

thersites

18/2024



Imprint

Universität Potsdam 2024

Historisches Institut, Professur Geschichte des Altertums
Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam (Germany)
<https://www.thersites-journal.de/>

Editors

Apl. Prof. Dr. Annemarie Ambühl (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)
Prof. Dr. Filippo Carlà-Uhink (Universität Potsdam)
PD Dr. Christian Rollinger (Universität Trier)
Prof. Dr. Christine Walde (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

ISSN 2364-7612

Contact

Principal Contact

Prof. Dr. Filippo Carlà-Uhink
Email: thersitesjournal@uni-potsdam.de

Support Contact

PD Dr. Christian Rollinger
Email: thersitesjournal@uni-potsdam.de

Layout and Typesetting

text plus form, Dresden

Cover pictures:

Left – „The Minotaur“. Used by permission of Jonathan Muroya

Right – „Dionysus“. Used by permission of Jonathan Muroya

Published online at:

<https://doi.org/10.34679/thersites.vol18>

This work is licensed under a Creative Commons License:
Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

This does not apply to quoted content from other authors.

To view a copy of this license visit

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

PIA DÜVEL

(Universität Potsdam)

Vorsicht vor Spartakus?

Ideologisierte Schulbuchdarstellungen aus der Zeit des geteilten Deutschlands¹

Abstract Starting with the hypothesis that textbooks are strongly ideologically charged, this paper analyses the representation of the Spartacus uprising in history textbooks that were in use between 1949 and 1989 in the FRG and the GDR. Due to its identity-defining function for European cultures, Roman antiquity has always been an important reference in recent and modern history. Spartacus, as a slave leader, has been interpreted very differently in different contexts and is therefore ideally suited to examine how in such social and political contexts textbooks were produced and read, showing further how ideologically biased perceptions of history would force their way unhindered into the historical consciousness of younger generations.

Keywords History textbooks, textbook research, historical consciousness, Spartacus, slavery, history teaching.

¹ Ich möchte Herrn Prof. Dr. Filippo Carlà-Uhink für zahlreiche Anregungen und Herrn Dr. Matthias Wiese für den regelmäßigen Austausch danken.

ZEITREISE DURCH DIE DYNAMISCHE REZEPTION VON SPARTAKUS

„Capua im Jahre 74 v. u. Z. In der Stadt gibt es eine sogenannte Gladiatorenschule, in der Sklaven für blutige Zirkuskämpfe gedrillt werden. Zu diesen Gladiatoren gehört einer, den seine Leidensgefährten Spartacus nennen: ein bärenstarker, trotziger, aufrechter Mann.“²

Mit diesen Zeilen beginnt eine Erzählung über den wohl berühmtesten Aufständischen Roms, dessen Anziehungskraft bis heute unvermindert wirkt.³ Die geschichtliche Vorlage liefert der thrakische Gladiator Spartakus, der in den Jahren 73 bis 71 v. Chr. einen der größten Sklavenaufstände in der Historie des antiken Rom führte. Sein Tod gab den Startschuss zu einem intensiven Nach- bzw. Weiterleben, das auf wenigen, eminent parteiischen und größtenteils widersprüchlichen Überlieferungen basiert. Der dadurch vorhandene Spielraum für ambivalente Interpretationen und kontroverse Theorien wurde immer wieder aufs Neue ausgeschöpft, um die historische Person auf unterschiedlichste Weise in Szene zu setzen. Sprichwörtliche Spartakus-Vergleiche, die in gleich mehreren antiken Schriften enthalten sind, gelten als die wohl früheste Ausprägungsform.⁴ So erwähnt z. B. Cicero in der dritten Philippischen Rede, dass Cäsar aufgrund seiner Truppenwerbung von Marcus Antonius den Beinamen „Spartakus“ erhielt.⁵ Indem Cicero Antonius in der darauffolgenden Rede mit Catilina und Spartakus gleichsetzt, wertet er diesen als einen verbrecherischen Patrizier bzw. als Unfreien, in jedem Fall aber als einen Staatsfeind ab.⁶ Nicht weniger Faszination übte Spartakus auf deutsche Dichter der Neuzeit aus. Für Lessing, Grillparzer und Hebbel diente Spartakus, sehr wahrscheinlich aufgrund seiner Entsprechung mit den zu dieser Zeit beschworenen revolutionären Werten, als eine Inspirationsquelle für ein Drama. Über ein Jahrhundert später lehnte sich die Namensgebung der sogenannten Spartakusgruppe an die historischen Vorgän-

2 Mühlstädt (1970) 115.

3 Dies bewies kürzlich der Hype um die US-Serie „Spartacus – Blood and Sand“.

4 Münzer (1929) 1528.

5 Cic. Phil. 3, 21.

6 Cic. Phil. 4, 15.

ge an.⁷ Diese hatte sich im Jahr 1916 aus der äußersten Linken Deutschlands formiert, wurde nach der Novemberrevolution in „Spartakusbund“ umbenannt und bildete ab Dezember 1919 letztlich den Kern der KPD. Nur wenige Tage nach Gründung der Partei brach in Berlin überdies ein Aufstand aus, der mit dem Spartakusbund in Verbindung gebracht wurde, deshalb als „Spartakusaufstand“ in die Geschichte einging und den „ursprünglichen Träger des Namens weniger erneuert als [...] bis zur Auslöschung überformt hat.“⁸ Darüber hinaus sollte der klassische Heldenstoff vor dem Hintergrund der einsetzenden kolonialen Befreiungsbewegung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine weitere Renaissance erleben. Anlass waren der vom US-amerikanischen Kommunismus-Sympathisanten Fast verfasste Roman⁹ und der darauf basierende Film¹⁰, die beide beispielhaft von einem weit über die altphilologischen und historischen Personenkreise hinausgehenden Interesse am historischen Spartakus zeugen. Auf der filmischen Auferstehung des Spartakus basiert wiederum viel Sekundärliteratur.¹¹ In ihrer Gesamtheit signalisiert die Rezeptionsgeschichte vor allem in Zeiten erstarkender Befreiungsbewegungen eine vermehrte Aneignung, die, wie beispielhaft an Geschichtsschulbüchern nachvollzogen werden soll, in ihrer Darstellung der Thematik aber sehr variabel ausfallen kann. Für dieses Vorhaben, geltende Geschichtsbilder der BRD und der DDR exemplarisch zu erfassen und zu vergleichen sowie die politische Indienstnahme von Schulbüchern nachzuweisen, ist der Spartakusstoff aufgrund der verschiedenen Interpretationen seines Lebens besonders geeignet. Hinter dieser Auseinandersetzung mit potentiell stark instrumentalisierten Schulbüchern bzw. Schulbuchtexten steht der Gedanke, langfristig zu einem kritischeren Umgang mit dem Medium anzuregen. Sich in heutiger Zeit vor ideologisierten Schulbüchern in Sicherheit

7 Mit der Rezeptionsgeschichte befassen sich u. a. Münzer und Osterkamp; Münzer (1929) 1528; Osterkamp (2011) 3 f.

8 Osterkamp (2011) 3.

9 Fast (1953).

10 Das Drehbuch des US-amerikanischen Films „Spartacus“ wurde von Dalton Trumbo verfasst. Regie führte Stanley Kubrick; Kubrick; Spartacus (1960).

11 Der Antikfilm wird u. a. von Winkler und Wyke in den Fokus genommen; Winkler (2007), Wyke (1997) 34–72.

zu wiegen, wäre nämlich fatal. Dass stattdessen ein gesundes Misstrauen¹² gegenüber Schulbüchern angebracht ist, soll die nachfolgende Schulbuchanalyse zeigen.

SCHULBÜCHER AUF DEM PRÜFSTAND – UNAUSGESCHÖPFTE POTENTIALE UND FORSCHUNGSLÜCKEN IM FOKUS

Schulbuchforschung ist vielschichtig, zugriffsabhängig und als Forschungsfeld nicht eindeutig definiert und ausdifferenziert. Mit dem Untersuchungsgegenstand „Schulbuch“ existiert zwar ein gemeinsamer Nenner, Konsens über eine universale theoretische Fundierung herrscht jedoch nicht. Vor allem der unbeantwortete Status der Frage, was überhaupt unter einem Schulbuch zu verstehen ist, wird vielfach beklagt und verlangt nach individuellen Bestimmungen. In Anlehnung an Laubig, Peters und Weinbrenner¹³ konzentriert sich die vorliegende Untersuchung auf Bildungsmedien, die unterrichtsbegleitend und schüler:innenorientiert konzipiert sowie für die Nutzung als Lern- und/oder Arbeitsmittel ausgelegt sind.

Stoffauswahl und -aufbereitung tragen dabei die Handschrift des jeweiligen Entstehungskontextes, denn soziale Diskurse sowie die politischen Machtverhältnisse wirken massiv auf die Konzeption ein. Zudem manifestieren sich in den Schulbüchern auch immer die narrativen und strukturellen Gewohnheiten sowie die Ideologie ihrer Autoren, die Hayden White zufolge nicht in der Lage sind, objektiv zu erzählen.¹⁴ In der Folge wird das Schulbuch zum Politikum.¹⁵ Das in ihm enthaltene, ausgehandelte, kanonisierte und verdichtete Schulbuchwissen in Verbindung mit dem frühzeitigen und intensiven Gebrauch steuert

12 „Misstraut gelegentlich euren Schulbüchern“, heißt es in der Ansprache zum Schulanfang bei Kästner; Kästner (1969) 182 f.

13 Laubig/Peters/Weinbrenner (1986) 7, zitiert nach Wiater (2005) 43.

14 White (2015) 19–47.

15 Stein begreift das Schulbuch als Informatorium, Paedagogicum und Politicum. Obwohl die Komponenten nicht eindeutig voneinander zu trennen sind, lässt sich die nachfolgende Untersuchung in der politischen Dimension verorten; Stein (1977) 231–241.

wiederum die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins der nachwachsenden Generationen maßgeblich und trägt zu Verinnerlichung und Identifikation mit der zugrundeliegenden Weltsicht bei.¹⁶ Insofern ist ein Schulbuch gleichermaßen beeinflussbar wie es selbst beeinflussend wirkt.

EINBLICK IN DAS AUSWAHLVERFAHREN

Schulbücher, die der soeben erläuterten Definition entsprechen, müssen zunächst gesichtet werden. Für das Genre „Schulbuch“ und die schwerpunktverwandten Materialien ergeben sich jedoch einige besondere Schwierigkeiten, welche auf ihre mangelhafte Sammlung und bibliographische Erfassung zurückzuführen sind.¹⁷ Für bestehende Sammlungen und Teilbereichsbibliographien gibt es wiederum keine Vollständigkeitsgarantie. Erschwerte Zugriffs- und Recherchebedingungen für ausnahmslos jede schulbuchbezogene Untersuchung sind die Folge. Dies gilt auch für die vorliegende Analyse, obgleich diese nicht auf Vollständigkeit, sondern auf Exemplarität ausgelegt ist.

Der Umfang der Stichprobe bemisst sich insgesamt auf sechs Bücher – drei der BRD und drei der DDR.¹⁸ Um festzustellen, dass dies eine sorgfältige Auslese erfordert, muss man keine Schulbuchexperte oder keine Schulbuchexpertin sein. Das entsprechende Vorgehen ist für den Fall der DDR deutlich leichter, was auf den staatlich installierten Einheitsverlag sowie auf die Vereinheitlichung der Schulbuchentwicklung zurückzuführen ist. Die Recherche bundesdeutscher Materialien gestaltet sich aufgrund der föderalen Struktur des Bildungswesens und der damit verbundenen komplexen Entwicklung des Schulbuchmarktes deutlich aufwendiger und die Materialien müssen stark selektiert werden. Der Auswahlprozess umfasst im Großen und Ganzen zwei Schritte: eine räumliche und

¹⁶ Handro/Schönemann (2006) 5.

¹⁷ Das Leibniz-Institut für Bildungsmedien/Georg-Eckert-Institut verfügt über die weltweit umfangreichste Sammlung und wurde zu Recherchezwecken aufgesucht. Bibliographisch ist zumindest ein Teilbereich der hier erforschten Zeit durch die langjährige Bibliotheksleiterin des Instituts, Gisela Teistler, abgedeckt; Teistler (2017).

¹⁸ Um die ausgewählten Titel zweifelsfrei nachvollziehen zu können, wird ihre Angabe im entsprechenden Verzeichnis um den Verlag ergänzt.

eine schulformbezogene Eingrenzung. Als größtes und bevölkerungsreichstes Bundesland bietet sich in räumlicher Hinsicht Nordrhein-Westfalen an. Da die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I dort jedoch verschiedene Schulformen¹⁹ besuchten, stellen sich zudem zwei Fragen: welche Schulform für den Vergleich mit dem Einheitsschulsystem der DDR besonders geeignet ist und in welcher Schulform die meisten Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden.

In der DDR vollzog sich ein radikaler Schulsystemumbau, bei dem das dreigliedrige Weimarer Schulsystem schrittweise ersetzt wurde.²⁰ Als Kernstück bildete sich nach Überwindung des Zwischenschritts der Zehnklassenschule letztendlich die sogenannte Polytechnische Oberschule als allgemeine, verpflichtende Schulform heraus.²¹ Leitlinie der POS war eine Basislegung „für die berufliche Ausbildung und für alle weiteren Bildungseinrichtungen“.²² Die Hauptschule in der BRD, die aus der Volksschule hervorging, hatte eine ähnliche Ausrichtung. Auch dort absolvierten und absolvieren die Schüler:innen noch immer einen Basisbildungsgang.²³ Allerdings verzeichnete die Hauptschule im Gegensatz zur obligatorischen POS stark voranschreitende Einbußen an Schüler:innen und schien einem sich langfristig abzeichnenden Bedeutungsverlust zu erliegen.²⁴ Es stellt sich also die Frage, ob mit ihr eine Randerscheinung des Bildungssystems oder aber eine repräsentative Schulform vorliegt. Nach ihrer Gründung stellte die Hauptschule die am stärksten besuchte weiterführende Schule dar. Der Zustrom von Schüler:innen versiegte zwar allmählich, doch erst nach Ablauf des relevanten Untersuchungszeitraumes verlor die Hauptschule ihre führende Position.²⁵ Daher eignen sich die Volks- und späteren Hauptschulen auch aus quantitativer Sicht für die Analyse.

19 Das Schulsystem der BRD war dreigliedrig.

20 Anweiler (1988) 27f.

21 Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 2. Dezember 1959, in BMG (1966) 177; Anweiler (1988) 63.

22 Ebd. 178.

23 Rösner (2007) 70.

24 Ebd.

25 BMBF (1997) 38 f. In Nordrhein-Westfalen wurden die Hauptschulen zahlenmäßig schon etwas früher durch Gymnasien und Realschulen überflügelt. Für den Untersuchungszeitraum ist diese Entwicklung jedoch eher unerheblich; IT.NRW (2010) 6.

Zeitlich markieren die zur Analyse ausgewählten Schulbücher Beginn und Ende des geteilten Deutschlands. Außerdem sind sie symmetrisch und episodisch ausgesucht. Dies meint, jeweils ein BRD- und DDR-Schulbuch aus ähnlicher Zeit zu nutzen (Symmetrie) und daraus drei Schulbuchpaare zu bilden, die aus verschiedenen Jahrzehnten stammen und mit wichtigen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen verbunden sind (Episodenhaftigkeit). Derartige Entwicklungen prägen das Geschichtsbild und zeigen sich mit einiger Sicherheit in neuen, inhaltlich angepassten Lehrplänen und Schulbüchern.²⁶

In der BRD und DDR fanden zentrale Wandlungsprozesse, ungeachtet ihrer z. T. stark voneinander abweichenden Ausrichtung, annähernd gleichzeitig statt. Die ersten Jahre nach Kriegsende standen bspw. in beiden Fällen unter dem Zeichen der Lehrmittelknappheit sowie provisorischer Maßnahmen, um diese aufzufangen.²⁷ Charakteristisch für diese Zeit war der immense Einfluss internationaler Akteure auf die Schulbuchpolitik. Neben den jeweiligen Besatzungsmächten, denen die Schulbuchrevision oblag, unterstützten auch Organisationen wie die UNESCO Projekte zur Überarbeitung von Schulbüchern.²⁸ Dauerhafte Abhilfe schaffte erst die Neuproduktion eigener mehrbändiger Schulbücher, zu der für das Fach Geschichte frühestens ab 1948 übergegangen werden konnte.²⁹ Im Jahr 1949 erfolgte dann die doppelte Staatsgründung. Eine Untersuchung der in dieser Zeit entstandenen Schulbuchprototypen erscheint sehr lohnenswert, zumal die zugrundeliegenden Lehrpläne große Differenzen in Aussicht stellen.³⁰ Unterschiede zeigen sich bspw. in der stark voneinander abweichenden Stoff-

²⁶ Den Zusammenhang zwischen politischen Ereignissen, Mentalitätslagen und der Entwicklung neuer Lehrpläne beschreibt Plöger; Plöger (2009) 293. Das Verhältnis zwischen Lehrplan und Schulbüchern wird bei Riemenschneider deutlich; Riemenschneider (1982) 295 f.

²⁷ Ausgelöst wurde diese durch das Verbot von Lehrwerken mit nationalsozialistischen Inhalten; Teistler (2017) 1. Als Lösungskonzept der Amerikaner und Briten stellt Teistler das Schulbuchnotprogramm vor; ebd. 5–40. Ebenso beschreibt sie die in der SBZ ergriffenen Maßnahmen; ebd. 264–266.

²⁸ Fuchs/Henne (2017).

²⁹ Vorreiter war die britische Zone; Teistler (2017) 92 f. Erst ab 1950 folgte der erste Band eines Einheitsschulbuches in der SBZ; ebd. 298.

³⁰ Während der Gesamtplan der BRD eine Behandlung des Spartakusaufstandes offiziell nicht vorsieht, stellt der Lehrplan der DDR etwa eine Unterrichtsstunde für die Thematik bereit und gibt ein klassentheoretisches Deutungsmuster vor; Geschichtsstoffplan (1949), Lehrplan (1951) 21.

fülle.³¹ Zudem war im DDR-Lehrplan ein vierjähriger Stoffzyklus vorgesehen, infolge dessen der Spartakusaufstand sogar zweimal thematisiert wurde.³²

Die nachfolgende schulpolitische Entwicklung verlief in der BRD recht schleppend. Erst ab 1963 gewann eine Reformperiode an Fahrt.³³ In der DDR vollzogen sich zeitgleich tiefgreifende Veränderungen, sodass die wichtigsten organisatorischen Weichen bis 1965 gestellt waren.³⁴ Insgesamt lässt sich daraus ableiten, dass mit den 1960er Jahren ein Jahrzehnt angebrochen war, in dem in beiden Staaten bildungspolitische Fragen einen hohen Stellenwert genossen. Neben dem Mauerbau im Jahr 1961 ist vor allem die zweite Hälfte der 1960er Jahre interessant. So wurde in der DDR 1965 das einheitliche sozialistische Bildungssystem durch die Verabschiedung des Bildungsgesetzes vollendet.³⁵ Die Entwicklungen mündeten in der Herausgabe neuer, stark formalisierter und kleinschrittig konzipierter Lehrpläne³⁶, die bereits auf das Wesen der Schulbücher schließen lassen.³⁷

Nach der Volksschulreform 1968 in Nordrhein-Westfalen begann 1969 dann auch in der BRD unter sozial-liberaler Regierung die eigentliche bildungsreformatorische Ära.³⁸ Umbruchs- und Innovationsdenken richteten sich darüber hinaus auf Unterrichtsfächer, Lehrplan- und Schulbuchkonzeption. Bedingt durch intensive Diskussionen um seine Qualität musste sich bspw. der Geschichts-

31 Das angestrebte Pensum der DDR-Lehrpläne war immens, erwies sich jedoch eher früher als später als nicht realisierbar; Anweiler (1988) 47.

32 In den Klassen 5 und 9 war das der Fall; Lehrplan (1951) 4 f.

33 Auslöser waren allem voran alarmierende Erkenntnisse zu einem drohenden Mangel an qualifizierten Arbeitskräften, der sich in absehbarer Zeit auf die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der BRD auswirken würde; Anweiler (1992) 22. Hierbei schwingen auch Überlegungen zum Abbau von Bildungsungleichheiten mit; ebd. 24.

34 Ebd. 21.

35 Ebd.

36 Die Lehrpläne für das Fach Geschichte sind schrittweise erschienen und eingeführt worden. Der Spartakusaufstand ist im Lehrplan für die 5. Jahrgangsstufe enthalten; Lehrplan (1965) 30.

37 Ebd. 26–31.

38 Anweiler (1992) 22 f.

unterricht neu definieren und legitimieren.³⁹ Und obgleich die Erarbeitung neuer Lehrpläne wohl in erster Linie auf die Neugründung der Hauptschulen zurückzuführen ist, wurden sie auch durch die hier einsetzende Kritik am Geschichtsunterricht zweifellos mitgeprägt. Nicht ohne Grund kam es zur Verschmelzung von Historischem und Politischem im Sinne einer Fächerverbindung. Wohl bemerkt geschah dies zuungunsten der Geschichte und in Nordrhein-Westfalen stärker als anderswo.⁴⁰ Zu Recht befürchtete man in Historikerkreisen, dass die Geschichte zudem zeitlich zu stark auf die jüngste Geschichte⁴¹ und thematisch zu sehr auf die deutsche und europäische Geschichte reduziert werden könnte. So zeigt der Lehrplan von 1968, dass sich die Schwerpunkte in den höheren, entscheidenderen Jahrgängen „auf die Behandlung von zeitgeschichtlichen und politischen Fragen“ verlagern und die Behandlung der römischen Geschichte zu großen Teilen am Beispiel „der Frühzeit unserer Geschichte“ bzw. der römisch-germanischen Geschichtsverflechtungen geschah.⁴²

Eine weitere Umgestaltung auf medialer Ebene vollzog sich mit der Herausbildung und Etablierung neuer Schulbuchtypen. Das sogenannte Arbeitsbuch verzichtete auf den bis dato konstitutiven Darstellungstext, konnte sich jedoch nicht dauerhaft auf dem Markt durchsetzen. An seine Stelle trat bald schon das kombinierte Lehr- und Arbeitsbuch, das narrative Elemente mit Quellenpräsentationen vereint.⁴³ Genau wie die zuvor angedeuteten strukturellen und organisatorischen Veränderungen lässt auch die konzeptionelle Neugestaltung der Schulbücher die Blüte des Bildungsbereiches erkennen, in der er jedoch nicht allzu lange stehen sollte. Bereits Mitte der 1970er Jahre kündigte sich ein Rezessionsprozess an, der für die Schulbuchanalyse genauso interessant erscheint wie die beschriebene Hochkonjunktur. Bildungspolitik verlor an Priorität gegenüber

39 Hintergründe sind die politische Positionierung und die Zunahme rechter Gewalt; Daumüller/Seidenfuß (2017) 11.

40 Grundsätze (1968?) A2 12; siehe dazu auch Multhoff (1974) 37–39. In der Betrachtung von „Extremvarianten“, wie sie die Lehrpläne und Schulbücher Nordrhein-Westfalens zweifellos sind, liegt ein besonderer Reiz. Durch sie können „spezifische Darstellungsmuster“ besonders deutlich sichtbar gemacht werden; Gorbahn (2011) 91. Im Vergleich mit den DDR-Schulbüchern kann mit ihnen der größtmögliche Abweichungsgrad festgelegt werden.

41 Kocka (1977) 12.

42 Grundsätze (1968?) B4 4.

43 Schönemann/Thünemann (2010) 68–72.

anderen politischen Handlungsfeldern, die sich u. a. aus der Ölkrise ergaben.⁴⁴ Demgegenüber befand sich das Fach Geschichte wieder im Aufbau und versuchte, den hilfswissenschaftlichen Status gegenüber der politischen Bildung abzulegen. Die Lehrpläne zeigen jedoch: Um sich wieder als eigenständiges Schulfach zu etablieren, reichten die Bemühungen nicht aus.⁴⁵ Auch die thematischen Akzente innerhalb der römischen Geschichte blieben nahezu unverändert. Dementsprechend hatte sich die römische Entwicklung vom Stadtstaat bis zum Kaiserreich der germanischen Völkerwanderung weiterhin unterzuordnen.⁴⁶

Der entschleunigte bildungspolitische Kurs, den die BRD mittlerweile fuhr, setzte sich mit der Rückkehr der Union an die Regierungsspitze in Bonn weiter fort.⁴⁷ Und auch in der DDR keimten bereits Mitte der 1970er Jahre krisenhafte Entwicklungen auf. Anders als in der BRD blieb die allgemeine Bildungspolitik darunter aber nicht auf der Strecke. Ausnahmefall waren die Lehrpläne und Schulbücher, deren Entwicklung getreu der dort verkündeten Maximen „Stabilität und Kontinuität“ nur unwesentlich voranschritt.⁴⁸ Die ab 1985 ausgearbeiteten Lehrpläne veränderten sich deshalb weniger auf inhaltlicher als auf formaler Ebene. Auffallend waren vor allem die deutlich knapperen Vorgaben, die wohl als Versuch, das selbst angelegte Korsett etwas zu lockern, gedeutet werden können.⁴⁹

Angelehnt an die soeben dargelegten Epochen und Ereignisse berücksichtigt die Untersuchung zunächst zwei Schulbücher der frühen 1950er Jahre. Außerdem werden jeweils zwei Bücher der späten 1960er bzw. 1980er Jahre einbezogen. Ein solches Vorgehen soll gleichermaßen die Erfahrbarkeit synchroner Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie die Wahrnehmung von diachronem Wandel garantieren.

44 Knewitz (2019) 53.

45 Richtlinien und Lehrpläne (1980) GL1.

46 Ebd. GP16.

47 Anweiler (1992) 25.

48 Margot Honecker: Zu einigen Problemen der pädagogischen Wissenschaft bei der weiteren Realisierung der schulpolitischen Aufgaben. Auszüge aus dem Referat des Ministers für Volksbildung auf der 10. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR am 6./7. Februar 1974, in APW (1985) 73.

49 Lehrplan (1988).

Mit den örtlichen und zeitlichen Bedingungen wurden bereits zwei entscheidende Auswahlkriterien für die Schulbücher näher erläutert. Nichtsdestotrotz greifen diese im Fall der BRD noch immer zu kurz. Auch die Popularität der Schulbücher spielt eine wichtige Rolle, da von einem Zusammenhang zwischen Bekanntheits- und Verbreitungsgrad eines Werkes und seiner Entsprechung mit den Idealen seiner Zeit ausgegangen werden kann. Spiegelte ein Schulbuch das seinerzeit geltende Geschichtsbild besonders gut wider, so wurde es wahrscheinlich vielfach aufgelegt und weiträumig zugelassen. Im Zuge einer gezielten Suche konnten die Bücher der Reihen „Wege der Völker“⁵⁰, „Zeiten und Menschen“⁵¹ und „Reise in die Vergangenheit“⁵² als solche Schulbuchklassiker identifiziert und in der Analyse berücksichtigt werden.

Für eine hohe Repräsentativität der Stichprobe ist es außerdem wichtig, dass die Schulbücher nicht nur beliebt, sondern auch zeitgemäß in ihren Inhalten sind. Einige Schulbücher standen zwar zu untersuchungsrelevanten Zeiten in Gebrauch, transportierten jedoch nicht das zeitgenössische Gedankengut und müssen deshalb von der Analyse ausgeschlossen werden. In erster Linie entfallen damit Titel, die durch das sogenannte Schulbuchnotprogramm legitimiert und ausgehend davon wieder- bzw. weiterverwendet wurden – so bspw. auch das in der britischen Besatzungszone vielfach eingesetzte „Stein’sche Geschichtsbuch“.⁵³ Die neuproduzierte und deshalb augenscheinlich geeignetere Alternative, „Wege der Völker“, muss jedoch auf ihre Approbation hin überprüft werden. Für eine ideologiekritische Analyse ist ein positiver Zulassungsbescheid insofern unverzichtbar, da dieser belegt, dass das Schulbuch den staatlichen Ansprüchen genüge, der ideologischen Grundhaltung entsprach und überhaupt verwendet werden konnte. Während die Approbationsgewährleistung für die DDR-Schulbücher angesichts der staatlichen Durchsetzung eines Schulbuchmonopols leicht zu durchschauen war, besteht für die BRD ein regional stark fragmentierter Schulbuchmarkt. Die Genehmigung oblag den Ländern, gestaltete sich variabler, wurde verschiedenartig erfasst und ist ausgehend davon retrospektiv ebenso verschiedenartig zu rekonstruieren. Bei Schulbuchexemplaren, die in der ersten Jahrhunderthälfte erschienen, erfolgte der Approbationsnach-

50 Wege der Völker (1950).

51 Deermann (1968).

52 Ebeling/Birkenfeld (1987).

53 Stolze (1949).

weis häufig durch Titelvermerke. Leider sind solche Kennzeichnungen kritisch zu behandeln, da bewusste Täuschung nie ausgeschlossen werden kann. Die Zulassung jüngerer Schulbücher lässt sich hingegen aus entsprechenden Listen und Dokumenten entnehmen. Für das im britischen Sektor Berlins erschienene „Wege der Völker“ kann die Approbation auf beide Weisen nachvollzogen werden. Einerseits findet sich auf der dem Titelblatt vorangestellten Seite ein entsprechender Vermerk.⁵⁴ Andererseits bestätigt eine bibliographische Zusammenstellung der deutschen Schulbuchproduktion von 1945 bis Ende 1950 die Zulassung des Werkes für die gesamte britische Zone sowie für das daraus hervorgehende Nordrhein-Westfalen.⁵⁵ Zweierlei Approbationsbeweismittel und -wege bzw. die damit einhergehende hohe Beweiskraft sind allerdings eher die Ausnahme als die Regel. An entsprechendem Beweismaterial mangelt es insbesondere für den Zeitraum zwischen 1950 und 1970.⁵⁶ In diese Zeit fällt das Erscheinen des zweiten Schulbuches, das für die bundesrepublikanische Seite im Fokus der Betrachtungen steht: „Zeiten und Menschen“. Infolgedessen lässt sich seine rechtmäßige Benutzung nicht für das Jahr seines Erscheinens, sondern erst für das Schuljahr 1970/71 eindeutig belegen. Dokumentiert ist die Zulassung hier noch in einem Amtsblatt.⁵⁷ Für Approbationen, die nach dem Schuljahr 1981/82 erteilt wurden, muss hingegen eine Schriftenreihe mit integrierten Verzeichnissen herangezogen werden. Entsprechende Ausgaben dieser Schriftenreihe bestätigen, dass auch die „Die Reise in die Vergangenheit“ für die Untersuchung geeignet ist.⁵⁸

54 Wege der Völker (1950).

55 Das Deutsche Schulbuch (1951) 105.

56 Es ist durchaus möglich, dass entsprechendes Material existiert, doch konnte der Archivierungsort bisher nicht in Erfahrung gebracht werden.

57 Verzeichnis (1970) 9.

58 Grundlagen (1987) 78.

MAßGESCHNEIDERTE METHODIK

Bereits die theoretische Unschärfe deutet auf die Individualität schulbuchbezogener Forschungsvorhaben hin. Da es außerdem an einer Anleitung für die Arbeit mit Schulbüchern fehlt, müssen überdies eigene methodische Strategien und Instrumentarien ausgewählt, angepasst und gerechtfertigt werden. Dem Leitspruch folgend, wissen, wohin man geht, bevor man den ersten Schritt tut⁵⁹, sollten sich diese an den jeweiligen Fragestellungen orientieren. Im vorliegenden Fall empfiehlt sich eine Hybridvariante zwischen hermeneutischen sowie inhaltsanalytischen Methoden mit quantitativer oder qualitativer Ausrichtung. Obwohl das hermeneutische Vorgehen anfällig für subjektive Verzerrungen ist und in der Vergangenheit scharfer Kritik ausgesetzt war, genießt es eine Vorrangstellung unter den genannten. Ein stärker regelgeleitetes Vorgehen in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse sowie eine Unterlegung mit quantitativen Erhebungen an entsprechender Stelle führen zu transparenteren Ergebnissen und können die geäußerten Bedenken jedoch deutlich minimieren.

DER SPARTAKUSAUFSTAND IN ZAHLEN

Als erstes methodisches Element kommt die sogenannte „Raumanalyse“ als inhaltsanalytisches Verfahren in Verbindung mit einem deskriptiv-interpretativen Part zum Einsatz. Grundlegend sollen hierbei die Fläche des Gesamtbuches, des darin enthaltenen Romkapitels und anderer Themenblöcke sowie des Spartakusaufstandes ermittelt und miteinander in Relation gesetzt werden. Weil sich ein Bearbeitungsprinzip von den größeren zu den kleineren Texteinheiten anbietet, liegt der Fokus zunächst auf dem Verhältnis zwischen Gesamtbuch und Unterthemen, darunter auch dem Rom-Part. Zur Messung genügt in diesem Fall (noch) das Auszählen der jeweiligen Seiten. Der Grundwert wird jedoch nicht aus der Gesamtseitenzahl des Lehrbuches, sondern aus der Seitenanzahl historischer Themen von der Urzeit bis zum Ende der Spätantike bestimmt. Um bessere Vergleichsbedingungen zu schaffen, werden Einführungsparts oder weiterführende Stoffe dagegen nicht mit einberechnet. Gleichwohl gibt es zahlreiche

59 „Es ist sehr wichtig zu wissen woher man kommt, doch bevor man den nächsten Schritt macht, muss man wissen wohin man geht“, heißt es bei Menzel (2021) 138.

Unterschiede in den Schulbuchkompositionen, die sich nicht gänzlich relativieren lassen. In beiden „Geschichte 5“-Büchern kann bspw. der Seitenumfang zur römischen Geschichte nicht vollständig erfasst werden, da die Fortsetzung des Themas jeweils in der 6. Jahrgangsstufe erfolgt.⁶⁰ In „Wege der Völker“ wird von der üblichen chronologischen Anordnung der Themenfelder abgewichen, sodass z. B. die Ur- und Frühgeschichte fehlt. Das „Lehrbuch für den Geschichtsunterricht“ ist wiederum für die 9. Klasse und damit für Schüler:innen mit einem höheren Lernniveau vorgesehen, worin aller Wahrscheinlichkeit nach auch die Ursache für den weitaus größeren Gesamtseitenumfang des Buches liegt. Insgesamt stellen sich die Rahmenbedingungen für einen Vergleich also nicht ideal dar. Dennoch sind bereits zum jetzigen Zeitpunkt erste Schlüsse auf thematische Begünstigungen und Benachteiligungen möglich.

So zeigt Abb. 1, dass die Geschichte des antiken Rom in jedem untersuchten Geschichtsbuch enthalten ist, wohl aber in stark voneinander abweichenden Umfängen. Vor allem die Schwankungen auf Seiten der BRD sind erheblich. Dort nehmen die Rom-Anteile von 1950 zu 1968 signifikant zu und erreichen im letztgenannten Jahr den Höchstwert der gesamten Untersuchung. Von 1968 zu 1987 fällt der Anteil wiederum stark, genauer gesagt noch unter sein Ursprungs-

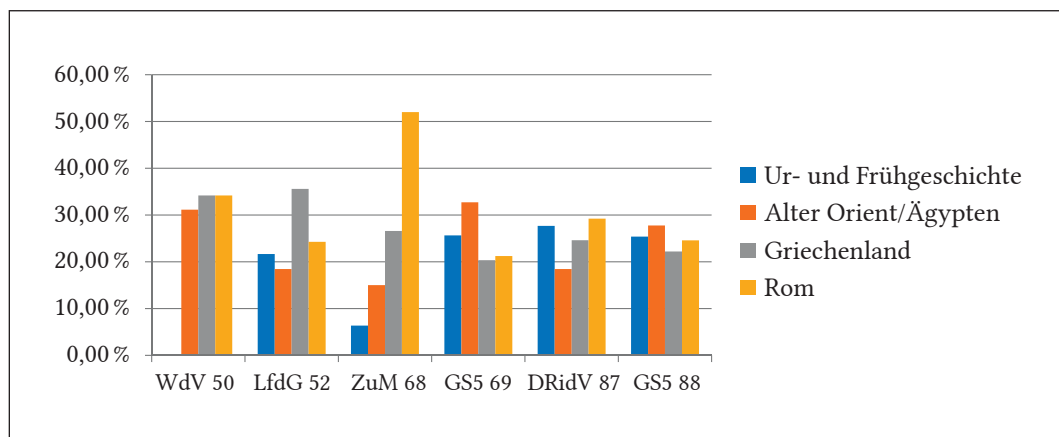


Abbildung 1 Anteil der römischen Geschichte am Gesamtbuch im Vergleich, Bild: Pia Düvel.

⁶⁰ „Geschichte 5“ von 1969 schließt bereits mit Kaiser Augustus, „Geschichte 5“ von 1988 berücksichtigt zumindest noch die Amtsperiode Kaiser Konstantins; Behrendt (1969); Donat (1988).

niveau von 1950 zurück. Neben der römischen Geschichte ist mit der Ur- und Frühgeschichte auch ein anderes Themengebiet von größeren Veränderungen seiner Anteile betroffen. Tendenziell nehmen diese jedoch zu. Weitaus näher beieinander liegen hingegen die ermittelten Flächen zum Alten Orient/Ägypten und mehr noch zu Griechenland. Ein ähnlich konstantes Bild wird durch die Schulbücher der DDR vermittelt. Dort ergeben sich für alle Themengebiete stabilere, speziell für Rom aber auch durchschnittlich geringere Messwerte. Für das Jahr 1969 wird sogar der minimalste Anteil römischer Geschichte am Gesamtbuch festgestellt.

Allerdings muss hierbei bedacht werden, dass das Thema, wie bereits erläutert, im darauffolgenden Schuljahr fortgeführt wurde.⁶¹ Alles andere wäre vor dem Hintergrund der Bedeutung, die der Alten Geschichte in der DDR allgemein beigemessen wurde, auch sehr verwunderlich. Den Weg dafür ebneten bereits Marx und Engels, welche die „konstitutive Stellung“ der Antike in der Entwicklungsgeschichte herausarbeiteten.⁶² Später gebrauchte Stalin die Geschichte der Alten Welt, das Römische Reich eingeschlossen, im Rahmen seiner simplifizierten Theorien über Gesellschaftsformation und Revolution sowie der darauf aufbauenden zwangsläufigen Geschichtsentwicklung. Ziel war es, die ausgeübte Herrschaftsform historisch zu legitimieren.⁶³ Als Vermittler der im dialektischen und historischen Materialismus vertretenen Auffassung, dass in der Geschichte Gesetzmäßigkeiten wirken und verschiedene sozialökonomische Formationen aufeinander folgen, diente zudem die Urgesellschaft.⁶⁴ Jede geschichtliche Stufe stellte zugleich eine Vorstufe der jeweils nächsten dar, sodass auch die Ur- und Frühgeschichte eine existenzielle Rolle für die Gegenwart spielte und somit entsprechend berücksichtigt wurde.

Anders als in der DDR sind die Ur- und Frühgeschichte sowie die Alte Geschichte in der BRD weit weniger konstant in die Schulbücher eingebunden. Ursachen dafür gibt es verschiedene. Offensichtlich hatte die Alte Welt eine geringe Bedeutung für die nationale Identität und historische Legitimation der BRD. Anschlussstellen bot das Thema allenfalls für Gedanken wie Freiheit, Demokra-

61 Günther (1970) 15–24; Bartmuß (1989) 9–33.

62 Schuller (2005) 81.

63 Lindemann (2022) 54.

64 Ebd. 31.

tie oder Gleichheit.⁶⁵ Es war deshalb nicht notwendig, sie in großem und beständigem Rahmen zu thematisieren. An der Ur- und Frühgeschichte bestand dagegen durchaus Interesse. Auf die Spuren der Menschwerdung begaben sich die Schüler:innen allerdings unter direktem Bezug zum Germanentum und damit erst nach der Behandlung der Alten Geschichte.⁶⁶

Für den nächsten Analyseschritt wird die römische Geschichte nun in kleinere Unterthemen unterteilt. Große Aufmerksamkeit gilt natürlich dem Themenbereich, in welchem sich die Lernenden mit Sklaverei in der antiken römischen Gesellschaft beschäftigen. Um die Behandlung des Spartakusaufstandes jedoch im Zusammenhang mit der generellen Schwerpunktsetzung sehen zu können, bietet sich ein vergleichendes Vorgehen an. Da die hierdurch entstehenden Textsegmente z.T. aber nur Bruchteile einer Seite füllen, erweist sich die bisherige Maßeinheit in Seiten aufgrund gewichtiger Rundungen als zu ungenau. Um präzisere Ergebnisse zu erhalten, muss die Vorgehensweise angepasst werden. Auf der Suche nach einer geeigneteren Maßeinheit ergeben sich allerdings verschiedene Schwierigkeiten: den Aufbau einer Schulbuchseite vor Augen, sind darauf verschiedene Bild- und Textelemente zu finden. Beispiele dafür sind u. a. Quellentexte, Karten und Arbeitsaufgaben. Die Frage ist, wie man mit diesen umgehen soll.

Kernbaustein von Geschichtsschulbüchern ist jedoch der Darstellungstext. Als argumentativ ausformulierter Part unterbreitet er ein Deutungsangebot, welches das Verständnis thematisch unbefangener SchülerInnen ganz wesentlich prägt. Aufgrund dieser starken Wirkung auf das Geschichtsbewusstsein ist er zur Analyse bestens geeignet. Da der Darstellungstext aber oftmals ein ungleichmäßiges Schriftbild aufweist, wäre es unpräzise, die Zeilen auszuzählen.⁶⁷ Alternativ soll seine Fläche in Quadratmillimetern und -zentimetern bemessen und angefangene Textzeilen dabei als ganze Textzeilen behandelt werden.

Abb. 2 zeigt unterschiedliche thematische Akzentuierungen im Bereich der römischen Geschichte. Priorisiert werden vereinfacht gesagt entweder die Germanen (BRD) oder die Sklaven (DDR).⁶⁸ Die Abhandlungen zu den Römern in

⁶⁵ Binsfeld (2017) 2516.

⁶⁶ Geschichtsstoffplan (1949) 14.

⁶⁷ Gemeint sind mitunter verschiedene Schriftgrößen.

⁶⁸ Hier handelt es sich natürlich um keinen Vergleich zwischen Gleichartigem. Während der Oberbegriff „Germanen“ bestimmte Stämme kennzeichnet, charakterisiert der Begriff „Sklaven“ eine sozialökonomische Stellung.

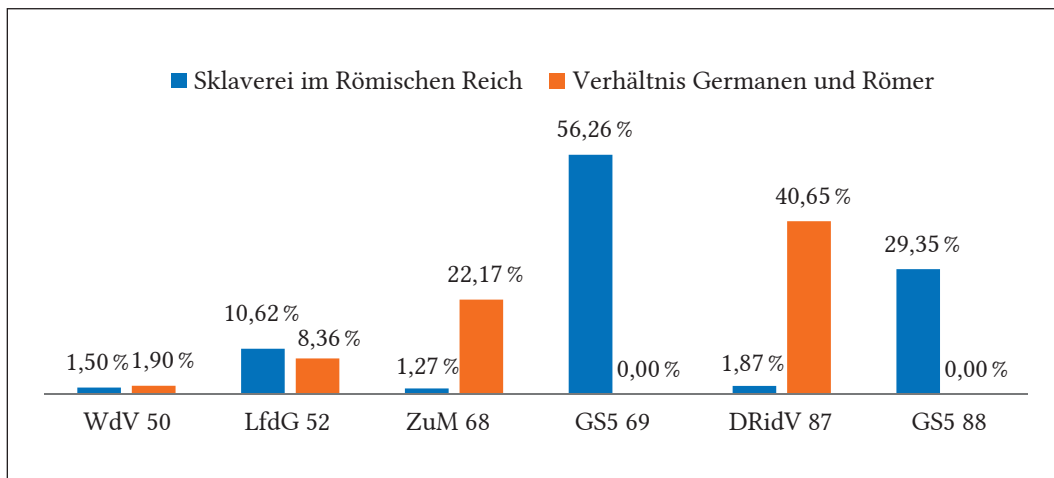


Abbildung 2 Anteil ausgewählter Themenschwerpunkte am Darstellungstext zum Römischen Reich, Bild: Pia Düvel.

Verbindung mit den Germanen gewinnen auf Seiten der BRD stetig an Raum und sind im Jahr 1987 am präsentesten. Eine entgegengesetzte Tendenz lässt sich aus den DDR-Schulbüchern ableiten, wenn die Germanen dort ausschließlich im frühesten Buch von 1952 auffindbar sind. Wesentlich stärker vertreten ist dort dagegen die Sklaventhematik. Ihre maximale Ausdehnung erreicht sie im Jahr 1969, was einen deutlichen Kontrast zum ein Jahr zuvor erschienenen BRD-Schulbuch bildet. An diesem haben die römischen Sklaven nämlich die geringsten Anteile.

Hinter den starken Unterschieden in der Schwerpunktsetzung steht zunächst die enge Verbindung der römischen Geschichte mit Sklaverei in der DDR. Die Ursprünge dafür liegen wiederum bei Marx und Engels. „Ohne Sklaverei kein moderner Sozialismus“, lässt Engels verlauten und stellt damit die Sklaverei als notwendigen Entwicklungsschritt und als prägendes Produktionsverhältnis der Antike heraus.⁶⁹ In Stalins Fünf-Stufen-Modell wurde die Sklaverei schließlich zum Charakteristikum der gesamten Epoche erhoben, sodass die Würdigung des Römischen Reiches letztendlich vorrangig auf Grundlage seiner Kennzeichnung durch Sklaverei geschah.⁷⁰ Auch wenn sich diese Schematisierung auf Dauer als

⁶⁹ MEW 20 (1962) 168.

⁷⁰ Stalin vertrat eine dogmatische Sozialismuskonzeption, der es an einer ausgereiften historischen dialektischen Sichtweise auf die gesellschaftliche Entwicklung mangelte. Die eigentlichen Triebkräfte der gesellschaftlichen Entwicklung nach Marx und Engels wur-

unhaltbar erwies und man sich zunehmend wieder auf die Marx'schen Grundlagen besann, blieb die Sympathie für die römischen Sklaven bestehen.⁷¹ Angesichts des geltenden kategorischen Imperativs der sozialistischen Bewegung, wonach „alle Verhältnisse [umgeworfen werden sollen], in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“⁷², erscheint dies allerdings auch nicht weiter verwunderlich.

Im Falle der BRD lässt sich die Betonung der Germanen vor allem geografisch herleiten. Aufgrund der römisch-germanischen Vergangenheit liegt die Suche nach römischen Spuren in Germanien und Post-Germanien für Nordrhein-Westfalen dabei besonders nahe. Inhaltlich beanspruchte man für sich eine Abkehr von der Germanen-Verherrlichung der Nationalsozialisten⁷³, was u. a. an der oftmals eingenommenen römischen Perspektive und der damit einhergehenden Betonung der positiven Effekte des römischen Imperialismus auf die germanischen „Barbaren“⁷⁴ ersichtlich wird. Wie konsequent diese Absicht inhaltlich allerdings umgesetzt wurde, bedürfte jedoch einer separaten Untersuchung.⁷⁵ Im Vergleich zur BRD scheint es so, dass die DDR zurückhaltender mit den Germanen umging. Auch wenn die Germanen eigentlich erst Unterrichtsinhalt der Jahrgangsstufe 6 waren und der erste Eindruck dadurch relativiert wird, fiel ihre Behandlung weniger umfassend aus als in der BRD – zumindest legen dies entsprechende Schulbücher nahe.⁷⁶

den darin in ihrer Wirkung eingeschränkt; MEW 21 (1962) 296–298; siehe dazu auch Schuller (1990) 48.

71 Mitunter ließ sich eine dominante Sklavenwirtschaft nur für das klassische Griechenland und für das spätrepublikanische Rom belegen. In Rückbesinnung auf Marx und Engels und den von ihnen verwendeten Plebejerbegriff erweiterte die DDR-Forschung fortan ihr Verständnis der unterdrückten Klasse. Es hob infolge dessen nicht mehr ausschließlich auf die Sklaven ab; MEW 21 (1962) 125 f; siehe dazu auch Schuller (1990) 48.

72 MEW 1 (1981) 385.

73 Sénécheau spricht von einem jähen Bruch mit der Thematik in der Nachkriegszeit; Sénécheau (2012) 221.

74 Ebd.

75 Generell weist die BRD restaurative Grundtendenzen auf, die sich z. B. in einer personellen Kontinuität und damit auch einem Fortbestand der Ansichten äußerte. Die DDR wagte dagegen mehr innovative Schritte (Stichwort Neulehrer).

76 Günther (1970) 15–24; Bartmuß (1989) 9–29.

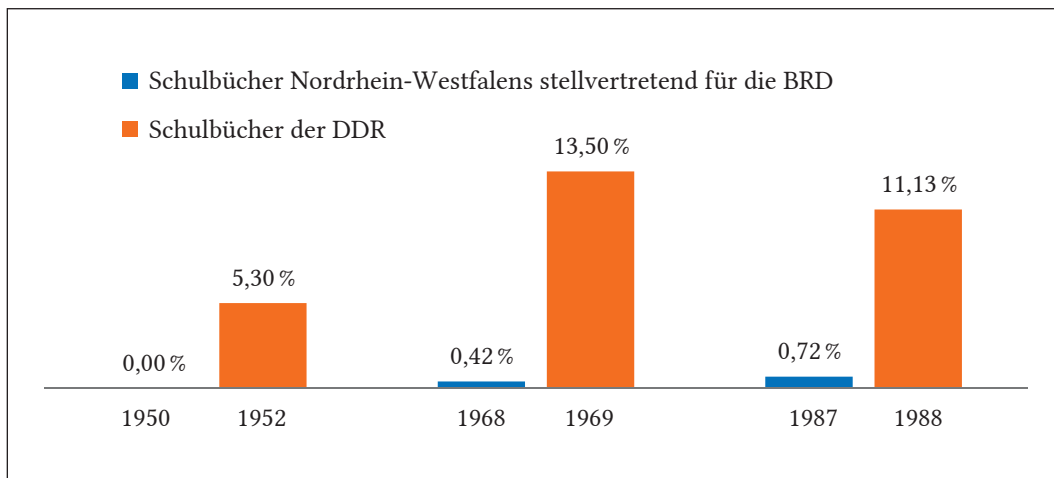


Abbildung 3 Anteil des Spartakusaufstandes am Darstellungstext zur römischen Geschichte, Bild: Pia Düvel.

Trotz oder gerade wegen des schweren Erbes, das angesichts ihrer ideologischen Vereinnahmung in der NS-Zeit auf der Thematik lastet, besaßen auch die deutschen Kommunisten Interesse an den Germanen und machten sich die Umdeutung ihrer historischen Bedeutung zur Kernaufgabe.⁷⁷ Als zentrales Element dieser Umdeutung diente die „vermeintlich revolutionäre Umwälzung von der klassenlosen Urgesellschaft zur Klassengesellschaft“, die in die Zeit der Germanen zurückzudatieren ist.⁷⁸ Das daran zum Ausdruck kommende Grundinteresse darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass gemäß dem Marx’schen Fortschrittsdenken den höher entwickelten Gesellschaftsformationen generell größere Bedeutung beigemessen wurde und sich speziell die Germanen nicht mit der Bedeutung der „revolutionären Knotenpunkte des kommunistischen Geschichtsnarrativs“⁷⁹ messen konnten.

Als Unterthema der römischen Sklaverei fügt sich der Spartakusaufstand nahezu nahtlos in das soeben ersichtlich gewordene Grundmuster ein. Wie in Abb. 3 dargestellt, sind seine Anteile an den Romkapiteln in den BRD-Schulbü-

⁷⁷ Lindemann (2022) 26.

⁷⁸ Ebd. 25.

⁷⁹ Lindemann versteht darunter „den großen Bauernkrieg“, „die bürgerliche Revolution 1848–49“, „die Arbeiterbewegung“ und „die demokratisch-antifaschistische Bewegung gegen den Nazismus und gegen den Krieg“; ebd.

chern wesentlich geringer. Wenn dieser Anteil über die Jahre auch minimal zunimmt, überschreitet er letztlich nie die „Ein-Prozent-Marke“. In scharfem Gegensatz dazu stehen die aus den DDR-Schulbüchern hervorgehenden Werte, die im Jahr 1969 ihren höchsten Stand erreichen und danach unmerklich abfallen.

Das Interesse der DDR an den Sklavenaufständen der antiken Welt speiste sich in der Stalin'schen Zeit aus der (Wunsch-)Vorstellung eines revolutionären Übergangs von der Sklavenhaltergesellschaft zum Feudalismus. Als Ideengeber wirkte hierfür wiederum Marx. Er prägte einen Revolutionsbegriff, der kurzum einen Widerspruch von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen, Klassenkampf sowie die Auflösung bestehender und die Errichtung neuer sozialer Verhältnisse durch die Entmachtung der herrschenden Klasse impliziert. Stalin okkupierte diese Grundprinzipien und wandte sie auf die spätrepublikanischen Sklavenaufstände an. Aus diesen wurde sodann „die Revolution der Sklaven [, welche] die Sklavenhalter [beseitigte] und [...] die Sklaverei als Form der Ausbeutung der Werktätigen auf[hob].⁸⁰ An ihre Stelle als hauptsächliches Produktionsverhältnis traten fortan „Feudalherren und die Leibeigenschaft als Form der Ausbeutung der Werktätigen“.⁸¹

Als größte und bekannteste sklavische Erhebung der Antike war der Spartakusaufstand natürlich von besonderer Bedeutung. Es traf sich zudem gut, dass ihr Anführer nahezu alle Ideale eines proletarischen Freiheitskämpfers in sich vereinte. In Ansätzen kam dies schon bei Marx zum Tragen. In einer eher marginalen Bemerkung nannte er den Sklavenerführer den „famosesten Kerl, den die ganze antike Geschichte vorzuweisen hat“⁸² und verhalf diesem ein Stück weit zur späteren Schlüsselrolle im DDR-Geschichtsbild. Vor allem im Zuge der Aufweichung Stalins stark schematisierter Formationstheorie und der damit verbundenen Neubewertung der Sklavenaufstände gewann die Person Spartakus an Gewicht. So war die These von Sklavenaufständen, die den revolutionären Übergang zum Feudalismus markierten, aufgrund verschiedener Tatsachen nicht haltbar. Dass die Sklaven nach langen Kämpfen scheiterten und keine unmittelbare Errichtung der Feudalwirtschaft erreichten, beweisen allein schon die 300 Jahre Spätantike. In der Konsequenz wurden sowohl der Sturz der herrschenden Klasse als auch die Beseitigung der Produktionsverhältnisse und mit dieser ganz und gar der Revolutionscharakter der Sklavenaufstände hinfällig. Spürbare Einflüsse

⁸⁰ Stalin (1955) 215.

⁸¹ Ebd.

⁸² MEW 30 (1974) 160.

auf die allgemeine Wertschätzung des Spartakusaufstandes hatte diese Degradierung wider Erwarten nicht. Auf einige weniger verheißungsvolle „Rettungsstrategien“⁸³ folgte schlussendlich ein veränderter Schwerpunkt der Würdigung: weniger Aufstandsgeschehen, mehr vorbildlicher Protagonist. Trotz der „historischen Richtigstellung“ sollte die „geschichtliche Bedeutung des Spartakus“⁸⁴ also nicht vermindert und seine „Vorbildwirkung als mutige[r], entschlossene[r] Freiheitskämpfer und kluge[r], besonnene[r] Volksführer“⁸⁵ nicht in Abrede gestellt werden.

Dass dem Spartakusaufstand in der DDR eine so große Bedeutung beigemessen wurde, wirkte sich zweifellos auch auf seine Rezeption in der BRD aus. Hintergrund dafür sind die mit der politischen Teilung Deutschlands einhergehende Spaltung des offiziellen Geschichtsbildes sowie ein aufkommendes Abgrenzungsbedürfnis beider Staaten. Getreu dem Motto „je mehr, desto weniger“ kann man davon ausgehen, dass die starke Präsenz des Themas in den DDR-Schulbüchern gleichzeitig eine Begrenzung desselben Themas in den BRD-Schulbüchern verursachte. Aufgrund der stark ausgeprägten antikommunistischen Haltung prägte dieser Abgrenzungsgrundsatz sehr wahrscheinlich auch die Schulbuchkonzeption in der jungen BRD.⁸⁶ Unmittelbar nach der doppelten Staatsgründung genoss die Herausbildung einer eigenen Identität große Priorität, die vollständige Auslassung des Spartakusaufstandes im Schulbuch von 1950 war die logische Konsequenz dessen. Daneben hatten auch Lehrpläne und Schulbücher der Weimarer Zeit Einfluss auf die BRD-Schulbücher. Da sich sehr stark an diesen orientiert wurde, bestehen gewisse Parallelen im Umgang mit einzelnen Fachinhalten. Die Abhandlungen zum Spartakusaufstand im „Zeiten und Menschen“ kommen bspw. dem „Stein’schen Geschichtsbuch“ sehr nahe. Beide sind von vergleichbar geringem Umfang.

Im Zusammenhang mit politischen Wendepunkten, wie der doppelten Staatsgründung, sind noch weitere Ereignisse zu nennen, die den Geschichtsunterricht beeinflusst haben. Gravierend war vor allem der Mauerbau, der auf Seiten

83 Bspw. entwickelte Werner Seyfarth unter Rückgriff auf eine Formulierung von Marx das Konzept einer „Epoche sozialer Revolutionen“. Demzufolge münden verschiedene Aktionen in der letztendlichen Revolution; Seyfarth (1967) 289 f.

84 Irmischer (1988) 47.

85 Ebd.

86 In der BRD lassen sich im Verlauf des Ost-West-Konflikts verschiedene Ausprägungsgrade des Antikommunismus nachweisen.

der DDR mehrfach direkte Eingriffe in das Unterrichtsgeschehen auslöste.⁸⁷ Von nun an galt es, die Deutschlandpolitik der SED durch eine verstärkte ideologische Einflussnahme zu rechtfertigen und den Rückhalt der Bevölkerung sicherzustellen. Mit dem Bildungsgesetz erfolgte sodann die gesetzliche Verankerung dieser ideologischen Indoktrination. Die darin enthaltenen Forderungen, darunter die Nutzung aller Unterrichtsinhalte „für die staatsbürgerliche Erziehung und für die Entwicklung einer sozialistischen Einstellung zur Arbeit“, schlugen sich maßgeblich auf die ab 1966 erneuerten Lehrpläne nieder. Diese wiederum stellten die Weichen für die großzügige Implementierung des Spartakusaufstandes in den Schulbüchern, so auch in dem von 1967. Immerhin verlangten die neuen curricularen Vorgaben nach einer „Konzentration des Lehrstoffes auf jene Inhalte, die für die Erkenntnis der Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung [...] sowie für die Formung der wissenschaftlichen Weltanschauung und für die politische Willensbildung wesentlich sind“.⁸⁸ Aufgrund seiner Übereinstimmung mit grundlegenden Prinzipien ist für den ohnehin schon umfassend enthaltenen Spartakusaufstand in den DDR-Schulbüchern ein Raumgewinn zu verzeichnen. Seine Anteile an den BRD-Schulbüchern bleiben dagegen verschwindend gering. Zur etwa gleichen Zeit entfalteten sich dort nämlich Tendenzen, die in Richtung einer stärkeren Ausrichtung auf Politik und Neuere Geschichte gingen. Im Zusammenwirken bedingen die Entwicklungstrends von DDR und BRD letztendlich einen signifikanten Raumunterschied zwischen den DDR- und BRD-Schulbüchern der späten 1960er Jahre.

VOM UNDERDOG BIS ZUM MÄRTYRER – WELCHE SCHLÜSSE ERLAUBEN DIE SCHULBÜCHER?

Im zweiten Analyseschritt geht es darum, welche historischen Informationen wie präsentiert werden und was die Autoren damit aussagen wollen. In erster Linie werden die Geschichtsschulbücher dabei natürlich als ideologischer Wiederhall öffentlicher Interessen verstanden. Gleichwohl scheint an einigen Stellen auch die Handschrift ihrer Verfasser durch. Interessante, wenn auch naheliegende personelle Übereinstimmungen bestehen darin, dass mit Ausnahme

⁸⁷ Fischer (2004) 87, 95.

⁸⁸ DPZI (o.J.), zitiert nach Fischer (2004) 107.

von Peter Donat und Dieter Behrendt alle namentlich genannten Herausgeber zeitweise als Lehrer und mit Ausnahme von Bernhard Deermann an einer akademischen Einrichtung wirkten. Mit Bernhard Deermann und Hans Ebeling waren in der BRD zudem zwei Autoren tätig, die den Zweiten Weltkrieg unmittelbar miterlebten. Deermann war zur Weimarer Zeit Reichstagsabgeordneter der „Christlichen Volkspartei“ und hatte als politisch unerwünschte Person Repressalien unter dem NS-Regime erlitten, der Geschichtsdidaktiker Ebeling war zunächst als Lehrer tätig und zwischen 1940 und 1945 zum Militär eingezogen. Nach Kriegsende floh er aus der SBZ.⁸⁹

Für eine systematische Auswertung der Darstellungstexte wird in Anlehnung an die qualitative Präsenzanalyse zunächst überprüft, ob eine historisch überlieferte Information vorhanden ist. Die Quellen äußern sich jedoch höchstwidersprüchlich und ihre Autoren bewerten Aufstand und Aufstandsbeteiligte auf unterschiedlichste Weise. Aus diesem Grund sollte zudem überprüft werden, in welchen Punkten die Überlieferungen voneinander abweichen und auf welche Quelle/n die Schulbuchautoren ihren Darstellungstext in diesem Falle stützen. Wird ein Quellentext ausgewählt, der die Sklaven und ihren Führer in das bestmögliche Licht rückte? Oder wurde dagegen eine Überlieferung zugrunde gelegt, die den Aufständischen weniger wohlgesonnen war? Wie auch die An- und Abwesenheit wird die Herkunft einer Information deskriptiv-hermeneutisch untersucht. Gemeinsam geben sie Hinweise auf die Aussageabsicht des Darstellungstextes und seiner Autoren.

Für die Präsenzanalyse wurde durch Paraphrasierung der Schulbuchtexte und Vereinheitlichung der Paraphrasen zunächst ein System mit folgenden Kategorien gebildet: Charakteristik des Spartakus, Angaben zur Gefolgschaft und zur Organisation des Aufstandes, Kampfhandlungen und Marschrouten sowie der Ausgang. Diesen Kategorien wurden wiederum Informationen zugeordnet, deren An- und Abwesenheit sowie Herkunft festzustellen ist. Zuordnungsvoraussetzung war dabei mindestens eine überschneidende Erwähnung in Überlieferung und Schulbuch. Die Erwähnung in der Überlieferung stellt sicher, dass es sich um eine historisch gestützte Information handelt; die Erwähnung in einem Schulbuch wiederum die grundsätzliche Vereinbarkeit der Information mit dem Niveau von Schüler:innen. Aus diesen Überlegungen ergab sich folgender Katalog:

⁸⁹ Akten der Reichskanzlei (2023); Mayer (2014) 40.

- 1) Charakteristik des Spartakus
Abstammung; gesellschaftliche Stellung; militärische Führungsbefähigung; Weg in die römische Gefangenschaft; herausragende Eigenschaft der Tapferkeit bzw. des Mutes.
- 2) Gefolgschaft und Organisation
Anzahl der ursprünglich geflüchteten Sklaven; Anführer; Herkunft der Aufständischen; Zahlenangaben der Aufständischen; Ausbreitungsgeschwindigkeit (rascher Zulauf); Abspaltungen.
- 3) Kampfhandlungen und Marschrouten
Ausgangspunkt in der Gladiatorenschule in Capua; Auftaktkampf am Vesuv; Plünderungen; Marsch in Richtung der Alpen; ursprünglicher Heimkehrplan; Marsch auf Rom; Versuch des Übersetzens nach Sizilien.
- 4) Ausgang
Konfrontation mit Crassus; Niederschlagung; Tod des Spartakus; Tötung einer Vielzahl der Sklaven.

Die DDR-Schulbücher charakterisieren Spartakus durch jedes der zuvor genannten Inhaltsmerkmale, die BRD-Schulbücher lassen dagegen einige Informationen aus. So reduziert das BRD-Schulbuch von 1968 die Beschreibung von Spartakus auf seine Abstammung und sein einstiges Gladiatordasein, merkt daneben aber auch seine Tapferkeit an. Das Nachfolgewerk von 1987 belässt es dann sogar bei der Erwähnung von Abstammung und Gladiatorenschaft. Aus der zweiten Kategorie, „Gefolgschaft und Organisation“, ist das Inhaltsmerkmal „Anführer“ am häufigsten vertreten. Lediglich im frühesten BRD-Schulbuch von 1950 ist dieses nicht enthalten, da der gesamte Spartakusaufstand darin nicht behandelt wird. In den DDR-Schulbüchern finden sich darüber hinaus Aussagen zur Anzahl der geflüchteten Sklaven sowie Verweise auf Abspaltungen unter den Aufständischen. Vergleichsweise viele Informationen zur Gefolgschaft und Organisation des Aufstandes gibt daneben auch das BRD-Schulbuch von 1968 her, denn hier wird eine Anzahl der geflüchteten Sklaven benannt. Zudem macht das genannte Schulbuch, wie auch das DDR-Buch von 1952, Angaben zu Herkunft und Zahl der rebellierenden Sklaven sowie zur Ausbreitungsgeschwindigkeit des Aufstandes. Alle drei DDR-Schulbücher sowie das BRD-Schulbuch von 1968 lokalisieren den Spartakusaufstand und äußern einen Heimkehrplan. Von einem Marsch auf die Alpen berichten nur das früheste (1952) und das späteste DDR-Schulbuch (1988) sowie das BRD-Schulbuch von 1968. Der Auftaktkampf am Vesuv, ebenso wie ein möglicher Marsch auf Rom und der Fluchtplan nach Sizilien, spielen hingegen allein in den DDR-Schulbüchern eine Rolle. Das

BRD-Schulbuch, genauer das „Zeiten und Menschen“ von 1968, verweist dafür auf stattfindende Plünderungen durch die Sklaven. Dieses Inhaltsmerkmal berücksichtigt daneben nur das früheste DDR-Schulbuch (1952). Der Ausgang des Aufstandes wird in fünf der sechs Schulbücher durch die Inhaltsmerkmale „Niederschlagung“ und „Tötung einer Vielzahl von Sklaven“ geschildert. Dass eine Konfrontation mit Crassus stattgefunden hat und Spartakus getötet wurde, geht allerdings nur noch aus den DDR-Schulbüchern sowie aus dem BRD-Schulbuch von 1968 hervor.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass die Schulbücher der DDR mehr Inhaltsmerkmale und damit auch eine detailliertere Darstellung als die Schulbücher der BRD enthalten. Dies wird durch den direkten Vergleich von dem frühesten DDR- und dem spätesten BRD-Buch besonders deutlich. Weiterhin geht aus der Untersuchung hervor, welche Inhaltsmerkmale bevorzugt in die Schulbücher aufgenommen und welche wiederum gern vernachlässigt wurden. Allgemein sind die Inhaltsmerkmale der Kategorie „Ausgang“ am stärksten vertreten, da diese von DDR- wie auch von BRD-Büchern gleichermaßen einbezogen wird. Der Darstellungstext der DDR-Schulbücher liefert zudem viele Informationen zu Spartakus als Person. Auch die BRD-Schulbücher enthalten vereinzelte Informationen dieser Kategorie, doch stützen sie ihre Narration eher noch auf die „Gefolgschaft und Organisation“ des Aufstandes. Die Inhaltsmerkmale aus der Kategorie „Kampfhandlungen und Marschrouten“ berücksichtigen beide Parteien nur in geringem Maß.

Der scharfe Kontrast, in dem die frühesten Schulbücher in ihrer Inhaltsmerkmalsmenge zueinanderstehen, wird u. a. durch die Abfassung des DDR-Schulbuches von 1952 für die neunte Jahrgangsstufe und damit für eine höhere Niveaustufe hervorgerufen. Dadurch fallen die Texte komplexer und die Darstellung von vornherein ausführlicher aus. Erschwerend kommt hinzu, dass die Bildungsstandards der DDR zur Entstehungszeit des Titels auffallend hoch festgelegt und die Lehrpläne entsprechend überladen waren.⁹⁰ Zum Vergleich steht ein altersspezifisches Schulbuch der BRD (Jahrgangsstufe 5) aus dem Jahr 1950, das den Spartakusaufstand wohl aus politischen Gründen auslöst. So ist davon auszugehen, dass die doppelte Staatsgründung auf die Schulbuchkonzeption zurückwirkte. Das damit einhergehende beidseitige Abgrenzungsbedürfnis könnte den gegensätzlichen Umgang mit dem Spartakusaufstand nach sich gezogen haben. Weniger auf zwischen- als auf innerstaatliche Entwicklungen ist die knappe

⁹⁰ Anweiler (1988) 47.

Behandlung des Themas dagegen im spätesten BRD-Buch von 1987 zurückzuführen. Dort kam es in den 1960er und 1970er Jahren zu harten gesellschaftlichen Kontroversen rund um Bildungsfragen, die wiederum massive Schulbuchkritik und darauf aufbauende Innovationsprozesse auslösten. Als Produkt dieser Reformbewegung weist das vorliegende Buch eine arbeitsbuchartige Prägung mit samt eines allgemein kurzgehaltenen Darstellungstextes auf. Alle historischen Fakten, die über das Grundlegendste hinausgehen, blieben darin von vornherein ausgespart.

Zudem lässt sich von folgendem Zusammenhang ausgehen: Je besser ein Aspekt des Spartakusaufstandes mit der grundsätzlichen Perspektive der BRD oder DDR auf das Ereignis und die Person/en übereinstimmte, desto öfter wurde es im Darstellungstext berücksichtigt. In der DDR speist sich die große Bedeutung des Spartakusaufstandes bspw. vor allem aus der Wertschätzung für dessen Anführer, der „in wesentlichen Charakterzügen den Menschen [der damaligen] Gegenwart Vorbild sein [sollte].“⁹¹ Ausdruck findet dieses mustergültige Verhalten u. a. in der von Appian überlieferten gleichmäßigen Aufteilung der Beute im „Sklavenheer“, das unter Führung von Spartakus stand.⁹² Weiterhin untersagte er den Aufständischen, Silber und Gold zu besitzen und befahl die Bezahlung benötigter Waren.⁹³ Zweifelsfrei passen diese Handlungsweisen in das Bild propagierter sozialistischer Tugenden wie Solidarität, Einfachheit und Bescheidenheit oder Ehrlichkeit und Fairness. Daneben nehmen die Quellen Bezug auf universell geltende Tugenden wie Tapferkeit⁹⁴, Herzengüte oder Klugheit, körperliche Stärke⁹⁵ sowie Führungsqualitäten. Weiterhin ist die Rezeption historischer Epochen nicht auf Vollständigkeit bedacht, sondern durch die „bewußte, reflektierte Aufnahme ausgewählten Kultur- und Ideengutes des griechisch-römischen Altertums [...] mit dem Ziele, durch die für vorbildlich erachteten Inhalte eigene Wertvorstellungen und Leitbilder zu prägen“⁹⁶, gekennzeichnet. Aus diesem Grund leuchtet auch die große Merkmalsdichte der ersten Kategorie bei gleichzeitiger Vernachlässigung der darauffolgenden Kategorien ein. Für die BRD, die

91 Irscher (1988) 47.

92 App. civ. 1, 14, 116–117.

93 Ebd.

94 Flor. Epit. 2, 8, 14.

95 Plut. Crass. 8, 2.

96 Irscher (1988) 47.

für gewöhnlich eine die römische Herrschaftseliten unterstützende Haltung einnahm⁹⁷ und damit die Geschichte aus der Perspektive der Sieger bzw. als Ergebnis der Handlungen „großer Männer“ schrieb, rückte dagegen eher das Zutun der Römer in den Vordergrund. Das Eingreifen des Pompeius in den Aufstand stellt den Innbegriff dieser Sichtweise und damit zugleich den Grund, dass die Inhaltsmerkmale der letzten Kategorie am stärksten in den BRD-Schulbüchern repräsentiert sind, dar.

Unabhängig vom geltenden Geschichtsbild spielte für die Schulbuchautoren wahrscheinlich auch die Glaubhaftigkeit einer Information eine wichtige Rolle. Diese steigt mit der Anzahl der Quellen, durch die sie belegt wird. Inhaltsmerkmale, denen stärker abweichende oder insgesamt weniger Quellenangaben zugrunde liegen, erscheinen dagegen weniger überzeugend und werden folglich häufiger übergangen. Dafür spricht zunächst die Tatsache, dass für die in den Schulbüchern detailliert geschilderten Kategorien „Charakterisierung des Spartakus“ und „Ausgang“ häufige Übereinstimmungen in den sonst so uneinheitlichen Quellen auszumachen sind. Zu den „Kampfhandlungen und Marschrouten“ variieren die Quellenangaben hingegen am stärksten. Indem diese Kategorie in den Schulbüchern am wenigsten einbezogen wird, kann die aufgestellte Theorie letztendlich auch spiegelbildlich belegt werden.

Bisher wurde versucht, die Auswahl der Inhaltsmerkmale im Zusammenhang mit der übergeordneten Kategorie zu erklären. Ob ein Inhaltsmerkmal aufgegriffen wird oder nicht, ist manchmal aber auch von Einzelfallentscheidungen abhängig. Dahinter steht die Intention, den Spartakusaufstand in ein den eigenen Interessen entsprechendes Licht zu rücken. Verstärkt wird die Wirkung durch die gezielte Auswahl bestimmter Überlieferungsvarianten, sofern verschiedene vorliegen. So verhält es sich bereits mit der Schilderung, wie Spartakus in römische Gefangenschaft geriet. Zwei Quellen berichten davon und weichen in einigen Details voneinander ab. Der Grund, warum sich der Darstellungstext der DDR-Schulbücher in diesem Punkt auf Appian bezieht, sind die von Florus erwähnte Fahnenflucht und räuberische Vergangenheit des Spartakus.⁹⁸ Durch die bewusste Entscheidung für Appian und gegen Florus werden diese Details weitestgehend ausgespart und der vorbildliche Charakter des Sklavenführers

⁹⁷ Dieses Grundmuster zieht sich sowohl durch die Spartakus- als auch durch die Germanenthematik.

⁹⁸ Flor. Epit. 2, 8, 8.

nicht unnötig in Mitleidenschaft gezogen.⁹⁹ Generell liegen den Darstellungstexten in aller Regel die Appian'sche oder die Plutarch'sche Überlieferung zugrunde. Teilweise werden auch Elemente, die aus verschiedenen Überlieferungen stammen, miteinander kombiniert. Dies beweist u. a. die Beschreibung des Ausbruchs in den DDR-Schulbüchern von 1952 und 1988. Erwähnt wird einerseits die Verschwörung von 200 Gladiatoren im Stile Plutarchs, andererseits die Flucht von 78 Sklaven in Anlehnung an Appian.¹⁰⁰ Striktere Quellenverwendung lässt sich im Falle der Ausbruchserzählung im BRD-Schulbuch von 1968 sowie im DDR-Schulbuch von 1969 feststellen. Das BRD-Schulbuch stützt sich einzig auf Appian, das DDR-Schulbuch dagegen auf Plutarch.¹⁰¹ Wenn es um die Führungskräfte des Aufstandes geht, vermitteln die Darstellungstexte ein viel einheitlicheres Bild. Sie folgen ausnahmslos der Überlieferung von Plutarch und belassen es bei Spartakus als Anführer. Verschiedene Gedanken können dahinterstehen. Naheliegender erscheint bspw. ein Zusammenhang mit der geringeren historischen Bedeutsamkeit von Oinomaos und Krixos, die jeweils frühere Tode als Spartakus erlitten haben und im Aufstand nur abschnittsweise präsent waren. Darüber hinaus hegt vorrangig die DDR ein ausgeprägtes Interesse an der Einzelperson „Spartakus“. Vor diesem Hintergrund wäre auch eine bewusste Vernachlässigung konkurrierender Schlüsselfiguren denkbar. Dazu würde auch die Tatsache passen, dass Krixos im „Lehrbuch für den Geschichtsunterricht“ von 1952 als Leiter einer abgespalteten Abteilung, nicht aber als Aufstandsanhänger benannt wird.¹⁰² In beiden anderen DDR-Schulbüchern bleibt er selbst in diesem Kontext namentlich unerwähnt. Mit einem Marsch auf Rom, der von einigen Sklaven geplant, von Spartakus selbst allerdings ausgeschlossen wird, kommt in denselben Darstellungstexten stattdessen das Motiv besagter Abspaltung zum Tragen.¹⁰³ Obgleich die antiken Überlieferungen durchaus Interessenkonflikte anschneiden, lässt sich ein Marsch auf Rom faktisch nicht belegen und ist damit rein spekulativ.¹⁰⁴ Dass Spartakus ein solches Vorhaben nicht erwog, erwähnt

99 Einzig im Schulbuch von 1952 wird die Desertion erwähnt; Lehrbuch für den Geschichtsunterricht (1952) 51.

100 Ebd.; Donat (1988) 120.

101 Deermann (1968) 121; Behrendt (1969) 107.

102 Lehrbuch für den Geschichtsunterricht (1952) 52.

103 Behrendt (1969) 110; Donat (1988) 122.

104 Plut. Crass. 9, 7.

zumindest Plutarch und distanziert ihn damit bewusst von törichter Selbstüberschätzung.¹⁰⁵ Die beiden DDR-Schulbücher entbinden Spartakus sogar von einer militärischen Fehlentscheidung, wurde die von Krixos befehligte Abteilung doch vollständig aufgerieben.¹⁰⁶ Quelle wie Schulbuchtexte bringen dann zum Ausdruck, wie sehr sich Spartakus durch sein vorbildliches Verhalten auszeichnete und von der übrigen Sklavenschar abhob.

Zur Dimension besagter Sklavenschar äußern sich lediglich das DDR-Schulbuch von 1952 sowie das BRD-Schulbuch von 1968. Gemäß dem „Lehrbuch für den Geschichtsunterricht“ zählt der Aufstand 70 000 bzw. 120 000 Teilnehmende¹⁰⁷, gemäß dem „Zeiten und Menschen“ waren hingegen 10 000 „rachedurstige Sklaven“¹⁰⁸ involviert. Diese Angaben gehen auf den ersten Blick weit auseinander, beziehen sich aber auf unterschiedliche Quellenautoren und damit automatisch auf unterschiedliche Stadien des Aufstandes.¹⁰⁹ Ein Vergleich lässt sich hier ebenso schwer anstellen, wie eine Aussageabsicht ableitbar ist. Allerdings schwingt im wertenden Wortlaut, mit dem in der BRD gearbeitet wird, zweifelsfrei die Missbilligung des sklavischen Handelns und die Befürwortung des bestehenden gesellschaftlichen Zustands mit.

Die Zahl der Aufständischen lässt sich zwar nicht mit Gewissheit feststellen. An der Anziehungskraft, welche die Bewegung auf ihre Zeitgenossen ausübte, gibt es allerdings keinen Zweifel, erfreute sich der Aufstand doch eines regen Zulaufes. Die Truppen konnten einige Siege über die Römer erringen, was ihnen noch weitere Mitstreiter bescherte. So berichten es die Quellen¹¹⁰ und DDR-Schulbücher¹¹¹ auch über die Schlacht am Vesuv. Ein Indiz, dass entweder Plutarch oder Florus als Quellengrundlage der Texte diene, ist die in ihnen enthaltene Kriegslist des Spartakus. Dieser zufolge haben sich die Sklaven an ge-

105 Ebd. 9, 5 f.

106 Behrendt (1969) 110; Donat (1988) 122.

107 Lehrbuch für den Geschichtsunterricht (1952) 52 f.

108 Deermann (1968) 121.

109 Florus zufolge hatte die Bewegung schon sehr früh mehr als 10 000 Anhänger; Flor. Epit. 2, 8, 3. Appian berichtet von einer Stärke von 70 000 und letztendlich 120 000 Mann. Allerdings beziehen sich seine Angaben auf spätere Entwicklungsstadien des Aufstandes; App. civ. 1, 14, 116 f.

110 Ebd.; Flor. Epit. 2, 8, 4; Plut. Crass. 9, 1.

111 Lehrbuch für den Geschichtsunterricht (1952) 51; Behrendt (1969) 107; Donat (1988) 121.

flochtenen Weinreben vom Berg hinabgelassen und sind auf diese Weise in den Rücken ihrer römischen Belagerer gelangt. Es glückte ihnen damit, die nachteiligen Ausgangsbedingungen in einen strategischen Vorteil zu verwandeln. Indem die Schulbücher diese durchdachte Taktik aufgreifen, steigern sie die Faszination bei den Leser:innen. Sie bauen auf einen Wirkungsmechanismus, der in der Psychologie als Underdog-Effekt bezeichnet wird.¹¹² Im Gegensatz zu dieser ausführlichen Schilderung verzichteten die BRD-Schulbücher vollständig auf die Schlacht am Vesuv. Auch die zunächst siegreich verlaufenen Kämpfe mit den Römern kommen nur in einem einzigen Schulbuch zum Ausdruck.¹¹³ Stattdessen wird darauf verwiesen, dass die Sklaven auf ihrem Weg durch Italien viel geplündert haben.¹¹⁴ Selbstverständlich erforderte die Sicherstellung der Versorgung eines derartig großen Heeres zwangsweise einige Requirierungen. Diese negative und doch selbsterklärende Begleiterscheinung des Aufstandes sucht man in den Schulbuchtexten der DDR trotzdem vergebens. Im Interesse der positiven Würdigung des Aufstandes entschieden sich die DDR-Autoren wahrscheinlich dafür, die offensichtlichen (wenn auch ungewollten) Folgeschäden nicht mehr als notwendig zu thematisieren. Indem die Schulbuchautoren des „Zeiten und Menschen“ nicht nur direkt auf die Kollateralschäden verweisen, sondern sie darüber hinaus als bewusst herbeigeführte Schäden deklarieren und negativ würdigen, positionieren sie sich auf die römische Gegenseite. Wenn sie sich damit auch weitestgehend in die Traditionslinie des „Stein’schen Geschichtsbuches“ einreihen, besteht zumindest ein zentraler Unterschied: Im Gegensatz zu „Stein’s Lehrbuch“¹¹⁵ richten sich die Vorwürfe im „Zeiten und Menschen“¹¹⁶ ausschließlich gegen die Sklaven, wohingegen Spartakus ausdrücklich unberührt bleibt. Womöglich lässt sich dies wiederum auf Übereinstimmungen in den Quellen zurückführen, die Spartakus allesamt als fähigen Führer charakterisieren.¹¹⁷ Denkbar wäre auch, dass die Leitlinien der Politik, die sich erst allmählich herausbildeten, dahinterstehen. In Nordrhein-Westfalen dominierte zu jener Zeit die CDU, die vor allem in ihrer Anfangszeit ein Sammelbecken unterschied-

112 Stangl (2022).

113 Deermann (1968) 121.

114 Ebd.

115 Stolze (1949) 67.

116 Deermann (1968) 121.

117 Heinen (2017) 2901.

lichster Gesinnungen darstellte und die Balance zwischen katholisch-sozialen und protestantisch-konservativen Elementen erst noch herstellen musste. Auf die Sklaven-Spartakusrezeption gemünzt, entspräche die Unterstützung der Römer einer traditionellen Geisteshaltung, die positive Bewertung von Spartakus einem gleichzeitigen modern-sozialen Zugeständnis.

Ob in Richtung Rom, ob raublustig oder nicht – in Sachen Routen und Absichten der Sklaven, die sich durch das römische Italien bewegten, scheiden sich die Geister.¹¹⁸ Alternativ bzw. ergänzend zu den bisher recherchierten und diskutierten Vorhaben erwähnen zwei Quellen, dass die Sklavenschar zwischenzeitlich Kurs auf die Alpen nahm. Auch im BRD-Schulbuch von 1987 marschieren die Sklaven in diese Richtung.¹¹⁹ Ebenso wie bei Appian bleibt jedoch unklar, welche Absicht dahinterstand.¹²⁰ Bei Plutarch will Spartakus seine Anhänger über die Alpen in deren jeweilige Heimatländer zurückführen. Daran orientieren sich die DDR-Schulbücher von 1952¹²¹ und 1969¹²². Für die Würdigung des Aufstandes ist ein solcher Heimkehrplan ganz wesentlich, denn planloses, räuberisches Umherziehen ohne langfristige Perspektiven wäre als Beweggrund selbstverständlich sehr viel niedriger einzustufen. Zugleich bedeutet ein vorhandener Heimkehrplan, dass ein Systemumsturz nicht als primäres Ziel der Sklaven vorausgesetzt wurde. Durch Plutarch wird zusätzlich jedoch auch das spätere Scheitern der Bewegung durch die Unvernunft der Sklavenschar vorausgedeutet, die ihren Anführer zum Umkehren zwang.¹²³ Dieser Traditionslinie folgt das BRD-Schulbuch von 1968, differenziert damit erneut zwischen den allgemeinen Aufständischen und ihrem Anführer und entbindet Spartakus von späteren militärischen Fehlentscheidungen.¹²⁴

118 Neben dem Heimkehrwillen und dem potentiellen Angriff auf Rom wurde von der Forschung auch die Errichtung eines Sklavenstaates in Erwägung gezogen; Herrmann-Otto (2017) 164.

119 Ebeling/Birkenfeld (1987) 124.

120 App. civ. 1, 14, 117.

121 Lehrbuch für den Geschichtsunterricht (1952) 52 f.

122 Behrendt (1969) 110.

123 Plut. Crass. 9, 6.

124 Deermann (1968) 121.

Im ersten Anlauf blieb der Plan, das Römische Reich zu verlassen, sowohl bei Appian als auch bei Plutarch unvollendet.¹²⁵ Allerdings versuchten die Aufständischen wohl noch ein zweites Mal zu fliehen. Appian zufolge zogen sie in Richtung Brundisiums, einer Hafenstadt.¹²⁶ Florus und Plutarch berichten vom Vorhaben, nach Sizilien überzusetzen.¹²⁷ Die DDR-Schulbücher greifen diese Marschroute auf und halten an einer Wiederaufnahme des Heimkehrplanes fest. Die letzten Zweifel am Vorsatz der großangelegten Sklavenrevolte werden durch den deutlich erkennbaren Wunsch zur Rückkehr beseitigt und damit wird auch ein „moderner Spartakusmythos“ fortgeführt.¹²⁸ Aus den Quellen gehen unterschiedliche Ursachen hervor, warum die mutmaßliche Flucht am Ende scheiterte. Das DDR-Schulbuch von 1952 verstärkt das historisch-mystische Bild dabei am meisten. Wie schon bei Plutarch wurden die Sklaven hier durch Piraten verraten.¹²⁹ Anschließend versuchten sie noch vergebens, Schiffe selbst zu konstruieren. Davon hatte Florus berichtet.¹³⁰ Die DDR-Schulbücher von 1969 und 1988 stützen sich hingegen auf Appian und machen das Eintreffen von germanischen Truppen für das Scheitern der Flucht verantwortlich.¹³¹

Nachdem also auch der Fluchtversuch nach Sizilien missglückt ist, kommt es in Quellen¹³² und Schulbüchern zur finalen Konfrontation mit den Römern.¹³³ Die meisten Schulbücher berichten in diesem Zusammenhang auch vom Tod des Spartakus, unterscheiden sich allerdings in ihrer Art und Weise. Am geradlinigsten und kompaktesten äußert sich „Zeiten und Menschen“, da es seiner Darstellung nur eine einzige Überlieferung (Florus) zugrunde legt.¹³⁴ Die DDR-Schulbücher kombinieren dagegen unterschiedlichste Elemente der drei antiken

125 App. civ. 1, 14, 117; Plut. Crass. 9, 6.

126 App. civ. 1, 14, 120.

127 Flor. Epit. 2, 8, 13; Plut. Crass. 10, 3.

128 Willing (1992) 37.

129 Plut. Crass. 10, 4; Lehrbuch für den Geschichtsunterricht (1952) 53.

130 Flor. Epit. 2, 8, 13.

131 App. civ. 1, 14, 120; Behrendt (1969) 110; Donat (1988) 123.

132 App. civ. 1, 14, 120; Flor. Epit. 2, 8, 12; Plut. Crass. 10, 4.

133 Lehrbuch für den Geschichtsunterricht (1952) 53 f; Deermann (1968) 121; Behrendt (1969) 110; Ebeling/Birkenfeld (1987) 124; Donat (1988) 123.

134 Flor. Epit. 2, 8, 14; Deermann (1968) 121.

Quellen miteinander. Im Schulbuch von 1969¹³⁵ kämpfte Spartakus „in den vordersten Reihen“ (Florus)¹³⁶, wollte „zu dem römischen Feldherrn vordringen“, tötete auf dem Weg dorthin zwei hohe Offiziere, blieb „in den dichten Reihen der Römer stecken“ (Plutarch)¹³⁷, wurde letztendlich „durch einen schweren Wurfspieß verwundet“, gab sein Pferd auf und focht kniend weiter, den Schild vor sich gestellt. Sein Leichnam blieb unauffindbar (Appian).¹³⁸ Die Märtyrerstilisierung wird letztendlich durch ein Autoritätsargument, das die eigene Perspektive zusätzlich untermauert, abgerundet. Zu diesem Zweck verweist der Text auf die Einstimmigkeit der Quellen in Bezug auf die Tapferkeit der Sklaven, vor allem aber ihres Führers.¹³⁹ Trotz ihrer Tapferkeit unterlagen die Aufständischen ihren Gegnern. 6 000 überlebende Sklaven wurden von den Römern entlang der Via Appia gekreuzigt, berichten fünf Schulbücher und beziehen sich damit auf Appian.¹⁴⁰ Dass es sich dabei um „Kranke“ handelte, relativiert im „Lehrbuch für den Geschichtsunterricht“ die Tatsache, dass diese offenbar weniger furchtlos und heldenmütig waren, als ihre Mitstreiter, und lässt das römische Vorgehen umso grausamer erscheinen.¹⁴¹ Auffallend ist zudem, dass auch Schulbücher, die sonst zu einer oberflächlichen Darstellung neigen, dieses Inhaltsmerkmal mit einbeziehen. Als typische und entehrende Strafe, die den Sklaven in Rom drohte, war die Kreuzigung historisch naheliegend und realistisch, ihre abschreckende Wirkung ein wesentlicher Punkt. Aus heutiger Sicht wird jedoch eine befremdende und gleichzeitig heroisierende Wirkung provoziert, die sich als ethisches Instrument erweist. Das DDR-Schulbuch von 1952 erweitert die Kreuzigungsszene noch um flüchtende Sklaven, von denen auch Plutarch berichtet.¹⁴² Allerdings erlitten diese ebenfalls den Tod, da sie geradewegs in die Arme der herannahenden Armee des Pompeius rannten.

135 Behrendt (1969) 110. Weiterhin ist anzumerken, dass die Schulbuchtexte von 1969 und 1988 beinahe denselben Wortlaut haben.

136 Flor. Epit. 2, 8, 14.

137 Plut. Crass. 11, 6.

138 App. civ. 1, 14, 120.

139 Ebd.

140 App. civ. 1, 14, 120; Lehrbuch für den Geschichtsunterricht (1952) 53 f; Deermann (1968) 121; Behrendt (1969) 110; Ebeling/Birkenfeld (1987) 124; Donat (1988) 123.

141 Lehrbuch für den Geschichtsunterricht (1952) 53.

142 Plut. Crass. 11, 7.

Ogleich der Aufstand damit endgültig zerschlagen wurde, resümiert das „Lehrbuch für den Geschichtsunterricht“, dass es sich um eine der „gewaltigsten Bewegungen einer ausgebeuteten und unterdrückten Klasse für ihre Freiheit“ gehandelt hat.¹⁴³ Im Vordergrund stehen aber nicht etwa die kurzfristigen Folgen des Aufstandes. Entgegen dem noch vorherrschenden, maßgeblich durch Stalin geprägten Geschichtsbild betont der Text, dass die Sklaven weder die Sklaverei abschaffen noch eine neue Produktionsweise errichten konnten. Das Interesse richtete sich auch hier schon auf Spartakus als Symbolfigur gegen Unterdrückung und Knechtschaft. Grund dafür ist vermutlich die bereits fortgeschrittene Geschichtsforschung der Sowjetunion, die sich zeitig nach Kriegsende zunehmend auf Marx'sche Klassiker zurückbesann. Zur selben Zeit war der sowjetische Einfluss auf die DDR-Schulbücher aufgrund des dort vorherrschenden eklatanten Schulbuchmangels besonders stark und unmittelbar. Im Zusammenwirken beider Faktoren, sowjetischem Forschungsfortschritt und -einfluss, entstand schließlich ein Schulbuchtext, der dem Geschichtsbild seiner Zeit voraus ist und beweist, dass Wissen sich über Grenzen hinweg ausbreitet.¹⁴⁴ Im DDR-Schulbuch von 1969 spiegelt sich dagegen der Geist der eigenen Zeit.¹⁴⁵ Dort wird der Spartakusaufstand als ein gescheiterter Befreiungsversuch der Sklaven eingeordnet, dessen Nachwirkungen allerdings beim letztendlichen Untergang der Sklavenhaltergesellschaft mitspielten. Dahinter steht der Versuch, den revolutionären Charakter des Überganges zu wahren und das traditionelle Fortschrittsmodell außer Frage zu stellen. Wie auch viele andere DDR-Historiker verfolgen die Autoren damit das Prinzip einer „modifizierten Redogmatisierung“, welches im Sinne der Einheit von Erforschung und Vermittlung auf den renommierten Althistoriker Rigobert Günther zurückgeht.¹⁴⁶

In der Untersuchung zeigte sich, dass die Schulbücher einige Wandlungsprozesse durchliefen. Ein starker Umbruch vollzieht sich vor allem zwischen den DDR-Schulbüchern von 1952 und 1969. Die Veränderungen von 1969 zu 1988 sind dagegen verschwindend gering, die beiden Titel stark vereinheitlicht. Vor dem Hintergrund der bedeutenden politischen Einschnitte zwischen 1952 und 1965, begleitet von signifikanten bildungspolitischen Maßnahmen, leuchtet dies

143 Lehrbuch für den Geschichtsunterricht (1952) 54.

144 Fuchs/Henne (2017) 109.

145 Behrendt (1969) 110.

146 Hassel (1990) 91

ein. Beim Lehrplan von 1951 und den darauf aufbauenden Schulbüchern handelt es sich um die Prototypen der neugegründeten DDR, die schon bald zahlreichen Revisionen unterzogen wurden. Den Anstoß dafür gaben u. a. die Verwirklichung der zehnklassigen allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule, der Mauerbau oder die Verabschiedung des Bildungsgesetzes. Diese Aktivität setzte sich in den 1970er und 1980er Jahren nicht in allen Bereichen im selben Maße fort. Wie aus den untersuchten Schulbüchern hervorgeht, sind auch die Lehrinhalte dem politischen Klima entsprechend von Kontinuität und Stabilität geprägt. Eine umfassendere Transformation zeigt sich wiederum mit Blick auf die BRD-Schulbücher von 1968 und 1987. Ab 1963 setzten dort Reformen ein, die u. a. den Akzentwechsel vom Lehr- zum Arbeitsbuch und schließlich zum kombinierten Arbeitsbuch bedingten. Als Produkt dieser Revisionszeit ist „Die Reise in die Vergangenheit“ von radikalen Kürzungen des Darstellungstextes betroffen, die Möglichkeit zur Unterbringung von Inhaltsmerkmalen ist offensichtlich gering.

ABSCHLUSSPLÄDOYER FÜR DIE KRITISCHE LEKTÜRE UND ANALYSE VON SCHULBÜCHERN

„Es ist ein Gemeinplatz, aber nichtsdestoweniger zutreffend, daß jede Epoche die Geschichte neu schreibt, die griechisch-römische Geschichte eingeschlossen.“¹⁴⁷ Hierbei bilden auch die Vorstellungen, die zur Zeit des geteilten Deutschlands von historischen Ereignissen vorherrschten, keine Ausnahme. Ihr Vergleich zeigt die Wirksamkeit gesamtgesellschaftlicher Formung sogar in beispielhafter Stärke. Durch die Zerschlagung des nationalsozialistischen Regimes war zuvor ein ideologisches Vakuum entstanden, das beide Seiten in unterschiedlicher Weise füllten. Dadurch setzten sie einen Abgrenzungsprozess auf allen Ebenen in Gang. Neben bildungspolitischen Wandlungsprozessen und einem mehr (DDR) oder weniger (BRD) transformierten Bildungswesen schließt dies auch Anpassungen ein, die in der Geschichtserforschung und -bewertung vorgenommen wurden. Über den Weg der Lehrpläne und ihrer Konkretisierungsform, der Schulbücher, gelangten diese ins öffentliche Geschichtsbewusstsein. Die Möglichkeit, „die geschichtliche Vorstellungs- und Wertwelt junger Menschen in entscheidenden

147 Finley (1971) 126, zitiert nach Kirsten (1985) 9.

Entwicklungsphasen nachhaltig [zu] beeinflussen¹⁴⁸ und mit den Schulbüchern gleichzeitig auch selbst ein Stück weit Geschichte zu schreiben¹⁴⁹, nutzten dabei nationale wie internationale Akteure. In der Folge waren die Schulbücher bereits seit Entstehung der BRD und DDR ein internationales Politikum, dokumentieren die durch unterschiedlichste Interessen bewirkten Veränderungen des Geschichtsbildes und stellen deshalb interessante Untersuchungsobjekte dar.

An den analysierten BRD- und DDR-Geschichtsbüchern wird zu allererst deutlich, wie sehr sich die Schwerpunktsetzung innerhalb der Geschichtsepochen und -unterepochen voneinander unterscheidet. Während sich die Behandlung der römischen Geschichte in der DDR vorrangig auf das System „Sklaverei“ konzentriert, stützt sich die BRD stark auf die dort geschichtskulturell präsenten Germanen. Auf den Spartakusaufstand als Beispiel für einen antiken Sklavenaufstand schlägt sich dies in Form stark voneinander abweichender Darstellungstextlängen nieder. In der DDR wurde ihm grundsätzlich mehr Raum gegeben, wobei dieser im Jahr 1969 das Höchstmaß erreichte. Auf Seite der BRD deuten die Zahlen zwar auf eine zunehmende Berücksichtigung, reichen aber nie auch nur ansatzweise an den Umfang des „ostdeutschen“ Pendant heran. Die größte inhaltliche Tiefe erreichten die bundesdeutschen Darstellungen des Spartakusaufstandes im Jahr 1968, was vor den Hintergründen der 68er-Bewegung und der politischen Annäherung jener Zeit einleuchtet. Diese Phase des Kalten Krieges wird in Rückschau als Ära der Entspannung angesehen.¹⁵⁰

Neben Umfang und Tiefe der Schilderung gehen aber auch die jeweiligen Perspektiven auf die Ereignisse und die daran Beteiligten weit auseinander. Im Sinne des sozialistischen Geschichtsbildes unterstützte die DDR jeglichen Befreiungskampf unterdrückter und ausgebeuteter Massen und damit auch den als solchen identifizierten Spartakusaufstand. Ursprünglich ging die Geschichtswissenschaft sogar von einer revolutionären Natur des Aufstandes aus, revidierte diese Meinung allerdings im Zuge der Entstalinisierung und fokussierte sich verstärkt auf Spartakus. Als engagierter Freiheitskämpfer entsprach dieser stets den Prinzipien in der Tradition der Arbeiterbewegung. Auch in der BRD ist das vermittelte Bild von Spartakus als Person zumindest kein schlechtes. Eine mit der DDR vergleichbare überhöhte Auffassung lag allerdings zu keiner Zeit vor.

148 Eckert (1960) 399.

149 „Wer die Schulbücher schreibt, schreibt Geschichte“, heißt es in einer Losung von Johannes R. Becher, zitiert nach Lindemann (2022) 24.

150 Stöver (2017) 381–409.

Durch und durch kritischer fiel der Blick auf die übrige Sklavenschar und den Aufstand allgemein aus, sodass insgesamt von einer Positionierung auf Seiten der römischen Eliten gesprochen werden kann.

Die Ergebnisse zeigen im Grunde zwei voneinander abweichende Darstellungen zu derselben Sache, die sich je nach Ausformung der politischen Verhältnisse zueinander veränderten. Indem mit der BRD und DDR zwei ideologisch, sozialökonomisch und bildungspolitisch konträre Länder auf einen stets polarisierenden historischen Stoff einwirkten, ist der horizontale Abweichungsgrad besonders hoch und der manipulierbare Charakter von Schulbüchern besonders offensichtlich. Da es aber auch in Zeiten ohne Diktaturen und internationale Spannungen keine politisch neutralen Schulbücher geben wird, besteht noch heutzutage die Gefahr, selbst durch die Schulbücher beeinflusst und „Opfer“ ideologischer Indienstnahmen zu werden. Vorsicht ist deshalb nicht vor Spartakus selbst geboten, sondern vor der unkritischen Lektüre von Schulbuchdarstellungen.

Leider sind sich dieser Gefahr bis heute bei weitem nicht alle Schulbuchnutzer:innen bewusst. Deshalb bleibt perspektivisch auf eine Konjunktur der Schulbuchanalyse in Forschung und Wissenschaft zu hoffen. Sie ist es, die u. a. die politische Dimension des Schulbuches offenlegt, die entsprechende Analysemethoden beisteuert, Aufklärungsarbeit durch die gewonnenen Ergebnisse leistet und letztendlich zu einem verantwortungsbewussteren Umgang mit Schulbüchern beiträgt.

BIBLIOGRAPHIE

Schulbücher

Bartmuß (1989). – Hans-Joachim Bartmuß u. a., Geschichte. *Lehrbuch für Klasse 6*, 2. Aufl. (Berlin: Volk und Wissen 1989).

Behrendt (1969). – Dieter Behrendt u. a., *Geschichte 5* (Berlin: Volk und Wissen 1969).

Deermann (1968). – Bernhard Deermann u. a. (Hrsg.), *Zeiten und Menschen*, Ausg. C, Bd. 1: Altertum und Mittelalter (bis zu den Karolingern), bearbeitet von Arnold Voelske (Paderborn: Schöningh/Schroedel 1968).

Donat (1988). – Peter Donat u. a., *Geschichte 5* (Berlin: Volk und Wissen 1988).

- Ebeling/Birkenfeld (1987). – Hans Ebeling & Wolfgang Birkenfeld, *Die Reise in die Vergangenheit*, Ausg. für Nordrhein-Westfalen, Bd. 1: Von der Vorgeschichte bis zum Ende des Mittelalters (Braunschweig: Westermann 1987).
- Lehrbuch für den Geschichtsunterricht (1952). – *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht*. 9. Schuljahr. IV. Teil (Berlin: Volk und Wissen 1952).
- Günther (1971). – Rigobert Günther u. a., *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 6*, 5. Aufl. (Berlin: Volk und Wissen 1971)
- Stolze (1949). – Maria Stolze, *Stein's Lehrbuch der Geschichte*. I. Teil: Altertum, Ausg. 1927, nach der Neubearbeitung von Friedrich Leonard (Paderborn u. a.: Schöningh 1949).
- Wege der Völker (1950). – *Wege der Völker*, Ausg. A, Bd. 2: Aufstieg. Geschichte des Altertums und des Mittelalters, bearbeitet von Dr. Waldemar Hoffmann und Georg Schulz (Berlin & Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz 1950).

Quellen

- Akten der Reichskanzlei (2023). – *Akten der Reichskanzlei. Weimarer Republik*, online unter https://www.bundesarchiv.de/aktenreichskanzlei/1919-1933/0000/adr/adrag/kap1_4/para2_36.html (Stand 03.01.2024).
- Anweiler (1992). – Oskar Anweiler, *Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990*. Ein historisch vergleichender Quellenband (Bonn 1992) (= *Studien zur Geschichte und Politik*, Bd. 311).
- App. civ. – Appian von Alexandria, *Römische Geschichte. Zweiter Teil: Die Bürgerkriege*, übersetzt von Otto Veh, eingeleitet und erläutert von Wolfgang Will, 2. Aufl. (Stuttgart 2019) (= *BGL Studium*, Bd. 2).
- APW (1986). – Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.), *Monumenta Paedagogica*, Bd. XXIV: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik, Teil 4: 1973–1980/81, ausgewählt und eingeleitet von Karl-Heinz Günther & Christine Lost (Berlin 1985).
- BMBF (1997). – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.), *Grund- und Strukturdaten*, Ausg. 25 (Bonn 1997).

- BMG (1966). – Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), *Dokumente zur Bildungspolitik in der sowjetischen Besatzungszone*, ausgewählt und erläutert von Siegfried Baske & Martha Engelbert (Bonn & Berlin 1966).
- Cic. Phil. – Marcus Tullius Cicero, *Die philippischen Reden*, lateinisch-deutsch, übersetzt von Manfred Fuhrmann (Hrsg.), überarbeitet und eingeleitet von Rainer Nickel (Berlin 2013) (= *Sammlung Tusculum*).
- Das Deutsche Schulbuch (1951). – *Das Deutsche Schulbuch 1945–1950. Eine bibliographische Zusammenstellung* (Limburg & Lahn 1951).
- Flor. Epit. – Florus, *Römische Geschichte*, eingeleitet, übersetzt und kommentiert von Günter Laser (Darmstadt 2005) (= *Edition Antike*).
- Geschichtsstoffplan (1949). – *Geschichtsstoffplan für Volks- und Mittelschulen*. Nach den ministeriellen Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen, sachlich-methodisch bearbeitet und mit Materialangaben und Durchführungsvorschlägen versehen von N. Lübke (Dortmund 1949).
- Grundlagen (1987). – *Grundlagen 87/88. Lernmittelfreiheitsgesetz mit Rechts- und Verwaltungsvorschriften und Verzeichnis der genehmigten Lernmittel*. Schuljahr 1987/1988, 8. überarbeitete Aufl. (Düsseldorf 1987) (= *Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 1006*).
- Grundsätze (1968?). – *Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen* (Wuppertal, Ratingen & Düsseldorf) (= *Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 30*).
- IT.NRW (2010). – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Bildungsreport Nordrhein-Westfalen 2010. Informationen zu ausgewählten Bildungsbereichen* (Düsseldorf 2010) (= *Statistische Analysen und Studien, Bd. 68*).
- Lehrplan (1951). – Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.), *Lehrplan für Oberschulen*. Geschichte. 9.–11. Schuljahr, ausgearbeitet vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (Berlin & Leipzig 1951).
- Lehrplan (1965). – Ministerium für Volksbildung (Hrsg.), *Präzisierte Lehrplan für Geschichte Klasse 5* (Berlin 1965).
- Lehrplan (1988). – Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung (Hrsg.), *Lehrplan der zehnklassigen polytechnischen Oberschule*. Geschichte. Klassen 5 bis 10 (Berlin 1988).
- Plut. Crass. – Plutarch, *Große Griechen und Römer*, eingeleitet und übersetzt von Konrad Ziegler (Stuttgart & Zürich 1955) (= *Die Bibliothek der alten Welt. Griechische Reihe, Bd. 2*).

- Richtlinien und Lehrpläne (1980). – Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalens, *Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen*. Gesellschaftslehre. Geographie, Geschichte/Politik, Projekte, Verkehrserziehung (Köln 1980).
- Verzeichnis (1970). – *Verzeichnis der genehmigten Schulbücher für die allgemeinbildenden Schulen für das Schuljahr 1970/1971*. RdErl. d. Kultusministers vom 30. April 1970, in: *Amtsblatt des Kultusministeriums Land Nordrhein-Westfalen* (= *ABL. NRW.*), Ausg. A (1970).

Forschungsliteratur

- Anweiler (1988). – Oskar Anweiler, *Schulpolitik und Schulsystem der DDR* (Op-laden 1988).
- Binsfeld (2017). – Andrea Binsfeld, *Art. Schulbuch*, in: Heinz Heinen (Hrsg.), *HAS*, Bd. 3 (Stuttgart 2017) (= *Forschungen zur antiken Sklaverei, Beiheft 5*) 2512–2517.
- Daumüller & Seidenfuß (2017). – Markus Daumüller & Manfred Seidenfuß, *Endstation Geschichtsunterricht: Die Sicht von Schulabgängerinnen und Schulabgängern auf ihren Geschichtsunterricht* (Berlin & Münster 2017) (= *Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 11*).
- Eckert (1960). – Georg Eckert, *Internationale Schulbuchrevision, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (1960) 399–415.
- Fast (1953). – Howard Fast, *Spartacus* (Berlin 1953).
- Fischer & Heydemann (1990). – Alexander Fischer & Günther Heydemann (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft in der DDR, Bd. II: Vor- und Frühgeschichte bis Neueste Geschichte* (Berlin 1990) (= *Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Bd. 25/II*).
- Fischer (2004). – Jens Fischer, *Geschichte im Dienste der Politik*. Die Darstellung des Zeitraums von 1933 bis 1945 in den Geschichtslehrplänen und -schulbüchern der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der DDR von 1959 bis 1989 (Frankfurt a.M. 2004) (= *EHS, Reihe III: Geschichte und ihre Hilfswissenschaften, Bd. 981*, zugl. Diss. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg 2003).

- Fuchs & Henne (2017). – Eckhardt Fuchs & Kathrin Henne, *Wissensaustausch international*. Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg, *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 63* (2017) 108–123.
- Gorbahn (2011). – Katja Gorbahn, *Die Geschichte des antiken Griechenland als Identifikationsangebot*. Untersuchungen zur Konstruktion sozialer Identität in neueren Schulgeschichtsbüchern (Göttingen 2011) (= *Beihefte zur ZfGD, Bd. 3*).
- Handro & Schönemann (2006). – Saskia Handro & Bernd Schönemann, *Einleitung*, in: Dies. (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (Münster 2006).
- Hassel (1990). – Peter Hassel, *Marxistische Formationstheorie und der Untergang Westroms*, in: Alexander Fischer, Günther Heydemann (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft in der DDR, Bd. II: Vor- und Frühgeschichte bis Neueste Geschichte* (Berlin 1990) (= *Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Bd. 25/II*) 81–98.
- Heinen (2017). – Heinz Heinen, *Art. Spartacus*, in: Ders. (Hrsg.), *HAS, Bd. 3* (Stuttgart 2017) (= *Forschungen zur antiken Sklaverei, Beiheft 5*) 2897–2903.
- Heinen (2017). – Heinz Heinen (Hrsg.), *HAS, Bd. 3* (Stuttgart 2017) (= *Forschungen zur antiken Sklaverei, Beiheft 5*).
- Herrmann-Otto (2017). – Elisabeth Herrmann Otto, *Sklaverei und Freilassung in der griechisch-römischen Welt*, 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. (Hildesheim, Zürich & New York 2017) (= *Studienbücher Antike, Bd. 15*).
- Irmscher (1988). – Johannes Irmscher, *Historische Leitbilder – historische Wirklichkeit*, in: Heinz Stiller (Hrsg.), *Probleme des Müntzerbildes* (Berlin 1988) (= *Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften der DDR, Gesellschaftswissenschaften, Nr. 6G*).
- Kästner (1969). – Erich Kästner, *Ansprache zu Schulbeginn*, in: Ders., *Gesammelte Schriften für Erwachsene*, Bd. 7: Vermischte Beiträge II (München & Zürich 1969).
- Knewitz (2019). – Johannes Knewitz, *Bildung! Aber welche? Bundesstaatliche Bildungskonzeptionen im Zeitalter der Bildungseuphorie (1963–1973) und ihr politischer Niederschlag am Beispiel von Bayern und Hessen* (Mainz 2019).
- Kirsten (1985). – Christa Kirsten, *Die Altertumswissenschaften an der Berliner Akademie*. Wahlvorschläge zur Aufnahme von Mitgliedern von F. A. Wolf bis zu G. Rodenwaldt (1799–1932) (Berlin 1985) (= *Studien zur Geschichte der Akademie der Wissenschaften der DDR, Bd. 5*).

- Kocka (1977). – Jürgen Kocka, *Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft*, in: Willi Oelmüller (Hrsg.), *Wozu noch Geschichte* (München 1977) 11–33.
- Kubrick (1960). – Stanley Kubrick, *Spartacus [Film]*, Universal Pictures (1960).
- Lindemann (2022). – Arne Lindemann, *Vom Germanenerbe zum Urkommunismus. Urgeschichtsbilder in Museen der SBZ und DDR* (Berlin & Boston 2022) (zugl. Diss. Technische Universität Berlin 2020).
- Mayer (2014). – Ulrich Mayer, *Geschichtsdidaktische Prinzipien in vorcurricularer Zeit. Zur Neubewertung Hans Ebelings*, in: Christian Heuer, Christine Pflüger (Hrsg.), *Geschichte und ihre Didaktik. Ein weites Feld ...* (Schwalbach/Ts. 2014) 40–56.
- Menzel (2021). – Horst Reiner Menzel, *Gedichte und Aphorismen erzählen Geschichten*. Nachdenkliches für Mußestunden, 3. Aufl. mit Ergänzungen (Norderstedt 2021).
- MEW 1 (1981). – Karl Marx, *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*, in: *MEW 1* (Berlin 1981) 378–391.
- MEW 20 (1962). – Friedrich Engels, *Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft („Anti Dühring“)*, in: *MEW 20* (Berlin 1962) 1–303.
- MEW 21 (1962). – Friedrich Engels, *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie*, in: *MEW 21* (Berlin 1962) 259–307.
- MEW 30 (1974). – Karl Marx & Friedrich Engels, *Briefe. Januar 1860 – September 1864*, in: *MEW 30* (Berlin 1974).
- Multhoff (1974). – Robert Multhoff, *Probleme des Geschichtsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Ein Literaturbericht, *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht* 15 (1974), 37–61.
- Mühlstädt (1970). – Herbert Mühlstädt, *Der Geschichtslehrer erzählt*, Bd. 1, 4. bearb. Auflage (Berlin 1970).
- Münzer (1929). – Friedrich Münzer, *Art. Spartacus*, in: *RE*, Bd. 2 (München 1929) 1528–1536.
- Osterkamp (2011). – Ernst Osterkamp, *Spartacus unter den Deutschen. Über die Geschichte einer literarischen Niederlage* (Mainz 2011).
- Plöger (2009). – Wilfried Plöger, *Lehrpläne und der Bildungsauftrag der Schule*, in: Gerhard Mertens u. a. (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, Bd. II, Teil 1: Schule (Paderborn u. a. 2009) 293–311.
- Rösner (2007). – Ernst Rösner, *Hauptschule am Ende. Ein Nachruf* (Münster u. a. 2007).

- Riemenschneider (1982). – Rainer Riemenschneider, *Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik. Seine Entwicklung seit 1945*, in: Klaus Bergmann & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht*. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980 (Düsseldorf 1982) 295–312.
- Schönemann/Thünemann (2010). – Bernd Schönemann & Holger Thünemann, *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis* (Schwalbach/Ts. 2010) (= *Methoden Historischen Lernens*).
- Schuller (1990). – Wolfgang Schuller, *Alte Geschichte in der DDR. Vorläufige Skizzen*, in: Alexander Fischer & Günther Heydemann (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft in der DDR*, Bd. II: Vor- und Frühgeschichte bis Neueste Geschichte (Berlin 1990) (= *Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung*, Bd. 25/II) 37–58.
- Schuller (2005). – Wolfgang Schuller, *Inhalte althistorischer Forschung in der DDR*, in: Isolde Stark (Hrsg.), *Elisabeth Charlotte Welskopf und die Alte Geschichte der DDR*. Beiträge der Konferenz vom 21. bis 23. November 2002 in Halle/Saale (Stuttgart 2005) 78–89.
- Sénécheau (2012). – Miriam Sénécheau, *Die Germanen sind wieder da*. Archäologische, didaktische und gesellschaftspolitische Perspektiven auf ein altes Thema in neuen Lehrwerken, *Archäologische Informationen* 35 (2012) 219–234.
- Seyfarth (1967). – Werner Seyfarth, *Die Spätantike als Übergangszeit zwischen zwei Gesellschaftssystemen*, *ZfG* 15/2 (1967) 281–290.
- Stalin (1955). – Josef Wissarionowitsch Stalin, *Werke*, Bd. 13 (Berlin 1955).
- Stangl (2022). – Werner Stangl, *Art. Underdog-Effekt*, online unter <https://lexikon.stangl.eu/14210/underdog-effekt#:~:text=Als%20Underdog-Effekt%2C%20auch%20Außenseitereffekt,nur%20eine%20Minderheit%20wählen%20wird.> (Stand 28. 11. 2022).
- Stein (1977). – Gerd Stein, *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik* (Kastellaun 1977).
- Stöver (2017). – Bernd Stöver, *Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters 1947–1991* (München 2017).
- Teistler (2017). – Gisela Teistler, *Schulbücher und Schulbuchverlage in den Besatzungszonen Deutschlands 1945–1949*. Eine buch- und verlagsgeschichtliche Bestandsaufnahme und Analyse. Mit Bibliografie der erschienenen Schulbücher, Lehrpläne und pädagogischen Zeitschriften (Wiesbaden 2017) (= *Buchwissenschaftliche Beiträge*, Bd. 98).
- White (2015). – Hayden White, *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*, 2. Aufl. (Frankfurt am Main 2015).

- Wiater (2005). – Werner Wiater, *Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens*, in: Eva Matthes & Carsten Heinze (Hrsg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (Bad Heilbrunn/Obb. 2005) 41–63.
- Willing (1992). – Matthias Willing, *Spartacus und der „Heimkehrplan“ der Sklaven*, *Das Altertum. Zeitschrift für populäre Archäologie* 38 (1992) 29–38.
- Winkler (2007). – Martin M. Winkler, *Spartacus. Film and History* (Malden u. a. 2007).
- Wyke (1997). – Maria Wyke, *Projecting the Past. Ancient Rome, Cinema and History* (London 1997).

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

- DRidV: Die Reise in die Vergangenheit
GS5: Geschichte 5
LfdG: Lehrbuch für den Geschichtsunterricht
ZuM: Zeiten und Menschen
WdV: Wege der Völker

Pia Düvel
Universität Potsdam
pia.duevel.23@gmail.com

Empfohlene Zitierweise

Düvel, Pia: Vorsicht vor Spartakus? Ideologisierte Schulbuchdarstellungen aus der Zeit des geteilten Deutschlands. In: *thersites* 18 (2024), pp. 1–44.
<https://doi.org/10.34679/thersites.vol18.270>