

André Beening

Deutschland im niederländischen Schulunterricht. Das Schulbuch als Quelle für die Bildformungsforschung*

Bildformungsforschung beschäftigt sich mit der Frage, wie Gruppen von Menschen sich gegenseitig betrachten. Ein großer Teil dieser Forschung befaßt sich traditionell mit der Bildformung zwischen Völkern. Das trifft auch auf die hier vorliegende Untersuchung zu. Gegenstand dieses Artikels ist die Frage, wie die Niederländer in den vergangenen Jahrhunderten ihre Nachbarn im Osten betrachtet und beurteilt haben. Zur Beantwortung dieser Frage wird der Inhalt niederländischer Schulbücher für die Fächer Geschichte und Geographie analysiert, und zwar von den ältesten Schulbüchern aus dem 17. und 18. Jahrhundert bis zu den Arbeitsheften, die für das kürzlich gestellte Thema der Abschlüßexamina *Deutschland und Europa 1945–2000* verwendet worden sind.¹

Ein Bild ist ein Stilmittel, mit dessen Hilfe man eine komplexe Wirklichkeit in wenigen einfachen Worten oder einer charakterisierenden Abbildung wiederzugeben versucht. Völker verwenden bei der Bildformung Typisierungen des Anderen oder wenden sich auffälligen Merkmalen zu. Diese Charakterzüge und Merkmale unterscheiden das Volk dann von anderen Völkern.²

Die Bildformung zwischen Völkern ist fast immer dynamisch und hat unzählige Facetten und Schichten. Dies trifft besonders zu, wenn es um Völker geht, die intensiv miteinander zu tun haben, wie es bei den Niederlanden und Deutschland der Fall ist. Keine einzige Quelle kann das gesamte Panorama der Bildformung wiedergeben; das gilt auch für Schulbücher. Als Forschungsquelle unterliegen Schulbücher darüber hinaus einer Reihe von Einschränkungen. In ihnen schlägt sich das Ergebnis eines langen und komplexen Prozesses nieder, in dem abgewägt wird, was Schüler mindestens über

* Der Aufsatz beruht auf einem am 11. Dezember 2002 am Zentrum für Niederlande-Studien gehaltenen Vortrag. Er wurde von Annegret Klinzmann, M.A. aus dem Niederländischen übersetzt.

¹ A. BEENING, *Tussen bewondering en verguizing. Duitsland in de Nederlandse schoolboeken, 1750–2000*, Amsterdam 2001.

² J. LEERSSEN, *The rhetoric of national character: a programmatic survey*, in: *Poetics Today* 21 (2000), S. 267–292. Ein älterer, aber immer noch lesenswerter Artikel ist: A.N.J. HOLLANDER, *Het andere volk – een verkenning van groepsordeel en groepsbeeld*, in: DERS., *Visie en verwoording – sociologische essays over het eigene en het andere*, Assen 1968, S. 1–22.

ein bestimmtes Thema wissen müssen. Es ist unvermeidbar, daß Schulbücher selektiv und nicht besonders aktuell sind. Obgleich es großen konfessionellen Gruppen ab dem Ende des 19. Jahrhunderts gelang, Zugriff auf den niederländischen Schulunterricht zu erlangen, finden sich in Schulbüchern nicht die Meinungen von Minderheiten. Extreme Meinungen fehlen sogar ganz. Schließlich besteht ein grundsätzliches Problem darin, daß Schulbücher nicht mit dem Unterricht identisch sind: Man weiß zwar, was in den Büchern steht, aber das bedeutet nicht, daß man weiß, was in der Unterrichtsstunde gesagt worden ist.

Als Quelle für die Bildformungsforschung verfügen Schulbücher freilich auch über einige Vorteile und erfreuen sich seit einigen Jahren einer gewissen Beliebtheit.³ Wenn man davon ausgeht, daß die Niederlande ein Land sind, in dem die politische und die soziale Mitte immer eine große und mitunter dominante Rolle gespielt hat, sind gerade Schulbücher eine wertvolle Quelle. Schulunterricht ist die am breitesten angelegte Form der Weitergabe von Kultur, die unsere Gesellschaft kennt. Schulbücher mögen mit dem Unterricht nicht identisch sein, sie sind aber für diesen Unterricht die beste Quelle, die wir besitzen. Forschungen haben darüber hinaus ergeben, daß der Inhalt von Schulbüchern im großen und ganzen mit dem Inhalt des Unterrichts in der Klasse übereinstimmt.⁴ Ein eher technisches Argument zugunsten dieser Quellenart ist die Tatsache, daß Schulbücher eine der am längsten fortgesetzten seriellen Quellen darstellen, die uns überliefert sind. Bei der Bildformungsforschung geht man davon aus, daß jede Quellenart die Bilder anders einfärbt. Diplomatische Quellen geben ein anderes Bild wieder als Zeitungsartikel oder Reiseberichte. Werden solch unterschiedliche Quellenarten nacheinander in ein und derselben Untersuchung benutzt, besteht die Gefahr, daß innerhalb der Bildformung Veränderungen wahrgenommen werden, bei denen es sich um Perspektivverschiebungen handelt, die den jeweiligen Quellen inhärent sind.⁵ Die Verwendung einer seriellen Quelle, wie beschränkt diese an sich auch ist, verringert diese Gefahr und bietet die Möglichkeit, die Entwicklung der Bildformung über Jahrhunderte hinweg zu verfolgen. Bereits im 17. Jahrhundert gab es in weiten Teilen der Niederlande Bildung für das

³ Pionier auf diesem Gebiet ist der französische Historiker M. FERRO, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entiers*, Paris 1981; niederländische Übersetzung: *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld*, Weesp 1984. In England arbeiten verschiedene Forscher auf diesem Gebiet. Vor kurzem erschienen: N. GRAVES, *School textbook research. The case of Geography 1800–2000*, London 2001. In Deutschland werden unter der Schirmherrschaft des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig zahlreiche einschlägige Forschungsvorhaben durchgeführt.

⁴ A. DE BAETS, *De figuranten van de geschiedenis: hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht*, Hilversum 1994 (überarbeitete Dissertation Gent 1988), S. 14 f. Diese Untersuchung befaßt sich mit dem Geschichtsunterricht in Flandern in den vergangenen Jahrzehnten.

⁵ Dieses Problem tritt bei längeren Zeiträumen auf, bei denen man für verschiedene Perioden auf unterschiedliche Quellen angewiesen ist. Die parallele Verwendung von Quellen stellt kein Problem dar, da sich gerade hieraus ein besseres Abbild des gesamten Bilderspektrums ergibt.

Volk; schätzungsweise die Hälfte aller Kinder besuchte im 17. Jahrhundert zumindest einige Jahre lang die Schule.⁶ Die Bücher, die dabei benutzt wurden, sind in niederländischen Bibliotheken vorhanden.

Unterricht und Weitergabe von Wissen

Schließlich unterscheidet sich Unterricht dadurch von anderen Formen der Weitergabe von Wissen und Kultur, daß Schulunterricht über einen strukturierten Aufbau und einen spezifischen Kontext verfügt.⁷ Im Fach Niederländisch geht es nicht um das Diktat, sondern um den Einblick in die Sprache: Lesen, Orthographie, Grammatik, Textverständnis und Literatur. Im Fach Geschichte werden Tatsachen in einem bestimmten Kontext dargestellt.⁸ Der Geschichtsunterricht beginnt traditionellerweise mit der Geschichte der eigenen Umgebung (der niederländischen Geschichte), danach folgt die allgemeine Geschichte. Nachdem zunächst die wichtigen Charakteristika größerer Epochen besprochen worden sind (Altertum, Mittelalter, Neuzeit), schließt sich eine immer detaillierter werdende Ausfüllung dieser Perioden an. Die Schüler sollen nach und nach einen Blick für den Zusammenhang zwischen verschiedenen Entwicklungen bekommen, wie beispielsweise zwischen Entdeckungsreisen und wissenschaftlicher Revolution, Aufklärung und Industrialisierung, Imperialismus und Dekolonisation. Dadurch entwickeln die Schüler Verständnis für die Tatsache, daß die Gesellschaft, in der sie leben, das Ergebnis einer komplexen historischen Entwicklung ist, und sie verstehen besser, daß die sie umgebende Welt nicht statisch sein kann, sondern zwangsläufig Veränderungen unterliegt. Letzteres bedeutet das Bilden von Geschichtsbewußtsein.⁹

Schulunterricht beschränkt sich nicht auf Fakten, sondern will Einsicht in Zusammenhänge, Kontext und Bezugsrahmen vermitteln. Diese Zusammenhänge ermöglichen es den Schülern, die Informationsströme, mit denen sie konfrontiert werden, zu ordnen und zu deuten, und dies nicht nur während ihrer Schulzeit, sondern ein Leben lang.¹⁰ So bieten Schulbücher dem Wissenschaftler, der die Bildformung untersucht, nicht nur die Möglichkeit, die Änderungen einzelner Bilder, sondern auch Modifikationen in den Zusammenhängen, dem Kontext und dem Bezugsrahmen zu betrachten. In die-

⁶ A.M. VAN DER WOUDE, *De alfabetisering*, in: *Nieuwe algemene geschiedenis der Nederlanden*, Haarlem 1980, Bd. 7, S. 257–264.

⁷ Vgl. das Lemma *onderwijs* in: *Standaard encyclopedie voor opvoeding en onderwijs*, Antwerpen/Hoorn 1982, Bd. 4, S. 39–41.

⁸ Es ist im übrigen in den vergangenen Jahrzehnten am Geschichtsunterricht gerade kritisiert worden, daß der Kontext vernachlässigt worden ist. Vgl. hierzu R. VAN KESTEREN, *Geschiedenis en didactiek. Een ongewenste dispariteit?*, in: *Tijdschrift voor Geschiedenis* 110 (1997), S. 467–483 sowie H. BOSCHLOO, *Het eindexamen en De Rooy*, in: *Kleio* 1 (2002), S. 19.

⁹ N.N., *Verleden, heden, toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming*, Enschede 2001, S. 14–27.

¹⁰ FERRO, *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld* (wie Anm. 3), S. 7.

sem Sinn werden im folgenden nicht so sehr die einzelnen Deutschlandbilder behandelt. Die Aufmerksamkeit soll vor allem dem jeweiligen Bezugsrahmen gelten, in dem Deutschland und die deutsche Geschichte in niederländischen Schulbüchern präsentiert worden sind. Angesichts der komprimierten Form dieses Aufsatzes werden die Ausführungen eher schematischem Charakter haben und sich auf die wichtigsten Tendenzen in der Bildformung beschränken.

Die fünf vorzustellenden Deutschlandbilder existierten zumeist parallel nebeneinander und unabhängig voneinander. Manchmal wurden jedoch zwischen ihnen Beziehungen hergestellt. So wurde das germanische Europa im 19. Jahrhundert in manchen Geographiebüchern als das zivilisierte Europa betrachtet. Nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkten sich in hohem Maße das alte Bild des respekt einflößenden und das neue Bild vom barbarischen Deutschland wechselseitig. Die Vermischung dieser beiden Bilder hat in der Bildformung über Deutschland nach dem Krieg eine wichtige Rolle gespielt. Gleichzeitig hat dieses Bild des barbarischen Deutschlands das Bild vom zivilisierten Deutschland verdrängt.

Die deutschen Verwandten (1600–1960)

„Unser Land war noch sumpfig und wüst, und es gab nur wenige Menschen. Nur hier und da wohnten kleine Gruppen von Menschen zusammen. Solch eine kleine Menschengruppe nannte man einen Stamm. Es waren alles Germanen, die aus dem heutigen Deutschland gekommen waren. [...] Sollen wir uns die Germanen einmal näher ansehen? Dort steht ein Germane vor seinem Häuschen [...]. Seine Augen sind blau, seine Haare sind blond.“¹¹ Mit diesen Sätzen fing im Jahr 1951 ein Schulbuch an, und mit solchen Vorstellungen hatten die Schulbücher für das Fach niederländische Geschichte schon seit mehr als zweihundert Jahren begonnen. Sie setzten mit der Ankunft der germanischen Stämme ein, wobei die Germanen als die unmittelbaren Vorfahren sowohl der heutigen Deutschen als auch der heutigen Niederländer gesehen wurden. In vielen Schulbüchern waren die Begriffe ‚Germanen‘ und ‚Deutsche‘ sogar austauschbar.¹²

Bei der Beschreibung der Germanen stützten sich die Schulbücher auf schriftliche Quellen aus der römischen Antike, besonders auf die *Germania* und die *Historien* des Tacitus. Erst in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts begannen die archäologischen Untersuchungen auf niederländischem Boden dergestalt Früchte zu tragen, daß man ein zusammenhängendes Bild der frühesten Besiedlungsgeschichte der Niederlande erhielt. Damit verloren die Germanen allmählich ihre Stellung als Ureinwohner der Niederlande. Der Historiker Jan Romein war der Erste, der der Prähistorie in einem niederländischen Schulbuch einen vollwertigen Platz einräumte. Dieses Schulbuch, das kurz vor dem Zweiten Weltkrieg geschrieben worden war, wurde 1940 veröf-

¹¹ J. VAN BELLE/C.J. BARTH, *Mijn schildt ende betrouwen – Geschiedenis voor de christelijke lagere school*, Den Haag 1951, Bd. 1, S. 5.

¹² BEENING (wie Anm. 1), S. 30–32.

fentlicht.¹³ Romein tat dies aus wissenschaftlichen Gründen, er verfolgte aber gewiß auch politische Ziele. In einer Reihe von Artikeln und Vorträgen aus den Jahren 1940 und 1941 wandte er sich scharf gegen den Bildkomplex der germanisch-deutschen Vorfahren und nannte die Frage, ob die Niederländer echte Germanen seien, bedeutungslos. Mit solchen Stellungnahmen wehrte sich Romein in einem kritischen Augenblick gegen rassistische Geschichtsinterpretationen.¹⁴

Romeins bewußte Zurückweisung des klassischen Bildes von der ethnischen Verwandtschaft zwischen den Germanen und den modernen Einwohnern Deutschlands und der Niederlande gilt inzwischen als Standard in niederländischen Schulbüchern. Die Germanen sind ein Bindeglied innerhalb der Besiedlungsgeschichte der Niederlande geworden. Diese Besiedlungsgeschichte zeichnet sich durch ein ständiges Kommen und Gehen von Menschengruppen aus, durch Verdrängung, aber auch durch Vermischung, durch Handel und kulturelle Osmose. Wenn die Abstammung von den Germanen überhaupt erwähnt wird, werden Skandinavien oder der Ostseeraum genannt.¹⁵ Damit ist die Vorstellung einer ethnischen Verwandtschaft zwischen Niederländern und Deutschen aus dem niederländischen Schulunterricht verschwunden.

Aber Bilder sind langlebig. In einem Schulbuch vom Anfang der achtziger Jahre fand sich noch die klassische Zeichnung von Germanen, die in ausgehöhlten Baumstämmen aus Deutschland den Rhein herabgetrieben gekommen seien, um sich in den Niederlanden niederzulassen.¹⁶ Für viele ältere Menschen in den Niederlanden ist dieses Bild noch immer eine der ersten Erinnerungen an den Geschichtsunterricht auf der Grundschule

Das fehlende Bild: Die politische Beziehung (1600–2000)

Während die ethnische Verwandtschaft zwischen Deutschen und Niederländern im niederländischen Schulunterricht jahrhundertlang und ganz selbstverständlich ein unumstrittener Fakt gewesen ist, ist die Existenz einer politischen Beziehung konsequent verneint worden. Das niederländische Territorium war über Jahrhunderte hinweg Bestandteil des Heiligen Römischen Reiches, vom Untergang und der Aufteilung des Fränkischen Mittelreiches im

¹³ A. BLONK/J. ROMEIN, *Leerboek der algemene en vaderlandsche geschiedenis*, Groningen 1940, Bd. 1, S. 1–8.

¹⁴ J. ROMEIN, *Oorsprong, voortgang en toekomst van de Nederlandse geest*, in: DERS., *Historische lijnen en patronen – Een keuze uit de essays*, Amsterdam 1976, S. 191–214. Vgl. auch M. EICKHOFF, *De „geest“ van de bunebedbouwers – De Nederlandse pre- en proto-historie in wetenschap en propaganda*, in: DERS./B. HENKES/F. VAN VREE, *Volkseigen – Ras, cultuur en wetenschap in Nederland 1900–1950*, Zutphen 2000, S. 32–61, hier S. 40 f.

¹⁵ A. GOUDZWAARD/J. ZWART, *De weg van ons volk – Vaderlandse geschiedenis voor christelijke lagere en voortgezette lagere scholen*, Groningen 1957, S. 9; A. BLONK/D. WIJBENGA, *De tijdstroom door de lage landen*, Groningen 1967, Bd. 1, S. 12.

¹⁶ G. DE JONG/T. VOSKUILEN, *Wereldverkenning – Handleiding 4 b*, Den Bosch o.J., S. 35.

Jahr 870 bis hin zum Frieden von Münster im Jahre 1648. Insgesamt sind dies 778 Jahre – eine mehr als doppelt so lange Zeit wie die darauffolgende Periode nationaler Unabhängigkeit.¹⁷

Seit den ältesten untersuchten Schulbüchern existiert die Tradition, die mittelalterliche Geschichte der Niederen Lande aus der Perspektive der Grafschaft Holland darzustellen, während die holländische Geschichte so behandelt wurde, als sei die Grafschaft bereits seit dem frühen Mittelalter de facto ein unabhängiger Staat gewesen.¹⁸ In diesem Licht betrachtet war der Frieden von Münster lediglich die Bestätigung einer schon seit langem bestehenden Situation und als solche nicht von besonderer Bedeutung. In dem aus dem 18. Jahrhundert stammenden Schulbuch *Vaderlandsche historie verkort* des Amsterdamer Holzhändlers Jan Wagenaar wurde die formale Trennung der Republik vom Heiligen Römischen Reich 1648 nicht einmal erwähnt.¹⁹

Dies geschah zum Teil vermutlich aus Prestigegründen. Pieter van der Schelling, ein Historiker des 18. Jahrhunderts, glaubte, daß es für die Republik von Nachteil sei, zuzugeben, „daß die Gräfllichkeit dieser Provinz einstmals dem Kaiserreich eng verbunden war.“²⁰ Dies hat denn auch die Art und Weise beeinflußt, in der das Fach Geschichte in der Schule unterrichtet wurde. Es ist von Anfang an ganz strikt in niederländische und allgemeine Geschichte aufgeteilt worden. Dies führte dazu, die Grenzen der damaligen Niederlande in jene Zeit zurückzuprojizieren und die Geschichte dieses Territoriums isoliert zu behandeln. So ist es zur Tradition geworden, den Achtzigjährigen und den Dreißigjährigen Krieg völlig getrennt voneinander zu behandeln, gerade so, als beträfe es zwei völlig verschiedene Konflikte, die nichts miteinander zu tun hatten, obgleich beide Konflikte in Wirklichkeit auf vielerlei Art und Weise zusammenhingen und nicht zufällig 1648 in Westfalen mit einer einzigen Friedensregelung beendet wurden.²¹

¹⁷ Die fehlende Thematisierung der politischen Beziehungen zwischen dem Deutschen Reich und den niederländischen Provinzen hat deutsche Historiker zuweilen befremdet. Vgl. M. ERBE, *Die deutsche Geschichte in der Sicht neuerer niederländischer Schulbücher*, in: J. HESS/H. SCHISSLER (Hrsg.), *Nachbarn zwischen Nähe und Distanz – Deutschland und die Niederlande*, Frankfurt a.M. 1988, S. 126.

¹⁸ N.N., *Die Cronijcke van Hollant / Zeelant en Vrieslandt / van die geschiedenissen int corte / Met die Cronijcke van den bisschoppen van Utrecht, Ende hoe dat Hollant eerst begrepen is*, Amsterdam 1598 (erster Druck 1538). Dieses Schulbuch ist das älteste bekannte Buch für den Geschichtsunterricht in den nordniederländischen Provinzen. Es war im 17. und 18. Jahrhundert eines der populärsten Schulbücher und wurde bis 1802 mehr als siebzig Mal neu aufgelegt. Vgl. auch J. VAN DER ZEE, *Van oudsher beschaafd. Burgers in de vroegmoderne Nederlandse geschiedschrijving*, in: H. HENDRIX/M.M. DREES, *Beschaafde burgers. Burgerlijkeheid in de vroegmoderne tijd*, Amsterdam 2001, S. 43–61.

¹⁹ J. WAGENAAR, *Vaderlandsche historie verkort*, Amsterdam 1759.

²⁰ Zitiert nach E.O.G. HAITSMAN MULIER, *Het begrip „Vaderland“ in de Nederlandse geschiedschrijving van de late zestiende eeuw tot de eerste helft van de achttiende*, in: N.C.F. VAN SAS, *Vaderland – Een geschiedenis*, Amsterdam 1999, S. 175.

²¹ Formal gesehen hat die Republik nicht am Dreißigjährigen Krieg teilgenommen, aber auf finanzieller, diplomatischer und militärisch-strategischer Ebene war sie natürlich wohl betroffen. Vgl. J. ISRAEL, *The Dutch Republic. Its rise, greatness and fall 1477–1806*, Oxford 1995, S. 332–336 und 465–475. Es ist bezeichnend, daß 1648 niemals ein

Die Nichterwähnung oder nur marginale Behandlung der Tatsache, daß die niederländischen Provinzen Bestandteil des Heiligen Römischen Reiches waren, ist bis zum heutigen Tag charakteristisch für den niederländischen Geschichtsunterricht. Dabei ist die traditionelle Annäherung, bei der die Grafschaft Holland als der Kern des späteren niederländischen Nationalstaats betrachtet wurde, nach und nach verschwunden. Diese hollandozentrische Interpretation machte in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts der Neigung Platz, das Burgundische Reich des 15. Jahrhunderts als den ersten Ansatz zum späteren niederländischen Nationalstaat darzustellen.²² Auffällig ist die Selbstverständlichkeit, mit der die heutigen Grenzen Belgiens, der Niederlande und Luxemburgs als die „natürlichen“ Grenzen der Burgundischen und Habsburgischen Niederlande betrachtet werden. Über die Provinzen im Nordosten sprach man als die „fehlenden Provinzen“, und ihre Unterwerfung unter die Macht der Habsburger im 16. Jahrhundert wurde als „großes Glück“ empfunden, weil nun auch dort endlich Ruhe einkehrte. „Das war für alle niederländischen Provinzen ein Segen.“²³ In diesem Wandel werden die Emanzipation der übrigen Provinzen wie auch die Emanzipation der Katholiken und das Bestreben der niederländischen Historiker sichtbar, zu einer stärker national ausgerichteten Vorgeschichte des niederländischen Staates zu gelangen. Der Effekt ist übrigens der gleiche: Auch hier wird die Beziehung zum Heiligen Römischen Reich vernachlässigt.

Der kultivierte Nachbar (1750–1914)

In den Schulbüchern des 18. Jahrhunderts werden die Deutschen zuweilen noch mit einer gewissen Herablassung behandelt. In einem Geographiebuch aus dem Jahr 1758 werden sie folgendermaßen charakterisiert: „Im allgemeinen [...] sind sie gescheit, und, obgleich nicht sehr schnell, allerlei Künsten und Wissenschaften gegenüber ziemlich empfänglich und zugeneigt, und sie haben von alters her den Ruf der Tapferkeit im Krieg gehabt und auch behalten. Durch ihre starke körperliche Verfassung können sie auch die Beschwerlichkeiten des Feldzuges sehr gut ertragen. Unter den deutschen Truppen herrscht gemeinhin eine sehr strenge Kriegszucht. Sie sind Meister in der Kunst des Exerzierens. [...] Außerdem sind sie ehrlich in ihren Handlungen, höflich gegenüber denen, die ihnen überlegen sind, doch stolz denen gegenüber, die ihnen unterlegen sind, und sie frönen ständig der Eß- und Trink-

wichtiges Datum im niederländischen Kollektivgedächtnis geworden ist, wie es der 4. Juli in den Vereinigten Staaten oder der 14. Juli in Frankreich ist.

²² A.B. CEULAERT/O. FEITSMA, *Kleio op de brug*, Zeist 1970, S. 109 f.

²³ J. LUKKES/A.A.J. NONNEKENS, *Hoe het groeide*, Groningen 1950, Bd. 1, S. 90. Eines der wenigen Schulbücher, die von diesem Muster abweichen, ist *Memo*. Hier wird behauptet, daß die Autonomie der Provinzen noch sehr groß und tief verwurzelt war, daß die zentralen Regierungsinstitutionen wenig Macht hatten und daß beispielsweise Gelderland sehr stark auf Deutschland ausgerichtet war, während Flandern sich auf Frankreich hin orientierte; vgl. H. ULRICH, *Memo*, Den Bosch 1995, S. 87.

lust.“²⁴ Solche Charakterisierungen erwecken den Eindruck, als stammten sie geradewegs von den wohlhabenden Einwohnern der Republik, die mit beträchtlicher Geringschätzung ihr Urteil über die deutschen Söldner, Matrosen und Saisonarbeiter fällten. Im Laufe des 18. Jahrhunderts wurden derartige Urteile jedoch spärlicher und machten Bewunderung Platz. Deutschland wurde das Land der Wissenschaft, der Literatur und der Musik. Die Aufklärung war ein europäisches Phänomen und gewiß keine exklusive französische oder westeuropäische Angelegenheit. In Deutschland war die Aufklärung sogar „mehr als in jedem anderen Land zum Volk durchgedrungen.“²⁵ Ein anderer Autor behauptete, die Aufklärung des 16., 17. und 18. Jahrhunderts sei vor allem von Deutschland und den Niederlanden getragen worden.²⁶ In Geschichts- und Geographiebüchern des 19. Jahrhunderts wurde Deutschland zunehmend als Vorbild für andere gesehen. „Es [gibt] kein Land, in dem alle Gebiete des menschlichen Wissens stärker wissenschaftlich bearbeitet werden“, schrieb 1826 ein anonymes Autor. Durch den Anstoß von Joachim Heinrich Campe und Johann Bernard Basedow war das Bildungswesen auf ein hohes Niveau angehoben worden, und in der Wissenschaft konnte sich Deutschland führender Gelehrter wie Kopernikus, Leibniz und Kant rühmen.²⁷

Preußen wurde als ein Land mit einer vorbildlichen Regierung betrachtet, wobei die Wertschätzung vor allem den preußischen Herrschern galt. Typisch für niederländische Schulbücher war, daß diese Wertschätzung nicht auf die Kriegleistungen abhob; die preußischen Fürsten wurden aufgrund ihrer Regierung in Friedenszeiten geschätzt. Kurfürst Friedrich Wilhelm I. (1640–1688) war ein friedliebender Herrscher, der es verstand, Preußen aus der letzten Phase des Dreißigjährigen Krieges herauszuhalten; dadurch ersparte er seinem Land viel Leid. Er regte die Wirtschaft unter anderem dadurch an, daß er nach der Aufhebung des Ediktes von Nantes im Jahre 1685 Hugenotten nach Brandenburg holte.²⁸ König Friedrich Wilhelm I. (1713–1740) war zwar nicht feinfühlig und spartanisch, aber auch er galt als kundiger Fürst, der sein Vaterland vergrößerte, die Wirtschaft anregte, die Schatzkiste füllte und das Heer auf das erforderliche Niveau brachte. Die meiste Wertschät-

²⁴ J. HÜBNER, *Kort begrip der oude en nieuwe staatkundige geografie*, Amsterdam/Utrecht 1758, S. 6.

²⁵ D. DE GROOT, *Overzicht der algemeene geschiedenis*, Groningen 1864, S. 222.

²⁶ N.N., *Beknopte schets der wetenschappen ten dienste der scholen*, Groningen 1833, S. 69. Zwar wird in diesem Buch am deutlichsten die Behauptung aufgestellt, daß Reformation und Aufklärung auf einer Linie lagen und die „katholische Unterdrückung“ der Gegenspieler von Religionsfreiheit und Wissenschaft war, aber diese Auffassung war sicher insgesamt in niederländischen Schulbüchern nicht ungebräuchlich.

²⁷ N.N., *Onderwijs in de aardrijkskunde*, Leiden 1826, Bd. 3, S. 4 f.

²⁸ N.N., *Mannelijke grootheid van ziel en heldendapperheid in tafereelen uit de geschiedenis*, Zutphen 1820, S. 109, das Buch wurde aus dem Deutschen übersetzt. Der Kurfürst „gehört gewiß zu den herausragendsten Männern seines Jahrhunderts. Er war tapfer, tatkräftig und von unermüdlichem Arbeitseifer, ein scharfsichtiger Staatsmann und ein unerschrockener Held, gottesfürchtig im Sinne seiner Zeit, aber ohne Aberglauben und Intoleranz, ein Kenner und Förderer der Wissenschaften.“

zung wurde Friedrich II. (1740–1786) entgegengebracht. „Sein Heldenmut wurde noch von seiner Weisheit als Regent übertroffen. Denn das erschöpfte Land wurde durch seine unermüdliche Sorge und seine weisen Maßnahmen in seinen vorherigen blühenden Zustand zurückversetzt.“²⁹ Preußen galt als Pionier auf dem Gebiet der Rechtsstaatlichkeit, der freien Meinungsäußerung und des allgemeinen Schulunterrichts für das Volk; nach 1870 war das von Preußen dominierte Deutschland auch auf dem Gebiet der Sozialgesetzgebung führend.

Die Bewunderung für Friedrich II. steht in krassem Gegensatz zu dem Urteil über Ludwig XIV. Der französische König ist – neben Philip II. – der Fürst, über den in niederländischen Schulbüchern bis in das 20. Jahrhundert hinein am negativsten geurteilt wird. Napoleon mochte noch positive und negative Seiten haben, aber der ‚Sonnenkönig‘ war ein herrschsüchtiger, eitler und wollüstiger Mann, der das Wohlergehen des Volkes seinen eigenen Ambitionen unterordnete. Sein Bestreben war, seine „Nachbarn Deutschland und die Niederlande“ zu annektieren, und dabei ließ er „das Rheinland 1674, 1688 und 1689 auf solch schreckliche Art und Weise verwüsten, wie es nur die unzivilisierten Völker zur Zeit der Völkerwanderung zu tun pflegten.“³⁰

Bis zum Ersten Weltkrieg war es üblich, Deutschland als ein kultiviertes Land zu charakterisieren. „Die Deutschen gehören zu den kultiviertesten Völkern der Erde. In der Kunst und in der Wissenschaft haben sie in den vergangenen 50 Jahren mehr Fortschritte gemacht als jede andere Nation“, lautete 1848 das Urteil zweier Schulbuchautoren.³¹ Von 1750 bis 1914 hielten sich die Niederlande gemeinsam mit den nordwesteuropäischen Staaten für den zivilisierten Teil der Welt. Deutschland gehörte zweifellos zu dieser zivilisierten Welt. Das heißt nicht, daß es keine Unterschiede zwischen den Niederlanden und Deutschland gab. Der wichtigste Unterschied betraf die politische Struktur. Um 1860 verstärkten die niederländischen Liberalen ihren Einfluß auf den Schulunterricht. Sie sorgten dafür, daß die Ausbildung zum Staatsbürger fortan im Unterricht eine größere Rolle spielte. Im Rahmen dieser Wende richtete sich das Interesse auch auf die politische Geschichte Englands und Frankreichs. Das Interesse an Deutschland hingegen, wo die Revolution von 1848 letztlich mißlungen war, nahm ab. Während in Deutschland die Monarchie als Siegerin aus dem Kampf gegen das liberale Bürgertum hervorging, entwickelten sich die Niederlande zu einem parlamentarischen Staat. Dies sorgte für einen Kontrast zwischen den beiden Ländern, der in der Bild-

²⁹ B. BRUGSMA, *Leerboek voor kinderen om hen met de voornaamste gebeurtenissen uit de algemeene geschiedenis bekend te maken*, Groningen 1851, S. 24.

³⁰ W. HECKER, *Schets der algemeene geschiedenis*, Groningen 1851, Bd. 2, S. 80 f. Y. VAN HAMELSVELD, *Kort begrip der algemeene geschiedenis*, Haarlem 1820, S. 485–488. Das positivste Urteil war das des deutschen Geschichtspromessors G.G. Bredow, der den Schluß zog, daß Ludwig kein schlechter Mann gewesen sei, sondern daß seine Regierung „nicht die glücklichste für das Land“ war. G.G. BREDOW, *Merkwaardige voorvallen uit de algemeene geschiedenis*, Zutphen 1816, S. 133 f.

³¹ L.A. SCHROEDER STEINMETZ/G.R. VOORMEULEN VAN BOEKEREN, *Eerste grondbeginselen der aardrijkskunde of de algemeene grondbeginselen der aardrijkskunde*, Groningen 1848, S. 111.

formung eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen sollte.³² Aber hierbei handelte es sich um Unterschiede zwischen im Kern zivilisierten Ländern.

Dieses Bild vom zivilisierten, kultivierten Nachbarn sollte ab 1914 immer mehr an den Rand gedrängt werden, ab 1945 spielt es im Schulunterricht nur noch eine geringe Rolle. Die Aufklärung ist in niederländischen Schulbüchern eine ausschließlich englisch-französische Bewegung geworden.³³ Wenn Preußen überhaupt vorkommt, dann vor allem als Symbol für Militarismus und Autokratie.³⁴ Die kulturelle Blüte in Deutschland wird vielfach auf die Romantik reduziert, und diese Romantik ist politisch suspekt, weil sie den Konservatismus und den Nationalismus angefacht haben soll.³⁵ Leo Dalhuisen, der in der Romantik eine Reaktion auf die Aufklärung sah, sprach von einem „Ausweg in eine Phantasiewelt.“³⁶ Nach Meinung des Lehrbuches *Memo* zeichnete sich die Romantik unter anderem durch eine „übertriebene Liebe zur Natur“ und eine „Aversion gegen die Wirklichkeit“ aus.³⁷

³² BEENING (wie Anm. 1), S. 56–62.

³³ L. DASBERG zeigt in *Tocht naar de toekomst* (Groningen o.J. [um 1975], S. 53) eine Karte, derzufolge sich die wissenschaftliche Revolution und die Aufklärung in England, Frankreich, den Niederlanden, dem Nordwesten Deutschlands und der Südspitze Schwedens abspielten. In der Wissenschaft verliert diese Interpretation inzwischen an Boden. In seiner kürzlich erschienenen Studie über die radikale Aufklärung legt Jonathan Israel dar, daß Deutschland bei der frühen Aufklärung (1650–1725) eine viel prominentere Rolle spielte, als allgemein angenommen wird, und daß Frankreich, wo unter Ludwig XIV. eine strenge Zensur herrschte, in dieser Phase eine bescheidene Rolle spielte: „The Early Enlightenment was an impressively unified process across Europe, indeed a remarkable demonstration of the essential cohesion of European history“. J. ISRAEL, *Radical Enlightenment. Philosophy and the making of modernity 1650–1750*, Oxford 2001, S. 137.

³⁴ Sehr einseitig war dieses Bild in dem Buch *Mensen en Machten*. Die Markgrafen von Brandenburg verwandelten Preußen in „eine große Kaserne“. „Für eine solche Politik [kann man] wahrscheinlich wenig Bewunderung empfinden.“ Der Absolutismus war in Deutschland stärker als anderswo. „Das Ergebnis von alledem war, daß in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts die Begriffe Freiheit und Demokratie unbekannt waren.“ A. ADANG, *Mensen en machten*, Amsterdam 1971–1975, Bd. 4, S. 153–155. Vgl. auch BEENING (wie Anm. 1), S. 101.

³⁵ J.W. MARSILJE, *Speurtocht door de eeuwen*, Groningen 1972, Bd. 3, S. 8–21. Vgl. auch W. BEEMSTERBOER u.a., *Novem – Wereld in wording*, 's-Gravenhage 1956, S. 60–62. In A. HOEKSTRAS *Functionele Geschiedenis* (Groningen 1968–1972, Bd. 3, S. 159) geht man noch weiter. In einer Aufgabe werden die Schüler recht suggestiv gefragt, ob der Nationalsozialismus mit seiner Betonung des Emotionalen eine Affinität zum Rationalismus oder zur Romantik habe.

³⁶ L.G. DALHUISEN, *Sprekend verleden*, Haarlem 1978, Bd. 2, S. 110.

³⁷ H. ULRICH, *Memo*, Den Bosch 1995, S. 134. Vgl. auch HOEKSTRA (wie Anm. 35), Bd. 4, S. 72–84. Bei Hoekstra wird Romantik als „Sentimentalität“ und „übertriebene Empfindlichkeit“ abgetan. Voller Spott spricht er auf S. 73 von „Weltschmerz“.

Der respekteinflößende Nachbar (1870–1990)

Von 1866 bis 1870 wurde Deutschland immer mehr mit Macht in Verbindung gebracht. Das Besondere an Deutschland war jedoch, daß diese Macht unlösbar an das Heer und die Industrie gekoppelt wurde.³⁸ Die deutsche Vereinigung, die mit drei Kriegen einherging, war der Anlaß, im Hinblick auf Deutschland ein völlig neues Vokabular einzuführen. Metaphern, die dem Militarismus und der Industrie entlehnt waren, wie Disziplin, Effizienz, Planung, Durchsetzungsvermögen, Solidität und Rücksichtslosigkeit, waren Begriffe, die nun immer häufiger im Zusammenhang mit Deutschland genannt wurden. Zu diesem neuen Deutschland gehörten neue Bilder: Bismarck, das mächtige preußisch-deutsche Heer, Alfred Krupp und das Ruhrgebiet standen symbolisch für das neue Deutschland.

Bismarck, der Eiserne Kanzler, wurde zum Prototypen des rücksichtslosen Machtpolitikers. „Ganz Europa sieht mit Respekt zu diesem Mann empor, wenn auch nicht immer mit Ehrfurcht, Bewunderung und Liebe. Kein Wunder! [...] Große und sehr ausgedehnte Pläne hat er mit bewundernswertem Scharfblick entworfen und mit eiserner Willenskraft, die keinen Moment der Schwäche kannte, ausgeführt. [...] Alles, was sich seinem Willen widersetzt, wurde zur Seite geschoben oder zerschmettert. Er schreckte vor keinem Mittel zurück. Freimütig bekannte er sich dazu, daß nur ‚Blut und Stahl‘ große Probleme lösen können. [...] Und er scheute nicht davor zurück, ‚Blut und Stahl‘ einzusetzen, um seine weit in der Zukunft liegenden Absichten zu erreichen.“³⁹

Das deutsche Heer war die sichtbare Manifestation der deutschen Macht. „Das deutsche Heer wurde technisch und zahlenmäßig immer weiter hinaufgeschraubt und zu der gewaltigsten Kriegsmaschine organisiert, die die Welt je gesehen hat.“⁴⁰

Krupp stand modellhaft für den deutschen Industriellen, der mit fast übermenschlicher Anstrengung versuchte, seine hochgesteckten Ziele zu verwirklichen. „Alfred Krupp aus Essen hatte einen Stahlblock eingeschickt, der nicht weniger als 100 Zentner wog; er trug die Aufschrift ‚little bloc‘, während die besten englischen Stahlfabriken ihre Stücke von 5 Zentnern ‚monster bloc‘ genannt hatten! So wurde der Name Krupp dann auch allgemein bekannt und seine Fabriken breiteten sich bald mit außergewöhnlicher Geschwindigkeit aus. [...] Alfred Krupp hatte von seinem Vater nichts als eine kleine Eisenfabrik geerbt, um die es überdies nicht gut stand. Er war dort un-

³⁸ Deutsche wurden von jeher mit Kämpfen und Exerzieren assoziiert, jedoch nicht in Kombination mit Macht und Industrie. Daß Deutschland auch ein sich schnell entwickelnder Industriestaat war, wurde ab 1850 im niederländischen Schulunterricht wahrgenommen. Zunächst wurde Industrie als ein Zeichen der Zivilisation gesehen. Erst nach den Ereignissen von 1866 bis 1870 wurde ein Zusammenhang mit der Macht hergestellt.

³⁹ O. BAAS, *De wereldhistorie. Kijkes in de geschiedenis van alle volken*, Groningen 1873–1874, Bd. 2, S. 100.

⁴⁰ A.C.J. COMMISSARIS, *Beknopt leerboek der algemene geschiedenis*, 's-Hertogenbosch, Bd. 2, S. 193.

verzüglich mit unverdrossenem Eifer an die Arbeit gegangen, immer wieder auf der Suche nach einer neuen Art der Stahlgewinnung. Fünfundzwanzig Jahre lang hatte er gearbeitet und gesucht und so wenig verdient, daß er und seine kleine Familie oft Mangel litten. Endlich hatte er aber seinen stählernen Eifer belohnt gesehen: Seine Fabrik konnte in großem Maßstab Stahl liefern, der wie Eisen gegossen werden konnte, jedoch die Härte und Widerstandsfähigkeit von Stahl hatte. Die Londoner Ausstellung [Weltausstellung 1851, A.B.] krönte sein Werk. Das kleine Gebäude, in dem so viel gearbeitet und gelitten worden ist, steht noch heute, zwischen den kolossalen Einrichtungen, die nun 22.000 Menschen Arbeit geben.“⁴¹

Das Ruhrgebiet schließlich wurde als exemplarisch für den wirtschaftlichen Wandel des neuen Deutschlands betrachtet. „Dies ist einer der betriebsamsten Orte der Welt. Es wimmelt hier über und unter der Erde von Menschen; Maschinen zischen, Wagen rollen heran und wieder weg. Und in der Nähe, auf dem Rhein bei Duisburg-Ruhrort, liegen die Rheinschiffe, die für die Gießereien die Erze aus Rotterdam geholt haben.“⁴² In diesem Ruhrgebiet lebten Hunderttausende von disziplinierten Arbeitern in ihren Mietskasernen.

Dieses Bild der typisch deutschen Trias von Macht, Industrie und Heer wurde durch die Ereignisse des 20. Jahrhunderts bestätigt. Der Respekt vor Deutschland wurde besonders durch den Ersten Weltkrieg und das Wirtschaftswunder nach dem Zweiten Weltkrieg am Leben erhalten. Um 1990 wird ein letztes Aufflackern dieses klassischen Respekts sichtbar, danach aber verliert dieses Bild schnell an Bedeutung.⁴³ Industrie ist nicht mehr das Symbol für Fortschritt und nationale Macht. Im Gegenteil, Industrie wird nun immer häufiger mit der Umweltproblematik in Verbindung gebracht. In niederländischen Schulbüchern ist das Ruhrgebiet derzeit häufiger ein Beispiel für das mühsame Ringen mit dem ökologischen Erbe des industriellen Zeitalters als ein Symbol für deutsche Macht.⁴⁴ Die Zurückhaltung, mit der Deutschland nach 1990 sein Militär in internationalen Konflikten einsetzt, hat dazu geführt, daß auch der deutsche Militarismus inzwischen als eine historische Erscheinung betrachtet wird. Deutschland ist, so stellen die Schul-

⁴¹ C. TE LINTUM, *Leerboek der algemeene geschiedenis*, Zutphen 1901, Bd. 3, S. 132. In einem Schulbuch des Jahres 1929 ist zu lesen, daß Krupp um 1900 sogar 150.000 Menschen beschäftigte: J. HOOGWERF/D.J. BAARSLAG, *Van landen en volken*, Bd. 2, Europa, A, Groningen 1929, S. 33.

⁴² A.F. CREMER/J. LIGTHART/R. NOORDHOFF, *Samen op reis door Europa*, Groningen 1907, Bd. 4, S. 58.

⁴³ BEENING (vgl. Anm. 1), S. 99 und 127.

⁴⁴ In den Geographiebüchern *De Geo Geordend*, die in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts im weiterführenden Unterricht viel benutzt wurden, galt das Hauptinteresse noch dem großen wirtschaftlichen Gewicht des Ruhrgebiets. In dem Arbeitsheft zum Abschlußexamen über Deutschland, das 1990 veröffentlicht wurde, standen jedoch die Umweltproblematik und die wirtschaftliche Neuorientierung im Mittelpunkt. R. TAMSMA, *De Geo Geordend*, Teil 1: *lbo/mavo Thema's uit Europa*, Amsterdam 1987, S. 45–52; DERS., *De Geo Geordend – Duitsland C/D examen*, Amsterdam 1990, S. 38–46.

bücher mit Nachdruck fest, eine normale, d.h. bürgerliche und demokratische Gesellschaft geworden. „Im Osten der Niederlande liegt heute ein friedliebender und demokratischer Staat.“⁴⁵ Das Bild deutscher Macht, die auf Industrie oder Heer basiert, ist für viele Niederländer beim Gedanken an Deutschland noch immer ein selbstverständliches Bild. Im niederländischen Schulunterricht verliert es jedoch zunehmend an Aktualität und wird immer mehr zu einem historischen Faktum.

Der barbarische Nachbar (1945–2000)

Seit 1945 gibt es jedoch ein anderes Deutschlandbild, das bis zum heutigen Tag im niederländischen Schulunterricht eine große Rolle spielt: das Bild vom barbarischen Deutschland.⁴⁶ Die deutsche Besatzung (1940–1945) stellt einen tiefen Bruch in der niederländischen Bildformung über Deutschland dar. Niederländische Schulbücher waren unmittelbar ab 1945 geschlossen einer Meinung: Das nationalsozialistische Deutschland war ein Synonym für Barbarei. „Fünf Jahre sind die Deutschen in unserem Land geblieben. Sie haben hier auf grausame Art und Weise gehaust.“⁴⁷ Innerhalb des begrenzten Rahmens dieses Aufsatzes ist es nicht möglich, dieses Bild im Detail auszuarbeiten. Darum beschränke ich mich auf drei Randbemerkungen. Erstens war das Bild eines barbarischen Deutschlands neu. Zweitens ist dieses Bild, trotz allen Wandels, im Grunde bis zum heutigen Tag unverändert geblieben. Drittens hat dieses Bild bis weit in die achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein andere Deutschlandbilder immer weiter an den Rand gedrückt. Erst seit 1990 ist hier eine zögernde Tendenzwende zu erkennen.

Im folgenden sollen diese drei Punkte kurz beleuchtet werden. Das Bild vom barbarischen Deutschen ist neu. Natürlich existierte das klassische Bild, das Tacitus vom kämpfenden und biertrinkenden Germanen skizziert hatte, aber es hatte nie Zweifel darüber gegeben, daß es zwischen dem Germanen und dem modernen Deutschen eine tiefe Kluft gab.⁴⁸ Auch ein anderer Um-

⁴⁵ A. WILSCHUT, *Sporen VBO–MAVO 4*, Groningen 1996, S. 63. B. Jansen-de Graaf betont, daß die deutsche Frage nach 1990 gelöst war. Die Demokratie war verwurzelt, die internationale Lage war stabil und die Hauptkritik, die an Deutschland gerichtet war, bestand darin, daß es international zu zurückhaltend agierte. B. JANSEN-DE GRAAF, *Duitsland en Europa 1945–2000*, Amsterdam 2000, S. 125–130.

⁴⁶ Vor 1940 hatte der Geographieunterricht bei der Vermittlung von Wissen über Deutschland eine wichtige Rolle gespielt. Nach 1945 sollte der Geschichtsunterricht im Hinblick auf Deutschland viel wichtiger werden. Vgl. BEENING (wie Anm. 1), S. 13, 63 und 79.

⁴⁷ J. LUKKES, *Hoe het groeide*, Groningen 1950, Bd. 2, S. 132.

⁴⁸ Auch nach 1945 ist in den niederländischen Schulbüchern nicht der Versuch unternommen worden, das nationalsozialistische Deutschland mit den klassischen Germanen in Zusammenhang zu bringen. Es ist allerdings bemerkenswert, daß sich die Wertschätzung von Germanen und Römern änderte. Die Römer brachten Verwaltung, Rechtsprechung, Häuser, Straßen, Brücken und Handel mit. „Über Hunderte von Jahren haben unzählige Völker unter römischer Verwaltung in Frieden und Eintracht ein einigermaßen wohlhabendes Leben geführt.“ P. FONTAINE, *Van oermens tot*

stand verweist darauf, daß das Bild vom barbarischen Deutschen neu ist: In der niederländischen Republik des 17. und 18. Jahrhunderts war mit Hilfe von Schulbüchern regelmäßig Kriegspropaganda verbreitet worden. Hierbei handelte es sich um illustrierte Schulbücher voller realistischer Beschreibungen historischer Ereignisse mit Mord und Vergewaltigung, die mit Betrachtungen über die gleichbleibend barbarische, bösertige und verräterische Volksart der Täter verknüpft wurden. Von diesen Büchern nun, die *Tyrannien* genannt wurden, gab es Versionen über die Spanier, die Franzosen und die Engländer, nicht aber über die Deutschen.⁴⁹ Von daher gesehen ist die Feststellung gerechtfertigt, daß im 17. und 18. Jahrhundert keine ausgesprochenen Feindbilder über die Deutschen vorhanden waren.

Feindbilder existierten auch im 19. Jahrhundert nicht. Einschätzungen als ‚barbarisch‘ tauchen im Zusammenhang mit Deutschland zum ersten Mal in der Zwischenkriegszeit auf. So wurde das deutsche Vorgehen während des Ersten Weltkrieges scharf kritisiert. Aber die gegnerische Partei hatte sich nicht besser betragen. Die barbarischen Entgleisungen des Ersten Weltkrieges (Giftgas, Blockade) wurden als Zeichen einer tieferliegenden, internationalen Krise der modernen Gesellschaft interpretiert. Das gleiche Muster weisen niederländische Schulbücher zwischen 1933 und 1940 hinsichtlich der Beurteilung des Hitlerregimes auf. Angesichts der Tatsache, daß es in fünf der sieben größten Länder Europas autoritäre oder totalitäre Regierungen gab, sah man keinen Anlaß, Deutschland als ‚einen Sonderfall zu betrachten. Die Diktatur in Deutschland paßte in ein Zeitalter der Auflösung und der Krise und wurde nicht aus der deutschen Geschichte heraus erklärt.⁵⁰

Wie bereits erwähnt verurteilten niederländische Schulbücher nach 1945 das nationalsozialistische Deutschland einstimmig als barbarisch. Zu Anfang überwog die gefühlsmäßige Entrüstung, ab den siebziger Jahren wurde der Ton distanzierter und analytischer. Zunächst galten Krieg und Besatzung die größte Aufmerksamkeit, während sich das Interesse ab den siebziger Jahren auf die Ideologie, die Judenverfolgung und die Kollaboration verlagerte. In einigen Schulbüchern wurde auch die komplexe Beziehung zwischen der deutschen Bevölkerung und dem Regime thematisiert, um zu zeigen, daß Deutschland nicht mit dem Nationalsozialismus gleichzusetzen ist.⁵¹ Diese Änderungen hinsichtlich des Tonfalls und der Thematik hatten jedoch wenig Einfluß auf das Urteil über das Regime. Die Schulbücher vertraten weiterhin einmütig die Auffassung, daß das nationalsozialistische Deutschland ein barbarischer Tiefpunkt in der Geschichte der Menschheit gewesen sei.

wereldburger, Den Bosch 1963, Bd. 1, S. 141 f. Bei den Germanen hingegen wurde der primitive, unzivilisierte Charakter stärker betont. Vgl. BEENING (wie Anm. 1), S. 85 f.

⁴⁹ N.N., *Spiegel der jeught ofte corte cronycke der Nederlantsche geschiedenissen. Inde welcke naecktelick verhaelt en voor ooghen ghestelt worden de voornaemste Tyrannien ende onmenshelijcke Wreedheyden die door het beleydt der koningen van Hispaengien, onder hare Stadthouders, hier in Nederlandt bedreven zyn aan menick duysent menschen*, Amsterdam 1615; N.N., *Nieuwe spiegel der jeugd of Franse Tiranny*, Amsterdam 1738; BEENING (wie Anm. 1), S. 41 f.

⁵⁰ BEENING (wie Anm. 1), S. 67–72.

⁵¹ Ebd., S. 108–125.

Trotz der Distanz und der Nuancierungen begann das Bild von Deutschland als dem Übeltäter immer stärker das gesamte Deutschlandbild zu dominieren. Dies geschah teilweise, weil das Dritte Reich eher als ein deutsches Phänomen gedeutet wurde. Die internationale Krise wurde zwar noch immer als eine wichtige Erklärung für das Dritte Reich betrachtet, aber die Schulbücher widmeten nun den deutschen Wurzeln des Nationalsozialismus mehr Aufmerksamkeit. Die deutsche Geschichte vor 1933 wurde allmählich zur Vorgeschichte des Dritten Reiches. Weimar wurde zu einem Intermezzo, das zum Mißlingen verurteilt war. Weimar war von Anfang an ein instabiler Staat gewesen. „Im Gegensatz zu anderen westeuropäischen Demokratien war in der Weimarer Republik das Parlament erst seit 1918 das wichtigste Regierungsorgan. Für die Deutschen war die parlamentarische Demokratie daher viel ungewohnter als für die übrigen westeuropäischen Völker.“⁵² Die Kräfte, die die Republik stützten, waren schwach und gespalten, und die antidemokratischen Feinde waren stark.

Ansätze für die späteren Entgleisungen wurden auch im mächtigen und autoritären Kaiserreich gesehen. Die Schulbücher betonten die autoritäre Mentalität des Kaiserreichs. „Nicht die Gemütlichkeit des Süddeutschen oder des Rheinländers charakterisierte das neue Deutschland“, sondern der „schneidige“ preußische Offizier und der unnahbare Beamte beherrschten das Kaiserreich. In der deutschen Gesellschaft gab es eine altmodische Ständementalität (das Schulbuch *Novem* benutzte den Begriff „Kasteneinteilung“), und der Adel war feudal.⁵³ Militarismus und Nationalismus charakterisierten das Kaiserreich. Dieser Nationalismus infizierte alle Bevölkerungsschichten. „Der deutsche Arbeiter war ein Bürger dritter Klasse, aber als Deutscher fühlte er sich seinen ausländischen Klassengenossen überlegen.“⁵⁴ Doch wenige Deutsche beschäftigten sich mit Politik. Sie akzeptierten klaglos die Autorität des Staates (*Novem* sprach hier von „Kadavergehorsam“).⁵⁵

In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts gingen die Schulbücher noch weiter, indem sie grundsätzlich einen Unterschied machten zwischen Westeuropa, wo Aufklärung, Parlamentarisierung und Demokratie gesiegt hatten, und Osteuropa, wo die Aufklärung nur wenig Einfluß gehabt hatte, wo die Romantik den Konservatismus verstärkt hatte, wo sich autoritäre Regime

⁵² L.G. DALHUISEN, *Sprekend verleden*, Rijswijk 1987, Bd. 3–I, S. 26.

⁵³ W. BEEMSTERBOER, *Novem – Wereld in wording*, Den Haag 1956, S. 192; A.C.M. PEEK, *De ontwikkeling van de parlementaire democratie in Duitsland, 1871–1945. Examenboek MAVO*, Groningen 1993, S. 10 f. In den Büchern für den Grundschulunterricht von Lea Dasberg, die die Reihe *Mobiel* herausgegeben hat, finden sich Bände mit Geschichtserzählungen. In diesen Geschichten wurden deutsche Autoritäten vorgestellt, die sich durch Schreien und Schnauzen auszeichnen. Der Begriff „schnauzen“ wurde hier ausschließlich im Zusammenhang mit deutschen Autoritäten verwendet. DASBERG (wie Anm. 33); DIES. u.a., *Mobiel: Verhalen 2*, Groningen 1975–1978, S. 79 und 82; DIES. u.a., *Mobiel: Verhalen 3*, Groningen 1975–1978, S. 43; DIES. u.a., *Hoorspelletjes 2*, Groningen 1975–1978, S. 46–56.

⁵⁴ J.W. MARSILJE, *Speurtocht door de eeuwen*, Groningen 1972, Bd. 4, S. 8. Siehe auch F. BOTERMAN, *Duitsland van keizerrijk tot democratie*, Den Bosch 1994, S. 9.

⁵⁵ BEEMSTERBOER (wie Anm. 53).

gehalten hatten und wo die Bevölkerung infolgedessen auch empfänglicher für die faschistische Ideologie war.⁵⁶ Diese Trennung zwischen West- und Mitteleuropa war eine Trennung zwischen Deutschland und den Niederlanden: Die deutsche Geschichte wurde erheblich anders wahrgenommen als die niederländische Geschichte.

Die Tendenz, dem nationalsozialistischen Deutschland einen immer prominenteren Platz einzuräumen, wurde um 1970 durch eine Reihe von Schulreformen verstärkt. Zum einen erhielt die Zeitgeschichte mehr Aufmerksamkeit, dadurch verringerte sich das Interesse für die nicht-nationalsozialistische Geschichte Deutschlands. Zum anderen wurde für das Fach Geschichte die Zahl der Unterrichtsstunden reduziert, und in der Oberstufe wurde es zu einem Wahlfach. Aufgrund der Zeitnot entschied man sich dafür, den traditionellen historischen Überblick aufzugeben. Stattdessen wählte man einen lockeren chronologischen Rahmen. Innerhalb dieses Rahmens wurden Themen ausgearbeitet – zumeist anhand bestimmter Staaten, die als Beispieldienten. Die Aufklärung wurde am Beispiel Frankreichs ausgearbeitet, die Parlamentarisierung am Beispiel Englands. Denn „England und Frankreich haben beide stark zur Entstehung demokratischer Regierungsformen beigetragen.“⁵⁷ Deutschland war der naheliegende Gegenstand bei Themen wie Nationalismus, Krieg und Faschismus. Das ging beispielsweise auf Kosten der Nachkriegsentwicklungen in den beiden deutschen Staaten, die in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts kaum beachtet wurden.⁵⁸ So kann es nicht verwundern, daß Deutschland, während es sich zu einem zivilisierten, friedliebenden und demokratischen Nachbarn entwickelte, im niederländischen Schulunterricht immer stärker mit Aggression, Faschismus und Rassismus assoziiert wurde.

Seit der deutschen Wiedervereinigung 1989/1990 ist hier ein zögerlicher Wandel erkennbar. Sowohl im Geographie- als auch im Geschichtsunterricht wird Deutschland mehr Aufmerksamkeit gewidmet.⁵⁹ Besonderes Interesse gilt den Ereignissen der Jahre 1989/90. Es stellt sich jedoch die Frage, ob dies nicht nur konjunktureller Natur ist und das Interesse wieder abebben

⁵⁶ K.A. KALKWIEK, *Verleden tijd?*, Amsterdam 1986, Bd. 2, S. 81. Auch in Geographiebüchern trifft man auf eine derartige Gegenüberstellung von Deutschland und Westeuropa. Deutschland wird als das Gegenteil Großbritanniens betrachtet. Die britische Entwicklung war eine allmähliche und zeichnete sich durch Stabilität aus, die deutsche durch Brüche und Instabilität. Vgl. beispielsweise TH. HADDERINGH/P. LA-MAIN, *Aarde en mens*, Groningen 1963–1964, 2 Bde., hier Bd. 2a, S. 93; C. KANT/A. REICHARD, *Formule Bos lobo–mavo*, Groningen 1993, S. 15 und 19.

⁵⁷ MARSILJE (wie Anm. 54), S. 262. Siehe auch CEULAERT/FEITSMA (wie Anm. 22), Bd. 2, S. 68–73.

⁵⁸ HOEKSTRA (wie Anm. 35), CEULAERT/FEITSMA (wie Anm. 22) und ADANG (wie Anm. 34). Um die gleiche Zeit ist auch in den Geographiebüchern für den Grundschulunterricht ein nur minimales Interesse für die Nachbarländer der Niederlande zu erkennen. Im Rahmen der Orientierung in der Welt wurden in der Grundschule Lapland, die Sahara und Kolumbien behandelt, nicht jedoch die Nachbarländer der Niederlande. Vgl. hierzu beispielsweise DE JONG/VOSKUILEN (wie Anm. 16).

⁵⁹ BEENING (wie Anm. 1), S. 133–141.

wird, sobald sich neue Themen ankündigen. Eine strukturellere Reform des Unterrichtsprogramms steht noch aus.

Schlußbemerkungen

Im vorstehenden ist dargelegt worden, daß der Aufbau des Unterrichtsprogramms zu einem wichtigen Teil darüber bestimmt, welche Fakten die Schüler über ein bestimmtes Thema erfahren. In vielen Fällen werden Kontext und Bezugsrahmen bei der Art und Weise, in der Schüler in ihrem späteren Leben Informationen über dieses Thema aufnehmen, ordnen und deuten werden, sogar eine wichtige Rolle spielen. Im Geschichtsunterricht der vergangenen Jahrzehnte bestimmten das besondere Interesse an der Zeitgeschichte, die Tatsache, daß oft ein grundsätzlicher Unterschied zwischen West-, Mittel- und Osteuropa gemacht wurde sowie der thematische Ansatz, bei dem Deutschland fast ausschließlich im Zusammenhang mit Themen wie Nationalismus, Krieg und Faschismus behandelt wurde, welche Informationen Schülern mit Blick auf Deutschland vermittelt wurden und welche Fakten und Bilder aus dem Unterrichtsprogramm herausfielen. Diese Bezugsrahmen bestimmten weitgehend die Bildformung über Deutschland im Schulunterricht.

Daher ist die Diskussion über die Struktur des Unterrichtsprogramms von großer Bedeutung. Kürzlich ist in den Niederlanden eine Diskussion über einen neuen Aufbau des Programms für den Geschichtsunterricht in den weiterführenden Schulen ausgebrochen.⁶⁰ Meine Haltung dazu ist ambivalent: Einerseits ist positiv hervorzuheben, daß die Planer des neuen Programms für mehr Zusammenhang innerhalb des Unterrichtsprogramms und für eine stärkere Betonung der Vermittlung von historischem Überblick plädieren. Andererseits ist zu kritisieren, daß die Planer nicht allzuviel verändern wollen und die Meinung vertreten, der Inhalt des heutigen Programms entspreche bereits in groben Zügen diesen Anforderungen. Kritisch sehe ich schließlich die Tatsache, daß man sich in den Plänen erneut für eine westliche Interpretation der Geschichte entschieden hat, wodurch die Möglichkeiten für eine grundsätzlichere inhaltliche Erneuerung begrenzt werden.⁶¹

⁶⁰ N.N., *Het verleden in de toekomst*, Den Haag 1998; N.N., *Verleden, beden en toekomst*, Enschede 2001.

⁶¹ A. BEENING, *Het tijdvakkenkader van de pruijkentijd*, in: *Kleio* 6 (2001), S. 44 f. Zu meiner Position nahm vor kurzem der Sekretär der Kommission, die unter der Leitung des Amsterdamer Historikers Piet de Rooy ein neues Konzept für den Geschichtsunterricht an den niederländischen Schulen entwickelt hat, Stellung. Seiner Meinung nach berücksichtigt die wissenschaftliche Kritik nicht die didaktischen Überlegungen der Kommission. Abgesehen davon, daß diese Argumentation seltsam anmutet, ist sie unzutreffend. Denn ich habe nicht nur aus wissenschaftlicher, sondern auch aus didaktischer Sicht Bedenken gegen den vorgeschlagenen Bezugsrahmen für eine Epochen-einteilung vorgebracht. Siehe A. WILSCHUT, *Zinnvolle en leerbare geschiedenis – Historische achtergronden bij het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming*, in: B. PILLET/P. CASSIMAN/M. VANSPYCBROUCK (Hrsg.), *Het verleden in het beden*,

Besonders den letztgenannten Aspekt halte ich für eine verpaßte Chance, da es höchste Zeit ist, die westliche Geschichtsinterpretation zu ersetzen. Sie wird in der Wissenschaft zunehmend zur Diskussion gestellt⁶² und ist auch aus didaktischen Gründen überholt. Denn während die Erweiterung der Europäischen Union durch zehn osteuropäische Länder näher rückt, werden niederländischen Schulkindern immer noch Geschichtsbücher aufgebürdet, die die enorme kulturelle Kluft nachzeichnen, die sich angeblich in den vergangenen Jahrhunderten von Nord nach Süd durch Europa gezogen hat. Westlich dieser Kluft liegen Länder, die eine „normale“ Entwicklung durchlaufen haben. Östlich dieser Grenze liegen Gebiete, deren Geschichte nur in dem Augenblick interessant ist, in dem von ihnen eine Bedrohung für Westeuropa ausging. Das liefert ein karikaturistisches Bild und ist kein probates Rüstzeug für zukünftige Generationen europäischer Bürger.

Gent 2002, S. 49–69; A. BEENING, *Duitsland in het geschiedenisonderwijs. Opgelost probleem of symptoom van een crisis?*, in: *Spiegel Historiae* 2 (2002), S. 64–71.

⁶² Vgl. beispielsweise N. DAVIES, *Europe – a history*, London 1997, S. 1–46.