

Dieter Tiemann

Das Europäische Geschichtsbuch

Erfahrungen eines Mitautors

Wer sich auf ein Abenteuer einläßt, sollte zuvor die Risiken und Chancen abwägen, wenn er nicht als Hasardeur gelten will. Als ich irgendwann im Sommer 1988 einen Anruf erhielt und gefragt wurde, ob ich an einem Geschichtsbuch für Schüler in ganz Europa mitarbeiten wolle, war ich von dem Vorhaben so fasziniert, daß ich spontan zusagte. Was ich mir damit aufgeladen hatte, wurde mir erst später klar. Der folgende vierjährige Arbeits- und Lernprozeß bestätigt wieder einmal die alte Einsicht, daß zündende Ideen die Mühen der praktischen Umsetzung zunächst in den Hintergrund rücken. Die ungebrochene Motivation aller Beteiligten hat dann schließlich aber sämtliche Hürden genommen, und das Produkt liegt in verschiedenen Sprachen vor; weitere Ausgaben werden folgen.* Hinter uns liegt eine Anstrengung, die auf geschichtsdidaktisches Neuland führte.

I.

Das von Frédéric Delouche initiierte Unternehmen sollte Fachvertreter aus den EG-Mitgliedsländern zu einem gemeinsam verfaßten Unterrichtswerk zusammenführen. Der Pariser Geschäftsmann und Europa-Enthusiast französisch-britisch-norwegischer Herkunft war es, welcher mich in besagtem Telefongespräch zur

* Insgesamt sind bisher Verlage aus 15 Ländern in Europa und Übersee engagiert. Bereits erschienen:

Histoire de l'Europe. Hachette, Paris 1992 (ISBN 2010192540).

Histoire de l'Europe. De Boeck, Bruxelles 1992 (ISBN 2804115410).

Storia d'Europa. Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1992 (ISBN 8842443859).

Geschiedenis van Europa. Malmberg/Van In, Den Bosch (Niederlande. ISBN 9020858440)/Lier (Belgien. ISBN 9030619953) 1992.

Europäische Geschichte. Klett, Stuttgart 1992 (ISBN 312416504).

Teilnahme an diesem spannenden Unternehmen einlud.

Selbstverständlich brachten die Autoren gewisse Voraussetzungen in fachlicher und didaktischer Hinsicht mit, die den Einstieg in das Pilotprojekt erleichterten. Was mich betrifft, so arbeitete ich seit geraumer Zeit über internationale Fragen der Geschichtsdidaktik. Mir war klar, daß die Vermittlung und Rezeption von Geschichte in erster Linie national geprägt ist und daß es vermessen wäre, in einer Art Parforceritt zu einer internationalen Geschichtskultur gelangen zu wollen. Relativiert wird diese These jedoch durch die europäische Einigung, die nicht nur in wirtschaftlichen und politischen, sondern auch in kulturellen Dimensionen stattfinden sollte, und die eines geschichtsdidaktischen Diskurses bedarf, wenn Europa nicht als technokratisches Konstrukt verkommen, sondern auch im Bewußtsein seiner Bewohner verankert werden soll. Institutionen wie das Braunschweiger Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung und Vereinigungen wie die Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik haben bereits wichtige Vorarbeiten hierzu geleistet.

Auch offenen fachlichen Fragen war ich mir durchaus bewußt, als ich meine Mitarbeit am Schulbuchprojekt zusagte. Was Europa ist oder sein sollte, wird nämlich seit Jahrhunderten mit unterschiedlicher Akzentuierung, wenn nicht kontrovers diskutiert. Es gibt in der wissenschaftlichen Geschichtsschreibung weder einen spezifisch europäischen Zugriff noch den Konsens über fundamentale Einzelfragen. Immerhin existierten Überlegungen in Richtung auf eine "'europäische' Darstellung der europäischen Geschichte"* mit den Maßregeln,

1. zu zeigen, wie Europa geschichtlich geworden sei, und nicht die Vergangenheit zur Legitimierung der politischen Einigung Europas zu benutzen,
2. Regional- und Nationalgeschichten nicht zu verdrängen, wohl aber diese zu übergreifen und um die europäische Dimension zu ergänzen,
3. Europa als Teil der Weltgeschichte begreiflich zu machen,
4. gemeinsame Grundlinien europäischer Kulturtraditionen freizulegen und schließlich
5. neben der Vielfalt europäischen Lebens auch das Europa übereinstimmender oder ähnlicher Strukturen, Institutionen, Normen und Formen zu beleuchten.

Dies war also - kurz gesagt - mein Rüstzeug, mit dem ich im Herbst 1988 nach Florenz fuhr, wo im Europäischen Hochschulinstitut das erste einer Reihe von Autorengesprächen stattfand. Bis auf Griechenland und Luxemburg waren alle EG-Staaten vertreten. Die griechische Kollegin und der Botschafter der Tschechoslowakei in Bonn stießen erst später zu unserer Gruppe. Zunächst skizzierte jeder der Teilnehmer Organisation, Ziele und Inhalte des Geschichtsunterrichts in seinem Land. Dabei zeigten sich erhebliche Differenzen bezüglich der wöchentlichen Stundenzahl,

* Rudolf Vierhaus: Grundlagen europäischer Zivilisation. Zum Problem der Darstellung europäischer Geschichte. In: Geschichte Europas für den Unterricht der Europäer. Hgg. von Karl-Ernst Jeismann und Rainer Riemschneider. Braunschweig 1980, S. 14.

der Richtlinien und Lehrpläne, der Prinzipien der Schulbuch-Geschichtsschreibung usw. Wer etwa bedenkt, daß in Italien eine lange Tradition der quasi-akademischen Darstellung von Geschichte im Schulbuch vorherrscht, während in den Niederlanden eine eher schülerorientierte Aufbereitung des Stoffes favorisiert wird, kann leicht ermessen, wie ernüchternd dieser Informationsaustausch wirken mußte. Auch die weitgehend noch nationalzentrierte Geschichtssicht in den vorhandenen Schulgeschichtsbüchern machte den Einstieg in die Realisierung des Projektes nicht gerade einfacher, zumal die mehr oder weniger zaghaften Versuche einer diesbezüglichen Sensibilisierung im allgemeinen leider bei wolkenigen Empfehlungen à la Vermittlung der "prägenden geschichtlichen Kräfte in Europa", wie es im Beschluß der Kultusministerkonferenz von 1978 heißt, stehenbleiben.

Diesem Informationsaustausch und eingehenden Diskussionen folgten grundlegende Entscheidungen. Als Adressaten des Buches sollten insbesondere Schüler von 15, 16 bis zu 18 Jahren und darüber hinaus angesprochen werden. Der Band sollte aus 10 Kapiteln mit je 32 Seiten bestehen. Jeder Autor sollte ein Kapitel übernehmen und in schülergerechter Sprache die politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Aspekte der jeweiligen Epoche aufbereiten. Die in der jeweiligen Muttersprache abgefaßten Manuskripte würden ggf. ins Französische und Englische übersetzt und den anderen Kollegen zur Redaktion zugesandt. Von vornherein beabsichtigt war ein reich illustriertes Buch, das in einheitlicher Aufmachung Verlagen verschiedener Länder angeboten werden sollte.

Die Florentiner Vorgaben waren - abgesehen von der Kapitelzuweisung, auf die ich nicht näher eingehen möchte, um den angestrebten Charakter des Buches als Gemeinschaftswerk nicht selbst in Frage zu stellen - recht vage und zumindest für deutsche Schulbuchmacher viel zu wenig theoriegeleitet, d.h. auf ein stringentes Konzept hin detailliert zugeschnitten. Eine solche Feinabstimmung der Voraussetzungen hätte m.E. allerdings zu endlosen Diskussionen geführt, durch die die Autoren mit ihren spezifischen nationalen Erfahrungen und persönlichen Auffassungen eher behindert und gegängelt als orientiert und unterstützt worden wären.

Korrektiv der einzelnen Texte war also kein Katalog von Methoden und Inhalten, sondern der kollegiale Diskurs, zu dem wir uns in der Folgezeit mehrfach an verschiedenen Orten trafen. Inzwischen hatte Hachette, der führende französische Schulbuchverlag, die editorische Betreuung übernommen. Im Zuge dieser mehrjährigen Phase der Texterstellung und -korrektur tauchte dann auch das Bedürfnis nach einer Erweiterung des Themenkreises und der Autorenrunde auf, das zur Aufnahme einer griechischen Kollegin und eines tschechischen Historikerkollegen in den Verfasserkreis führte. Damit wurden dann elf Kapitel, denen eine Einführung vorangestellt werden sollte, als endgültige Gliederung festgelegt. Diese Kapiteleinteilung nach vorhandenen Autoren mag als sachfremd und schematisch kritisiert werden. Sie hatte immerhin den Vorteil, daß relativ klare Aufgabenfelder abgesteckt waren; außerdem kam diese Lösung den Bedürfnissen einer ansprechenden Binnengliederung des einbändigen Werkes entgegen. Einem einleitenden Überblick über Grundfragen der europäischen Geschichte (Grenzen, Einheit und Vielfalt etc.) sollte im ersten

Kapitel ein Abriß des Zeitraums von der Ur- und Frühgeschichte bis zur griechischen Antike folgen, im zweiten das Römische Reich behandelt werden, im dritten Byzanz und Westeuropa (VI. bis XI. Jahrhundert), im vierten das hohe Mittelalter (XI. bis XIII. Jahrhundert), im fünften das Zeitalter der Krisen und der Krisenbewältigung (XIV. und XV. Jahrhundert), im sechsten das europäische Ausgreifen nach Übersee (XV. bis XVIII. Jahrhundert), im siebenten die Epoche der Reformation bis zum Absolutismus (XVI. und XVII. Jahrhundert), im achten Aufklärung und Revolutionen (1700 bis 1815), im neunten Modernisierungsschübe während des XIX. Jahrhunderts, im zehnten der Weg zur Selbstzerstörung Europas (1900 bis 1945) und im elften schließlich die letzten fünf Jahrzehnte von der Teilung zur Öffnung des Eisernen Vorhangs.

Neben solchen inhaltsbezogenen Absprachen mußten natürlich auch andere Fragen geklärt werden. Zwei besonders wichtige möchte ich kurz erwähnen. Wie sollte - erstens - das Layout aussehen? Nach der Option für umfangreiche Illustrationen einigten wir uns auf eine senkrechte Halbierung der Seiten: Die inneren Hälften sollten in der Regel dem fortlaufenden Autorentext vorbehalten bleiben, die äußeren mit Bildern, Karten und Quellentexten ausgefüllt werden; zur Auflockerung sollten hin und wieder halb- und ganzseitige Illustrationen in das Textfeld hineinragen.

Die zweite Frage von grundlegender Bedeutung lautete: Welchen Typ von Schulgeschichtsbuch wollten wir eigentlich verwirklichen? Ursprünglich sollte es eine Kombination von Lese- und Arbeitsbuch werden. Sehr schnell kamen wir aber davon ab und beschränkten uns auf das bescheidenere Ziel eines Lesebuches. Der nun angestrebte Leitfadencharakter entband uns von dem schier unlösbaren Problem, Aufgaben und Arbeitsvorschläge zu formulieren, die einerseits dem bewußt recht breit gefaßten Adressatenkreis der 15- bis 18jährigen hätten gerecht werden müssen und die andererseits über Grenzen hinweg hätten sinnvoll und verständlich sein müssen. Die Frage, inwieweit ein problemorientierter Geschichtsunterricht mit der Erörterung von Fragen an die Vergangenheit den zählbaren Lehrervortrag ex cathedra abgelöst hat, wirft zusätzliche didaktische Probleme der Aufgabenstellung auf (reine Wissenfragen? Aufforderung zum Werturteil?), denen wir mit unserer Entscheidung für das Lesebuch aus dem Wege gingen. Der Motivation sollten hierzulande seit längerem bekannte Kapitelauftaktseiten dienen sowie bisher m.W. noch nicht angebotene Endseiten mit einer Europakarte unter der Überschrift "Einladung zur Reise in die Vergangenheit" mit Hinweisen auf Sehenswürdigkeiten der jeweiligen Epoche. Insgesamt rückte unser Projekt damit deutlich vom Schulbuch im deutschen Sinne ab und hin zu einer Art Schülerhandbuch mit Reiseführerakzenten. Der Hinweis auf den Umstand, daß das französische Wort "manuel" sowohl Lehr- als auch Handbuch heißen kann, mag verdeutlichen, wie stark wir in unseren nationalen Vorstellungen gefangen sind. Ein kollektives europäisches Vorhaben mußte also vom kleinsten gemeinsamen Nenner ausgehen und versuchen, erste vorsichtige Schritte in Richtung auf einen didaktischen Konsens zu riskieren. Sechs Prinzipien vor allem sollten unsere weiteren Arbeiten bestimmen:

1. Wissenschaftsorientierung

Wir wollten keiner Europa-Legende Vorschub leisten, etwa in dem Sinne, daß der gegenwärtige Einigungsprozeß in der Geschichte notwendig angelegt sei. Wir wollten vielmehr auf der Basis gesicherter Forschungsergebnisse und bestehender Forschungsdiskussionen einen Überblick dessen bieten, was Europa historisch ausmacht.

2. Schülerorientierung

Es sollte ein Buch für Schüler werden, aber kein herkömmliches Unterrichtswerk, für das die Zeit m.E. längst nicht reif ist. Dies sollte freilich keineswegs die Benutzung im Geschichtsunterricht ausschließen, beispielsweise unter Verwendung der reichen illustrativen Ausstattung.

3. Pragmatismus

Wir wollten etwas Konkretes zustande bringen und uns nicht in fachlichen und didaktischen Skrupeln verzetteln. Das schloß auch die Bereitschaft ein, nationale Einstellungen und Urteileraster in Frage stellen zu lassen.

4. Pluralismus

Unser Buch sollte keine unumstößlichen Wahrheiten verkünden, sondern die Vielfalt historiographischer Aussagen widerspiegeln und unterschiedliche, wenn nicht gegensätzliche Geschichtsbilder und Geschichtsbewußtseins-Lagen integrieren.

5. Kompromißfähigkeit

Das alles konnte natürlich nur gelingen, wenn jeder einzelne zu Zugeständnissen bereit war. Jedes Schulgeschichtsbuch ist ein Kompromiß angesichts divergierender Interessen von Autoren, Verlegern, Kultusministern, Schülern, Eltern usw. Unser Buch erforderte noch eine höhere Qualität von Kompromißfähigkeit, weil die im nationalen Rahmen schon konkurrierenden Qualitätsmaßstäbe hier multipliziert werden mußten.

6. Kollegialität

Im guten Einvernehmen, in der Sensibilität für andere Sichtweisen, im freimütigen Meinungs austausch, in gemeinsam getragenen Formulierungen usw. sollten sich alle Grundsätze zur Realisierung unseres Projektes bündeln - Kollegialität nicht im Sinne vordergründiger Harmonisierung, sondern als Richtschnur der Zusammenarbeit!

II.

Worum ging es in der weiteren Arbeit am Text? Entgegen manchen Journalisten, die sich für das Projekt interessierten und gern etwas über Kontroversen im Hinblick auf die Darstellung einzelner heikler Themen berichtet hätten, kreisten die Diskussionen vornehmlich um schlichte praktische Fragen. Da wurden etwa Passagen auf ihre sachliche Richtigkeit hin überprüft und gegebenenfalls korrigiert; ich entsinne mich, daß der niederländische Kollege sich beharrlich für eine korrekte Darstellung des politischen Systems der Vereinigten Niederlande im 17. Jahrhundert einsetzte und daß der irische Kollege den kurzen Satz über den Osteraufstand 1916 anders formuliert haben wollte. Ein banales, aber vorrangiges Problem war auch die Notwendigkeit, Autorentext und die zur Verfügung stehenden Seiten, Zeilen und Anschläge in Einklang zu bringen: Wo konnte gekürzt, wo ergänzt werden? Verständlicherweise machte auch die Zuordnung von Text

und Illustration bisweilen Schwierigkeiten. Und schließlich galt es, Überschneidungen zu vermeiden und insbesondere für die Kapitelübergänge Verabredungen zu treffen; Themen wie "Anfänge der Frauenbewegung" oder "Imperialismus" paßten ebenso gut in das Kapitel über das 19. Jahrhundert wie in das über die erste Hälfte des 20.

Komplizierter war schon die Einigung auf Interpretationswege. Ab wann können wir von Frankreich und Deutschland anstelle des West- und Ostfrankreiches sprechen? Wer trägt die Verantwortung für den Ausbruch des Ersten Weltkrieges? War die Kriegsbegeisterung im August 1914 wirklich so allgemein, wie es lange behauptet wurde?

Mit solchen und ähnlichen Fragen verbunden waren Probleme der Gewichtung: Nimmt etwa die Reformation gegenüber der europäischen Expansion im 16. Jahrhundert einen angemessenen Platz ein? Können Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur des Römischen Reiches in seiner Spätzeit anhand der Verhältnisse im gallo-römischen Siedlungsraum dargestellt werden, oder bedarf es einer breiteren geographischen Streuung der Beispiele? Kann Italien im 17. und 18. Jahrhundert außer Acht gelassen oder sollte zwischen Michelangelo und Garibaldi noch etwas eingeschoben werden?

Besonders delikate waren natürlich traditionelle nationale Urteile und Wertungen - weniger im Autorenkreis als im Hinblick auf die Leser in den verschiedenen Ländern, die mit bestimmten Einstellungen, mit Vor-Urteilen an die Lektüre gehen: War Francis Drake ein Held oder ein simpler Freibeuter? Gehört Napoleon in die Galerie der großen Männer oder vor das Tribunal der europäischen Geschichte? Hat Bismarck Europa eine lange Friedenszeit beschert oder eine verhängnisvolle Entwicklung eingeleitet? Die Reihe der Beispiele ließe sich fortsetzen, aber hier wird schon deutlich, daß gegenüber den nach wie vor existierenden nationalen Wertungsrastern nur multiperspektivische Behandlungsweisen möglich waren, die indirekt auch ein Verständnis für gegensätzliche Positionen fördern können.

Mein Überblick über die Autorediskussionen wäre unvollständig, und ich würde das Gesamtbild verfälschen, wenn ich verschwiege, daß bisweilen auch nationale Interessen im Spiel waren. Es ging dann darum, möglichst viel des aus der Geschichte geschöpften Nationalbewußtseins in das europäische Geschichtsbuch einfließen zu lassen. Wir müssen uns einfach vor Augen halten, daß die Bilder von der Geschichte nach wie vor entscheidende Kräfte der nationalen Identität sind und daß dem Geschichtsunterricht in den meisten europäischen Ländern immer noch die Aufgabe zukommt, das Nationalgefühl zu stärken. Deshalb ist es schon ein Fortschritt, wenn nationale Helden in Frage gestellt und herausragende Epochen für ein Land in ihrer Bedeutung relativiert werden. Für Portugiesen und Spanier ist nun einmal das Zeitalter Heinrichs des Seefahrers, Vasco da Gamas und Christoph Columbus' eine im großen und ganzen positiv besetzte Epoche und ein zentrales Thema ihres nationalen Selbstverständnisses, ob es uns gefällt oder nicht, und wir müssen von diesem Bewußtseinsstand ausgehen, wenn wir zu einem europäischen Bewußtsein gelangen wollen. Der Beitrag Irlands zur Christianisierung Mitteleuropas im Frühmittelalter, die Kulturblüte Böhmens im Spätmittelalter oder der zeitweilige Erfolg des kleinen Griechenland im Abwehrkampf gegen die Achsenmächte während des Herb-

stes 1940 sind weitere Beispiele solcher nationalen Identitätsanker in der Vergangenheit. Mir wurde bei derartigen Diskussionen bewußt, welchen Sonderweg der westdeutsche Geschichtsunterricht nach 1945 eingeschlagen hat und wie sehr wir bei allem berechtigten Stolz auf unsere geschichtsdidaktischen Standards aufpassen müssen, hier nicht als Lehrmeister auftreten zu wollen.

Selbstverständlich sollten diese nationalen Identifikationsmuster nicht überbewertet werden. Sie sind nämlich längst - im einen Land mehr, im anderen weniger - einer Erosion ausgesetzt und werden zunehmend kritisch hinterfragt. Unsere gemeinsame Arbeit am europäischen Geschichtsbuch ist zugleich Symptom und Faktor dieses - freilich keineswegs unumkehrbaren - Prozesses.

Hinter allen skizzierten Problemen stand noch ein weiteres: das der Sprache! Sprache dient der Verständigung und der Erkenntnis. Was die Verständigung betrifft, so gab es alles in allem keine gravierenden Schwierigkeiten bei unseren Diskussionen. Problematischer wurde es, wenn es um Sprache als Mittel der Erkenntnis ging. Die Zeit der Völkerwanderung wird französisch mit "invasions barbares" - "barbarische Einfälle" - bezeichnet. Welchen Begriff sollten wir verwenden? Wir haben uns dafür entschieden, mögliche Irritationen zu vermeiden und in jedem Land bei den traditionellen Bezeichnungen zu bleiben. Ähnlich problematisch erscheinen mir im französischen Original die Verwendung von "Etat" - "Staat" - für mittelalterliche Reiche oder von "industrie" für produzierende Gewerbe lange vor dem Einsatz von dampfgetriebenen Maschinen. Um noch ein weiteres Beispiel aus der Sprachproblematik zu nennen: Wenn ein Franzose von der "République" spricht, schwingen leicht positiv besetzte Gefühlsmomente mit, während bei uns damit eher wertfrei ein politisches System neben anderen bezeichnet wird.

Überhaupt stellen Übersetzungsfragen wohl die größte Hürde für die nichtfranzösischen Versionen dar. Begriffe, Satzmuster, gedankliche Verbindungen lassen sich eben nicht schematisch übertragen, sondern müssen stets in den Zusammenhang der im jeweiligen Land bestehenden Geschichtskultur, also der eingeschliffenen nationalspezifischen Begriffs-, Bewußtseins- und Wertungsraster gebracht werden. Das ist ein langwieriger Eiertanz um die bestmögliche Übersetzung. Wie subtil damit umgegangen werden muß, zeigt auch der Begriff des "nationalisme", der einmal im Zusammenhang der deutschen Nationalbewegung Anfang des 19. Jahrhunderts auftauchte; während wir in der deutschen Sprache zumindest zögern, dieser Bewegung den Stempel des Nationalismus aufzudrücken, weil damit negative Assoziationen (Überlegenheitsdünkel, Expansionismus usw.) verbunden sind, wird "nationalisme" in Frankreich wertneutral als Streben nach nationaler Selbstverwirklichung verstanden.

III.

Zweifellos hat unser Buch eine Reihe von Mängeln und sollte nicht nur als abgeschlossenes Werk, sondern auch als wirkende Kraft verstanden werden. Insofern kann die Auflistung der Defizite durchaus produktiv sein und in weiteren einschlägigen Projekten fruchtbar gemacht werden. Freilich darf diese Kritik nur sehr begrenzt die Standards der westdeutschen Geschichtsdidaktik zum Maßstab nehmen; sie muß sich vielmehr an dem orien-

tieren, was an internationaler Zusammenarbeit gegenwärtig möglich erscheint.

Bei aller Rücksichtnahme für die Besonderheiten unseres Unternehmens halte ich die Masse der angegebenen Daten und Fakten für überzogen. In manchen Passagen liest sich der Band wie eine Dynastiegeschichte oder wie ein Ablauf zeitlich genau fixierter Ereignisketten. Stattdessen hätte das Prozeßhafte der Geschichte stärker betont werden müssen. Die Geburt Frankreichs und Deutschlands läßt sich eben nicht mit Jahreszahlen zeitlich fixieren, wie es mit 962 und 987 suggeriert wird, sondern ist Ergebnis eines verfestigten Kollektivbewußtseins, das in beiden Reichen erst im 11. Jahrhundert festzustellen ist.

Der Text ist meines Erachtens eher bei der Fachwissenschaft als beim Schüler angesiedelt. Es sollte überlegt werden, inwieweit die pädagogische gegenüber der akademischen Akzentuierung gestärkt werden kann.

Ein Folgeunternehmen müßte meines Erachtens stärker die Andersartigkeit der Verhältnisse in früheren Epochen betonen. Ich meine, wir sind noch zu stark von einem Europa der Staaten ausgegangen, wenn auch manche überstaatliche Phänomene zur Sprache kommen (Hanse, römische Kirche, künstlerische Stilrichtungen usw.). Es müßte wohl noch deutlicher werden, daß moderne Staatlichkeit nur eine Form gesellschaftlicher Organisation darstellt und daß die Geschichte uns andere Modelle vorführt.

Die Zuordnung von illustrativen Elementen und Autorentext einerseits sowie von Bildern und Bildlegenden andererseits lassen in der französischen Version zu wünschen übrig. Das erste ist eine Frage der besseren Koordination, das zweite ein Problem der Zweckbestimmung. Wenn beispielsweise eine Abbildung der Taufe Chlodwigs 496 nur veranschaulichen soll, genügt der erläuternde Text, der die Taufe als Einlösung eines Versprechens nach dem Sieg erwähnt. Wenn aber die historische Bedeutung dieses Ereignisses gewürdigt werden soll, hätten die Folgen dieser Taufe für das Frankenreich und Europa angesprochen werden müssen.

Selbstverständlich schimmert in jedem Kapitel die Handschrift seines jeweiligen Autors durch, auch wenn beträchtliche Veränderungen vorgenommen wurden. Dieses Verfahren der freien Themenbearbeitung und gemeinsamen Redaktion ist für einen ersten Versuch zweifellos sinnvoll und reizvoll, weil so zunächst einmal eine Bestandsaufnahme erfolgen kann und weil kein Kollege von vornherein verpflichtet wurde, wegen strenger Richtlinien seine persönlichen Sichtweisen und die seines Landes zu verleugnen. In einer nächsten Stufe sollten vorherige Absprachen ein engeres Netz für die Niederschrift spannen.

Schließlich sei noch auf einen kritikwürdigen Aspekt hingewiesen, für den ich allerdings keine einfache Alternative anzubieten habe. Ich meine das unterschiedliche Vorverständnis, mit dem die Leser verschiedener Länder an die Lektüre gehen. Hier zeigt sich deutlich die französische Federführung. Ein nichtfranzösischer Leser darf sich mit Recht fragen, was er mit der Erklärung eines Gemäldes anfangen soll, das Ludwig XV. zeigt; dort heißt es, der "Vielgeliebte" sei besser als sein Ruf gewesen. Auch die Erläuterung zum Gemälde von Delacroix - "Die Freiheit führt das Volk an" - hätte zumindest aus deutscher Sicht stärker auf die Nationalfigur der Marianne als auf die Motive des Malers abgestellt sein müssen.

IV.

Am Ende sei noch kurz die Frage nach dem Innovationspotential in unserem Geschichtsbuch und damit nach der Europäisierung des Geschichtsbewußtseins gestreift. Daß wir mit unserer Arbeit nicht den Stein der Weisen gefunden zu haben behaupten, habe ich bereits deutlich gemacht. Allerdings wollen wir uns bei aller Bereitschaft zur Selbstkritik auch nicht verstecken, wenn es um die Herausstellung positiver Seiten geht.

Allein schon der Umstand, daß eine solche europäische Kooperation möglich war, verdient hervorgehoben zu werden. Das garantiert zwar kein Qualitätserzeugnis, durchbrach aber den Regelkreis nationaler Europabilder. Jedenfalls bestand hier nicht die Gefahr einer einseitigen Interpretation der Geschichte Europas.

Die europäische Dimension kommt in unserem Buch vielfältig zum Ausdruck. Wir haben versucht, gesamteuropäische Phänomene und ihre nationalen wie regionalen Varianten darzustellen (Feudalismus, die Stadt im Mittelalter, das Zeitalter der Glaubenskriege, der Imperialismus usw.). Wir haben uns bemüht, europäische Leitmotive in verschiedenen Epochen zu umreißen (Pax Romana, Kreuzzugsgedanke, Nationalbewegung im 19. Jahrhundert usw.). Wir haben Wert darauf gelegt, eine Vergangenheit zu kennzeichnen, in der neben allen Antagonismen immer auch eine europäische Einheit auf intellektueller und künstlerischer Ebene bestand.

Außer der allgemeinen Umorientierung mit Blick auf Europa wurden verschiedene Themen völlig neu gewichtet. Das Byzantinische Reich erhielt als Scharnier zwischen Ost und West ein eigenes Kapitel. Der europäische Norden im frühen Mittelalter wurde in die Darstellung einbezogen. Der Beitrag Portugals und Spaniens zur Grundlegung einer sich herausbildenden Weltzivilisation nimmt einen gebührenden Platz ein. Soweit es der begrenzte Raum zuließ, sollten auch die kleineren Nationen sich in allen Epochen wiederfinden.

Ob unser Geschichtsbuch zur Europäisierung des Geschichtsbewußtseins beiträgt, bleibt abzuwarten. Ich würde eine solche Entwicklung jedoch mit einer großen Skepsis betrachten, wenn sie auf eine Monopolisierung der Vorstellungen und Deutungen von Vergangenheit durch die europäische Perspektive hinausliefe. Die Einstellungen der Europäer ausschließlich auf Europa ausrichten zu wollen hieße, ihnen wesentliche Bereiche ihrer Identität zu nehmen. Selbstverständlich sollen lokales, regionales und nationales Bewußtsein nicht abgewürgt werden. Vorstellungen von Europa bleiben steril und abstrakt, wenn sie nicht in jenen anderen Bezügen verankert werden. Ebenso wenig läßt sich eine europäische Geschichte abgehoben von seinen Nationen und Regionen schreiben. Die Europäisierung des Geschichtsbewußtseins ist keine feste Größe, die nur auf Kosten anderer erreicht werden kann. Entscheidend ist vielmehr die Bewußtmachung der Dialektik verschiedener Ebenen historischen Bewußtseins. Dazu wollten wir einen Beitrag leisten. Unser Abenteuer war also insofern kein unkalkulierbarer Vorstoß in völlig neue Bewußtseinszonen, sondern der erste Anlauf zu einer längst fälligen Verständigung darüber, was europäische Geschichte im Unterricht ausmachen sollte.