung von Roma und Romnja

Eine zentrale Zäsur in der Darstellung der Geschichte von Romnja und Roma müssten der EU-Beitritt und die neuen Rahmenbildungspläne von 2004 darstellen: Neben den Kopenhagener Kriterien legt insbesondere das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten – von Tschechien bereits 1997 ratifiziert, doch durch den Beitritt als überprüfbares Kriterium deutlich relevanter geworden – fest, welche Normen im Hinblick auf Minderheiten zu erfüllen sind. So heißt es in Artikel 12 des Abkommens:

Die Vertragsparteien treffen erforderlichenfalls Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildung und der Forschung, um die Kenntnis der Kultur, Geschichte, Sprache und Religion ihrer nationalen Minderheiten wie auch der Mehrheit zu fördern.⁵³⁸

Diese Tatsache spiegeln auch die neuen Rahmenbildungspläne⁵³⁹ wider: Ohne wie vorherige Lehrpläne zu lernende Fakten detailliert aufzuzählen, wird als eines der Ziele von Geschichtsunterricht des 20. Jahrhunderts genannt: »Anhand von Beispielen erläutert [der Schüler bzw. die Schülerin] Antisemitismus, Rassismus und deren Inakzeptanz aus menschenrechtlicher Perspektive.«⁵⁴⁰ Eines der fächerübergreifenden und auch Geschichte enthaltenden Querschnittsthemen des neuen Bildungsprogrammes ist die »Multikulturelle Erziehung«; hier heißt es hinsichtlich ihrer Ziele:

Die multikulturelle Erziehung fördert das Wissen um die eigenen kulturellen Wurzeln und das Verständnis für andere Kulturen. Sie entwickelt einen Sinn für Gerechtigkeit, Solidarität und Toleranz und führt zu Verständnis und Respekt für die immer größer werdende soziokulturelle Vielfalt. Bei den ethnischen Minderheiten entwickelt sie ihre kulturellen Besonderheiten und bringt ihnen gleichzeitig die Kultur der Mehrheitsgesellschaft nahe; die Mehrheit führt sie in die grundlegenden Besonderheiten anderer Nationalitäten ein, die im gemeinsamen Staat leben, und hilft beiden Gruppen, eine gemeinsame Basis für gegenseitigen Respekt, gemeinsame Aktivitäten und Zusammenarbeit zu finden.⁵⁴¹

Auch für die Genehmigung von Schulbüchern durch das Bildungsministerium gibt es seit 2003 Kriterien, worin nationale Minderheiten direkt im ersten Artikel erwähnt werden:

538 Europarat, *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten*, Sammlung Europäischer Verträge – Nr. 157, 1. Februar 1995, 4, <https://rm.coe.int/168007cdc3>, zuletzt geprüft am 22. Januar 2025.

539 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Rahmenbildungsplan für die Grundbildung*, <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.

540 Ebd.

541 Ebd.

Die Genehmigung kann einem Lehrbuch erteilt werden, das die Verfassung der Tschechischen Republik und die auf dem Gebiet der Tschechischen Republik geltenden Gesetze respektiert; insbesondere die grundlegenden Rechte und Freiheiten, die allen ohne Unterschied von Rasse, Hautfarbe, Sprache, Religion oder Zugehörigkeit zu einer nationalen oder ethnischen Minderheit zustehen [...].⁵⁴²

Ohne dass Roma und Romnja konkret genannt würden, existiert ein festes Fundament von Regelungen und Erwartungen für die Darstellung von Minderheiten – die Praxis zeigt jedoch, dass sie konkrete Umsetzung sehr stark von den jeweiligen Schulbuchautorinnen und -autoren abhängt:

Die erste Erwähnung finden Roma und Romnja im 2009 erschienenen Geschichtsbuch von Veronika Válková im Kapitel zur Tschechoslowakei zwischen den Kriegen. Sie beschreibt deren Entwicklung hin zur Sesshaftigkeit als Erfolgsgeschichte im Bildungsbereich:

In Tschechien und Mähren begannen schon im Verlauf des 19. Jahrhunderts viele Roma **sesshaft zu werden**. Die Kinder der in den Orten sesshaft gewordenen Roma mussten die Schule besuchen, was zur allmählichen Eingliederung in die Mehrheitsgesellschaft führte. Vor allem in Mähren verlief dieser Prozess gut und in den 30er Jahren studierten einige mährische Roma an Gymnasien und Universitäten. [Hervorhebung im Original]⁵⁴³

Es wird demnach, ohne weitere Perspektiven hinzuzuziehen, die Eingliederung in die Mehrheitsgesellschaft und deren Normen und Ziele als Positivum dargestellt. Im Folgenden geht Válková auf das »Gesetz über sich herumtreibende Zigeuner« von 1927 ein, das sie – anders als Kuklík und Kuklík – in Anführungszeichen setzt:

Der Großteil der Roma lebte jedoch weiter den fahrenden Lebensstil, der auch mit manchen negativen Phänomenen einherging. Daher wurde im Jahr 1927 das »**Gesetz über sich herumtreibende Zigeuner**« erlassen. [Hervorhebung im Original]⁵⁴⁴

Die Passage ist zwar sprachlich um Differenzierung bemüht; zugleich jedoch wird das Gesetz mit der aus heutiger Perspektive sehr fragwürdigen Bezeichnung und ebensolchem Inhalt als folgerichtige und berechtigte Reaktion auf die »negativen Phänomene« dargestellt.

542 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Mitteilung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport über das Verfahren zur Aufnahme von Lehrbüchern und Unterrichtstexten in die Liste der Lehrbücher, die auf der Grundlage von § 40 Absatz 1 des Gesetzes Nr. 29/1984 Slg. über das System der Grundschulen, weiterführenden Schulen und höheren Berufsschulen (Bildungsgesetz) in der jeweils geltenden Fassung herausgegeben wird*, gültig ab 2003.

543 Válková, *Geschichte 9: Neueste Geschichte*, 28.

544 Ebd., 38.

Danach werden Roma und Romnja im Zusammenhang mit dem Holocaust erwähnt, wo sie als »zweite Gruppe, welche die Nazis aus rassistischer Sicht zur Vernichtung bestimmt haben«⁵⁴⁵ bezeichnet werden; damit wird die Verfolgung aus ethnischen – und nicht etwa sozialen – Gründen klar benannt. Arbeits- und Konzentrationslager werden im Folgenden erwähnt, jedoch ohne auf den spezifischen Fall von Lety einzugehen.⁵⁴⁶

Interessant ist insbesondere ein Abschnitt über »Roma nach dem Krieg«, der ihre Geschichte in der Zeit des Staatssozialismus einschließlich der Nachwirkungen in der Gegenwart zu erklären versucht. Nachdem erläutert wurde, wie nach dem Krieg neue Roma- und Romnja-Gemeinschaften im Grenzgebiet entstanden, heißt es:

In den 50er Jahren begann die kommunistische Regierung mit dem sehr unsensiblen Prozess der Assimilierung der Roma. [...] sie mussten buchstäblich die Räder an ihren Wagen fixieren und dort bleiben, wo sie sich gerade befanden. [...] Durch die erzwungene Sesshaftwerdung wurden die traditionellen Bindungen zwischen den Großfamilien durchtrennt, die anonyme Umgebung der Großstädte machte es den Roma unmöglich, gegenseitige soziale Kontrolle auszuüben, und so kam es auch zum moralischen Verfall der Roma-Community, was sich beispielsweise in einem Zuwachs an Kriminalität äußerte.⁵⁴⁷

Hier wird die erzwungene Assimilierung deutlich negativ gewertet; zugleich aber mutet die Passage über den »moralischen Verfall« zumindest sonderbar an, wenngleich hier, im Gegensatz zu den vorangehenden Schulbüchern, nicht das Narrativ bedient wird, dass alle staatlichen repressiven Regelungen Folge der Kriminalität der Roma und Romnja waren. Stattdessen wird diese Argumentation vielmehr umgekehrt, indem die Kriminalität als Folge der erzwungenen Assimilierung dargestellt wird. In diesem Kontext erläutert Válková ferner:

Ein großes Problem war weiterhin, dass die Roma bis 1989 nicht als eigene ethnische Gruppe, sondern lediglich als sozial zurückgebliebene Gruppe angesehen wurden, welche man nach dem Muster der Mehrheitsgesellschaft erziehen muss.⁵⁴⁸

Das Schulbuch ist im Hinblick auf die Geschichte der Roma und Romnja um ein differenziertes Bild ohne Schuldzuschreibungen für ihre oft schwierige Situation bemüht. Auch die erzwungene Assimilation an die Mehrheitsgesellschaft wird sehr kritisch präsentiert. Doch auch in diesem Werk fehlen Multiperspektivität und Quellenarbeit völlig.

Im 2011 veröffentlichten Schulbuch von Parkan et al. fällt die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Roma und Romnja sehr knapp aus. Die erste

545 Ebd., 73.

546 Vgl. ebd., 74.

547 Ebd., 139.

548 Ebd.

Thematisierung findet im Kapitel »Die Welt und die Tschechoslowakei nach dem Ersten Weltkrieg« statt. Hier ist am Rand die kleinformatige Fotografie eines Holzschildes mit der Aufschrift »Zutritt für sich herumtreibende Zigeuner und Landstreicher untersagt« abgedruckt, darunter ein Arbeitsauftrag: »Erklärt anhand des Bildes, wie das Verhältnis zur Romabevölkerung während der Ersten Republik war.«⁵⁴⁹ Auch wenn der Ansatz zur Arbeit mit einer Quelle vorhanden ist, so ist es doch problematisch, aus einem Foto ohne jegliche Quellenangaben oder weiteren inhaltlichen Kontext allgemeingültige Schlüsse zu ziehen. Auch macht die Formulierung des Arbeitsauftrages klar, dass Roma und Romnja »die anderen« sind, so dass Schülerinnen und Schüler aus dieser Bevölkerungsgruppe sich durch die Aufgabe ausgeschlossen fühlen dürften.

Eine weitere Erwähnung finden Roma und Romnja im Kapitel »Die Nazi-ideologie – Rassismus«, wo sie, zusammen mit Homosexuellen und Menschen mit körperlichen Behinderungen, als weitere Opfergruppe der Nationalsozialisten neben Jüdinnen und Juden aufgezählt werden. Einzig im Kapitel »Die Welt im Krieg, 1939–1945«, gibt es einen kurzen Abschnitt mit dem Titel »Die Ermordung und Verfolgung der Roma«:

Auch an ihnen wurden medizinische Versuche durchgeführt und sie wurden in Vernichtungslager geschickt. [...] Das Ergebnis der sog. Endlösung der Zigeunerfrage waren 500 000 tote Roma.⁵⁵⁰

Es lässt sich festhalten, dass dieses Schulbuch die Geschichte der Roma und Romnja äußerst knapp behandelt. Die einzige Bildquelle ist zwar mit einem Arbeitsauftrag verbunden, doch fehlen die Hintergrundinformationen, um die Aufgabe sinnvoll zu bearbeiten. Die einzige weitere Erwähnung von Roma und Romnja beschränkt sich auf eine kurze Nennung als Opfer der NS-Vernichtungspolitik.

Noch weniger Raum erhält die Geschichte der Roma und Romnja in dem 2019 veröffentlichten Schulbuch von Pavel Ostap et al., worin sie lediglich an zwei Stellen erwähnt wird. Die erste Thematisierung ist ein Satz darüber, dass »[d]ie totale Auslöschungspolitik [der Nationalsozialisten] vor allem gegenüber Juden und Roma umgesetzt werden [sollte].«⁵⁵¹ Bei der zweiten Erwähnung handelt es sich um eine Fotografie des Lagers in Lety, ergänzt durch folgenden Infotext:

Auf unserem Gebiet wurde den Roma zunächst das Umherfahren verboten, später wurden sie in zwei Arbeitslagern – Lety bei Písek und Hodonín bei Kunštát – interniert. Aus den Lagern wurden nur diejenigen entlassen, die belegen konnten, keine Roma zu sein. [...] Von allen in beiden Lagern Internierten überlebten nur 100 Personen.⁵⁵²

549 Parkan et al., *Geschichte: Lehrwerk für Grundschulen und weiterführende Schulen*, 65.

550 Ebd.

551 Ostap et al., *Spielerische Geschichte*, 49.

552 Ebd., 51.

Hier bleibt somit nur zusammenfassend zu erwähnen, was alles im Hinblick im Schulbuch *nicht* thematisiert wurde: Außer der Nennung im Zusammenhang mit der NS-Vernichtungspolitik findet die Geschichte der Roma und Romnja keinerlei Beachtung; auch hier ist der Text so formuliert, dass Roma und Romnja als »andere« und nicht zur tschechischen Gesellschaft gehörend wahrgenommen werden.

Neuer Ansatz (seit 2022): Darstellung von Roma und Romnja

Auch über dreißig Jahre nach der Samtenen Revolution ist die Situation der Roma und Romnja in Tschechien schwierig: Das historische Erbe der Verfolgung und Vernichtung in der Protektoratszeit und der erzwungenen Assimilation in der Zeit des Staatssozialismus ist noch nicht tiefergehend aufgearbeitet, und die EU-Kommission ermahnte Tschechien zuletzt im Oktober 2024, die Diskriminierung von Roma-Kindern zu beenden und die EU-Rechtsvorschriften zum Kampf gegen rassistische und ethnische Diskriminierung einzuhalten.⁵⁵³

Wie bereits gezeigt, wurden Romnja und Roma während des Staatssozialismus unter anderem aus ideologischen Gründen primär als soziale Gruppe statt als Ethnie definiert. Vor diesem Hintergrund wurde ihre Vernichtung während des Holocaust weitgehend ausgeblendet und insgesamt eine Assimilation erzwungen, die vielen von ihnen durchaus Anerkennung und sozialen Aufstieg brachte. Die tschechische Mittäterschaft am Porajmos wurde auch nach 1989 kaum thematisiert; die Rolle tschechischer Wachen im Konzentrationslager Lety war in der Öffentlichkeit lange kaum bekannt.⁵⁵⁴ Am Ort des ehemaligen Lagers wurde in den 1970er Jahren ein Schweinemastbetrieb errichtet; erst in den späten 1990er Jahren gab es erste Initiativen, den Mastbetrieb abzureißen und einen Gedenkort zu errichten.⁵⁵⁵ Anfang 2024 kam es schließlich zur Einweihung eines neuen Mahnmals in Lety, was breite mediale und gesellschaftliche Resonanz erfuhr⁵⁵⁶ und die Geschichte der Roma und Romnja in Tschechien neu auf die Tagesordnung setzte.

553 Vgl. Europäische Kommission, *Vertragsverletzungsverfahren im Oktober: wichtigste Beschlüsse*, hier Punkt 4: Justiz, 3. Oktober 2024, https://luxembourg.representation.ec.europa.eu/actualites-et-evenements/actualites/procedures-dinfraction-du-mois-doctobre-principales-decisions-2024-10-03_de, zuletzt geprüft am 22. Januar 2025.

554 Vgl. Terezin Initiative Institute, »Zigeunerlager Lety und Písek«, *holocaust.cz*, <https://www.holocaust.cz/dejiny/koncentracni-tabory-a-ghetta/cikanske-tabory/cikansky-tabor-v-letech/>, zuletzt geprüft am 24. Januar 2025.

555 Vgl. ebd.

556 Vgl. Museum der Roma-Kultur, »Denkmal von Lety bei Písek. Holocaust-Denkmal für Roma und Sinti in Böhmen«, <https://www.rommuz.cz/cs/lety-u-pisku/>, zuletzt geprüft am 25. Januar 2025.

Wenige Jahre zuvor hatte das Europäische Parlament in seinem Bericht über Mindestnormen für Minderheiten in der EU die Mitgliedsstaaten unter anderem aufgefordert, die Geschichte nationaler und ethnischer Minderheiten konkret in die jeweiligen Lehrpläne aufzunehmen und verlangt, dass diese »mehrdimensional« gestaltet werden sollten, d. h. nicht nur von der Mehrheit an die Minderheit gerichtet:

[Das Europäische Parlament] empfiehlt den Mitgliedstaaten, in ihre Lehrpläne die Geschichte nationaler und ethnischer Minderheiten aufzunehmen und in ihren Schulen Toleranz im Denken und Handeln zu fördern; empfiehlt der Kommission und den Mitgliedstaaten, unter anderem in Schulen, aber nicht nur dort, Kulturdialoge über die verschiedenen Formen und Ausprägungen von Hass gegen Minderheitengruppen einzuführen; empfiehlt den Mitgliedstaaten, sicherzustellen, dass das Diskriminierungsverbot sowie die Geschichte und Rechte von Personen, die Minderheiten angehören, als feste Bestandteile in alle Bereiche des jeweiligen nationalen Bildungssystems integriert werden; [...] betont, dass die Lehrkraftausbildung und der Zugang zu hochwertigen Lehrbüchern und Lernmaterial wesentliche Voraussetzungen dafür sind, in den Schulen tatsächlich ein hochwertiges Bildungsangebot zu machen; ist der Ansicht, dass die Gesellschaften und Kulturen der Minderheitengruppen in Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Geschichtslehrbüchern redlich, sorgfältig und aufschlussreich dargestellt werden sollten; [...] stellt fest, dass in allen Schulen, sei es in den Minderheitengemeinschaften oder in der Mehrheitsgesellschaft, ein mehrdimensionaler Geschichtsunterricht vorgeschrieben sein sollte [...].⁵⁵⁷

Viele dieser Empfehlungen versucht das 2022 publizierte Geschichtsbuch von Jaroslav Pinkas et al. umzusetzen. Im Vergleich zu den zuvor untersuchten Schulbüchern nimmt die Geschichte der Roma und Romnja hier wesentlich mehr Raum ein. Im Kapitel zu den »Nationalitäten der Tschechoslowakei«⁵⁵⁸ setzt sich eine der Quellen mit dem bereits erwähnten, gegen Roma und Romnja gerichteten Gesetz von 1927 auseinander. Abgedruckt sind Bemerkungen eines tschechischen Abgeordneten während der Diskussion vor der Verabschiedung des Gesetzes. Er kritisiert, dass dieses dazu führen könne, dass Roma und Romnja von einem Ort zum nächsten getrieben würden und dass ihnen, sollten sie dabei vor Erschöpfung zusammenbrechen, Gefängnisstrafe und die Versteigerung ihrer Wagen und Pferde drohten.⁵⁵⁹

Wieder aufgegriffen wird die Thematik in dem Kapitel, das sich mit der Verfolgung von Jüdinnen und Juden und Roma und Romnja während der Protektoratszeit befasst. Nach der Erläuterung der Zustände in Theresienstadt heißt

557 Europäisches Parlament, Ausschuss für bürgerliche Freiheiten, Justiz und Inneres, *Bericht für Mindestnormen für Minderheiten in der EU*, 24. Oktober 2018, https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0353_DE.html, zuletzt geprüft am 24. Januar 2025.

558 Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 16.

559 Vgl. ebd., 17.

es, dass Roma und Romnja »in den sog. Zigeunerlagern in Lety bei Písek und in Hodonín bei Kunštát, welche von tschechischen Behörden verwaltet wurden, interniert [wurden].«⁵⁶⁰ Auf das Lager in Lety geht auch die direkt zu Beginn des Kapitels abgedruckte Fotografie ein, auf der ein Archäologe die Funde des sogenannten Zigeunerlagers erläutert, auf dessen Überresten später ein Schweinemastanlage errichtet wurde.

Näher auf die Zustände in Lety gehen die Erinnerungen des Partisanen Josef Serinek ein, ein Rom, der u. a. schreibt:

Später habe ich erfahren, dass der Leiter des Lagers ein Gendarmenkapitän war, der im ganzen Westen dafür berüchtigt war, Umherziehende zu prügeln. Er war ein verf*er Tscheche, kein einziger Deutscher war in dem Lager. Die Deutschen kamen nur zur Inspektion.⁵⁶¹

Sowohl der Verfassertext als auch die gewählte Quelle thematisieren also gezielt die negative Rolle einiger Tschechen und Tschechinnen während der NS-Zeit. Dies legt eine Grundlage für die Aufarbeitung dieser Zeit.

Eine weitere Quelle, die im Jahr 1991 aufgezeichneten, nach Angabe des Lehrwerks bislang nicht veröffentlichten Erinnerungen des KZ-Insassen Josef Jelínek, beschreibt die (ähnlichen) Zustände im Lager Kunštát bei Hodonín.⁵⁶² Dieses ist etwas weniger bekannt und im öffentlichen Diskurs demnach weniger präsent, da Lety in den 2010er Jahren aufgrund der Kontroverse um den Schweinemastbetrieb und den Bau eines Mahnmals stärker von der Öffentlichkeit wahrgenommen wurde.

Erneut aufgegriffen wird die Perspektive von Roma und Romnja in einer Quelle zum Thema »Anfänge des Kommunismus in der Tschechoslowakei«. Hier erläutert die Autorin und Romni Elena Lacková rückblickend ihre Beweggründe, in die KSČ einzutreten:

Für uns Zigeuner war damals die kommunistische Partei die größte Hoffnung. [...] Ich kann mich gar nicht erinnern, dass es damals eine schwarze Chronik gegeben hätte, in der man schrieb wie heute: »Ein Bürger, Zigeuner, stahl ... Ein Bürger, Zigeuner, griff betrunken an ...« und so weiter. Damals wurde gegen Kulaken, Großgrundbesitzer, Wucherer und die Bourgeoise gehetzt und wir gehörten zu denen, die durch diese »Helfer des Imperialismus über Jahrhunderte ausgebeutet und ausgesaugt« wurden.⁵⁶³

560 Ebd., 48.

561 Josef Serinek, »Erinnerungen (1963)«, in: Jaroslav Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 49.

562 Josef Jelínek, »Unveröffentlichte Erinnerungen (1991)«, in: Jaroslav Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 49.

563 Elena Lacková, »Erinnerungen (1997)«, in: Jaroslav Pinkas et al., *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch*, 64.

Diese Quelle erklärt also, wie das kommunistische Regime gerade bei zuvor benachteiligten Bevölkerungsgruppen Unterstützung finden konnte: Alte Feindbilder wurden teilweise umgedreht und die Roma und Romnja nicht mehr als kriminelle Randgruppe, sondern vielmehr als Ausgebeutete betrachtet. Hierdurch sollten sie, zumindest der Ideologie zufolge, einen neuen gesellschaftlichen Status erlangen können.

Dieses Schulbuch zeichnet ein facettenreiches Bild der Geschichte der Roma und Romnja in der Tschechoslowakei des 20. Jahrhunderts, indem es sowohl die Ausgrenzung während der Ersten Republik als auch den Porajmos sowie schließlich den (vermeintlichen) sozialen Aufstieg im Staatssozialismus thematisiert. Durchweg werden, neben den einleitenden Verfasser-texten, Quellen verwendet, die entweder die Perspektive der Roma und Romnja selbst abbilden bzw. Kritik an ihrer Ausgrenzung seitens eines tschechischen Abgeordneten widerspiegeln. Zugleich thematisiert das Buch auch die tschechische Mitschuld an der Vernichtung der Roma und Romnja während der NS-Okkupation und eröffnet so die Möglichkeit, die Geschichte des Verhältnisses zwischen der Mehrheitsbevölkerung und den tschechoslowakischen Roma und Romnja tatsächlich aufzuarbeiten.

Zwischenfazit: Schulbücher als Spiegel der Vermittlung der Geschichte von Roma und Romnja in Tschechien

Ähnlich wie beim zuvor behandelten Themenkomplex lässt sich in Bezug auf die Darstellung der Geschichte der Roma und Romnja in der Tschechoslowakei feststellen, dass Veränderungen nicht zwingend auf zeitlichen und äußeren Entwicklungen beruhen, sondern vielmehr anhand der Schwerpunkte der jeweiligen Autorinnen und Autoren ausgemacht werden können – es kann also nicht von einer chronologisch klaren Entwicklung der Darstellung gesprochen werden. Roma und Romnja werden in jedem der analysierten Werke erwähnt; das Spektrum der Darstellung reicht jedoch von einer kurzen Nennung als Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik über den »schlecht assimilierten Problemfall« bis hin zu einer komplexeren Darstellung und Aufarbeitung der Ausgrenzung sowie der Mittäterschaft durch die tschechische Mehrheitsbevölkerung während des Porajmos.

Zwar sind die ersten beiden Schulbücher nach 1989 besonders auffällig in ihrer Knappheit und Weitergabe von stereotypen Geschichtsbildern, jedoch ist bereits das dritte nach der Samtenen Revolution erschienene Buch des Autors Robert Kvaček deutlich um eine differenzierte und vielschichtige Darstellung bemüht. Spätere Bücher wiederum scheinen eher an die Narrative unmittelbar nach 1989 anzuknüpfen, auch wenn es hierbei Ausnahmen wie das Buch von Veronika Válková gibt, die beispielsweise Kriminalität von Roma und Romnja

vor allem als Folge ihrer forcierten Assimilierung an die Mehrheitsgesellschaft erklärt.

Ein sehr deutliches Umdenken zeigt auch in diesem thematischen Zusammenhang das 2022 erschienene Geschichtsbuch: Hier wird die Geschichte der Roma und Romnja über die Spannweite des gesamten 20. Jahrhunderts hinweg dargestellt. Explizit wird hierbei auf tschechische Mitschuld während des Nationalsozialismus eingegangen, und auch die gesellschaftlichen Veränderungen für die ethnische Minderheit in der Zeit des Staatssozialismus werden thematisiert. Dies geschieht auf Basis von Quellen, die auch die Perspektive von Roma und Romnja selbst zeigen. Eine solche Darstellung ist zweifelsohne besser als die vorherigen geeignet, um hartnäckige Stereotype gegenüber Roma und Romnja aufzubrechen – sie werden hier multiperspektivisch nicht (nur) als Opfer oder problematische Bevölkerungsgruppe dargestellt, sondern es werden vielmehr auch Personen in den Vordergrund gerückt, die als Akteurinnen und Akteure und positive Vorbilder wirken.

5 Jenseits des Schulbuchs: Filme und Oral History als Chance für vielfältigere Geschichtsbilder?

5.1 Vorüberlegungen

Insbesondere im tschechischen Kontext gewannen didaktische Methoden, die über die klassische Triade Lehrkräfte – Schülerinnen und Schüler – Schulbuch hinausgehen, seit 1989 zunehmend an Raum und Bedeutung: So sind im Bereich des Geschichtsunterrichts Angebote entstanden, die sich an Lehrkräfte richten und vom Bildungsministerium empfohlen werden,⁵⁶⁴ um das bisherige Angebot an Bildungsmaterial und Methodik zu ergänzen. Hierbei spielen unter anderem die Organisationen Člověk v tísní (People in Need),⁵⁶⁵ das Institut für die Erforschung totalitärer Regime (ÚSTR)⁵⁶⁶ sowie Post Bellum⁵⁶⁷ eine zentrale Rolle: Die erstgenannte NGO betreibt seit 1991 das Projekt »Geschichten des Unrechts« (Příběhy bezpráví),⁵⁶⁸ ÚSTR das multimediale Projekt »HistoryLab«⁵⁶⁹ und Post Bellum das Zeitzeugenprojekt »Geschichten unserer Nachbarn« (Příběhy našich sousedů).⁵⁷⁰ Anzumerken ist, dass es sich beim Institut für die Erforschung totalitärer Regime (ÚSTR) um dasselbe Institut handelt, in dessen Bildungsabteilung das 2022 erschienene, kontrovers aufgenommene Schulbuch entwickelt wurde.

564 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, *Ministeriums-empfehlungen für den Geschichtsunterricht des 21. Jahrhunderts*, Prag, 16. Juli 2013, 18–23, <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuceni-msmt-k-vyuce-dejin-20-stoleti-1>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

565 People in Need, <https://www.clovektisni.cz/en/>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

566 Institut zur Erforschung totalitärer Regime, <https://www.ustrcr.cz/en/>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

567 Post Bellum, <https://www.postbellum.cz>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

568 Geschichten des Unrechts, <https://www.jsns.cz/projekty/pribehy-bezpraví>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

569 HistoryLab, <https://historylab.cz>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

570 Geschichte unserer Nachbarn, <https://www.pribehynasichsousedu.cz>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Die NGO Člověk v tísni stellt auf der Plattform »Geschichten des Unrechts« für den didaktischen Gebrauch lizenzierte Spiel- und Dokumentarfilme zur Verfügung, die unterschiedliche Themen aus den Rahmenbildungsplänen von Geschichte und Sozialkunde behandeln. Diese werden als Lernpakete angeboten, die zum einen didaktische Hintergrundinformationen und Empfehlungen enthalten, zum anderen direkt an Schülerinnen und Schüler gerichtete Informations- und Arbeitsblätter.

»HistoryLab« wurde als eine Art interaktives Arbeitsheft entwickelt: Die Plattform ist als Katalog mit unterschiedlichen Übungen gestaltet, die sich auf Themen aus dem Bereich der Rahmenbildungspläne des Faches Geschichte beziehen. Im Zentrum jeder Übung steht eine historische Quelle (Text, Fotografie, Karikatur, Landkarte oder Filmausschnitt), welche die Schülerinnen und Schüler analysieren und beurteilen sollen.

Das Zeitzeugenprojekt »Geschichten unserer Nachbarn« schließlich ist in Form von Schülerprojekten gestaltet: Schulklassen und ihre Lehrkräfte können an einem Workshop und Wettbewerb teilnehmen, in dem sie mit Techniken von Zeitzeugenbefragung, Filmaufnahme und Schnitt bekannt gemacht werden – anschließend drehen sie selbst ein Zeitzeugeninterview. Die Ergebnisse werden auf der Onlineplattform zur Verfügung gestellt und können als Quellenmaterial im Geschichtsunterricht genutzt werden.

Für diese Arbeit sind vor allem die erstgenannten Portale relevant, da hier gezielt entwickeltes Lernmaterial analysiert werden kann. Im Folgenden soll beleuchtet werden, wie die tschechisch-deutsche Geschichte, die tschechisch-sowjetische Geschichte sowie die Geschichte der Jüdinnen und Juden und Roma und Romnja in Tschechien insbesondere auf den Plattformen »Geschichten des Unrechts« und »HistoryLab« dargestellt werden. Zentral ist hierbei die Auswahl der Filme, weiterer Quellen sowie der Inhalt des didaktischen Materials.

Die didaktische Analyse soll insbesondere die übergeordnete Frage beantworten, inwiefern diese Bildungsangebote Raum für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik bieten. Weiterhin ist zu klären, inwiefern sie geeignet sind, Lücken zu schließen im Hinblick auf Vielschichtigkeit und Multiperspektivität, welche die analysierten Schulbücher teils offen ließen.

5.2 Nationale Kategorien I: Im Spannungsfeld zwischen Ost und West

5.2.1 Dekonstruktion von Propaganda, Beleuchtung von Tabuthemen und Thematisierung von Widerstand: Die Auseinandersetzung mit der deutsch-tschechischen Geschichte

Die Plattform »Geschichten des Unrechts«

Auf dem Portal »Geschichten des Unrechts« lassen sich in der Kategorie »Zweiter Weltkrieg und Holocaust«⁵⁷¹ insgesamt 14 Filme mit zugehörigen Unterrichtsentwürfen und Arbeitsblättern finden. Bei allen handelt es sich um Dokumentarfilme, die sich jeweils mit einem spezifischen Thema befassen. Für dieses Kapitel sind insbesondere die Lektionen *Der Tag der Unterzeichnung des Münchner Abkommens* (*Den, kdy byla podepsaná Mnichovská dohoda*, Martin Krušina, 2012),⁵⁷² *We Have Ways of Making You Think* (Laurence Rees, 1992)⁵⁷³ und *Töten auf Tschechisch* (*Zabíjení po česku*, David Vondráček, 2010)⁵⁷⁴ relevant.

Beim ersten handelt es sich um einen fünfminütigen informativen Film aus tschechischer Produktion über die Chronologie des Münchner Abkommens. In diesem werden u. a. die Erinnerungen des tschechischen Diplomaten Hubert Maseřík zitiert, in denen dieser der tschechischen Delegation seinen Eindruck von der Mitteilung der Ergebnisse der Münchner Konferenz vermittelt: so habe etwa Chamberlain gegähnt und Daladier verlegen gen Boden geschaut. Ergänzt wird der Ausschnitt durch eine Präsentation, Fotografien, eine Gruppenarbeit zu Aspekten des Münchner Abkommens sowie einen Leitfaden zur Filmbesprechung.

Der Film *Meister der Propaganda*, eine US-amerikanische Produktion, ist ein 50-minütiger Dokumentarfilm, der die Persönlichkeit Josef Goebbels' beleuchtet. Hierbei steht insbesondere Goebbels' Interesse am Medium Film und dessen Nutzung für Propagandazwecke im Mittelpunkt. Damit einhergehend erläutert werden zum einen methodische Mittel der propagandistischen Beeinflussung sowie die inhaltliche Entwicklung der NS-Kinematografie. Das zugehörige Ar-

571 Geschichten des Unrechts, »Zweiter Weltkrieg und Holocaust«, <https://www.jsns.cz/lekce/15232-2-svetova-valka-a-holocaust>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

572 Geschichten des Unrechts, »Der Tag, an dem das Münchner Abkommen unterzeichnet wurde«, <https://www.jsns.cz/lekce/207859-den-kdy-byla-podepsana-mnichovska-dohoda-30-zari-1938>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

573 Geschichten des Unrechts, »Meister der Propaganda«, <https://www.jsns.cz/lekce/15755-mi-str-propagandy>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

574 Geschichten des Unrechts, »Töten auf Tschechisch«, <https://www.jsns.cz/lekce/15749-zabi-jeni-po-cesku>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

beitsblatt beginnt mit einem anonym und unvollständig gehaltenen Zitat, das die Schülerinnen und Schüler zunächst um das fehlende Wort, nämlich Propaganda, und schließlich dessen Urheber, Adolf Hitler, ergänzen sollen. Aufgrund unterschiedlicher Vermutungen sollen sich Diskussionen ergeben. Das zu ergänzende Zitat lautet: »Durch kluges und nachhaltiges Wirken von können Menschen das Paradies als die Hölle und umgekehrt das Paradies als die schlechteste Art zu leben betrachten.«⁵⁷⁵ Auf die anschließende Betrachtung und Analyse des Filmes folgen Aufgaben zu Propagandamechanismen sowie zu aktueller (Kriegs-)Propaganda, wobei als weiterführende Vertiefung und Aktualisierung ein Unterrichtsentwurf zu Putins Kriegspropaganda empfohlen wird.

Der tschechische Dokumentarfilm *Töten auf Tschechisch* schließlich setzt sich mit der Vertreibung Sudetendeutscher nach dem Krieg auseinander und zeigt zahlreiche, teilweise anonymisierte, Interviewausschnitte mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen auf deutscher und tschechischer Seite. Im zugehörigen Unterrichtsentwurf⁵⁷⁶ wird empfohlen, die Schülerinnen und Schüler zunächst zu fragen, ob es ihrer Ansicht nach Tabuthemen der tschechischen Geschichte gibt, und gegebenenfalls hierbei das Gespräch auf die Vertreibung der Sudetendeutschen zu lenken. Nach der anschließenden Filmvorführung folgt ein Filmgespräch, nach dem sich die Schülerinnen und Schüler im Raum auf einer Linie positionieren sollen entsprechend ihrer Ansicht, ob die Vertreibung und ihre Form gerechtfertigt war. Auf diesen Impuls folgt eine Gruppenarbeit, in der unterschiedliche Argumente und Positionen zur Vertreibung dargestellt werden. Abschließend sollen die Schülerinnen und Schüler noch einmal auf der Linie im Raum Stellung beziehen und reflektieren, ob und warum sich ihre Position geändert hat.

Diese drei Unterrichtsentwürfe vertiefen Themen, die in den analysierten Schulbüchern teilweise nur am Rande vorkommen, dergestalt, dass vor allem eigenständige Reflexion und Schlussfolgerungen gefordert sind. Hierbei ist insbesondere die zweite Aufgabe dazu geeignet, grundlegende Kompetenzen dafür zu stärken, Propaganda zu erkennen und zu dekonstruieren, was einen sehr sinnvollen interdisziplinären Bezug zu Medienerziehung schafft. Die dritte Aufgabe wiederum beleuchtet ein Tabuthema der tschechischen Geschichte auf eine Art, die geeignet ist, zu tiefer Reflexion der eigenen Position zur Vertreibung anzuregen und diese ggf. nach Diskussion mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zu revidieren.

575 Geschichten des Unrechts, »Spaß ist die beste Propaganda«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/11553?activityId=18269&lectureId=15755>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

576 Geschichten des Unrechts, »Tabu in der Geschichte«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/19675?activityId=126071&lectureId=15749>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Die Plattform »HistoryLab«

Wichtige Aspekte der deutsch-tschechischen Geschichte werden auf dem Lernportal »Historylab« thematisiert: Hier stehen in der Kategorie »Zweiter Weltkrieg« zehn interaktive Lektionen zur Verfügung, von denen insbesondere drei in exemplarischer Weise für den Untersuchungsfokus dieser Arbeit von Bedeutung sind.

Die erste Übung beginnt mit einer Fotografie aus dem Jahr 1935, auf der Demonstrantinnen und Demonstranten ein deutschsprachiges Transparent mit der Aufschrift »Es lebe Masaryk« halten.⁵⁷⁷ Der zugehörige Verfassertext erklärt, dass es sich um sudetendeutsche Sozialdemokratinnen und Sozialdemokraten handelt, die sich kurz vor der tschechischen Parlamentswahl 1935 für den Präsidenten Tomáš Garrigue Masaryk aussprechen. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fotografie analysieren und auf der Website Details markieren, die sie in einem zugehörigen Textfeld beschreiben sollen. Außerdem sollen sie Vermutungen formulieren, was der Kontext der Demonstration sein könnte. Auf einem anschließenden Slide ist folgender Erklärungstext zu lesen:

Es handelte sich um eine Organisation deutscher Sozialdemokraten (Antifaschisten), welche die Opposition gegen Konrad Henlein und seine Vision vertraten, die Grenzregionen von der Tschechoslowakei abzutrennen. [...] Nach der Vertreibung der Tschechen aus dem Sudetenland im Herbst 1938 mussten auch Angehörige der Organisation das Grenzgebiet verlassen. Allerdings schickten dieselben Behörden etwa 20.000 deutsche Antifaschisten in das besetzte Sudetenland zurück, von denen etwa die Hälfte in Konzentrationslagern landete oder auf andere Weise von den Nazis verfolgt wurde.⁵⁷⁸

Abschließend werden die Schülerinnen und Schüler noch einmal nach möglichen Gründen der Demonstration gefragt und sollen aufschreiben, was sie die Demonstranten gern fragen würden.

Eine weitere Übung setzt sich mit dem Massaker an den Bewohnerinnen und Bewohnern von Lidice auseinander, das als Vergeltung für das Attentat auf Reinhard Heydrich durchgeführt wurde. Den Schülerinnen und Schülern stehen zwei Filmausschnitte zur Verfügung, die jeweils die Erschießung aller männlichen Dorfbewohner zeigen; der erste ist ein Ausschnitt aus dem Film *Sokolovo* (Otakar Vávra, 1974), der zweite aus dem Film *Lidice* (Petr Nikolaev, 2011). Die Szenen unterscheiden sich vor allem darin, dass im 1974 produzierten Film die Männer vor ihrer Erschießung »Es lebe die Republik« und »Es lebe die Kommunistische Partei« rufen und die NS-Soldaten die Tat im Anschluss betrunken mit einem Gelage feiern. In der Produktion von 2011 hingegen liegt der Fokus auf

⁵⁷⁷ HistoryLab, »Warum haben sie demonstriert?«, <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/proc-demonstrovali>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

⁵⁷⁸ Ebd.

den Emotionen der Männer: So werden Detailaufnahmen von Gesichtern oder der Hand eines Mannes gezeigt, der kurz vor der Erschießung die eines neben ihm stehenden Jungen greift; politische Aussagen der Männer sind hier nicht zu hören, und im Anschluss wird ein nachdenklich wirkender NS-Soldat gezeigt.⁵⁷⁹ Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst ihre Gefühle nach der Betrachtung der Szene äußern und anschließend mit Hilfe von Hintergrundinformationen zu den Filmen Unterschiede benennen und begründete Vermutungen darüber äußern. Im Anschluss sollen sie eine der folgenden Aussagen auswählen, die am ehesten ihre Ansicht zu den beiden Filmen widerspiegelt, und die Auswahl begründen:

Beide Filme zeigen, was in Lidice wirklich passiert ist. Sie unterscheiden sich nur in Details.

Wir werden nie erfahren, was wirklich in Lidice passiert ist. Daher ist es für jeden Regisseur in Ordnung, einen Film anders zu machen.

Lidice legt den Schwerpunkt auf das Erlebnis des Betrachters, während *Sokolovo* auf breitere Zusammenhänge setzt.

Lidice bietet ein zutreffenderes Bild, da *Sokolovo* von der kommunistischen Ideologie beeinflusst wurde.

Offenbar ist hier keine der Aussagen so formuliert, dass sie als dezidiert richtig oder falsch anzusehen ist. Vielmehr kann die Begründung der jeweiligen Auswahl als Ausgangspunkt für eine Diskussion über Objektivität im Spielfilm, die ideologische Zeitgebundenheit seiner Produktion und die Verschiebung von Aussagen durch unterschiedliche filmische Mittel wie beispielsweise Detailaufnahmen dienen.

Eine dritte Lektion thematisiert unter der etwas irreführend im Konjunktiv formulierten Leitfrage »Hätte er knien sollen?« den Kniefall Willy Brandts im Warschauer Ghetto im Jahr 1970.⁵⁸⁰ In der Aufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst die Fotografie analysieren, anschließend ergänzendes Material – eine Fotografie des Aufstands 1943 sowie das *Spiegel*-Titelbild mit dem knienden Brandt – in ihre Analyse einbeziehen. Abschließend sollen sie begründet Stellung zur eingangs formulierten Frage beziehen, wie sie sich zum Kniefall positionieren, was somit auch die konjunktivische Form des Titels etwas erhellt.

Auch diese drei Aufgaben ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, Themen aus der deutsch-tschechischen Geschichte auf eine Art zu vertiefen, die

579 Vgl. HistoryLab, »Lidice im Film«, <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/lidice-ve-filmu>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

580 HistoryLab, »Hätte er knien sollen?«, <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/mel-si-kleknout>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

ein klassisches Schulbuch so nicht bietet. Durch die Thematisierung deutscher Antifaschistinnen und Antifaschisten sowie der deutschen Schuldanerkennung nach dem Krieg am Beispiel Brandts wird ein Geschichtsbild vermittelt, dass neben den NS-deutschen Gräueltaten auch positive Beispiele von Widerstand und Aufarbeitung integriert.

Die Übung zum Massaker in Lidice wiederum vermittelt neben historischem Wissen auch Quellenkritik und Medienkompetenz, da der Schwerpunkt auf der Analyse der Zeitgebundenheit der jeweiligen Filmausschnitte liegt. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass, ähnlich wie auf »Geschichten des Unrechts«, die Aufgaben auf »HistoryLab« vielschichtige Geschichtsbilder darstellen und eine aktive Auseinandersetzung mit ihnen ermöglichen. Die Aufgabenstellungen zielen nicht auf Wissenswiedergabe, sondern auf Reflexion und Diskussion. Somit schließt das hier dargestellte didaktische Angebot im Hinblick auf die deutsch-tschechische Geschichte Lücken, welche die meisten der in Kapitel 4 vorgestellten Geschichtsbücher offen ließen.

5.2.2 Wertereflexion, Prager Frühling und Havel: Die Auseinandersetzung mit der tschechisch-sowjetischen Geschichte

Die Plattform »Geschichten des Unrechts«

In Bezug auf die tschechisch-sowjetische Geschichte, in diesem Fall ausschließlich auf die Zeit des Staatssozialismus in der Tschechoslowakei beschränkt, ist die Auswahl auf dem Portal etwas umfangreicher als in Bezug auf die deutsch-tschechische Geschichte. Offenbar liegt hierauf der thematische Schwerpunkt des Projektes – wie bereits gezeigt wurde, fehlte viele Jahre gerade im Hinblick auf diese Zeit umfangreiches und vielschichtiges Lehrmaterial, sodass hier anscheinend das Bemühen besteht, diesem Bedarf entgegenzukommen. Das Angebot an didaktisierten Filmen mit zugehörigen Unterrichtsentwürfen und Arbeitsblättern, das weiter oben für die Zeit des Nationalsozialismus vorgestellt wurde, wird ergänzt durch das jährliche Projekt »Monat der Filme an Schulen«.⁵⁸¹ Das seit 2011 bestehende Projekt hat jedes Jahr einen anderen thematischen Schwerpunkt der Epoche von 1948 bis 1989. Interessierte Lehrkräfte können sich zur Teilnahme registrieren und erhalten anschließend per Post eine DVD mit Filmen, die sich mit der jeweiligen Thematik befassen, Unterrichtsmaterial wie Faksimiles von Quellen und Arbeitsblätter sowie Anregungen für die Durchführung eines Zeitzeugengesprächs zum Thema an der Schule. Dieses ist als Teil

581 Geschichten des Unrechts, »Monat der Geschichten des Unrechts«, <https://www.jsns.cz/projekty/pribehy-bezpravi/mesic-pribehu-bezpravi>, zuletzt geprüft am 12. Februar 2025.

der Unterrichtsreihe konzipiert und soll von der Lehrkraft und ihrer Klasse selbst organisiert werden. Bei Interesse können zudem Filme und Material vergangener Jahre verwendet werden, falls dies für den aktuellen inhaltlichen Stand des Unterrichts passender sein sollte.

Die Auswahl der didaktisierten Filme ist breit: Spielfilme wie die dreiteilige Reihe *Burning Bush* (Agnieszka Holland, 2013) über die Selbstverbrennung Jan Palachs als Protest gegen den Einmarsch des Warschauer Paktes sind ebenso vertreten wie der Dokumentarfilm *1989: Aus dem Tagebuch der Ivana A.* (*Z deníku Ivany A.*) Karel Strachota, 2014), der auf dem Tagebuch einer jungen Frau und ihren Beobachtungen über die Geschehnisse des Herbstes 1989 in Prag basiert. Ein weiteres Beispiel für einen Dokumentarfilm ist *Fall der Milada Horáková* (*Případ Dr. Horáková*) Jan Mudra, 1990), der den Schauprozess und die Hinrichtung der demokratischen Juristin im Jahr 1950 behandelt.

Außerhalb des Projektes »Monat der Filme an Schulen« bietet die Plattform ferner ein sehr breites Spektrum an Filmen und zugehörigen Unterrichtsentwürfen sowie Arbeitsmaterial zur Thematik der Jahre 1948 bis 1989: So befassen sich 27 Lektionen mit der kommunistischen Machtübernahme 1948 und den 1950er Jahren, 14 Lektionen mit dem Prager Frühling und seiner Niederschlagung, 27 Lektionen mit der »Normalisierung«, 13 mit der Samtenen Revolution und 13 weitere schließlich mit kommunistischer Propaganda.

Alle diese Lektionen umfassend zu analysieren, würde eine eigenständige Arbeit erfordern; da die aktuelle Untersuchung jedoch vor allem Vergleiche und allgemeinere Entwicklungen aufzeigen will, muss an dieser Stelle eine exemplarische Auswahl getroffen werden. Insgesamt umfassen die Lektionen vielerlei Themen wie die Situation von Klöstern während des Staatssozialismus,⁵⁸² die Vorstellung weiblicher Akteurinnen der Charta 77,⁵⁸³ die oppositionelle Subkultur um die Band »Plastic People of the Universe«⁵⁸⁴, Biografie und Rolle Václav Havels,⁵⁸⁵ Propaganda an Schulen⁵⁸⁶ oder den Film *Der größte Wunsch*⁵⁸⁷ (*Největší přání*, Olga Špátová, 2012), der Visionen und Werte junger Menschen für die Zukunft während der Samtenen Revolution dokumentiert. Der Film *Bei*

582 Geschichten des Unrechts, »StB Geheimaktionen: Die Klosteraktion«, <https://www.jsns.cz/lekce/15750-tajne-akce-stb-akce-klastery>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

583 Geschichten des Unrechts, »Frauen der Charta 77: Zina Freundová«, <https://www.jsns.cz/lekce/126979-zeny-charty-77-zina-freundova>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

584 Geschichten des Unrechts, »The Plastic People of the Universe«, <https://www.jsns.cz/lekce/15614-the-plastic-people-of-the-universe>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

585 Geschichten des Unrechts, »Bürger Havel«, <https://www.jsns.cz/lekce/15722-obcan-havel>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

586 Geschichten des Unrechts, »Propaganda an Schulen«, <https://www.jsns.cz/lekce/15627-propaganda-ve-skolstvi>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

587 Geschichten des Unrechts, »Der größte Wunsch«, <https://www.jsns.cz/lekce/15682-nejvetsti-prani-hodnoty-mladych-1989>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

uns haben sie auch geholfen (*U nás pomáhali taky*, Karel Strachota, 2015, 2022) schließlich dokumentiert die Invasion sowjetischer Truppen 1968 in Prag und vergleicht diese mit der Okkupation der Krim 2014; ergänzt wurde der Film 2022 um den Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine.⁵⁸⁸ Hierbei fällt vor allem auf, dass ein signifikanter Teil der Lektionen auf das Erleben junger Menschen bzw. für womöglich viele von ihnen ansprechende Themen wie musikalische Subkulturen fokussiert.

Als ein Beispiel hierfür kann *Burning Bush* von Agnieszka Holland dienen. Ausgehend von der Tat Jan Palachs zeichnet dieser Film die Verzweiflung (nicht nur, aber insbesondere) junger Menschen angesichts der Lethargie nach, die auf die Hoffnungen des Prager Frühlings folgte. Er zeigt weiterhin auf, wie das damalige Regime Menschen wie Palach gezielt diskreditieren wollte. Die digitale Lektion enthält alle drei Teile der Filmreihe, ergänzt durch ausführliches Arbeitsmaterial. Der Unterrichtsentwurf zum ersten Teil hat hierbei folgende Ziele:

[...] die manipulative Rolle der Printmedien in der Zeit der Normalisierung aufzudecken, sich mit widersprüchlichen Ansichten über Palachs Tat vertraut zu machen und zu lernen, kontroverse Ansätze zu diesem Thema kritisch zu reflektieren; Verhaltensmodelle von Menschen in einer totalitären Gesellschaft kennenzulernen und ihre unterschiedlichen Handlungsweisen in Grenzsituationen.⁵⁸⁹

Das Begleitmaterial ist aufgeteilt in methodische Hilfen für die Lehrkräfte, die vorrangig Anleitungen zur didaktischen Nutzung von audiovisuellen Quellen und Arbeitsblätter für die Schülerinnen und Schüler enthalten. Eines dieser Arbeitsblätter befasst sich mit manipulativen Techniken von Zeitungen nach 1968, ein weiteres stellt, ausgehend von Quellen, zur Diskussion, ob es sich bei der Selbstverbrennung um »Märtyrertum« oder »Suizid« handelte, und das dritte schließlich leitet, ausgehend von ausgewählten Filmprotagonisten und ihren Handlungen, eine Reflexion über unterschiedliche Reaktions- und Verhaltensmodelle im Angesicht eines totalitären Regimes an.⁵⁹⁰

Hochinteressant ist auch der Unterrichtsentwurf zum Thema »Propaganda an Schulen«:⁵⁹¹ Ausgehend von einer kurzen Reportage über Wehrerziehung von Kindern und Jugendlichen aus dem Jahr 1986 sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit Propaganda und ihrer Dekonstruktion auseinandersetzen. So sind

588 Geschichten des Unrechts, »Bei uns haben sie auch geholfen«, <https://www.jsns.cz/lekce/15695-u-nas-pomahali-taky>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

589 Geschichten des Unrechts, »Burning Bush«, <https://www.jsns.cz/lekce/15605-horici-ker-1-dil>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

590 Geschichten des Unrechts, »Normalisierung – eine Zeit des Brechens von Charakteren«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/10900?activityId=17597&lectureId=15605>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

591 Geschichten des Unrechts, »Propaganda an Schulen«, <https://www.jsns.cz/lekce/15627-propaganda-ve-skolstvi>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

auf einem der Arbeitsblätter auch Zitate aus einem 1973 erschienenen Geschichtsbuch abgedruckt, die eine besonders auffällige ideologische Färbung aufweisen.⁵⁹² Die Schülerinnen und Schüler erhalten in einer Gruppenarbeit die anspruchsvolle Aufgabe, zu erkennen, bei welchen Passagen es sich um ideologische Verzerrungen handelt, und begründete Vermutungen aufzustellen, zu welchem Zweck die jeweiligen historischen Ereignisse so dargestellt sind. Eine weiteres Arbeitsblatt behandelt Informationspinnwände an Schulen in der Zeit des Staatssozialismus und heute und hat zum Ziel, dass die »Schülerinnen und Schüler [...] den Einfluss von Informationen auf das Handeln und Verhalten von Menschen kritisch bewerten und über Mittel und Einfluss von Propaganda in Schulen diskutieren [können].«⁵⁹³ Das begleitende Lehrkräftematerial bietet eine entsprechende Methodik für die Arbeit mit audiovisuellen Quellen und vor allem für die didaktische Aufbereitung von Propaganda.

Der Unterrichtsentwurf zum Film *Der größte Wunsch* schließlich formuliert folgende Ziele, die sich mit dem Wertewandel vor und nach 1989 auseinandersetzen:

Vergleich menschlicher Werte in einer demokratischen Gesellschaft und im Sozialismus, Diskussion der Verpflichtungen, die sich aus dem Leben in einer demokratischen Gesellschaft ergeben; Definition verschiedener Dimensionen menschlicher Werte.⁵⁹⁴

In dem 2012 erschienenen Film dokumentierte die Regisseurin Olga Špátová Werte und Wünsche junger Menschen aus ganz unterschiedlichen sozialen Milieus. Ihr Vater, der Regisseur Jan Špáta, drehte in den Jahren 1964 und 1989 zum selben Thema, und so nutzt Olga Špátová sein und ihr eigenes Material, um die Werteentwicklung zu reflektieren. In den anschließenden Aufgaben sollen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Werte und Ziele definieren sowie reflektieren und erhalten abschließend einen Gruppenauftrag, in der sie die Rollen eines jungen Rom in einem sozialen Brennpunkt, eines gut verdienenden Bankangestellten, eines jungen Menschen im Strafvollzug, einer mit einer schweren Krankheit kämpfenden Mutter und einer sehbehinderten jungen Frau einnehmen. Dabei sollen sie jeweils aus deren Perspektive beantworten, was sie im Leben am meisten vermissen, womit sie zufrieden sind und was ihr größter Wunsch ist.⁵⁹⁵ Später werden die Rollen getauscht und die Fragen etwas abgeändert. Am Ende folgt eine Diskussion darüber, inwiefern soziale und biogra-

592 Geschichten des Unrechts, »Perspektiventausch«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/12095?activityId=17722&lectureId=15627>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

593 Geschichten des Unrechts, »Propaganda an Schulen«, <https://www.jsns.cz/lekce/15627-propaganda-ve-skolstvi>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

594 Geschichten des Unrechts, »Der größte Wunsch«, <https://www.jsns.cz/lekce/15682-nejvetssi-prani%20hodnoty%20mladych%201989>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

595 Geschichten des Unrechts, »Rollentausch«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/11155?activityId=17976&lectureId=15682>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

fische Rahmenbedingungen persönliche Werte beeinflussen können, wobei ein Rückbezug auf den historischen Vergleich des Films stattfinden soll.

Die mit Filmen verknüpften Unterrichtsentwürfe bieten ein ausgesprochen großes Potenzial, die Zeit des Staatssozialismus in der Tschechoslowakei auf eine Weise zu vermitteln und aufzuarbeiten, die eine umfassende Auseinandersetzung mit und Reflexion der Epoche ermöglicht. Die Aufgaben gehen vom Konkreten ins Abstraktere und ermöglichen so nicht nur eine Analyse der historischen Situation, sondern auch übergreifender Werte und ihres Wandels. Die ausgewählten Filme bieten Impulse, von denen ausgehend Handlungsspielräume und unterschiedliche Perspektiven oder beispielsweise auch Mechanismen von Propaganda und der Umgang mit Informationen reflektiert werden können.

Das zugehörige Unterrichtsmaterial vertieft die jeweiligen Inhalte und Methoden auf sinnvolle Weise und bietet die Möglichkeit, Kompetenzen wie die Dekonstruktion von Propaganda oder die Reflexion der Ideologiegebundenheit von Geschichtsbildern zu erlangen. Sicherlich ist für diese Unterrichtsreihe fundiertes historisches Wissen notwendig, sodass diese Angebote nicht statt, sondern ausgehend von auch traditionellerem Unterricht genutzt werden können. Insgesamt jedoch bieten genau solche Konzepte die Chance, Schülerinnen und Schülern zentrale Kompetenzen zu vermitteln. Vor allem aber bilden die vorgestellten Filme eine Diskussionsgrundlage, um u. a. Handlungsspielräume von Einzelpersonen im Staatssozialismus zu reflektieren – ein Impuls, der von kaum einem der vorgestellten Schulbücher ausgeht und somit die Möglichkeit bietet, zu vielschichtigen Geschichtsbildern zu gelangen.

Die Plattform »HistoryLab«

Zum Staatssozialismus in der Tschechoslowakei finden sich auf der Lernplattform »HistoryLab« insgesamt 29 Übungen, von denen an dieser Stelle drei exemplarisch vorgestellt werden sollen. Grundsätzlich fällt auf, dass die Online-Lektionen offenbar relevante Aspekte der Zeit tiefgreifend betrachten, statt einen größeren Überblick über längere historische Zusammenhänge zu schaffen – dieser wird offenbar implizit vorausgesetzt.

Eine der Übungen befasst sich mit einer am 6. Juni 1950 von Schülerinnen und Schülern verfassten Resolution, in der sie für den im selben Jahr durchgeführten Schauprozess die höchste Strafe für die aktive Demokratin Mílada Horáková und ihre Mitangeklagten fordern. Horáková war u. a. während der nationalsozialistischen Okkupation Mitglied antifaschistischer Vereinigungen, wurde anschließend von der Gestapo verfolgt und musste mehrere Jahre in Gefangenschaft verbringen. Der Text der Resolution lautet:

An das Staatsgericht in Pankrác, Prag: Die Schüler der Nationalschule in Újezd, Postamt Vizovice, Kreis Val. Kloubouky, fordern, dass das Staatsgericht die Umstürzler, die den Aufbaubemühungen der Werktätigen und der arbeitenden Kinder feindlich gegenüberstehen und das neue Lidice, Ležáky und Ploštiny heraufbeschwören wollen, möglichst streng bestraft. Was machten die Angeklagten Horáková, Zemínová, Hejda und alle ihre Begleiter, als diese Siedlungen brannten und die schmerz erfüllten Stimmen der Gefolterten mit den Flammen der Feuer die Wolken erreichten? Haben sie sich den Faschistenmördern angeschlossen? Nein, sicher »konnten sie es nicht!« Die Kinder dieser Angeklagten weinen sicherlich darüber, dass sie solche Eltern haben, die für sie und für uns alle neue gemeinsame Gräber ausheben. Wir erklären jedoch, dass wir die Republik nicht untergraben lassen und jeden Verdächtigen anzeigen werden. [...] Warum verderben diese Subversiven die Freude unserer Jugend, auf die wir jedes Recht haben? Haben uns sechs Jahre Protektorat nicht genug geprägt?⁵⁹⁶

Auf der Plattform ist der Originalbrief, verfasst mit Schreibmaschine und unterzeichnet mit einer Liste von abgekürzten Vornamen und kompletten Namen in Kinderhandschrift, zu finden, ergänzt um ein Transkript, das die Grundlage für die Textarbeit darstellt. Die ersten Aufgaben dienen vor allem dem Textverständnis. Nachdem sich der Nutzer oder die Nutzerin durch diese bis zur letzten Aufgabe hindurchgeclickt hat, ist ein als »geheim« gekennzeichnetes parteiinternes Dokument der KSČ zu finden. In diesem wird beschrieben, in welcher Form sich Lehrkräfte in »die Agitation im Rahmen des Prozesses einbinden«.⁵⁹⁷ Die Schülerinnen und Schüler sollen nun abschließend beurteilen, warum aus ihrer Sicht die Kinder die Resolution verfasst haben und welche Fragen sie ihnen gerne stellen würden.

Anzumerken ist zu dieser Übung, dass sie an keiner Stelle weitere Hintergrundinformationen zu Milada Horáková, ihren Mitangeklagten oder dem Prozess enthält. Insbesondere ihre aktive Rolle im Widerstand gegen die Nationalsozialisten und ihre Inhaftierung durch diese (auch während des genannten Massakers in Lidice und Ležáky) wäre sicherlich hilfreich, um die Absurdität des Schreibens in seiner Gänze erfassen zu können.

Eine weitere Übung, die den Prager Frühling und sein Ende thematisiert, betont ebenfalls den schulischen Kontext: Den Ausgangspunkt bietet eine im September 1969 im Rundfunk übertragene Ansprache des damaligen Bildungsministers, die sich insbesondere an Lehrkräfte richtet.⁵⁹⁸ In dieser wird das Eingreifen des Warschauer Paktes als »Rettung vor politisch rechtsgerichteten aufrührerischen Kräften« formuliert. Anschließend werden Lehrkräfte in drei

596 HistoryLab, »Warum haben die Schüler eine Resolution geschrieben?«, <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/proc-zaci-psali-rezoluci>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

597 Ebd.

598 HistoryLab, »Was sagt der Minister den Lehrern?«, <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/co-ministr-vzkazuje-ucitelum>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Kategorien unterteilt: Die erste bilden hiernach Pädagoginnen und Pädagogen, die sich »zu allen Zeiten ehrenhaft verhielten und immer den Marxismus-Lenismus verteidigten«; diese sollen in Zukunft die tragenden Säulen des Schulwesens sein. Die zweite Kategorie bilden Lehrkräfte, die sich haben »blenden lassen« und »aus freiem Willen bereit sind, in einen offenen Dialog mit der Partei zu treten«, die ihnen hilft, »den rechten Weg wieder aufzunehmen«. Auch diese sollen wieder vollständig ins Schulwesen integriert werden und ihren Beitrag zur »moralischen, ideologischen und politischen Erziehung« leisten. Die dritte schließlich bilden die »ideologischen Agitatoren«, die als »Feinde« zu sehen und mit denen keinerlei Verhandlungen zu führen sind. Die folgenden Aufgaben leiten die Schülerinnen und Schüler dazu an, die Ansprache zu verstehen und zu analysieren; abschließend sollen sie formulieren, wie die Rede wohl von damaligen Lehrkräften aufgenommen wurde und zu welcher Haltung die Ansprache aufrufe.

Eine weitere Übung schließlich vergleicht die Neujahrsansprachen der Präsidenten Husák aus dem Jahr 1988 und Havel aus dem Jahr 1990.⁵⁹⁹ Die erste Rede beginnt mit Wünschen von Gesundheit und Erfolg für das neue Jahr, auf die eine Auflistung von Zielen folgt, die auf dem 17. Parteitag der KSČ für 1989 formuliert wurden. Ziele sind u. a. eine Antwort auf »das stürmische Tempo der wissenschaftlich-technischen Revolution« und zum Ende der Rede hin wird die Bruderschaft mit anderen sozialistischen Staaten hervorgehoben. Einen starken Kontrast hierzu bietet die Rede Havels, die an dieser Stelle recht umfassend zitiert wird. Sie gilt nämlich als eines der wichtigsten und pointiertesten historischen Dokumente im Zusammenhang mit der Transformation insbesondere der geistig-intellektuellen Werte nach 1989:

Liebe Mitbürger,
vierzig Jahre lang haben Sie an diesem Tag aus dem Mund meiner Vorgänger in verschiedenen Variationen dasselbe gehört: wie unser Land blüht, wie viele Millionen Tonnen Stahl wir produziert haben, wie glücklich wir alle sind, wie wir unserer Regierung vertrauen und welche schönen Aussichten sich uns eröffnen. Ich gehe davon aus, dass Sie mich nicht für dieses Amt vorgeschlagen haben, damit auch ich Sie anlüge. Unser Land blüht nicht. Das große kreative und geistige Potenzial unserer Völker wird nicht sinnvoll genutzt. Ganze Industrien produzieren Dinge, die nicht notwendig sind, während wir nicht bekommen, was wir brauchen. Ein Staat, der sich Arbeiterstaat nennt, erniedrigt und beutet die Arbeiter aus. Unsere veraltete Wirtschaft verschwendet die Energie, von der wir nur wenig haben. Ein Land, das einst stolz auf die Bildung seiner Bevölkerung sein konnte, gibt so wenig für Bildung aus, dass es heute weltweit auf Platz zweiundsiebzig liegt. Wir haben das Land, die Flüsse und Wälder, die uns unsere Vorfahren hinterlassen haben, verdorben, und heute haben wir die schlechteste Umwelt

599 HistoryLab, »Welche Zukunft boten sie?«, <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/jakou-boudoucnost-nabizeli>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

in ganz Europa. Erwachsene sterben hier früher als in den meisten europäischen Ländern. [...]

Sie fragen sich vielleicht, von was für einer Republik ich träume. Ich werde Ihnen antworten: Von einer unabhängigen, freien, demokratischen Republik, von einer Republik, die wirtschaftlich prosperiert und gleichzeitig sozial gerecht ist, kurzum, von einer menschlichen Republik, die dem Menschen dient und daher die Hoffnung hat, dass der Mensch ihr auch dienen wird. Von einer Republik gut ausgebildeter Menschen, denn ohne sie ist keines unserer Probleme lösbar. Menschlich, ökonomisch, ökologisch, sozial und politisch. Mein angesehener Vorgänger begann seine erste Rede mit einem Zitat von Comenius. Erlauben Sie mir, meine erste Rede mit meiner eigenen Paraphrase derselben Aussage zu beenden:

Deine Herrschaft, Volk, ist zu dir zurückgekehrt!

Vor allem die zweite Quelle besitzt großes Potenzial für den Vergleich u. a. gesellschaftlicher Werte vor und nach 1989. Die zugehörigen Aufgaben leiten zwar durch die Textarbeit, und am Ende sollen die Schülerinnen und Schüler vergleichen, welche Zukunft die Präsidenten den Bürgerinnen und Bürgern jeweils bieten, jedoch kann mit den Quellen sicher noch eingehender gearbeitet werden.

Anhand der exemplarisch ausgewählten Übungen lässt sich feststellen, dass die Lernplattform im Hinblick auf die didaktische Aufarbeitung des Staatssozialismus vor allem in Bezug auf Quellenarbeit Potenzial bietet. Die Lektionen sind immer um historische Dokumente, Audioaufnahmen oder Fotografien zentriert, und die Schülerinnen und Schüler werden mit Kontext zum Quellenhintergrund angeleitet, diese zu analysieren. Abschließend folgen Fragen, die eine eigene Beurteilung der Quellen erfordern. Das Material ist hierbei so ausgewählt, dass es unterschiedliche Kontexte wie Schule und Alltag einerseits, aber andererseits auch zentrale politische Dokumente abbildet.

Für die Bearbeitung der Aufgaben ist jedoch historisches Hintergrundwissen notwendig, das in den kurzen Verfasser-texten nicht immer gegeben wird. Zugleich wird nicht immer das ganze historische Erkenntnispotenzial der jeweiligen Quellen voll ausgeschöpft. Daher ist davon auszugehen, dass die Lektionen nicht unbedingt zur rein selbstständigen Arbeit der Schülerinnen und Schüler geeignet sind, sondern begleitende Kontextualisierung und Diskussionsanleitung durch die Lehrkraft erfordern.

Insgesamt jedoch bietet die Plattform insbesondere einen Quellenfundus, der es ermöglicht, weit stärker als die meisten Geschichtslehrwerke – mit Ausnahme des 2022 erschienenen quellenbasierten Schulbuches – Schülerinnen und Schülern selbstständige Arbeit mit historischen Dokumenten aus einem breiten thematischen Spektrum nahezubringen. Dies wiederum kann idealerweise zu einer vertieften und vielschichtigen Auseinandersetzung mit der Zeit des Staatssozialismus führen.

5.3 Nationale Kategorien II: Minderheiten

5.3.1 Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, tschechischer Antisemitismus und Public History: Die Auseinandersetzung mit der jüdischen Geschichte in Tschechien

Die Plattform »Geschichten des Unrechts«

Das Portal »Geschichten des Unrechts« widmet der jüdischen Geschichte insgesamt fünf filmzentrierte Lektionen, die alle den Holocaust thematisieren. Der Dokumentarfilm *Hitler, Stalin und ich*⁶⁰⁰ (*Hitler, Stalin a já*, Helena Třeštíková, 2001) etwa befasst sich mit dem Leben von Heda Blochová, einer Prager Jüdin, die Auschwitz und den Todesmarsch überlebte und anschließend in Prag ihren Ehemann Rudolf Margolius wiedertraf. Beide schlossen sich als Reaktion auf den Nationalsozialismus aus Überzeugung der kommunistischen Bewegung an, bis Margolius im Rahmen der Slánský-Prozesse hingerichtet wurde. Heda Blochová, nun Ehefrau eines sogenannten Volksverräters, emigrierte schließlich nach der Niederschlagung des Prager Frühlings.

Der Film dient als Ausgangspunkt für eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte und trägt dazu bei, Wissen über Ghettos und Konzentrationslager zu erlangen und schließlich auf einer Metaebene, ausgehend von entsprechenden Fragestellungen, Mechanismen von Diktaturen zu reflektieren. Hierbei ist u. a. interessant, dass die Darstellung der jüdischen Geschichte bereits mit dem Altertum beginnt, die Diaspora, das Mittelalter und die Neuzeit umreißt, um nach vertiefter Thematisierung des Holocaust auf die Staatsgründung Israels einzugehen.⁶⁰¹ Ein weiteres Arbeitsblatt leitet dazu an, Unterschiede zwischen einem Leben in Freiheit und dem Leben im Ghetto zu formulieren, um schließlich die Lebensumstände in Auschwitz zu erläutern. Auf einem dritten Blatt sind Fragen und Informationen zum Holocaust zusammengefasst, beispielsweise, ob es Menschen gab, denen eine Flucht aus Auschwitz gelang, oder wie das im Film verwendete Archivmaterial entstanden ist.

Erstellt wurden diese Arbeitsblätter von Mitarbeitenden des Jüdischen Museums in Prag und der Gedenkstätte in Theresienstadt. Im Vergleich mit den zuvor analysierten Schulbüchern darf in diesem Zusammenhang daher davon ausgegangen werden, dass die Thematik mit einer vertieften Expertise behandelt wurde.

600 Geschichten des Unrechts, »Hitler, Stalin und ich«, <https://www.jsns.cz/lekce/15582-hitler-stalin-a-ja>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

601 Vgl. Geschichten des Unrechts, »Historische Einführung zum Thema Holocaust«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/11596?activityId=17649&lectureId=15582>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Ergänzt werden die Arbeitsblätter durch Handreichungen für die unterrichtenden Lehrkräfte, die, neben der Anleitung zur Arbeit mit audiovisuellen Quellen, die allen didaktisierten Filmen beigelegt ist, auch Empfehlungen zum Unterricht über den Holocaust enthalten. Hierin wird u. a. empfohlen, Zeitzeugenschaft als Ausgangspunkt zu nutzen, mit Quellen zu arbeiten, jüdisches Schicksal nicht nur auf den Holocaust zu beschränken, neben Opfern auch Täterinnen und Täter sowie Mitläufer und Mitläuferinnen zu thematisieren und nicht zu pauschalisieren. Die Lektion umfasst ferner eine Linksammlung zum Thema, darunter Datenbanken mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen der Shoah, sowie eine Anleitung dafür, wie eine Lehrkraft Schülerinnen und Schülern begegnen kann, die den Holocaust leugnen.

Ein weiterer didaktisierter Film ist *Über einen bösen Traum*⁶⁰² (*O złém snu*, Pavel Štingl, 2000), zentriert um Eva Erben, eine Zeitzeugin des Holocaust. Der teils dokumentarische, teils die Erinnerungen Erbens in Spielszenen rekonstruierende Film porträtiert eine Zeitzeugin, die den Todesmarsch aus Auschwitz als Kind überlebte, weil sie in einer Scheune im Stroh unter Kuhdung einschlief und so am nächsten Morgen von den Spürhunden der SS nicht wahrgenommen wurde. Anschließend fand sie bei einer tschechischen Bauernfamilie Schutz, die sie bis zum Kriegsende bei sich versteckte, lebte danach in Prag in einem Heim für jüdische Waisenkinder, von wo aus sie nach einigen Jahren als 18-Jährige mit ihrem Partner nach Israel emigrierte. Eva Erben hat nicht nur mehrere beeindruckende Bücher über ihr Leben verfasst, sondern besucht bis heute als Zeitzeugin Schulen in Tschechien und Deutschland⁶⁰³ und vermittelt jungen Menschen das Gefühl, dass man im Leben selbst in und nach den dunkelsten Episoden wieder Hoffnung schöpfen kann.

In den zugehörigen Arbeitsblättern liegt der Schwerpunkt vor allem auf Mechanismen der Unterdrückung von Jüdinnen und Juden durch die Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten sowie auf dem (Über-)Leben in Konzentrationslagern.⁶⁰⁴ Ergänzt werden die Aufgaben durch Informationen zur jüdischen Geschichte, die sowohl die Zeit vor als auch nach dem Holocaust umfassen. Das bereits im Vorangegangenen erwähnte Informationsblatt über die jüdische Geschichte vom Altertum bis zur Staatsgründung Israels sowie biografische Ergänzungen zu Eva Erbens Leben und eine Linksammlung mit weiterführendem Material sind ebenfalls enthalten.

602 Geschichten des Unrechts, »Über einen bösen Traum«, <https://www.jsns.cz/lekce/15583-o-zlem-snu>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

603 So besuchte sie auch die Deutsche Schule Prag; ferner hatte die Verfasserin dieser Arbeit die Freude und Ehre, Eva Erben bei ihr zu Hause in Aschkelon zu besuchen, da sie an der Übersetzung eines ihrer Bücher arbeitet.

604 Geschichten des Unrechts, »Über einen bösen Traum«, <https://www.jsns.cz/lekce/15583-o-zlem-snu>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

Auch der dritte Film befasst sich mit Zeitzeuginnen der Shoah: *Sieben Lichter*⁶⁰⁵ (Olga Sommerová, 2008) porträtiert die zum Entstehungszeitpunkt des Films 105-jährige Pianistin Alice Herz-Sommer und fünf weitere überlebende Frauen, die u. a. durch ihre Liebe zur Musik miteinander verbunden sind. Sie berichten nicht nur von den Schrecken der Konzentrationslager, sondern auch vom Antisemitismus in der Tschechoslowakei der 1950er Jahre und warnen vor aktuellen Hassideologien. Das zugehörige historische Hintergrundmaterial ist dasselbe wie bei den zuvor vorgestellten Filmen; die Arbeitsblätter jedoch sind direkt für *Sieben Lichter* konzipiert: Eine Aufgabe befasst sich mit Zitaten der jeweiligen Protagonistinnen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler von Fragestellungen ausgehend vertieft auseinandersetzen sollen.⁶⁰⁶ In einer anderen Aufgabe sollen sie nach der Betrachtung des ersten Teils des Filmes Vermutungen äußern, wie das Leben der Protagonistinnen nach dem Krieg ausgesehen haben könnte.

Die Lektionen des Projektes »Geschichten des Unrechts« füllen Leerstellen zu jüdischer Geschichte in den analysierten Lehrwerken. So lernen die Schülerinnen und Schüler durch die zur Verfügung gestellten Dokumentarfilme die Schicksale mehrerer Zeitzeuginnen kennen und erhalten dadurch einen anderen Zugang zur Thematik als durch Schulbuchtexte. Zugleich ist das begleitende Informationsmaterial besonders gut geeignet, jüdische Geschichte umfassend zu unterrichten, da es weit über die Thematisierung des Holocaust hinausgeht. Die Lehrkraft muss allerdings bereit sein, dem Thema mehr Zeit zu widmen, als sie es mit reiner Schulbucharbeit täte, da die Projektion eines der Filme und die anschließende Bearbeitung der Arbeitsblätter mehrere Schulstunden in Anspruch nimmt.

Die Plattform »HistoryLab«

Auf dem Lernportal »HistoryLab« finden sich insgesamt sieben Übungen zur jüdischen Geschichte. Die Lektion »Wer war ihr Feind?«⁶⁰⁷ ist zentriert um eine Karikatur aus dem »Stürmer« aus dem Jahr 1934 mit der Unterschrift »Die Völker nicht, der Jude will den Krieg – Die Völker bluten um des Juden Sieg«, auf der ein stereotyp antisemitisch dargestellter Jude Dokumente mit der Aufschrift »Kriegsgewinne« und »Dividenden« hält, während »Europa« um einen toten Soldaten weint. Die Schülerinnen und Schüler werden durch die Analyse und

605 Unterrichtspaket zum Film »Sieben Lichter«, Olga Sommerová, 2008, <https://www.jsns.cz/lekce/15598-sedm-svetel>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

606 Geschichten des Unrechts, »Sechs Frauen, sechs Zitate«, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

607 HistoryLab, »Wer war ihr Feind?«, <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/kdo-byl-jejich-nepritel>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Interpretation der Karikatur geleitet und sollen anschließend beurteilen, wie sie aus ihrer Sicht damalige Leserinnen und Leser manipulierte und welche Wirkung sie heute hat.

Eine weitere Aufgabe legt folgende Ziele fest:

Die Übung geht auf die antisemitische Bitte eines Pilsener Anwalts aus der Zeit der Zweiten Tschechoslowakischen Republik (1938–1939) ein. Der Schwerpunkt liegt auf der Analyse antisemitisch geprägter Sprache und dem Verständnis, wie sie ein Wir-gegen-die-anderen-Bild konstruiert. Mit der Analyse des Dokuments und seiner anschließenden Auswertung schaffen wir einen Raum, in dem Schüler erkennen können, dass gesellschaftliche Probleme nur ohne realitätsferne ideologische Vorurteile, Stereotype und Vorstellungen sinnvoll diskutiert und effektiv gelöst werden können. Die Erfahrung mit ideologisch belasteter Sprache einer historischen Quelle entwickelt bei den Schülern eine kritische Distanz zu aktuellen Formen der Ideologisierung und zu einer Schwarz-Weiß-Sicht der Welt.⁶⁰⁸

Die zugrundeliegende Quelle ist der Brief eines 31-jährigen Anwalts an die Regierung der Tschechoslowakei, in dem er seinen als erfolgreich dargestellten akademischen und beruflichen Werdegang sowie seine familiäre Situation skizziert, in der sich der alleinstehende Jurist um seine verwitwete Mutter kümmern muss. Hierauf folgen eine Problembeschreibung und ein Appell; zunächst beschreibt er, dass über 50 % aller Anwälte in Pilsen jüdischer oder deutscher Nationalität und finanziell sehr gut abgesichert seien, dann fährt er fort:

Die Zukunftsaussichten sind für mich jetzt klar und düster. Wenn sich die Umstände nicht ändern, werden ich und meine Mutter in Zukunft ohne Existenz sein, ganz zu schweigen von der Gründung einer Familie, und ich werde zusehen, wie jüdische Anwälte, jüdischer oder deutscher Nationalität, im tschechischen Pilsen gut vom Geld von tschechischen Pilsenern leben werden.

Deshalb bitte ich die angesehene Regierung der Tschechoslowakischen Republik um freundlichen Rat, was ich tun sollte, um meine 68-jährige Mutter ohne Rente oder Unterstützung, die von mir abhängig ist, zu versorgen und meinen eigenen Lebensunterhalt zu verdienen, damit ich mit gutem Gewissen heiraten und eine Familie gründen kann.⁶⁰⁹

Die folgenden Aufgaben leiten die Schülerinnen und Schüler durch die Quellenanalyse; der Fokus liegt hierbei insbesondere darauf, wie der Anwalt sich selbst charakterisiert und welche Eigenschaften er Jüdinnen und Juden zuschreibt. Anschließend erhalten die Lernenden weitere historische Hintergrundinformationen und sollen abschließend beurteilen, was der Brief über das

608 HistoryLab, »Warum sollte die jüdische Frage gelöst werden?«, <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/proc-resit-zidovskou-otazku>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

609 Ebd.

Verhältnis von Tschechinnen und Tschechen und Jüdinnen und Juden in der Zweiten Republik aussagt und was sie den Anwalt gern fragen würden.

Als Ziel der Übung »Welche Geschichte erzählen die Koffer?«, die sich mit ausgestellten Koffern von Holocaustopfern befasst, ist Folgendes zu lesen:

Die Übung beginnt mit einem Foto aus der Dauerausstellung des Museums des Zweiten Weltkriegs in Danzig, wo Koffer aus Auschwitz ausgestellt sind. Anhand der Arbeit mit einer Fotoserie rekonstruieren die Schüler die Geschichte der Koffer, die den Opfern des Holocaust gehörten, und überlegen, warum genau diese auf den ersten Blick gewöhnlichen Gegenstände zu einem der prominenten Symbole des Holocaust wurden. Neben der Geschichte des Themas selbst konzentriert sich die Übung auf Möglichkeiten des Gedenkens an den Holocaust und die Prinzipien der Funktionsweise von Museumsausstellungen. Schülerinnen und Schüler können so besser verstehen, wie zeitgenössische Museumsinstitutionen funktionieren.⁶¹⁰

Hier sind also deutliche Bezugspunkte zur Public History zu finden, indem Museen nicht nur als Besuchsorte dargestellt werden, sondern die Schülerinnen und Schüler Aufbau und Inhalt einer Ausstellung selbst reflektieren sollen; abschließend sollen sie die Geschichte der Koffer in eigenen Worten erzählen.

Zusammenzufassen bleibt, dass die Übungen auf »HistoryLab« eine gute Gelegenheit für Quellenarbeit bieten. Auf der Plattform sind Quellen ausgewählt und didaktisch aufbereitet, die besonders gut geeignet sind, eine vertiefte Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte anzuregen. Interessant ist hierbei vor allem die Thematisierung von tschechischem Antisemitismus, die im zweiten vorgestellten Beispiel im Zentrum steht. Während die analysierten Schulbücher diese Tatsache oft nur in Form eines kurzen Kommentars erwähnen, kann anhand der auf »HistoryLab« ausgewählten Quellen eine fundierte Auseinandersetzung angeregt werden. Somit ermöglichen die Aufgaben bezüglich dieser Thematik die Ausbildung eines differenzierteren Geschichtsbildes als die meisten der analysierten Geschichtsbücher.

610 HistoryLab, »Welche Geschichte erzählen die Koffer?«, <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/jaky-pribeh-vypraveji-kufry>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

5.3.2 Partisanen, erzwungene Assimilation und Oral History: Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Roma und Romnja in Tschechien

Die Plattform »Geschichten des Unrechts«

Auf der Plattform »Geschichten des Unrechts« befinden sich in der Kategorie »Der Zweite Weltkrieg und der Holocaust« zwei Filme, welche die Geschichte der Roma und Romnja thematisieren. Weitere drei Filme sind in der Kategorie »Rassismus« vorhanden, wobei sich einer von ihnen mit der Situation der Roma und Romnja in den 1950er Jahren auseinandersetzt.

Der sehr eindrucksvoll und subtil gestaltete Dokumentarfilm *O du schwarzer Vogel* (*Ó, ty černý ptáčku*, Břetislav Rychlík, 1997) gilt als eines der ersten Werke bzw. einer der ersten journalistischen Beiträge, die das Thema der Vernichtung der Roma und Romnja auf tschechoslowakischem Gebiet thematisieren und hierbei auch tschechische Mitschuld beleuchten. Der Film macht deutlich, wie fatal die Verfolgung der Roma und Romnja war, wie viele von denjenigen, welche die Lager in Lety und Hodonín überlebt hatten, schließlich in Auschwitz-Birkenau starben und dass von 6500 Roma und Romnja auf tschechischem, mährischem und schlesischem Gebiet nur einige Hundert überlebten. Hierbei folgt der Dokumentarfilm u. a. dem Schicksal einer Roma-Familie, die laut Aussagen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zuvor in einem tschechischen Dorf gelebt hatte und dort hohes gesellschaftliches Ansehen genoss. Weiterhin bemüht sich der Regisseur filmisch um die Aufarbeitung dieses während des Staatssozialismus vertuschten Kapitels. In der Filmbeschreibung heißt es hierzu:

Die Existenz dieser Lager und die Lebensbedingungen der Roma blieben jahrzehntelang vor der Öffentlichkeit geheim, auch weil dort tschechische Polizisten als Vorgesetzte arbeiteten. Die eindrucksvollen Erinnerungen der Überlebenden enthüllen noch mehr von den Schrecken des Holocaust.⁶¹¹

Durch den Film tragen Lieder auf Romanes, die das Leid während des Porajmos ausdrücken und einen der Ausgangspunkte für die weiterführenden Aufgaben bilden.

Zur Lektion gehören fünf Materialien; zwei von ihnen sind die bereits vorgestellten Lehrkräftehandreichungen zur Arbeit mit audiovisuellen Quellen und der Reflexion von Emotionen, welche die oft verstörenden Filme bei Schülerinnen und Schülern auslösen können.⁶¹² Ein weiteres Dokument bietet komplexes Hintergrundwissen zur Geschichte der Roma und Romnja und geht hierbei

611 Geschichten des Unrechts, »O du schwarzer Vogel«, <https://www.jsns.cz/lekce/15592-o-ty-cerny-ptacku>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

612 Ebd.

insbesondere darauf ein, aus welchen Gründen die Verfolgung und Vernichtung der ethnischen Minderheit während der NS-Okkupation im kommunistischen Regime kaum Beachtung fand.⁶¹³

Ein Arbeitsblatt, das den Text des Liedes »Aušvicate hi khero baro« (In Auschwitz steht ein großer Bau) im Original sowie in tschechischer Übersetzung enthält, handelt vom Leid der Romni-Mütter, deren Kinder in Auschwitz vergast wurden, und soll laut didaktischer Empfehlung vor der Vorführung des Filmes in einer Gruppenarbeit behandelt werden.⁶¹⁴ Das letzte Arbeitsblatt schließlich enthält Quellen aus der Zeit der NS-Okkupation, die relevant für die Verfolgung der Roma und Romnja sind, wie beispielsweise Erlasse der Protektorsregierung,⁶¹⁵ mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen über das Thema vertiefen sollen.

Auch der Film *Wie ich Partisanin wurde* (*Ako som sa stala partizánkou*, Vera Lacková, 2021) befasst sich mit der Geschichte tschechoslowakischer Roma und Romnja in der Zeit des Nationalsozialismus. In ihm dokumentiert die 1989 geborene Regisseurin Vera Lacková, eine Romni, die Geschichte ihres Urgroßvaters, der als Partisan in der Slowakei zusammen mit weiteren Roma und Romnja gegen den Nationalsozialismus kämpfte. Zugleich beleuchtet sie die Schwierigkeiten, welche sie als Romni in Zeiten eines erstarkenden slowakischen Nationalismus auf der Suche nach Geschichte und Identität hat, daher die metaphorische Selbstbezeichnung im Filmtitel als »Partisanin«. In der Filmbeschreibung heißt es hierzu:

Durch Interviews mit Zeitzeugen widerlegt er [der Film] die lange gehegte Vorstellung, Roma seien bloße Opfer des Nationalsozialismus. Im Film verbindet sich die Vergangenheit mit der Gegenwart, Suchen mit Entdecken, und führt zur Kollision mit tief verwurzelten Stereotypen in der Wahrnehmung der Roma.⁶¹⁶

Der Urgroßvater der Regisseurin wird als mutiger Mensch und Held im Angesicht der NS-Gewalt gezeigt, ein Narrativ, das sich positiv von sonst aufs Negative oder auf den Opferstatus konzentrierten Darstellungen abhebt. Zugleich ist der Film eine Suche nach eigenen kulturellen und familiären Wurzeln der Regisseurin auf dem Weg zu ihrer Identität als Erwachsene, was für das Zielpublikum sicher auch ansprechende Bezugspunkte darstellt.

613 Vgl. Ebd.

614 Geschichten des Unrechts, »Klagelied«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/11913?activityId=17535&lectureId=15592>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

615 Geschichten des Unrechts, »Gleise in den Himmel«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/11912?activityId=17536&lectureId=15592>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

616 Geschichten des Unrechts, »Wie ich Partisanin wurde«, <https://www.jsns.cz/lekce/1496387-jak-jsem-se-stala-partyzankou>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

Das zugehörige didaktische Material ist teils deckungsgleich mit dem zuvor vorgestellten (Lehrerhandreichungen; Informationen zur Geschichte der Roma und Romnja), teils ergänzt um weitere Arbeitsblätter: Das erste thematisiert die Suche nach der eigenen Identität und bildet den Rahmen zur Filmanalyse; der didaktischen Empfehlung nach soll ein Teil der Aufgabe vor, und der andere nach der Filmvorführung behandelt werden.⁶¹⁷ Ein weiteres Arbeitsblatt setzt sich mit der Rolle von Partisaninnen und Partisanen im Kampf gegen den Nationalsozialismus auseinander und geht dabei auch auf die Diversität innerhalb dieser Gruppe ein.⁶¹⁸ Das letzte Arbeitsblatt schließlich ist ein Aufruf an die Schülerinnen und Schüler, ein eigenes Projekt aus dem Bereich der Menschenrechte und Prävention von Diskriminierung umzusetzen, und leitet sie Schritt für Schritt vom Konzept bis zur Umsetzung an.⁶¹⁹

Der Dokumentarfilm *Die verheimlichten Briefe* (*Zatajené dopisy*, Tomáš Kudrna, 2005) schließlich thematisiert ein kontroverses Bildungs- und Erziehungsprojekt der 1950er Jahre: Miroslav Dědič, ein tschechischer Pädagoge, gründete eine Schule mit der Motivation, Kindern von Roma und Romnja einen Weg aus der Armut in die Mitte der Gesellschaft zu eröffnen. Als aus der Schule jedoch ein Internat wurde, kam es zu immer stärkerer Entfremdung der Kinder von ihren Herkunftsfamilien, teilweise wurden ihnen auch die Briefe ihrer Eltern vorenthalten. Der Film zeigt unter anderem auch den Ausschnitt einer Reportage aus den 1950ern, in der in freudig-triumphierendem Tonfall von der »Eingliederung von Zigeunern« gesprochen wird, aus denen nun, dank schulischer Bildung, »ordentliche Bürger« werden können.⁶²⁰

Neben dem in den beiden oberen Lektionen vorgestelltem didaktischem Material zur Geschichte der Roma und Romnja und der Arbeit mit audiovisuellen Quellen wird der Film ergänzt durch ein Arbeitsblatt, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellung von Heimat reflektieren sollen.⁶²¹ Eine weitere Aufgabe ist, sich in die Lebenssituation einer der im Film dargestellten Figuren einzufühlen.⁶²² Abschließend folgt eine Gruppenarbeit, in der die

617 Vgl. Geschichten des Unrechts, »Identität«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/35945?activityId=1461576&lectureId=1496387>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

618 Geschichten des Unrechts, »Wer sind Partisanen?«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/36784?activityId=1489564&lectureId=1496387>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

619 Geschichten des Unrechts, »Selbe Geschichten, andere Namen«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/38152?activityId=1527277&lectureId=1496387>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

620 Geschichten des Unrechts, »Die verheimlichten Briefe«, <https://www.jsns.cz/lekce/18889-zatajene-dopisy>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

621 Geschichten des Unrechts, »Was ist Heimat?«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/18448?activityId=98038&lectureId=18889>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

622 Geschichten des Unrechts, »An wen denkst du?«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/18450?activityId=98040&lectureId=18889>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Schülerinnen und Schüler selbst Stellung zu dem Konzept der vorgestellten Schule und davon ausgehend zu Maßnahmen im Bildungsbereich in Bezug auf Roma und Romnja in den 1950er Jahren beziehen sollen.⁶²³

Die auf der Plattform »Geschichten des Unrechts« bereitgestellten Filme sowie das zugehörige didaktische Material verfügen über ein sehr hohes Potenzial, Geschichte von Roma und Romnja auf eine Art zu vermitteln, die in vielerlei Hinsicht im Vergleich zu den vorgestellten Schulbüchern wesentlich vielschichtiger ist und Interesse weckt. Es ist hierbei vor allem zu bedenken, dass Roma und Romnja in der heutigen tschechischen Gesellschaft teilweise noch immer mit starken Stereotypen und Ausgrenzung konfrontiert sind. Diese Tatsache wiederum führt dazu, dass seitens der Mehrheitsbevölkerung kein gesteigertes Interesse an den Details von Roma-Geschichte besteht.

Die vorgestellten Filme stellen konkrete Personen und ihre Geschichten vor. Hierbei geht es nicht nur um Opfernarrative, sondern auch um Erzählungen von Integration und Anerkennung durch die tschechische Gesellschaft, von Überleben, Heldenmut und Widerstand. Das zugehörige Material gibt fundierte Informationen über den historischen Kontext, der weit über die Mitaufzählung als Opfer des Holocaust und die Darstellung als Problemfall am Rande der Gesellschaft hinausgeht. Gerade solche Ansätze sind gut dafür geeignet, negative Geschichtsbilder und Narrative zu durchbrechen und zu einer tieferen Auseinandersetzung mit der Thematik anzuregen.

Die Plattform »HistoryLab«

Überraschenderweise finden sich auf der Plattform »HistoryLab«, die ansonsten eine umfassende Darstellung der tschechischen Geschichte anstrebt und modernen didaktischen Prinzipien folgt, keine Übungen zur Geschichte der Roma und Romnja und auch keine, die diesen Themenkomplex zumindest am Rande thematisieren würden. Allerdings gibt es weitere digitale Angebote, die Lehrkräfte nutzen können, wenn die Geschichte der Roma und Romnja im Unterricht vertieft werden soll.

623 Geschichten des Unrechts, »Wir sollten darüber sprechen«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/18449?activityId=98041&lectureId=18889>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Weitere digitale Angebote

Sehr umfassend ist vor allem das Online-Schulbuch *Die zweite Schicht (Wie man die Geschichte und Literatur der Roma im Unterricht nutzen kann)*.⁶²⁴ Das von der EU und dem tschechischen Bildungsministerium finanzierte Material aus dem Jahr 2012 bietet eine umfassende chronologische Darstellung der Geschichte der Roma und Romnja von Byzanz bis heute; im Anschluss daran sind konkrete Unterrichtsentwürfe und Aktivitäten zu finden.

Eine weitere Möglichkeit für unterrichtliche Nutzung bietet die Plattform »Gedächtnis der Roma«,⁶²⁵ auf der Zeitzeugenberichte von Roma und Romnja, vor allem im Hinblick auf den Porajmos, in Video- und Textform gesammelt sind. Weitere Zeitzeugenberichte befinden sich auf der Plattform »Gedächtnis der Nation«,⁶²⁶ auf der in der Kategorie »Roma« 55 Einträge enthalten sind, darunter beispielsweise Zeugnisse aus dem Leben Čeněk Růžičkas, der sich u. a. für den Abriss des Schweineschlachtbetriebs auf dem Gelände des Lagers Lety eingesetzt und den Ausschuss für die Entschädigung an Roma-Opfer des Holocausts gegründet hat.

Auch wenn das genannte Online-Schulbuch zur Geschichte der Roma und Romnja eine umfassende Quelle für Lehrkräfte sein kann und obwohl die digitalisierten Zeitzeugenberichte ebenfalls eine wertvolle Quelle für die schulische Lehre darstellen, ist das didaktische Angebot zum Thema insgesamt relativ überschaubar.

5.4 Beyond classroom settings: Sonde ins filmische Arbeiten mit Oral History

Als Exkurs soll zum Abschluss der Analyse von nichtschulbuchbasierten Methoden eine Arbeitsform des Geschichtsunterrichts vorgestellt werden, die eine sinnvolle Ergänzung zur Arbeit mit Schulbüchern und Quellen sein kann: Anstatt wie sonst üblich Wissen, historische Dokumente oder audiovisuelle Verarbeitungen zu rezipieren und anschließend zu analysieren und zu bewerten, können Schülerinnen und Schüler alternativ selbst als Forschende und Schaffende aktiv werden.

Die Verfasserin dieser Arbeit hatte als Geschichtslehrerin an der Deutschen Schule Prag, wo sie unter anderem sowohl Schülerinnen und Schüler des deut-

624 Steklá und Houdek, *Die zweite Schicht (Wie man die Geschichte und Literatur der Roma im Unterricht der Sekundarstufe I nutzen kann)*.

625 Gedächtnis der Roma, <https://www.pametromu.cz>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

626 Gedächtnis der Nation, »Roma«, <https://www.pametnaroda.cz/cs/romove>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

schen Zweigs nach deutschem Lehrplan als auch jene des tschechischen Zweigs nach tschechischem Lehrplan unterrichtet, die Möglichkeit, im Geschichtsunterricht Projekte durchzuführen. Eines davon wird an dieser Stelle exemplarisch vorgestellt. Das Projekt »Erinnern für die Gegenwart« wurde 2019/2020 mit einer Gruppe von Schülern und Schülerinnen der Oberstufe umgesetzt und behandelte die Verflechtungen der Geschichte von Tschechinnen und Tschechen, Deutschen, Jüdinnen und Juden sowie Romnja und Roma, ergänzt durch einen aktuellen Bezug auf die vietnamesische Minderheit. Das Projekt ging von einem Wettbewerb für Deutsche Auslandsschulen aus, der vom deutschen Auswärtigen Amt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ausgeschrieben und mit der Bundeszentrale für politische Bildung und der Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft durchgeführt wurde. Als Ziele des Projektes wurden genannt:

Aufarbeitung der Schulgeschichte Deutscher Auslandsschulen und Deutsch-Profil-Schulen

Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der Verflechtung deutscher Geschichte und der Geschichte des Sitzlandes

Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler/der Schulgemeinschaft mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule

Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Zusammenhänge von Geschichte und Gegenwart/ für den Einfluss von Geschichte auf ihre eigene, gegenwärtige Lebenswelt

Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für Diskriminierung und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit⁶²⁷

Die Projektarbeit verlief, nachdem die Deutsche Schule Prag mit ihrem Projektentwurf zur Teilnahme ausgewählt worden war und sich eine Gruppe interessierter Oberstufenschülerinnen und -schüler gebildet hatte, in drei Phasen.

Die längste Phase war die Recherchephase; in dieser trafen sich die Gruppenmitglieder regelmäßig, um das Thema klar zu umreißen, Rechercheschwerpunkte zu verteilen und sich gegenseitig ihre Zwischenergebnisse vorzustellen. So recherchierte eine der Schülerinnen zur Geschichte der Roma und Romnja in Tschechien, eine andere zur jüdischen Geschichte, eine weitere zur Verflechtung der Geschichte von Deutschen und Juden und Jüdinnen sowie der vierte Schüler zu aktuellen Fragen von Nationalität und Identität im Land. Bereits zuvor stand der Entschluss fest, auf die Geschichte mit der Sowjetunion zwischen 1948 und

627 Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten | Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, »Erinnern für die Gegenwart« – Wettbewerb für Deutsche Auslandsschulen«, https://www.auslandsschulwesen.de/DE/Schulnetz/Wettbewerbe-Projekte/_documents/Erinnern_fuer_die_Gegenwart.html, zuletzt geprüft am 23. April 2025.

1989 nur bezüglich von Debatten zur Erinnerungskultur einzugehen, um nicht den Rahmen des Projektes zu sprengen.

Zur Recherchephase gehörte auch die Kontaktaufnahme mit Zeitzeuginnen und Experten: So kontaktierte die für die deutsche Geschichte zuständige Schülerin den Historiker Michal Urban von der Organisation Antikomplex⁶²⁸, die sich für die Aussöhnung von Deutschen und Tschechinnen und Tschechen einsetzt. Die mit jüdischer Geschichte betraute Schülerin trat in Kontakt mit der Auschwitz-Überlebenden Eva Erben, die für die Geschichte der Roma und Romnja mit Růžena Ďordová, einer Aktivistin für einen würdigen Gedenkort in Lety, und der für die aktuelle Thematik zuständige Schüler mit einer jungen Frau mit vietnamesischen Wurzeln.

Parallel bildete sich die Gruppe in dokumentarfilmischen Methoden fort und bereitete sich mit Hilfe der Lehrkraft und einer Dokumentarfilmregisseurin unter anderem auf Interviewführung, Kamera- und Tontechnik sowie Schnitt vor. Zugleich fanden in dieser Phase Recherchen im nationalen Filmarchiv statt, dank derer für den Film historisches Filmmaterial zur Verfügung stand.

Die zweite Phase war dem Filmdreh gewidmet: Neben zahlreichen Dreharbeiten in Prag und an der Deutschen Schule waren insbesondere eine Fahrt mit Eva Erben nach Theresienstadt sowie mit Růžena Ďordová ein Besuch in Lety eindrucksvoll, da die Gespräche mit den beiden Frauen direkt an den Orten der Erinnerung besondere Tiefe und Bedeutung erhielten.

In der letzten Phase schließlich wurde der Film geschnitten. Dies forderte die Schülerinnen und Schüler noch einmal, die aus ihrer Sicht wichtigsten Informationen herauszusuchen, zu gliedern und in ansprechender Form zu präsentieren. Leider konnte der Abschluss, eine öffentliche Vorführung des Filmes mit anschließender Diskussion, erst nach Ende des offiziellen Wettbewerbs umgesetzt werden. Tschechiens Anti-Covid-Maßnahmen gehörten nämlich – insbesondere im Hinblick auf die Schließung von Schulen – weltweit zu den rigorosesten, so dass eine Präsentation innerhalb der Projektlaufzeit unmöglich war. Auch die Geschichte der eigenen Schule konnte nicht sinnvoll im Kontext der Projektziele aufgearbeitet werden, da diese anders als viele wesentlich ältere deutsche Auslandsschulen erst 1990 gegründet worden ist. Der Film ist auf dem YouTube-Kanal der Zentrale für das Auslandsschulwesen unter dem Titel »Grenzen der Geschichte« zu finden.⁶²⁹

628 Antikomplex – Bewegung gegen Fremdenfeindlichkeit, <https://www.antikomplex.cz/de/>, zuletzt geprüft am 14. Januar 2024.

629 Zentrale für das Auslandsschulwesen, »Erinnern für die Gegenwart: Deutsche Schule Prag – Film »Grenzen der Geschichte«, *YouTube*, https://www.youtube.com/watch?v=pjv_P4-el6g, zuletzt geprüft am 5. März 2025. Ein nachgebesserter Schnitt für die finale Filmprojektion ist unter diesem Link zu finden: <https://www.youtube.com/watch?v=N9G9P1MP-TAI>, zuletzt geprüft am 6. November 2025.

Aus didaktischer Sicht war das Projekt eine wertvolle Erfahrung und eine Inspiration: Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler berichteten unter anderem in einem Feedback-Abschlussgespräch, dass erst der eigene recherchierende und filmische Zugang bei ihnen Interesse an der Geschichte der Roma geweckt habe, von der sie zuvor kaum etwas gewusst hätten. Die Begegnung mit Eva Erben habe sie außerdem nachhaltig berührt, da sie ihnen die Schrecken des Holocaust sehr konkret vorstellbar machte, zugleich aber auch so frei von Hass wirke und eine ansteckende Lebensfreude ausstrahle. Eine der Schülerinnen fasste ihre Gedanken nach dem Projekt schriftlich zusammen:

Die Schaffung einer objektiven Übersicht über die Weltgeschichte ist schon sinnvoll und sollte auch, denke ich, als Hauptziel des Geschichtsunterrichts gelten. Jeder sollte jedoch die Möglichkeit haben, sein Wissen in bestimmten gewählten Bereichen zu vertiefen und dabei idealerweise auch kreative Methoden verwenden können. Kreative Arbeit zwingt nämlich die Schüler zum eigenständigen und aus alten Bahnen ausbrechenden Denken. Was ich aber auch sehr wichtig finde, ist die Auseinandersetzung mit den entscheidenden Momenten der Geschichte und die Diskussionen über ein besseres Vorgehen in den kritischen Situationen der Vergangenheit.⁶³⁰

Weitere Reflexionen der beteiligten Schülerinnen und Schüler enthält ein Video, in dem sie sich vor allem mit den Aspekten der Prävention von Rassismus durch die Auseinandersetzung mit Geschichte sowie mit dem Medium Dokumentarfilm auseinandersetzen.⁶³¹

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass eigenständige, eine historische Thematik vertiefende Projektarbeit im Geschichtsunterricht (unter pädagogischer Anleitung) die Arbeit mit Schulbüchern und Quellen zwar nicht ersetzen sollte, aber sicherlich eine sinnvolle Ergänzung zu dieser sein kann. Insbesondere mit Schülerinnen und Schülern der Oberstufe, die bereits über historisches Überblickswissen verfügen, kann das Arbeiten in einer kleinen Gruppe, die gemeinsam recherchiert, diskutiert, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen interviewt und ggfs. filmisch arbeitet, für alle Beteiligten inhaltlich, methodisch und sozial sehr wertvoll und gewinnbringend sein. Nicht zuletzt eignen sich die Schüler und Schülerinnen auf diese Art Kompetenzen des eigenständigen Arbeitens an, die sie später in Studium und Berufsleben gut nutzen können. Sie sind so nicht nur passive Rezipientinnen und Rezipienten von Wissen oder in betrachtender und analysierender Rolle, sondern finden vielmehr durch die eigene historische Arbeit zu einer tieferen Auseinandersetzung mit der Thematik, die das Projekt selbst überdauern kann. So schrieb ein Teil der Gruppe der Verfasserin viele Monate nach dem Abitur vom gemeinsamen Besuch einer Ausstellung über

630 Rückmeldebogen zum Projekt »Erinnern für die Gegenwart«, Varvara Vorontsova, 2019.

631 Vgl. UNAOC, »A Message from Klara Hoskova, UNAOC Fellow«, *YouTube*, https://www.youtube.com/watch?v=WlXo8h_0Dwk, zuletzt geprüft am 5. März 2025.

Minderheiten in München, den die Mitglieder aus eigenem Ansporn unternehmen hatten und von dem sie mit großem Interesse und mit Referenzen zum Projekt berichteten. Für die eigene pädagogische Tätigkeit sind gerade solche Momente wertvolle Indizien, dass bestimmte Methoden und Herangehensweisen offenbar eine Wirkung erzeugen, die über die schulische Vermittlung von Fachwissen hinausgeht.

6 Fazit

6.1 Überblick

Diese Arbeit stellte die zentrale Frage, wie sich, einhergehend mit dem Demokratisierungsprozess in Tschechien seit 1989, bisher dominante Geschichtsbilder, insbesondere im Hinblick auf nationale Identität, transformiert haben und inwiefern sich hierbei ein weitgehend einheitlich vorgegebenes staatliches Geschichtsnarrativ hin zu einer unterschiedliche Perspektiven darstellenden Vielschichtigkeit entwickelte. Das Quellenkorpus bildeten hierbei Curricula, Schulbücher und didaktisierte Filme von 1989 bis 2023; der historische Untersuchungszeitraum war das 20. Jahrhundert, inhaltlich eingegrenzt auf die Darstellung der Geschichte von und mit Deutschen, Sowjets, Jüdinnen und Juden und Roma und Romnja.

Etwas pointierter und in Teilfragen formuliert wurde somit Folgendes untersucht: Welche Entwicklungen können seit 1989 beobachtet werden, was die Konstruktion einer »nationalen Erzählung«, insbesondere in Abgrenzung zu »anderen«, angeht? Was geben hierzu staatliche Curricula unmittelbar nach 1989 vor, und wie entwickelten sich die Vorgaben bis heute? Inwiefern werden aus klassischen Schulbüchern, in denen ein Verfasser bzw. eine Verfasserin erklärt, »wie es war«, Lehrwerke, die zu eigenständiger Quellenarbeit, Deduktion und Reflexion anleiten? Welche Lücken können hierbei didaktisierte Filme schließen? Und vor allem – welche allgemeinen Schlüsse lassen sich aus diesen Erkenntnissen, auch im Hinblick auf gesamteuropäische Debatten und Entwicklungen, ziehen?

In Kapitel 2 wurde zunächst der theoretische Rahmen der Untersuchung aufgezeigt. Nachdem zentrale Begriffe und Konzepte aus dem Bereich der Erinnerungskultur und öffentlichen Geschichte vorgestellt wurden, wurde skizziert, welche Rolle Geschichtsunterricht in Demokratisierungs- und Postkonfliktprozessen zugeschrieben wird, so u. a. durch die Sozialpsychologin Karina Korostelina, die sich auf die Thematik spezialisiert hat und immer wieder die Relevanz des Faches Geschichte betont. Ferner wurde das vom Historiker Robert

Stradling und dem Europarat bekannt gemachte didaktische Konzept der Multiperspektivität erläutert, das vor allem in Anbetracht einer transeuropäischen Identität und der Festigung von Demokratiekultur einen Geschichtsunterricht proklamiert, der auf der Darstellung und Reflexion unterschiedlicher Perspektiven aufbaut. Reflektiert wurde in diesem Kapitel auch die Rolle von Schulbüchern für die historische Forschung sowie für das historische Lernen an Schulen, ergänzt durch Überlegungen zum Potenzial der Nutzung von Dokumentar- und Spielfilmen im Geschichtsunterricht. Schließlich wurde ein Überblick über Diskurse zum Konzept einer tschechischen Identität und der diesbezüglichen Rolle von »anderen« gegeben.

In Kapitel 3 zeigte die Entwicklung der tschechischen Geschichtsdidaktik von ihren Anfängen bis heute, wobei der Fokus auf in der Zeit des Staatssozialismus vermittelten Geschichtsbildern lag. Von diesen ausgehend fand ein Wandel nach 1989 statt, dessen wichtigste Transformationsetappen benannt und analysiert wurden. Hierbei konnte gezeigt werden, dass insbesondere das Jahr 2004, in dem Tschechien der EU beitrug, auch in geschichtsdidaktischer Hinsicht einen wichtigen Wendepunkt bildet: In diesem Jahr kam es zum größten Umbau der staatlichen Curricula, indem aus Lehrplänen »Rahmenbildungspläne« wurden, in denen nicht mehr nur zu lernende Fakten, sondern vor allem übergreifende Kompetenzen formuliert wurden und werden. Insbesondere im Hinblick auf das Fach Geschichte bezieht sich das Programm auf europäische Konzepte wie das von Robert Stradling formulierte Prinzip des *multiperspective history teaching*; neu im Fokus stehen dabei vor allem »Werte der europäischen Zivilisation«, in älteren Lehrplänen formulierte Ziele wie »Erziehung zum Patriotismus« entfallen hingegen gänzlich. In den folgenden Jahren publizierte Ministerialempfehlungen und Inspektionsberichte betonen immer wieder die zentrale Bedeutung des 20. Jahrhunderts, mahnen an, dass der Unterricht nicht mit dem Jahr 1945 enden sollte, und empfehlen die Nutzung vielfältiger Methoden und ergänzender Angebote der historischen Bildung, die über das Schulbuch hinausreichen. Abschließend wird die Regierungsstrategie 2030 vorgestellt, die sich im Jahr 2023 in der Bearbeitungsphase befand und als eines ihrer primären Ziele Medienkompetenz und ein Bewusstsein über die Vielfalt der kulturellen Identitäten in Europa und weltweit nennt.

6.2 Zentrale Analyseergebnisse

In Kapitel 4 wurden alle seit dem Jahr 1989 in größerer Auflage erschienenen und genutzten Geschichtslehrwerke für die Klassen neun und zwölf, in denen jeweils in einem Durchgang die Geschichte des 20. Jahrhunderts behandelt wird, vorgestellt und entsprechend dem in Kapitel 1.3 dargestellten Untersuchungsrastrer

analysiert. Nachdem die grundsätzliche konzeptionelle Ausrichtung der jeweiligen Werke aufgezeigt wurde, lag der Fokus in vier Teilkapiteln auf der Darstellung der tschechisch-deutschen und der tschechisch-sowjetischen Geschichte bzw. auf der Darstellung der Geschichte tschechischer Jüdinnen und Juden sowie tschechischer Roma und Romnja.

Es konnte festgestellt werden, dass die unmittelbar nach 1989 erschienenen Geschichtsbücher stark auf Verfasser-texten basieren, in denen nicht zwischen Information und Interpretation unterschieden wird. Somit vermitteln diese Autorinnen und Autoren – bzw. Autoritäten – Geschichtsbilder, die von den Schülerinnen und Schülern so anzunehmen und zu lernen sind. Dies bestätigen auch die Aufgabentypen in diesen Büchern, die auf Reproduktion des Gelesenen abzielen. Das bedeutet nicht zwingend, dass die Autoren und Autorinnen nicht stellenweise differenzieren oder unterschiedliche Perspektiven gegeneinander abwägen. Jedoch sind sie es, die zugleich die Schlussfolgerungen aus diesen Ambivalenzen formulieren und somit festlegen. Auffällig ist, dass diese Bücher eine eher stereotype und schablonenhafte inhaltliche Darstellung der Vergangenheit bieten, auch wenn die Autorinnen und Autoren im Vorwort sämtlich den Anspruch erheben, die Vergangenheit komplex darstellen zu wollen. So sprechen zwar die älteren Werke von den Taten Deutscher während der NS-Okkupation, vermeiden hierbei aber meist sensiblere Themen wie Mittäterschaft und Kollaboration von Teilen der tschechischen Bevölkerung insbesondere im Hinblick auf den Holocaust der Roma und Romnja, der auf tschechischem Gebiet primär von Tschechinnen und Tschechen umgesetzt wurde. In Bezug auf die Zeit von 1948 bis 1989 geht das älteste analysierte Werk kaum auf die konkrete Situation in der Tschechoslowakei ein und beschreibt nur allgemeine Entwicklungen der Sowjetunion; die folgenden Werke wiederum folgen einer klaren Aufteilung von »KSČ«, »Regime« und »sowjetischen Beratern« auf der einen sowie der Opposition auf der anderen Seite.

Je größer der Abstand der Bücher zu 1989 wird, desto komplexer werden auch die Narrative und desto mehr sind Tendenzen in der Aufgabenstellung zu finden, auch (teils) eigenständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler anzuregen. So findet, neben den offensichtlichen Gräueltaten der NS-Besatzer, auch die Darstellung des teils zumindest ambivalenten Handelns von Teilen der tschechischen Bevölkerung Eingang in die Lehrwerke. Zudem wird immer weniger pauschal von »den Deutschen« gesprochen, sondern es wird zunehmend differenziert zwischen Nationalsozialisten und Deutschen nach 1945, indem teils auch deutsche Vergangenheitsaufarbeitung erwähnt wird.

In Bezug auf die Darstellung des Staatssozialismus kann festgestellt werden, dass diese Zeit in den jüngeren Büchern immer mehr Raum einnimmt und zunehmend auch Differenzierungen im Hinblick auf das Verhalten der Mehrheitsbevölkerung zu finden sind, die zuvor hinter der Dichotomie Regime/Op-

position zurücktrat. Auffällig ist jedoch auch, dass die meisten Werke in unterschiedlicher Ausprägung einem »Totalitarismuskonzept« folgen, indem sie häufig den Nationalsozialismus und Stalinismus direkt gegenüberstellen, Gemeinsamkeiten aufzeigen und Schnittmengen hervorheben, was im Hinblick auf den europäischen Konsens über die Singularität des Holocaust als problematisch zu betrachten ist.

Die größte Zäsur im Hinblick auf Methodik und Inhalt bildet das neueste, 2022 erschienene Werk, das von einer großen gesamtgesellschaftlichen Kontroverse begleitet wurde. Es waren insbesondere die Bemühung um eine möglichst differenzierte Darstellung unterschiedlicher Reaktionsmuster der Mehrheitsbevölkerung auf das staatssozialistische Regime sowie Erläuterungen der Ideale, die das System versprach, welche die stärksten Reaktionen hervorriefen. Offenbar ist der Diskurs um die Zeit von 1948 bis 1989, einhergehend mit einer komplexen Aufarbeitung der teils gar nicht heroischen Einstellungen großer Teile der Bevölkerung, noch immer hochemotional für Tschechinnen und Tschechen. Dies zeigt, dass eine tiefere Auseinandersetzung mit jener Zeit alles andere als abgeschlossen ist. Zugleich offenbart die Kritik am didaktischen Konzept des Buches, das auf multiperspektivisch ausgewählten Quellen basiert und forschendes Denken fördern möchte, dass in Teilen der fachlichen und nichtfachlichen Öffentlichkeit noch immer die Erwartung an das Schulfach Geschichte besteht, zu vermitteln, »wie es war«. Kritische Diskurse um historische Narrative hingegen werden als Relativierung und Beliebigkeit missverstanden.

Während hinsichtlich der Darstellung von Geschichtsbildern der tschechisch-deutschen und tschechisch-sowjetischen Geschichte klare Entwicklungen festzustellen sind, so verhält sich dies im Hinblick auf die Darstellung der Geschichte der Jüdinnen und Juden und Roma und Romnja überraschenderweise anders. Zwar nennen alle Bücher diese beiden Gruppen, das Spektrum reicht jedoch von einer kurzen Erwähnung als weitere Opfergruppe im Holocaust oder Problemfall der tschechischen Gesellschaft bis hin zu Darstellungen, welche die Geschichte der Gruppen recht komplex und über das 20. Jahrhundert hinaus aufzeigen. Dem liegt jedoch keine chronologische Entwicklung zugrunde, sondern die Darstellung ist abhängig von den Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Schulbuchautoren und -autorinnen. Während manche von ihnen betonen, dass insbesondere Jüdinnen und Juden schon immer ein integraler Teil der tschechischen Gesellschaft waren, oder erläutern, dass die Ursachen heutiger gesellschaftlicher Probleme der Roma und Romnja vor allem (auch) in der Geschichte von Ausgrenzung und erzwungener Assimilation seitens der Mehrheitsbevölkerung liegen, sind bei anderen die beiden Nationalitäten bzw. Identitäten kaum mehr als kurze Randnotizen.

Auch hier bietet das 2022 erschienene Geschichtsbuch einen neuen Ansatz: Jüdische Geschichte wird, neben der Darstellung der Situation in der Ersten

Republik und während der NS-Besatzung, vor allem im Hinblick auf heutige Erinnerungskultur an den Holocaust und damit verbundene ethische Fragen reflektiert. Roma und Romnja wiederum kommen, primär in Form von Quellen, auch selbst zu Wort, wobei beide Gruppen aus dem oft dargestellten eindimensionalen Opfernarrativ heraustreten und als Handelnde bzw. in anderen Kontexten als dem Holocaust Raum finden.

In Kapitel 5 schließlich wurden didaktisierte Filme des Projektes »Geschichten des Unrechts« sowie interaktive Lektionen der Lernplattform »HistoryLab« analysiert, beides vom Bildungsministerium empfohlene Formate. Gerade die Arbeit mit Spiel- und Dokumentarfilmen hat sehr großes Potenzial, insbesondere für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Geschichtsbildern und für die stärkere Integration von Narrativen und Perspektiven, welche sonst im klassischen Unterricht weniger Raum finden. Wesentlich ist hierbei, dass Filmmaterial von Hintergrundinformationen begleitet wird und die Schülerinnen und Schüler von einer Lehrkraft angeleitet werden, die den Film als Analyseobjekt statt als bloße Illustration nutzt. So lassen sich Themen wie Propagandamechanismen, Mittäterschaft, Handlungsspielräume Einzelner in Diktaturen, Mehrfachdiskriminierung von Jüdinnen und Juden in der Tschechoslowakei des 20. Jahrhunderts, die Rolle von Roma und Romnja als Partisanen und Partisaninnen gegen den Nationalsozialismus oder Formen des Vergessens und Gedenkens an den Porajmos anhand von Filmen und begleitendem didaktischen Material oder von Lernplattformen wie »JSNS« in einer Komplexität und Tiefe beleuchten, die das durchschnittliche Schulbuch nicht einmal ansatzweise ermöglicht. Natürlich braucht es hierfür fundierte historische Kenntnisse, sodass die Arbeit mit Filmen nicht als Ersatz von, sondern vielmehr als sinnvolle Ergänzung zum traditionellen Unterricht zu sehen ist. Die Analyse zeigt jedoch vor allem, dass es in Tschechien seit 1989 bemerkenswerte Initiative gibt, Potenziale im Hinblick auf eine komplexe und multiperspektivische Darstellung von Geschichte zu nutzen.

6.3 Zusammenfassung

In der tschechischen Gesellschaft ist hinsichtlich des Wandels von Geschichtsbildern seit 1989, einhergehend mit der voranschreitenden Demokratisierung des Landes, eine sehr deutliche Entwicklung festzustellen. Diese verläuft zwar nicht immer linear, weist aber insgesamt eine immer stärker werdende Diversität und Multiperspektivität unterschiedlicher Narrative auf, auch wenn im begleitenden gesellschaftlichen Diskurs das Nebeneinanderstellen unterschiedlicher Perspektiven immer wieder als Relativierung von Wahrheiten, als Beliebigkeit und Orientierungslosigkeit kritisiert wird. Insgesamt ist eine Entwicklung weg

von einer »großen nationalen Erzählung«, in der das Eigene gegen das »Andere« abgegrenzt wird, festzustellen – zum einen werden nationale Kategorien mit zunehmendem Abstand zu 1989 immer differenzierter und vielschichtiger dargestellt, zum anderen gewinnen neue Kategorien wie demokratische Werte, Handlungsspielräume in Diktaturen oder auch Umweltgeschichte zunehmend an Bedeutung.

Erst dieser Weg der differenzierten Auseinandersetzung mit der Vergangenheit anstelle einer reinen Kodierung und Replizierung einer großen nationalen Erzählung führt zu einem wirklich fundierten Selbst-Bewusstsein. Und das wiederum ermöglicht es, aus dem eingangs dargestellten Geschichtsbild des »kleinen Staates im Osten Europas« im 20. Jahrhundert herauszutreten und anzuknüpfen an die jahrhundertealte Kontinuität des selbstverständlichen Mitakteurs bezüglich des Geschehens des Kontinents und so als demokratischer und reflektierter Staat des 21. Jahrhunderts aus den vergangenen Erfahrungen zu schöpfen. Oder, um mit der anfangs zitierten Neujahrsansprache Havels zu enden:

Nun hängt es nur noch von uns ab, ob diese Hoffnung [uns selbst aufzurichten] in Erfüllung geht und ob unser bürgerliches, nationales und politisches Selbstbewusstsein auf historisch ganz neue Weise geweckt wird. Selbstvertrauen ist nicht Hochmut. Im Gegenteil: Nur ein Mensch oder eine Nation, die im besten Sinne des Wortes selbstbewusst ist, ist in der Lage, auf die Stimme anderer zu hören, sie als Gleichberechtigte zu akzeptieren, ihren Feinden zu vergeben und ihre eigene Schuld zu bereuen. Versuchen wir, ein so verstandenes Selbstbewusstsein als Menschen in das Leben unserer Gemeinschaft und als Nation in unser Verhalten auf der internationalen Bühne einzubringen. Nur so werden wir den Respekt vor uns selbst, voreinander und vor anderen Nationen zurückgewinnen.

Und diese Einsichten Havels gelten, so kann man postulieren, nicht für Tschechien allein, sondern allgemein für Staaten in Demokratisierungsprozessen. Die tschechische Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit nach 1989 kann, auch und gerade mit all ihren Umwegen, aufzeigen, wie aus nationalen Einheitsnarrativen kritische und konstruktive Diskurse werden können. Sie demonstriert weiterhin, wie wichtig es hierbei ist, die historische Bildung junger Menschen so zu gestalten, dass sie sich eigenständig, insbesondere in Bezug auf die mediale Darstellung von Geschichtsbildern, orientieren können. Denn, so der eingangs zitierte Comenius: »Wie die zukünftigen Bürger erzogen und gebildet werden, so wird das kommende Zeitalter sein. – Takový je příští věk, jak jsou vychovávání příští jeho občané.«⁶³²

632 Jan Amos Komenský, zitiert nach »Zitat Nr. 1201 von Jan Amos Komenský«, *citato.cz*, <https://citato.cz/citat/1201-jan-amos-komensky>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

7 Literatur- und Quellenverzeichnis

Literatur

- Abdou, Ehaab D. »Copts in Egyptian history textbooks: towards an integrated framework for analyzing minority representations“, in: *Journal of Curriculum Studies* 50, 4 (2018), 476–507.
- Alavi, Bettina. *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*, Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1998.
- Assmann, Aleida. *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*, München: C. H. Beck, 2016.
- Alavi, Bettina. »Europe: A Community of Memory? Twentieth Annual Lecture of the GHI, November 16, 2006“, in: *GHI-Bulletin* 40 (Spring 2007), 11–25.
- Assmann, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München: C. H. Beck, 1992.
- Bělíček, Jan und Pavel Šplíchal. »Stalinismus, Dekan Pullmann und eine weitere vergeudete Debatte über die kommunistische Vergangenheit« [Stalinismus, děkan Pullmann a další promarněná debata o komunistické minulosti], *Deník Alarm*, 24. Juli 2020, <https://denikalarm.cz/2020/07/stalinismus-dekan-pullmann-a-dalsi-promarnena-debata-o-komunisticke-minulosti/>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.
- Beneš, Zdeněk. »Das Geschichtsbuch« [Učebnice dějepisu], in: *Sondierungen und Analysen. Das Geschichtsbuch – Theorie und multikulturelle Aspekte des Bildungsmediums [Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturální aspekty edukačního média]*, Zdeněk Beneš et al. (Hg.), Prag: Tauris 2008, 9–20.
- Bířešová, Tatiana und Karina Hořený. »Nur eine kleine Randbemerkung: Minderheiten in tschechischen Geschichtsbüchern« [Jen malá poznámka na okraj aneb Menšiny v českých učebnicích dějepisu], *migraceonline.cz*, 3. Dezember 2021, <https://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/jen-mala-poznamka-na-okraj-aneb-mensiny-v-ceskych-ucebnicich-dejepisu>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.
- Borries, Bodo von. *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*, Stuttgart: Klett, 1988.
- Čapková, Kateřina. *Tschechen, Deutsche, Juden? Die nationale Identität der Juden in Tschechien 1918–1938 [Češi, Němci, Židé? Národní identita Židů v Čechách 1918–1938]*, Prag: Paseka, 2005.

- Čapková, Kateřina. »Zwischen Vertreibung und Rettungsaktion. Die Transporte deutschsprachiger Juden aus der Tschechoslowakei im Jahr 1946« [Mezi vyhnáním a záchranou akcí. Transporty německy mluvících Židů z Československa v roce 1946], in: *Juden oder Deutsche? Deutschsprachige Juden in der Tschechoslowakei, Polen und Deutschland der Nachkriegszeit* [Židé, nebo Němci? Německy mluvící Židé v poválečném Československu, Polsku a Německu], Kateřina Čapková und David Rechter (Hg.), Prag: NLN – Nakladatelství Lidové noviny, 2019, 12–36.
- Čapková, Kateřina und Hillel J. Kieval. *Prague and Beyond. Jews in the Bohemian Lands*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2021.
- Čejka, Marek. »Die positiven tschechisch-israelischen Beziehungen wurden durch Tomáš Garrigue Masaryk vorbestimmt« [Pozitivní česko-izraelské vztahy předurčil Tomáš Garrigue Masaryk], *Deník Alarm*, 1. August 2020, <https://denikalarm.cz/2020/08/pozitivni-cesko-izraelske-vztahy-predurcil-tomas-garrigue-masaryk/>, zuletzt geprüft am 15. Januar 2025.—. »Freundschaft und Verehrung: Václav Havel, die Tschechoslowakei (Tschechien) und Israel nach 1989« [Přátelství i adorace: Václav Havel, Česko(slovensko) a Izrael po roce 1989], *Deník Alarm*, 15. August 2020, <https://denikalarm.cz/2020/08/pratelstvi-i-adorace-vaclav-havel-ceskoslovensko-a-izrael-po-roce-1989/>, zuletzt geprüft am 28. November 2025.
- Čejka, Marek. »Vom Atlantismus bis zur Islamophobie. Wie äußert sich die tschechische Allianz mit Israel?« [Od atlantismu až po islamofobii. Jak se projevuje české spojení s Izraelem], *Deník Alarm*, 25. August 2020, <https://denikalarm.cz/2020/08/od-atlantismu-az-po-islamofobii-jak-se-projevuje-ceske-spojenectvi-s-izraelem/>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.
- Cerman, Ivo. »Propagiert das neue Geschichtsbuch den Sozialismus?« [Propaguje nová učebnice dějepisu socialismus?], *médium.cz*, 28. Mai 2023, <https://medium.seznam.cz/clanek/ivo-cerman-propaguje-nova-ucebnice-dejepisu-socialismus-9514>, zuletzt geprüft am 14. Juni 2025.
- Činátl, Kamil. »Film und die Ziele von Geschichtsunterricht« [Film a cíle dějepisného vzdělávání], in: *Geschichte im Film: Film im Geschichtsunterricht* [Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu], Pinkas Činátl et al., Prag: Institut zur Erforschung totalitärer Regime [Ústav pro studium totalitních režimů], 2014, 44–45.
- Činátl, Kamil und Jaroslav Pinkas. *Geschichte im Film: Film im Geschichtsunterricht* [Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu], Prag: Institut zur Erforschung totalitärer Regime [Ústav pro studium totalitních režimů], 2014.
- Čornej, Petr. *Tschechische Geschichte. Die erzählende Geschichte der tschechischen Länder* [České dějiny. Výpravná historie českých zemí], Brunn: B4U Publishing, 2012.
- Čornej, Petr und Jiří Pokorný. *Kurze Geschichte der Böhmischen Länder* [Stručné dějiny českých zemí], Prag: Práh, 2004.
- ČTK/iRozhlas. »Der Verlag Fraus zieht sein Geschichtsbuch zurück, um Streitigkeiten zu vermeiden – trotz Kritik steht er weiterhin hinter dem Inhalt« [Nakladatelství Fraus stahuje učebnici dějepisu, chce se vyhnout sporům. Za obsahem si, přes kritiku, stojí], *iRozhlas*, 17. September 2024, https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/nakladatelstvi-fraus-stahuje-ucebnici-dejepisu-chce-se-vyhnut-sporum-za-obsahem_2409171500_cen, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.
- Europäische Kommission. »Council Recommendations on key competences for lifelong learning», (2018/C 189/01), *Official Journal of the European Union*, 4. Juni 2018,

- [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&r id=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&r id=7), zuletzt geprüft am 16. Januar 2025.
- Europäisches Parlament, Ausschuss für bürgerliche Freiheiten, Justiz und Inneres. *Bericht über Mindestnormen für Minderheiten in der EU, 2018/2036 (INI)*, 24. Oktober 2018, Berichterstatter József Nagy, https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0353_DE.html, zuletzt geprüft am 15. Januar 2025.
- Europäisches Parlament, Ausschuss für bürgerliche Freiheiten, Justiz und Inneres. *Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes*, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, zuletzt geprüft am 16. Januar 2025.
- Europarat. *Descriptors of competences for democratic culture*, Volume 2: Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018, <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.
- FDB – Filmová Databáze. »Robert Kvaček«, <https://www.fdb.cz/lidi-zivotopis-biografie/61424-robert-kvacek.html>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.
- Fraus. »Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie: Das Lehrbuch für Zeitgeschichte enthält keine grundlegenden Fehler, es gibt keinen Grund, die Genehmigungsklausel zurückzuziehen« [MŠMT: Učebnice Soudobé dějiny neobsahuje žádné zásadní chyby, není důvod pro odnětí schvalovací doložky], 11. September 2023, <https://www.fraus.cz/cs/o-nas/pro-media/tiskove-zpravy/stanovisko-msmt-k-so-udobym-dejinam-25707>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.
- Fukuyama, Francis. *Identität. Wie der Verlust der Würde unsere Identität gefährdet*, Hamburg: Hoffmann und Campe, 2019.
- Garton Ash, Timothy. *The Magic Lantern: The revolution of '89 witnessed in Warsaw, Budapest, Berlin & Prague*, New York: Vintage Books by Random House, 1990.
- Generaldirektion Europäische Nachbarschaftspolitik und Erweiterungsverhandlungen (NEAR). *Stability Pact for South-Eastern Europe*, https://enlargement.ec.europa.eu/enlargement-policy/glossary_en#stability-pact-for-south-eastern-europe, zuletzt geprüft am 5. September 2024.
- Geschichte unter Druck [Dějepis pod tlakem]. »Aufruf an den ÚSTR-Rat. Ein Aufruf, die Zerstörung der Bildungsaktivitäten des Instituts zur Erforschung totalitärer Regime zu stoppen« [Výzva Radě ÚSTR Výzva k zastavení destrukce vzdělávací činnosti Ústavu pro studium totalitních režimů], <https://www.dejepispodtlakem.cz/>, zuletzt geprüft am 19. August 2025.
- Geschichte 21 [dějepis 21]; Institut zur Erforschung totalitärer Regime [Ústav pro studium totalitních režimů]. »Horst Adlers Erinnerungen an das Familienleben nach der Deportation« [Vzpomínka Horsta Adlera na život rodiny po deportaci], 2020, <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/vzpominka-horsta-adlera/>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.
- Gjuričová, Adéla et al. *Durch die Vergangenheit geteilt. Gestaltung politischer Identitäten in der Tschechischen Republik nach 1989 [Rozdělení minulostí. Vytváření politických identit v České Republice po roce 1989]*, Prag: Václav-Havel-Bibliothek, 2011.
- Gracová, Blažena. »Der mühsame Weg zur Reform des schulischen Geschichtsunterrichts« [Obtížná cesta k reformě školního dějepisu], in: *Geschichte zwischen Wissenschaft und Erzählung [Dějepis mezi vědou a vyprávěním]*, David Černín et al., Ostrava: Pavel Mervart, 2023, 17–42.

- Gracová, Blažena und Denisa Labišová. »Die aktuelle Theorie und Praxis von schulischer Geschichtsbildung« [Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách], in: *Pedagogische Orientierung [Pedagogická orientace]* 22, 4 (2012), 516–543.
- Gracová, Blažena und Denisa Labišová. »Problems of school history teaching in the current education system of the Czech Republic«, in: *Klio. Zeitschrift für die Geschichte Polens und der Welt [Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym]* 34, 3 (2015), 63–85.
- Gregor, Marek. »Das neue Zeitgeschichtslehrbuch für die 9. Klasse der Grundschule und des mehrjährigen Gymnasiums ist eine Verhöhnung« [Nová učebnice soudobých dějin pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia je paskvil], *Reflex*, 10. Juni 2023, <https://www.reflex.cz/clanek/kultura/119143/nova-ucebnice-soudobych-dejin-pro-9-rocnik-zs-a-vicelet-a-gymnazia-je-paskvil.html>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.
- Havel, Václav. »Das tschechische Los?« [Český úděl], in: *Tvář* 2, Prag, 1969, 470–475.
- Havel, Václav. *Sommermeditationen [letní premítání]*, Prag: Odeon, 1991.
- Havlířková, Hana und Jaroslav Najbert et al. *Erinnerung und Projektarbeit im Geschichtsunterricht [Paměť a projektové vyučování v dějepise]*, Prag: Institut zur Erforschung totalitärer Regime [Ústav pro studium totalitních režimů], 2014.
- Heftrich, Urs. »Der gerupften Vögel Sang klingt nicht wie Geigen«. Die nationalsozialistische Bedrohung im Spiegel des tschechischen Gedichts«, in: *»Zerstörer des Schweigens«. Formen künstlerischer Erinnerung an die nationalsozialistische Rassen- und Vernichtungspolitik in Osteuropa*, Frank et al. (Hg.), Köln/Wien/Weimar: Böhlau Verlag, 2006, 211–230.
- Horáček, Milan. »Die Aufarbeitung der kommunistischen Diktatur in Tschechien – Eintrittskarte in die »europäische Wertegemeinschaft?«, in: *Aufarbeitung der Diktatur – Diktat der Aufarbeitung? Normierungsprozesse im Umgang mit diktatorischer Vergangenheit*, Katrin Hammerstein et al. (Hg.), Göttingen: Wallstein, 2009, 215–222.
- Inglehart, Ronald F. *Cultural Evolution. People's Motivations are Changing, and Reshaping the World*, Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- Inglehart, Ronald und Christian Welzel. *Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence*, New York: Cambridge University Press, 2005.
- Jirsa, Luboš. »Wie soll das Wlassow-Denkmal aussehen? Wir werden sicherlich keinen Hügel des Friedens errichten, sagt Novotný« [Jak má vypadat pomník vlasovcům? Určitě nepostavíme žádnou mohylu míru, říká Novotný Zdro], *Lidové Noviny*, 30. November 2019, https://www.lidovky.cz/domov/pujde-o-normalni-pomnicek-rika-novotny-general-vlasov-byl-zradce-a-kovany-bolsevik-reaguje-byvaly-ve.A191129_143431_in_domov_ele, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.
- Kašpar, Antonín. »Wenn Kinder erst einmal entdecken, dass Geschichte ein Abenteuer und Detektivarbeit ist, sind sie fasziniert« [Jakmile děti zjistí, že dějepis je dobrodružství a detektivní práce, jsou fascinované], *Respekt*, 14. September 2020, <https://www.respekt.cz/rozhovor/jakmile-deti-zjisti-ze-dejepis-je-dobrodruzstvi-a-detektivni-prace-jsou-fascinovane>, zuletzt geprüft am 18. September 2025.
- Korostelina, Karina V. »Peace education and joint history textbook projects«, in: *History Education and Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering joint textbook projects*, Karina V. Korostelina und Simone Lässig (Hg.), New York: Routledge, 2013, 19–25.
- Kosmas. »Chronika Boemorum« [Kosmova kronika česká], Prag: Melantrich, 1950, Nationalbibliothek der Tschechischen Republik [Národní knihovna České republiky], I

- 051154/2.ex, <https://kramerus5.nkp.cz/uuid/uuid:08a71e94-b10d-41bb-8bac-b93054b114b1>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.
- Kundera, Milan. »Das tschechische Los«, in: *Lettre Internationale* 80, Berlin: Lettre Internationale Verlagsgesellschaft, 2008, 42–44.
- Kundera, Milan. »The Tragedy of Central Europe«, in: *The New York Review of Books* 31, 7 (1984), 191–213.
- Lässig, Simone, »Introduction part 1: post-conflict reconciliation and joint history textbook projects«, in: *History Education and Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering joint textbook projects*, Karina V. Korostelina und Simone Lässig (Hg.), New York: Routledge, 2013, 1–18.
- Lorenz, Chris. *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, Köln: Böhlau Verlag, 1997.
- Maier, Robert. »Introduction«, in: *Images of Europe in Transition. Textbook representations in the Post-Soviet Space*, Robert Maier und Polina Verbytska (Hg.), Braunschweig: Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, 2017, <https://repository.gei.de/server/api/core/bitstreams/e8e6389b-c4a0-488f-8b69-58c0939e4f28/content>, 4–12.
- McCully, Alan. »History Teaching, Conflict and the Legacy of the Past«, in: *Education, Citizenship and Social Justice* 7, 2 (2012), 145–159.
- Ministerium für Bildung der Tschechoslowakei [Ministerstvo školství]. *Lehrplan für neunjährige Schulen. Geschichte für den 6.–9. Jahrgang [Učební plán pro devítileté školy. Dějepis pro 6.–9. ročník]*, Prag: SPN, 1972.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky]. *Lehrpläne für vierjährige Gymnasien: Geschichte*, Prag: Fortuna, 1991.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky]. *Die Initiative des Instituts für Geschichte für das Lehrbuch Zeitgeschichte [Podnět ÚSTR k učebnici Soudobé dějiny]*, Prag, 2023, https://www.fraus.cz/file/edee/dokumenty-ke-stazeni/tiskove-zpravy-a-aktuality/dopis_fraus.pdf, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky]. *Empfehlungen des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport für den Geschichtsunterricht des 20. Jahrhunderts [Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. Století]*, Prag: Bildungsministerium 2016, <http://www.msmt.cz/file/37235/>, zuletzt geprüft am 17. Juni 2025.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky]. *Lehrpläne für vierjährige Gymnasien. Geschichte (Pflichtfach), Geschichtsseminar (Wahlfach in der 4. Klasse) [Učební osnovy čtyřletého gymnázia: dějepis (povinný předmět), seminář z dějepisu (volitelný předmět ve 4. ročníku)]*, Prag: Fortuna, 1991.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky]. *Mitteilung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport über das Verfahren zur Aufnahme von Lehrbüchern und Unterrichtstexten in die Liste der Lehrbücher, die auf der Grundlage von § 40 Absatz 1 des Gesetzes Nr. 29/1984 Slg. über das System der Grundschulen, weiterführenden Schulen und höheren Berufsschulen (Bildungsgesetz) in der jeweils geltenden Fassung*

- herausgegeben wird. [Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic vydávaného na základě § 40 odst.1 zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.], in Kraft getreten am 1. September 2003.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky]. *Rahmenbildungsplan für die Grundbildung* [RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání], <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pr-o-zakladni-vzdelavani-schvalena-verze>, Prag: o. V., 2004, zuletzt geprüft am 12. November 2025.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky]. *Rahmenbildungsplan für die Grundbildung* [RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání], https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP-ZV_2016.pdf, Prag: o. V., 2016, zuletzt geprüft am 12. November 2025.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky]. *Rahmenbildungsplan für die Grundbildung* [RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání], https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf, Prag: o. V., 2023, zuletzt geprüft am 12. November 2025.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky]. *Strategie 2030+: Strategie der Bildungspolitik der Tschechischen Republik bis 2030*, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy], Prag, 2020, <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>, zuletzt geprüft am 8. November 2025.
- Najbert, Jaroslav. *Aussöhnung mit der kommunistischen Vergangenheit: Wandel der historischen Bildung in der Tschechischen Republik nach 1989* [Vyrovnávání se s komunistickou minulostí: proměny historické edukace v České republice po roce 1989], Dissertation, Prag: Philosophische Fakultät der Karls-Universität, 2018, <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/108377/140074952.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, zuletzt geprüft am 18. Oktober 2025.
- Najbert, Jaroslav. »Geschichtsnarrative in Schulbüchern der Normalisierung« [Dějepisné narativy v normalizačních učebnicích], in: *Film und Geschichte 4: Normalisierung* [Film a dějiny 4: Normalizace], Petr Kopál (Hg.), Prag: Casablanca, 2014, 605–621.
- Najbert, Jaroslav. »Historical Education in the Process of Democratic Transition: The Czech Case«, in: *Journal for Philosophy and Society* [Filozofija i društvo] 23, 3 (2012), 45–55.
- Neaktuality. »Marta Kubišova – Modlitba pro Martu (1989)«, YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=npMZ7UxwVGU>, zuletzt geprüft am 14. August 2024.
- Nationales Pädagogisches Institut der Tschechischen Republik [Národní pedagogický institut České republiky]. *Große Revision der Rahmenbildungspläne der Grundbildung* [Velké revize RVP základního vzdělání], Prag, 2023, <https://velke-revize-zv.rvp.cz>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.

- Palacký, František. *Geschichte der tschechischen Nation [Dějiny národu českého]*, 2. Auflage, Prag: Odeon, 1968.
- Palacký, František. *Die Geschichte der tschechischen Nation in Böhmen und Mähren [Dějiny národu českého v Čechách a na Moravě]*, Band 6, Brünn: L. Mazác, 1939, Nationalbibliothek der Tschechischen Republik [Národní knihovna České republiky], <https://kramerius5.nkp.cz/view/uuid:a8e2b520-6630-11e3-ae59-005056827e52?page=uuid:c303e380-908c-11e3-bbb0-5ef3fc9bb22f>, zuletzt geprüft am 6. November 2025.
- Pánková, Markéta. *Das Erbe von J.A. Comenius. Traditionen und Herausforderungen des tschechischen Bildungswesens im europäischen Kontext. Kleiner Katalog zur Ausstellung der Bildungsgeschichte [Odkaz J.A. Komenského – tradice a výzvy české vzdělanosti Evropy. Malý katalog expozice o dějinách školství]*, Prag: Pädagogisches Museum J. A. Comenius in Prag [Pedagogické muzeum Jana Amose Komenského], 2009.
- Parkan, František. *Geschichtsdidaktik [Didaktika dějepisu]*, Prag: Karolinum, 2014.
- Pernau, Margit. *Transnationale Geschichte*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011.
- Pingel, Falk. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris/Braunschweig: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization in Zusammenarbeit mit dem Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2010.
- Pinkas, Jaroslav. »Verteidigung des forschenden Geschichtsbuchs« [Obrana badatelské učebnice dějepisu], *médium.cz*, 30. Juni 2025, <https://medium.seznam.cz/clanek/obrana-badatelske-ucebnice-dejepisu-11771>, zuletzt geprüft am 19. August 2025.
- Plachetka, Jiří. *Großes Wörterbuch der Zitate [Velký slovník citátů a přísloví]*, Prag: Academia, 1996.
- Pullmann, Michal. »Umstrittene Vergangenheit. Debatten über die kommunistische Herrschaft in Tschechien«, in: *Osteuropa* 71, 4–6 (2021), 395–410.
- Regierung der Tschechischen Republik. *Regierungsrat für Roma-Minderheitenangelegenheiten [Rada vlády pro záležitosti romské menšiny]*, 28. Juni 2010, <https://vlada.gov.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/zalezitosti-romske-komunity/uvod-5779/>, zuletzt geprüft am 20. August 2025.
- Rohde, Achim. »Learning each other's historical narrative – a road map to peace in Israel / Palestine?«, in: *History Education and Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering joint textbook projects*, Karina V. Korostelina und Simone Lässig (Hg.), New York: Routledge, 2013, 177–191.
- Rupnik, Jacques. *Mitteuropa ist wie ein Vogel mit Augen am Hinterkopf. Über die tschechische Gegenwart und Vergangenheit [Střední Evropa je jako pták s očima vzadu. O české minulosti a přítomnosti]*, Prag: Novela Bohemica, 2018.
- Sack, Hilmar. *Geschichte im politischen Raum. Theorie – Praxis – Berufsfelder*, Tübingen: A. Francke, 2016.
- Simkanič, Ján. »Wir müssen anfangen, eine neue tschechische Geschichte zu erzählen« [Potřebujeme začít vyprávět nový český příběh], in: *Die Suche nach der tschechischen Erzählung. Reflexionen über die Vergangenheit, Gegenwart und insbesondere Zukunft unserer Gesellschaft [Hledání českého příběhu. Úvahy nad minulostí, současností, a především budoucností naší společnosti]*, Libor Stejskal (Hg.), Prag: N Media, 2021, 316–325.
- Steklá, Radka und Lukáš Houdek (Hg.). *Die zweite Schicht (Wie man die Geschichte und Literatur der Roma im Unterricht der Sekundarstufe I nutzen kann) [Druhá směna – Jak*

- využívat dějiny Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ], Prag: Romea, 2012, <https://www.sdruzeniromea.cz/index.php/co-delame/publikace-prehled/item/45-druha-smena-jak-vyuzivat-dejiny-romu-ve-vyuce-na-2-stup>, zuletzt geprüft am 20. August 2025.
- Stradling, Robert. *Teaching 20th century history*, Straßburg: Europarat 2003.
- Stradling, Robert. *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*, o. O.: Europarat, 2003, <https://rm.coe.int/0900001680493c9e.pdf>, zuletzt geprüft am 18. Oktober 2025.
- Stradling, Robert. »The scope for a wider and deeper European perspective in the teaching of 20th century history in secondary schools«, Vortrag auf dem MitOst: Symposium on «1989: a Turning Point in Perceptions of 20th century dictatorships and their representation in schools», Berlin/Teltow, 26.–28. Mai 2011.
- Šubrt, Jiří et al. *Das Geschichtsbewusstsein der Bevölkerung der Tschechischen Republik aus der Perspektive einer soziologischen Studie [Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu]*, Prag: Karolinum, 2013.
- Taterová, Eva. *Die Tschechoslowakei und Israel in den Jahren 1948–1997. Von der Unterstützung des Zionismus bis zur offenen Feindschaft [Československo a Izrael v letech 1948–1967: Od podpory sionismu k otevřenému nepřátelství]*, Prag: Epoque Verlag, 2022.
- Technische Universität Liberec, Fakultät für Geisteswissenschaften und Pädagogik [Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická]. »Prof. Robert Kvaček, emeritiertes Mitglied des Fachbereichs Geschichte, gestorben« [Zemřel prof. Robert Kvaček, emeritní člen katedry historie], 29. April 2024, <https://www.fp.tul.cz/aktuality/zemrel-prof-robert-kvacek-emeritni-clen-katedry-historie-27-4-2024>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2025.
- Trautwein, Ulrich et al. *Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts »Historical Thinking – Competences in History« (HiTCH)*, Münster/New York: Waxmann, 2017.
- Tschechische Schulinspektion [Česká školní inspekce]. *Thematischer Bericht – Der Unterricht der modernen Geschichte der Tschechischen Republik in Sekundarstufe I [Tematická zpráva Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách]*, Prag, 2016, https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publikace/Tematicka%20zprava%20zprava%20vyuka-soudobych-dejin.pdf, zuletzt geprüft am 17. Juni 2025.
- UNAOC. »A Message from Klara Hoskova, UNAOC Fellow«, *Youtube*, 17. Juli 2020, https://www.youtube.com/watch?v=WlXo8h_0Dwk, zuletzt geprüft am 5. März 2025.
- Universität Hradec Králové. Personeneintrag zu »Ostap, Pavel, 1979«, *Universität Hradec Králové*, https://arl.uhk.cz/arl-hk/cs/detail-hk_us_auth-0107777-Ostap-Pavel-1979/, zuletzt geprüft am 20. September 2025.
- »Grenzen der Geschichte« [Hranice dějin], *YouTube*, 6. Dezember 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=N9G9P1MPTAI>, zuletzt geprüft am 5. März 2025.
- Wolfrum, Edgar. »Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder. Konzepte – Methoden – Themen.«, in: *Reformation und Bauernkrieg. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik im geteilten Deutschland*, Jan Scheunemann (Hg.), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2010, 13–47.
- World Values Survey. *Economist Intelligence Unit Democracy Index Report 2018 released this week*, 9. Januar 2019, <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSEventsShow.jsp?ID=392&ID=392>, zuletzt geprüft am 19. August 2025.

Zentrale für das Auslandsschulwesen, »Erinnern für die Gegenwart: Deutsche Schule Prag – Film ›Grenzen der Geschichte‹«, *YouTube*, https://www.youtube.com/watch?v=pjv_P4-el6g, zuletzt geprüft am 5. März 2025. Ein nachgebesserter Schnitt für die finale Filmprojektion ist unter diesem Link zu finden: <https://www.youtube.com/watch?v=N9G9P1MPTAI>, zuletzt geprüft am 6. November 2025.)

Quellen

Schulbücher

- Bildungsministerium der Russischen Föderation [Министерство просвещения Российской Федерации] (Hg.). *Geschichte Russlands. 1945 – Anfang der 2020er Jahre. 11. Klasse* [История России. 1945 – начало 2020-х годов. 11 класс], Moskau: Aufklärung [Просвещение], 2023.
- Čapek, Vratislav und Jaroslav Pátek. *Geschichte für fachliche Mittelschulen* [Dějepis pro střední odborné školy], Prag: Scientia, 2001.
- Charvát, Jaroslav. *Weltgeschichte: Lehrbuch für das I. und II. Schuljahr weiterführender Schulen und für das I. Schuljahr von Fachschulen* [Světové dějiny: učebnice pro I. a II. Ročník středních škol a I. ročník středních odborných škol], Prag: SPN, 1968.
- Husa, Václav und Miroslav Kropilák. *Tschechoslowakische Geschichte, Lehrbuch für die weiterführende Schule* [Československé dějiny, učebnice pro střední školu], Prag: SPN, 1966.
- Ježek, Vlastimil et al. *Die Zeit der Normalisierung. Die Tschechoslowakei in den Jahren 1968–1989* [Čas normalizace. Československo v letech 1968–1989], Prag: Fortuna, 1992.
- Kuklík, Jan und Jan Kuklík. *Geschichte des 20. Jahrhunderts* [Dějiny 20. století], Prag: SPL, 1995.
- Kvaček, Robert. *Tschechische Geschichte* [České dějiny], Prag: Albra – SPL, 2002.
- Ostap, Pavel et al. *Spielerische Geschichte* [Hravý dějepis], Prag: Taktik, 2019.
- Parkan, František et al. *Geschichte: Lehrwerk für Grundschulen und weiterführende Schulen* [Dějepis, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia], Pilsen: Fraus, 2011.
- Pinkas, Jaroslav et al. *Zeitgeschichte: Forschendes Geschichtsbuch fürs 9. Schuljahr* [Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník], Pilsen: Fraus, 2022.
- Válková, Veronika. *Geschichte 9: Neueste Geschichte* [Dějepis 9. Nejnovější dějiny], Prag: SPN, 2009.

Digitale Lernplattformen (aufgelistet in der Reihenfolge der Analyse)

Geschichten des Unrechts [Příběhy bezpráví] vom Bildungsprogramm JSNS Menschen in Not [Vzdělávací program JSNS Člověk v tísní]

Unterrichtspaket zum Film »Der Tag, an dem das Münchner Abkommen unterzeichnet wurde« [Den, kdy byla podepsána Mnichovská dohoda], Martin Krušina, 2012, <https://www.jsns.cz/lekce/207859-den-kdy-byla-podepsana-mnichovska-dohoda-30-zari-1938>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

Unterrichtspaket zum Film »Meister der Propaganda« [Mistr propagandy], Laurence Rees, 1992, <https://www.jsns.cz/lekce/15755-mistr-propagandy>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Unterrichtspaket zum Film »Töten auf Tschechisch« [Zabíjení po česku], David Vondráček, 2010, <https://www.jsns.cz/lekce/15749-zabijeni-po-cesku>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

Unterrichtspaket »Spaß ist die beste Propaganda« [Zábava je nejlepší propaganda], <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/11553?activityId=18269&lectureId=15755>, zuletzt geprüft am 5. September 2024

Unterrichtspaket »Tabu in der Geschichte« [Tabu v dějinách], <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/19675?activityId=126071&lectureId=15749>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Unterrichtspaket »Monat der Geschichten des Unrechts« [Měsíc příběhů bezpráví], <https://www.jsns.cz/projekty/pribehy-bezpravi/mesic-pribehu-bezpravi>, zuletzt geprüft am 12. Februar 2025.

Unterrichtspaket »StB Geheimaktionen: Die Klosteraktion« [Tajné akce StB: Akce kláštery], <https://www.jsns.cz/lekce/15750-tajne-akce-stb-akce-klastery>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Unterrichtspaket »Frauen der Charta 77: Zina Freundová« [Ženy charty 66: Zina Freundová], <https://www.jsns.cz/lekce/126979-zeny-charty-77-zina-freundova>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Unterrichtspaket »The Plastic People of the Universe« [The Plastic People of the Universe], <https://www.jsns.cz/lekce/15614-the-plastic-people-of-the-universe>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Unterrichtspaket »Bürger Havel« [Občan Havel], <https://www.jsns.cz/lekce/15722-obcan-havel>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Unterrichtspaket »Propaganda an Schulen« [Propaganda ve školství], <https://www.jsns.cz/lekce/15627-propaganda-ve-skolstvi>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

Unterrichtspaket »Der größte Wunsch« [Největší přání], <https://www.jsns.cz/lekce/15682-nejvetsi-prani> hodnoty mladých 1989, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

Unterrichtspaket »Bei uns haben sie auch geholfen« [U nás pomáhali taky], <https://www.jsns.cz/lekce/15695-u-nas-pomahali-taky>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Unterrichtspaket zum Film »Burning Bush« [Hořící keř], Agnieszka Holland, 2013, <https://www.jsns.cz/lekce/15605-horici-ker-1-dil>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.

Unterrichtspaket »Normalisierung – eine Zeit des Brechens von Charakteren« [Normalizace – doba lámání charakterů], <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/10900?activityId=17597&lectureId=15605>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

- Unterrichtspaket »Rollentausch« [Výměna], <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/11155?activityId=17976&lectureId=15682>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Unterrichtspaket zum Film »Hitler, Stalin und ich« [Hitler, Stalin a já], Helena Třeštíková, 2001, <https://www.jsns.cz/lekce/15582-hitler-stalin-a-ja>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.
- Unterrichtspaket »Historische Einführung zum Thema Holocaust« [Historický úvod k tématu holocaustu], <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/11596?activityId=17649&lectureId=15582>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Unterrichtspaket zum Film »Über einen bösen Traum« [O zlém snu], Pavel Štingl, 2000, <https://www.jsns.cz/lekce/15583-o-zlem-snu>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.
- Unterrichtspaket zum Film »Sieben Lichter« [Sedm světél], Olga Sommerová, 2008, <https://www.jsns.cz/lekce/15598-sedm-svetel>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.
- Unterrichtspaket zum Film »O du schwarzer Vogel« [Ó, ty černý ptáčku], Břetislav Rychlík, 1997, <https://www.jsns.cz/lekce/15592-o-ty-cerny-ptacku>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.
- Unterrichtspaket »Klagelied« [Žalující píseň], <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/11913?activityId=17535&lectureId=15592>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Unterrichtspaket »Gleise in den Himmel« [Koleje do nebe], <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/11912?activityId=17536&lectureId=15592>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Unterrichtspaket zum Film »Wie ich Partisanin wurde« [Jak jsem se stala partizánkou], Vera Lacková, 2021, <https://www.jsns.cz/lekce/1496387-jak-jsem-se-stala-partyzankou>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.
- Unterrichtspaket »Identität« [Identita], <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/35945?activityId=1461576&lectureId=1496387>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Unterrichtspaket »Wer sind Partisanen?« [Kdo jsou partizáni?], <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/36784?activityId=1489564&lectureId=1496387>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Unterrichtspaket »Selbe Geschichten, andere Namen« [Stejné příběhy, jiná jména], <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/38152?activityId=1527277&lectureId=1496387>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Unterrichtspaket zum Film »Die verheimlichten Briefe« [Zatajené dopisy], Tomáš Kudrna, 2005, <https://www.jsns.cz/lekce/18889-zatajene-dopisy>, zuletzt geprüft am 5. September 2024.
- Unterrichtspaket »Was ist Heimat?« [Co je domov?], <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/18448?activityId=98038&lectureId=18889>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Unterrichtspaket »An wen denkst du?«, <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/18450?activityId=98040&lectureId=18889> [Na koho myslíš?], zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Unterrichtspaket »Wir sollten darüber sprechen« [Měli bychom o tom mluvit], <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/18449?activityId=98041&lectureId=18889>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

HistoryLab

- Online-Übung »Der Soldat auf dem Foto« [Voják na fotografii], <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/vojak-na-fotografii>, zuletzt geprüft am 14. Juni 2025.
- Online-Übung »Warum haben sie demonstriert?« [Proč demonstrovali?], <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/proc-demonstrovali>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Online-Übung »Lidice im Film« [Lidice ve filmu], <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/lidice-ve-filmu>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Online-Übung »Hätte er knien sollen?« [Měl si kleknout?], <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/mel-si-kleknout>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Online-Übung »Warum haben die Schüler eine Resolution geschrieben?« [Proč žáci psali rezoluci?], <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/proc-zaci-psali-rezoluci>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Online-Übung »Was sagt der Minister den Lehrern?« [Co vzkazuje ministr učitelům?], <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/co-ministr-vzkazuje-ucitelum>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Online-Übung »Welche Zukunft boten sie?« [Jakou budoucnost nabízeli?], <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/jakou-budoucnost-nabizeli>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Online-Übung »Wer war ihr Feind?« [Kdo byl jejich nepřítel?], <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/kdo-byl-jejich-nepritel>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Online-Übung »Warum sollte die jüdische Frage gelöst werden?« [Proč řešit židovskou otázku?], <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/proc-resit-zidovskou-otazku>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.
- Online-Übung »Welche Geschichte erzählen die Koffer?« [Jaký příběh vyprávějí kufry?], <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/jaky-pribeh-vypraveji-kufry>, zuletzt geprüft am 4. September 2024.

Geschichte21 [Dějepis21]

- Online-Übung »Ausländisches Radio hören« [Poslech zahraničního rozhlasu], <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/poslech-zahranicniho-rozhlasu/>, zuletzt geprüft am 3. September 2024.
- Online-Übung »Einen Flüchtling im Film verstecken« [Ukrytí uprchlíka ve filmu], <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/ukryvani-uprchlika-ve-filmu/>, zuletzt geprüft am 3. September 2024.
- Online-Übung »Einstieg in den Transport« [Nástup do transportu], <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/nastup-do-transportu/>, zuletzt geprüft am 3. September 2024.
- Online-Übung »Mitgliedschaft in der Kommunistischen Partei Anfang der 1970er Jahre« [Členství v KSČ na začátku 70. let 20. století], <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/clenstvi-v-ksc-na-zacatku-70-let-20-stoleti/>, zuletzt geprüft am 3. September 2024.
- Online-Übung »Politische Hintergrundprüfungen« [Politické prověrky], <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/politicke-proverky/>, zuletzt geprüft am 3. September 2024.
- Online-Übung »Vracenky«, <https://www.skolasnadhledem.cz/game/8564>, zuletzt geprüft am 3. September 2024.