



# Hitler in der Geschichtskultur

## Fachliche Überzeugungen von Lehrkräften und die Zulassung von Schulgeschichtsbüchern

Benjamin Reiter

Um in bayerischen Schulen eingeführt werden zu können, müssen Schulbücher einen staatlichen Zulassungsprozess durchlaufen, bei dem Gutachterinnen und Gutachter die didaktische und sachliche Qualität der Lehrwerke prüfen.<sup>1</sup> Die meist als Lehrkräfte tätigen Sachverständigen reflektieren die Inhalte und Gestaltung und greifen in diesem Prozess mitunter tief in die Werke ein. Der vorliegende Aufsatz untersucht Gutachten, die im Rahmen von Zulassungsverfahren für Schulgeschichtsbücher in Bayern im Zeitraum von 1949 bis 1975 erstellt worden sind. Dabei werden die handlungsleitenden fachlichen Überzeugungen der Lehrkräfte an den Gutachten herausgestellt und als ›Hitlerzentrismus‹ gefasst und problematisiert. Auf Basis dieser Befunde wird die Relevanz einer fundierten geschichtstheoretischen Bildung abgeleitet.<sup>2</sup>

Ein Blick in den Stand zur geschichtsdidaktischen Schulbuchforschung zeigt, dass manche Deutungsmuster gegenwärtiger Lehrwerke durchaus auf einem Traditionsbestand beruhen, der sich in den Nachkriegsjahrzehnten herausgebildet hat. So arbeitet Etienne Schinkel in einer umfassenden geschichtsdidaktischen Studie zu Holocaust und Vernichtungskrieg die Entwicklung und den Stand des geschichtswissenschaftlichen Wissens und dessen Reflexion in deutschsprachigen

---

<sup>1</sup> Die dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Forschung wurde im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1915 gefördert.

<sup>2</sup> Der Quellenbestand für bayerische Zulassungsverfahren ist umfangreich, was womöglich daran liegt, dass das Verfahren in Bayern wohl »mit der umfangreichsten Prüfung verbunden ist, die sich in Deutschland findet.« Stöber (2010, 7). Die gute Forschungsbasis erfordert gleichzeitig eine regionale Einschränkung.

Schulgeschichtsbüchern seit den 1980er Jahren heraus. Trotz vieler methodischer Weiterentwicklungen und fachlicher Vertiefungen in der Darstellung des Nationalsozialismus tradierten die Lehrwerke mitunter apologetische Geschichtsvorstellungen, etwa zum Wissen der Bevölkerung über den Holocaust. Lediglich die Hälfte der aktuell zugelassenen, untersuchten Lehrwerke thematisierte das Wissen in der Bevölkerung zu Holocaust und Vernichtungskrieg. »Häufig gewinnt man den Eindruck, als könnten oder wollten die Schulbuchautorinnen und -autoren sich hierzu nicht äußern«, resümiert Schinkel in seiner Dissertationsschrift.<sup>3</sup> Jüngere Schulgeschichtsbücher übernehmen in Bild- und Textquellen sowie in ihrer Sprache noch immer unreflektiert die Perspektive der Täter, hält Susanne Popp fest.<sup>4</sup> Philipp Mitnik weist in einer vergleichenden Studie zu Schulgeschichtsbüchern in England, Österreich und Deutschland darauf hin, dass sich die kritische Auseinandersetzung mit den Biographien und Darstellungen von Täterinnen und Tätern »in den Lehrwerken [...] nicht durchgesetzt« hat.<sup>5</sup> In österreichischen Schulgeschichtsbüchern hat sich laut Christoph Kühberger das Geschichtsbild des »Hitlerzentrismus« erhalten. So habe sich »ein veritabler Anteil an personalisierten Darstellungen festgesetzt«, in denen »Adolf Hitler massiv als Agens auftritt und der Anschein erweckt wird, er persönlich sei durch sein Handeln für viele Momente alleine verantwortlich gewesen.«<sup>6</sup> Diese Zentrierung auf Hitler als übermächtiger Akteur ist gleichsam die Kehrseite der unterrepräsentierten Motive, Handlungsmöglichkeiten und Verflechtungen der »einfachen« Bevölkerung in das NS-Regime und den Holocaust. Der Befund der hitlerzentrierten Darstellung in Schulgeschichtsbüchern ist alt. In einer die Richtlinien der Bundesländer berücksichtigenden Inhaltsanalyse von Schulgeschichtsbüchern arbeiten Marienfeld und Overesch bereits 1984 dieses Ergebnis heraus. Sowohl der Weg in den Krieg wie auch die Verfolgung und Vernichtung des europäischen Judentums werden in Schulgeschichtsbüchern der frühen 1950er Jahre als Abfolge der Taten Hitlers beschrieben.<sup>7</sup> In den bis 1969 veröffentlichten Schulgeschichtsbüchern trete zwar eine ideengeschichtliche Verortung und Erklärung des Nationalsozialismus zusehends in den Vordergrund, doch weiterhin bleibe die innere Dynamik an die Person Hitler gebunden.

---

<sup>3</sup> Schinkel (2018, 430–432).

<sup>4</sup> Popp (2010, 106–110).

<sup>5</sup> Mitnik (2017, 188).

<sup>6</sup> Kühberger (2017, 209).

<sup>7</sup> Vgl. Marienfeld und Overesch (1984, 84–88).

»Personalismus und Anthropomorphismus sind also nur abgemildert«, schließen die Autoren aus der Analyse.<sup>8</sup> Hitler war in der post-nazistischen Geschichtskultur zum Nationalsozialismus nahezu allgegenwärtig und dieser Fokus ging erst in den späten 1960er Jahren schleichend zurück.

Der knappe Forschungsüberblick weist auf einen überkommenen Traditionsbestand in Schulgeschichtsbüchern hin, der anscheinend in den Nachkriegsjahrzehnten zum hegemonialen Geschichtsbild avancierte. Im Folgenden lege ich dar, dass die geschichtskulturelle Hegemonie des Hitlerzentrismus bei der Zulassung von Schulgeschichtsbüchern auf mehreren Säulen fußte,<sup>9</sup> die neben dem Umgang mit Schuld und Verantwortung in der Nachkriegszeit auch in der Transmission eines in der NS-Propaganda geschaffenen Hitlermythos lag (1). Zudem waren auch die fachlichen Überzeugungen der am Zulassungsverfahren und an der Schulbuchproduktion beteiligten Akteure ausschlaggebend. Diese Überzeugungen beruhten auf dem fachwissenschaftlichen Paradigma der Personengeschichte sowie didaktischen Überlegungen zur Genese historischen Wissens bei Kindern (2). Anhand dieser Ergebnisse schlage ich eine tiefe Auseinandersetzung mit Geschichtstheorien und geschichtswissenschaftlichen Ansätzen in der universitären Bildung von Lehramtsstudierenden vor (3).

Fachliche Überzeugungen verstehe ich erstens als die epistemologischen Überzeugungen zur »Struktur und Genese von Wissen«.<sup>10</sup> Die fachlichen Überzeugungen im Fach Geschichte befassen sich also mit der

---

<sup>8</sup> Marienfeld und Overesch (1984, 150).

<sup>9</sup> Zum Begriff der geschichtskulturellen Hegemonie und ihrem Zusammenhang mit Schulgeschichtsbüchern siehe Bauer (2019).

<sup>10</sup> Blömeke et al. (2008, 221). Ein differenziertes Modell bietet Hofer (2001). Zu den epistemologischen Überzeugungen in der Geschichtsdidaktik siehe Pleyer (2022). Ein empirisch gestütztes Modell fachspezifischer, epistemologischer Überzeugungen entwickelte zunächst erstmals Maggioni (2010). In diesem Stufenmodell steigen die Überzeugungen von einer positivistischen, über eine skeptizistische hin zu einer narrativisch-konstruktivistischen Überzeugung auf. Nitsche ordnete diese Stufen auf Maggioni aufbauend als transmissiv, individualkonstruktivistisch (radikalkonstruktivistisch) und sozialkonstruktivistisch, vgl. Nitsche (2019). Messner und Buff identifizieren in einer quantitativen Studie progressive und traditionale Typen von Geschichtslehrkräften, die sich v. a. hinsichtlich der Frequentierung verschiedener Lerngelegenheiten (aufgabenbasiert, erarbeitend, kooperativ-selbsttätig) unterscheiden, vgl. Messner und Buff (2007). Zur Einstellung zum Fachwissen von Lehrkräften siehe Fenn und Sieder (2017). Unterrichtsmaterialien wiederum wirken in unterschiedlichem Maße auf die epistemologischen Überzeugungen zurück, so Mierwald (2020).

Struktur und Genese historischen Wissens. Ist Geschichte durch die Auseinandersetzung mit Quellen unmittelbar erfassbar oder ist Geschichte ein kontextabhängiger Konstruktionsprozess? Ist historisches Wissen durch die Aneinanderreihung von Fakten oder durch eine begründete Narration strukturiert? Zweitens umfassen fachliche Überzeugungen zum Geschichtsunterricht auch die Haltungen zum Zweck des Unterrichts bzw. zur Vermittlung historischer Stoffe: Dient historisches Wissen bspw. der Orientierung in der Zeit oder einer emanzipativen Form der Selbstbestimmung in der Gesellschaft?<sup>11</sup> Fachliche Überzeugungen fußen drittens auf geschichtstheoretischem, geschichtswissenschaftlichem wie auch (geschichts-)didaktischem und pädagogischem Wissen.<sup>12</sup> Ist historische Entwicklung durch einzelne Personen oder durch anonyme Strukturen bestimmt? Ist die Vermittlung historischen Wissens an Schülerinnen und Schüler durch Emotionalisierung oder durch Sachlichkeit zu erreichen? In der Auseinandersetzung um die angemessene Geschichtsvermittlung dient die Artikulation dieser Wissensbestände der Legitimation der historischen Narration. Angesichts der Funktion der Geschichtslehrkräfte als professionelle Vermittler historischer Bildung fließen diese Überzeugungen in die Begutachtung von Lehrwerken ein. Insgesamt sind also das Was, Wie und Warum des historischen Erkenntnisgewinns die Bestandteile der fachlichen Überzeugungen.

## 1 Politische Bildung: Umgang mit der Transmission des Hitler-Mythos

Das Bild eines übermächtigen Hitlers war ein Fixpunkt der nationalsozialistischen Propaganda, erörtert Ian Kershaw in seiner Studie zur Entstehung und Wirkmacht des sog. Hitler-Mythos im Nationalsozialismus.<sup>13</sup> Bereits in der Weimarer Republik stieg das Verlangen nach einem politischen Führer, der die angebliche Spaltung der Gesellschaft überwinde. Die nationalsozialistische Propaganda konstruierte in Hitler diese übermächtige Führerfigur, die dem Verlangen nach starker Führung in

---

<sup>11</sup> So z. B. Ernst Jeismanns Konzept des Geschichtsbewusstseins, das zur Orientierung in der Zeit durch Verknüpfung von Vergangenheitserfahrung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung dient (Jeismann 2000a, 65). Zur Emanzipation als Ziel der Geschichtsvermittlung siehe McLean (2021).

<sup>12</sup> Siehe dazu auch analog das Kompetenzmodell zum Professionswissen von Baumert und Kunter (2011).

<sup>13</sup> Siehe Kershaw et al. (1999).

weiten Teilen der Bevölkerung entsprach. Rasch wurde Hitler als Verkörperung der NS-›Volksgemeinschaft‹ installiert. So prägte die nationalsozialistische Presse bspw. schon direkt nach der Machtübernahme den Begriff ›Volkskanzler‹ statt Reichskanzler, um die pseudodemokratische Einheit von ›Volk‹ und ›Führer‹ zu suggerieren.<sup>14</sup> Der Hitler-Mythos besaß eine integrative und eine kompensatorische Funktion, da das Hitler-Bild Kritik an tagespolitischen Maßnahmen ventilieren konnte, ohne den Rahmen der nationalsozialistischen Weltanschauung zu verlassen. Dies lag laut Ian Kershaw daran, »daß die Partei im Vordergrund der Alltagspolitik stand«, wohingegen ›der Führer‹, dem Alltag entrückt, »mit den ›großen‹ Fragen der nationalen Politik zu tun hatte«. <sup>15</sup> Die wirtschaftlichen und militärischen ›Erfolge‹ des Nationalsozialismus nährten den Mythos, der erst in den letzten Kriegsjahren an Wirkmacht einbüßte.<sup>16</sup>

Mit der Kapitulation des NS-Regimes und dem (aus Sicht der Zeitgenossen vorläufigen) Ende des Deutschen Reichs brach der Führerkult zusammen und verkehrte sich in sein Gegenteil. Hitler galt nicht länger als ein von der ›Vorsehung‹ geschickter Hoffnungsträger der deutschen ›Volksgemeinschaft‹, sondern als dämonischer Verräter deutscher Interessen. In diesem Sinne war der Hitlerismus in der Geschichtskultur der höchsten politischen Stellen der Bundesrepublik präsent. Als Rechtsnachfolgerin des Deutschen Reiches war die Bundesrepublik aus Sicht ihrer politischen Vertreter zwar in der Pflicht, die Verantwortung für den Nationalsozialismus fortzutragen. Einige dieser Vertreter personalisierten diese Verantwortung, indem sie sie auf einen dämonischen, die Bevölkerung verführenden Hitler und dessen Führungselite reduzierten. Im Rahmen einer 1958 durchgeführten feierlichen Gedenkveranstaltung zum Attentatsversuch vom 20. Juli ließ bspw. der damalige Bundesinnenminister Gerhard Schröder (CDU) verlauten, dass für Verderbnis im totalitären Staat nicht die Millionenmassen, sondern die Machthaber Verantwortung getragen haben und diese verbrecherische Führung die Deutschen in eine ausweglose Katastrophe gestürzt habe.<sup>17</sup> Die hitlerzentrierte Geschichtskultur korrelierte laut Karl-Ernst Jeismann dementsprechend

---

<sup>14</sup> Vgl. (ebd., 70).

<sup>15</sup> Zitate (ebd., 152).

<sup>16</sup> Bezeichnend für Vertrauen und Vertrauensverlust ist die von Götz Aly zusammen mit Studierenden identifizierte sog. Adolf-Kurve. Sie zeigt die gestiegene Beliebtheit der Namen Adolf, Horst und Hermann (nach Horst Wessel und Herman Göring) als Geburtsnamen von der Machtübernahme 1933 bis 1941 und deren anschließenden Abfall. Vgl. Lorenz (2014).

<sup>17</sup> Vgl. Hammerstein (2007, 26).

eng mit der Schuldabwehr: »Je größer die Rolle Hitlers und seines Herrschaftssystems, umso entschuldbarer die deutsche Gesellschaft.«<sup>18</sup> In ihrer Analyse zum politischen Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in den 1950er Jahren findet Katrin Hammerstein, dass in der hitlerzentrierten Geschichtskultur nicht nur Schuldabwehr, sondern ein »Oszillieren zwischen Schuldannahme und Schuldreduzierung« bestimmend war.<sup>19</sup>

Das hitlerzentrierte Geschichtsbild wirkte sich auch auf die Schulbuchherstellung aus. So kritisierte 1960 ein eigens vom Bayerischen Schulbuchverlag (BSV) beauftragter Gutachter das maßgeblich von Hugo Staudinger verfasste Manuskript ›Unsere Geschichte, Unsere Welt‹. Laut Gutachter gewinnt man bei der Lektüre des Manuskripts den Eindruck, der Nationalsozialismus »habe sich [...] erst im Laufe der Zeit zum Schlechten entwickelt.« Denn: »Die Dämonie Hitlers und die *wesenhafte* Amoralität des NS kommen nicht klar zum Ausdruck.«<sup>20</sup>

Allerdings bestand ein positives Hitlerbild anscheinend auch in der postnazistischen Bundesrepublik fort. So bildeten die (nicht repräsentativen)<sup>21</sup> Meinungsumfragen des konservativen Allensbach-Instituts<sup>22</sup> in der Nachkriegszeit den Fortbestand des Hitler-Mythos sowie den Wunsch nach einem politischen Führer in der postnazistischen Gesellschaft der jungen Bundesrepublik ab.<sup>23</sup> In einer Meinungsumfrage aus dem Jahr 1952 gaben 22 % der Befragten an, dass Hitler trotz einiger Fehler »ein vorzüglicher Staatsführer« gewesen sei, und jeder Zehnte sah in Hitler »de[n] größte[n] Staatsmann dieses Jahrhunderts«, dessen wirkliche Größe man erst in Zukunft erkenne.<sup>24</sup> Deutlicher wird die Transmission eines positiven Hitlerbilds, wenn der Zweite Weltkrieg und dessen Folgen ignoriert wurden. Eine Umfrage lautete:

»Alles was zwischen 1933 und 1939 aufgebaut worden war und noch viel mehr, wurde durch den Krieg vernichtet. Würden Sie sagen, dass Hitler ohne den Krieg einer der größten Staatsmänner gewesen wäre?«

---

<sup>18</sup> Jeismann (2000b, 135).

<sup>19</sup> Hammerstein (2017, 71).

<sup>20</sup> Zitate BayHStA BSV 459 Gutachten vom 26. Juli 1960. Hervorhebung im Original durch Unterstreichung.

<sup>21</sup> Vgl. Bergmann (1990, 111f.). Zum Quellenwert der Meinungsumfragen in der Nachkriegszeit vgl. auch Rothland (2008).

<sup>22</sup> Zum Allensbach-Institut siehe Becker (2018).

<sup>23</sup> Das gleiche gilt für antisemitische Einstellungen. Siehe dazu Bergmann (1990).

<sup>24</sup> Noelle und Neumann (1956, 136).

Noch 1955 bejahten 48 % der Befragten diese suggestive Frage,<sup>25</sup> was zwar bis 1959 leicht rückläufig war, doch erst zwischen 1959 und 1961 deutlich zurückging, und zwar von 42 % auf noch immer 30 %.<sup>26</sup> Diese Umfragen erlauben eine Annäherung an das Meinungs- und Stimmungsbild der Nachkriegszeit. In Westdeutschland standen also schärfste Ablehnung und Hochachtung Hitlers einander gegenüber. Beiden Haltungen »lag jedoch [...] das durch den Führer-Mythos erzeugte Bild des allgegenwärtigen und alle Politikbereiche effektiv kontrollierenden Diktators zugrunde.«<sup>27</sup>

Die Personalisierung des Nationalsozialismus in Hitler personalisierte auch die Schuld und Verantwortung für die Verbrechen, diente aber gleichsam dem zaghaften Aufbau eines demokratischen Geschichtsbilds, insofern das mit Hitler identifizierte ›Dritte Reich‹ als verbrecherisches Regime durch die Ablehnung seiner Person abgelehnt werden konnte. Dementsprechend diente die Hitlerzentrierung den didaktisch versierten Schulbuchmacherinnen und -machern sowie Gutachterinnen und Gutachtern vermutlich auch dazu, den nationalsozialistischen Hitler-Mythos zu destruieren und antinazistisch zu wenden. In diesem Sinne bezweckten manche Gutachterinnen und Gutachter auch, mit Schulgeschichtsbüchern gegen den in der Bundesrepublik fortlebenden Hitler-Mythos anzuschreiben.

Ein Oberstudienrat, der zum Ende des Zweiten Weltkriegs in einer antinazistischen Widerstandsgruppe gewesen ist, fasste dieses geschichtspolitische Programm der Nachkriegszeit in einem Gutachten zum von Josef Scherl verfassten Lehrwerk ›Geschichte unseres Volkes‹ aus dem Oldenbourg Verlag 1960 zusammen. Er bedachte dabei die Eltern der Schülerinnen und Schüler als indirekten Adressatenkreis der Lehrwerke: Statt »jene Eltern, welche ganz oder zeitweise positiv zu Hitler eingestellt waren, zu schonen« sollten die Schulgeschichtsbücher Hitler »klar als großen Betrüger (dem Auslande und v. a. auch dem eigenen Volk gegenüber) und als Verbrecher und Mörder darstellen.«<sup>28</sup> Hitler in den Schulgeschichtsbüchern zu desavouieren, folgte einem aufklärerischen Bildungsauftrag, der allerdings in den Versuch eingebunden war, deutsche Schuld abzutragen. So führte der Gutachter aus:

---

<sup>25</sup> Ebd. (277).

<sup>26</sup> Noelle und Neumann (1965, 233). Die 1952 gestellte Frage zur Bewertung Hitlers wurde nicht wiederholt.

<sup>27</sup> Mommsen (2004, 103).

<sup>28</sup> BayHStA MK 64526 Gutachten vom 8. April 1960.

»Kein Mensch in der Welt wird uns die Schuld am Krieg 1939–45 abnehmen. Hitler hat sich so wenig bemüht, seine Schuld zu verbergen und hat zu viele Dokumente hinterlassen, als daß wir Deutschen hier eine Chance hätten. Unsere und der ehemaligen Parteigenossen berechnete Chance besteht meines Erachtens vielmehr darin, daß wir uns *von Hitler klar distanzieren*. Er hat unser gutgläubiges deutsches Volk doch genauso getäuscht und betrogen wie das Ausland.«<sup>29</sup>

Die Mehrheitsdeutschen haben sich durch ihr Vertrauen zu Hitler schuldig gemacht, weshalb sie in der Nachkriegszeit Verantwortung übernehmen sollen. Dieses Anliegen vertrat bspw. auch ein weiterer Lehrer in seinem Gutachten zu ›Wir erleben die Geschichte‹ des BSV von 1972. Unter dem Eindruck der Curricularisierung, die mit Wissenschafts- und Schülerorientierung den Unterricht reformieren wollte, kritisierte er die Darstellung der »Geschichte der Diktatur Hitlers« in diesem Lehrwerk. Diese Darstellung stamme, so der Lehrer weiter, aus der Feder einer Generation, die selbst vom Nationalsozialismus betroffen war, weshalb ihr Umgang mit der Vergangenheit zu emotional und zu unsachlich sei. Dagegen empfahl er, dass die »Geschichtsepoche ›Deutschland unter dem Diktat Hitlers‹ pragmatischer und genetischer<sup>30</sup> beschrieben wird, weniger emotional, um dem Schüler mehr selbständige Auseinandersetzung mit den historischen Ereignissen zu ermöglichen.« Diese historische Bildung besaß für den Gutachter auch eine politische Dimension, denn die »Abscheu vor dem Gemeinen und die Gefahren des Dämonischen sollen Schüler und Lehrer aus sachlichen Berichten erlesen können.«<sup>31</sup> In der Rede des Dämonischen wird nicht nur die Ablehnung, sondern auch die entmenschlichende Allmacht Hitlers begrifflich gefasst.<sup>32</sup>

Die Gutachteraussagen bieten nicht nur eine Erklärung für die Persistenz der zentralen Rolle Hitlers in Schulgeschichtsbüchern der Nachkriegsjahrzehnte. Sie weisen auch auf die fachlichen Überzeugungen zum historischen Wissen hin, da historisches Wissen wegen des politischen Bildungsauftrags eng mit der politischen Großwetterlage seiner Entstehungszeit und der Zwecksetzung historischen Wissens verknüpft ist. Neben dieser zweckgebundenen Abhängigkeit historischen Wissens sind auch die Annahmen über sinnvolle geschichtsdidaktische und geschichtstheoretische Bedingungen zur Vermittlung historischen Wissens von Bedeutung.

<sup>29</sup> Ebd. Hervorhebung im Original durch Unterstreichung.

<sup>30</sup> ›Genetisch‹ ist hier in Bezug auf Genese zu verstehen. Gefordert wird wohl ein stärker erzählender und weniger analysierender Text.

<sup>31</sup> Zitate BayHStA MK 64521 Gutachten vom 22. Juni 1972.

<sup>32</sup> Vgl. Reiter (2021, 195–204).



## 2 Personenzentrierte Geschichtsschreibung

Die geschichtskulturelle Verdichtung des Nationalsozialismus in der historischen Figur Hitler wurde von der geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Forschung flankiert. So urteilte bspw. Hans Buchheim 1962, der als Historiker des Instituts für Zeitgeschichte auch Schulgeschichtsbücher begutachtete, dass der Nationalsozialismus eigentlich ›Hitlerismus‹ genannt werden solle, da die Propaganda und die Politik des ›Dritten Reichs‹ im Wesentlichen auf die Intentionen Hitlers zurückzuführen seien.<sup>33</sup> Pointierter äußerte sich Golo Mann, der das ›Dritte Reich‹ als »das Abenteuer eines einzelnen Bösewichts, der Deutschland und durch Deutschland einem guten Teil der Welt seinen Willen aufzwang« zu verstehen glaubte.<sup>34</sup> Das Ende des Hitler-Mythos in der Geschichtswissenschaft sieht Hans Mommsen erst in den 1980er Jahren durch die von Martin Broszat angeregte und von Ian Kershaw durchgeführte Studie zur Entstehung des Hitler-Mythos.<sup>35</sup> Bereits in den 1960er Jahren begann in der Geschichtswissenschaft die Auseinandersetzung um die angemessene Deutung Hitlers im Herrschaftssystem des ›Dritten Reichs‹. Hans Mommsen schlug unter sozialgeschichtlichem Vorzeichen vor, Hitler als schwachen Diktator zu verstehen, der Entscheidungsfindungen nicht etwa verhinderte, um die konkurrierenden Organisationen auszuspielen, sondern weil er den Konflikt fürchtete.<sup>36</sup> Da die Vorstellung eines schwachen ›Führers‹ mit dem zeitgenössischen Hitlerbild brach, befeuerte das von Mommsen vorgebrachte Deutungsangebot eine Kontroverse über die Reichweite und Bedeutung Hitlers in der Geschichte des Nationalsozialismus, die in der Geschichtswissenschaft als Kontroverse zwischen Intentionalismus und Funktionalismus bzw. Strukturalismus erfasst wurde.<sup>37</sup> Pointiert zusammengefasst erkannten Vertreter des Intentionalismus in Hitler den Schlüssel zum Verstehen des Nationalsozialismus. Er habe bereits in seiner demagogischen Streitschrift ›Mein Kampf‹ seine Absichten dargelegt und nach 1933 planvoll realisiert, weshalb die historische Dynamik des Nationalsozialismus sowie dessen Konsequenzen aus Hitlers Denken und Handeln ableitbar

---

<sup>33</sup> Vgl. Buchheim (1962, 38–43).

<sup>34</sup> Mann (1961, 322).

<sup>35</sup> Vgl. Mommsen (2004, 104ff.).

<sup>36</sup> »Hitlers Haltung ist irrtümlich als bewußtes Ausspielen konkurrierender Kräfte interpretiert worden, er war aber in allen Fragen, die einer grundsätzlichen und definitiven Stellungnahme bedurften, ein schwacher Diktator.« Mommsen (1966, 98 (Fußnote)).

<sup>37</sup> So z. B. Wehler (2007).

und folglich identisch seien. Noch 1981 schlug Klaus Hildebrand vor, den Nationalsozialismus als ›Hitlerismus‹ zu fassen.<sup>38</sup> Dagegen führten Funktionalisten/Strukturalisten die historische Dynamik des Nationalsozialismus auf die polykratische Herrschaft rivalisierender Gruppen zurück, während Hitlers Tätigkeit auf die Weltanschauung beschränkt blieb.<sup>39</sup> Damit lag dem Wandel im historischen Verständnis zum Nationalsozialismus ein Wandel im Verständnis historischer Prozesse zugrunde, der durch die Absatzbewegung der Sozialgeschichte vom historistischen Paradigma der personenzentrierten Politikgeschichte geprägt war.<sup>40</sup>

Das im 19. Jahrhundert entstandene historische Paradigma der personenzentrierten Geschichtsschreibung blieb auch in den bundesdeutschen Nachkriegsjahrzehnten zunächst bestehen, bis die historistische Geschichtstheorie durch die Strukturgeschichte veritable Konkurrenz erhielt. In seiner Studie zur Geschichte der Geschichtswissenschaft hält Georg Iggers das Paradigma der Strukturgeschichte in Konkurrenz zum Historismus fest:

»Die Aufgabe des Historikers besteht nicht mehr nur im Rekonstruieren der einmaligen geschichtlichen Lage, wie sie von einmaligen Persönlichkeiten gestaltet worden ist, sondern auch in der Erforschung der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, der kontinuierlichen Elemente in der sozialen Struktur und der Regelmäßigkeiten in den Entwicklungslinien.«<sup>41</sup>

Die Konkurrenzsituation der geschichtswissenschaftlichen Paradigmen wurde anhand der Geschichtslehrpläne auch in die bayerische Bildungspolitik überführt. Der bayerische Lehrplan für Geschichte an Volksschulen von 1950 verortete den »Mensch als Träger der Geschichte« im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts, der als Personengeschichte ›von oben‹ die »Bedeutung schöpferischer Persönlichkeiten« und im Sinne des Vorbildlernens vom »Heldentum des Friedens und der Gerechtigkeit« erzählen sollte.<sup>42</sup> Der Lehrplan von 1955 trug diese Aufgabe weiter.<sup>43</sup> Auch der Lehrplan von 1963 sah noch den Menschen im »Mittelpunkt der Geschichtsbetrachtung«,<sup>44</sup> sparte jedoch die Reduktion der Geschichte auf ›schöpferische Persönlichkeiten‹, also eine

---

<sup>38</sup> Vgl. Hildebrand (1981).

<sup>39</sup> Vgl. z. B. Broszat (1970, 405).

<sup>40</sup> Vgl. Mommsen (2007, 15).

<sup>41</sup> Iggers (1997, 351).

<sup>42</sup> Zitate Bayerisches Kultusministerium (1950, 41).

<sup>43</sup> Vgl. Bayerisches Kultusministerium (1955, 461).

<sup>44</sup> Bayerisches Kultusministerium (1963, 304).

Personengeschichte ›von oben‹, aus. Der Lehrplan von 1971 reagierte schließlich auf die geschichtstheoretischen Verschiebungen hin zur Sozialgeschichte, indem er »Leben und Handeln des Menschen« als »Glied der Gesellschaft« konzeptualisierte.<sup>45</sup> Auch der etwa zeitgleich veröffentlichte Lehrplan für Realschulen berücksichtigte das strukturtheoretische Paradigma der Sozialgeschichte. Er formulierte einen Kompromiss: Geschichtsunterricht »zeigt Zusammenhänge und gewisse Gesetzmäßigkeiten auf, ohne die Einmaligkeit der Persönlichkeit oder eines Geschehens zu übersehen.«<sup>46</sup>

Die Vorgaben der Lehrpläne zum personenzentrierten Geschichtsunterricht beherzigten auch die Lehrkräfte, wenn sie als Sachverständige im Zulassungsverfahren die Lehrwerke prüften. So lobte 1959 bspw. der Gutachter von Renate Riemecks ›Geschichte für die Jugend‹: »Der Mensch wird als Träger der geschichtlichen Ereignisse ausgewiesen und Bild und Charakter bedeutender geschichtlicher Persönlichkeiten anschaulich herausgearbeitet.«<sup>47</sup> Noch 1970 hielt ein Gutachter »50 Jahre Zeitgeschichte«, ein Schulgeschichtsbuch für Hauptschulen, für ein »rationales Gerippe«, das wahlmöglich zur gymnasialen Oberstufe passe, aber keinesfalls zur Abschlussklasse einer Hauptschule. Denn »Fleisch und Blut, Farbe und menschliches Handeln in der Geschichte fehlen.«<sup>48</sup>

Die personenzentrierte Geschichtsschreibung stützte sich neben der Geschichtstheorie v. a. in der Volks- und späteren Hauptschule auf eminent didaktische Überlegungen, denn in der Personengeschichte sahen Lehrkräfte ein zentrales Element zur Vermittlung und zum Aufbau historischen Wissens. So bettete der o. g. Gutachter von ›Geschichte für die Jugend‹ sein Lob der personenzentrierten Geschichte in die Prüfung der altersgemäßen Darstellung des Lehrwerks ein und ein weiterer Gutachter argumentierte, dass 14- bis 15-jährige Schülerinnen und Schüler, also der eigentliche Adressatenkreis des Lehrwerks, »einer lebensvollen, auch mitunter spannungsgeladenen Darstellung« bedürfen. Ein »lebendiger Text« entlaste zudem Lehrkraft und Unterricht, da »wirklich Teile des Stoffes der selbständigen Erarbeitung durch die Schüler«<sup>49</sup> überlassen werden können. Im Gutachten zum neu aufgelegten ›Aus deutscher Vergangenheit‹ aus dem Blumenburg Verlag wurde die »schärfere Heraus-

---

<sup>45</sup> Bayerisches Kultusministerium (1971, 470).

<sup>46</sup> Bayerisches Kultusministerium (1969, 159).

<sup>47</sup> BayHStA MK 64525 Gutachten vom 18. August 1959.

<sup>48</sup> Zitate BayHStA MK 64521 Gutachten vom 28. März 1970.

<sup>49</sup> Ebd.

arbeitung einzelner Persönlichkeiten im positiven wie im negativen Sinne« gefordert, um so gerade die komplexe »Geschichte der neuesten Zeit in ihrer Vielfalt und in ihrer Weltweite zu vereinfachen und so den 13- bis 14-Jährigen zum Verständnis zu bringen.« Die Personengeschichte war dem Lehrer, der das Gutachten verfasste, anscheinend gerade zur Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus ein sinnvolles Mittel. So folgerte er im Anschluss an seine geschichtsdidaktischen Überlegungen, dass das »pathologische Phänomen Hitler [...] zu harmlos dargestellt« sei. Einer zeitgeschichtlichen Darstellung, die mit abstrakten Begriffen operiert, erteilte der Gutachter eine Absage. So sei den Schülerinnen und Schülern nicht gedient, »da ihr geschichtliches Denken doch noch recht primitiv ist.«<sup>50</sup> Im Gutachten zur Neubearbeitung von »Geschichte unseres Volkes« des Oldenbourg Verlags lobte der Gutachter das Lehrwerk. Aus seiner Sicht gehe »es dem Publierenden in erster Linie um das Psychische [...], weshalb er nach den Motiven der geschichtlich handelnden Personen sucht [...].« Das vorliegende Manuskript komme deshalb gerade durch die personenzentrierte und psychologisierende Geschichtsschreibung den »Forderungen« moderner Bildung, – »moderner Pädagogik« überhaupt –, in anschaulicher und unaufdringlicher Weise positiv nach.«<sup>51</sup>

Die zitierten Gutachter waren aktive Lehrkräfte an Volks- und Hauptschulen. Ihre Positionen zeigen eine geschichtsdidaktische Komponente der hitlerzentrierten Geschichtskultur auf. Die Personenzentrierung schien gerade für die Vermittlung historischen Wissens ein zentrales Vehikel zu sein, da die Personengeschichte weniger die historisch-sozialen als eher die psychischen Dimensionen der Geschichte in den Vordergrund rückt. Die Schülerinnen und Schüler benötigten aus Sicht der Gutachter eine erlebnisorientierte, emotional ausgerichtete Darstellung der Geschichte, um historisches Wissen aufzubauen und historische Prozesse zu verstehen. Die Personengeschichte war also mit den lern- und entwicklungspsychologischen Annahmen der Lehrkräfte konform. Die Personenzentrierung im Geschichtsunterricht an Volksschulen bildete also nicht nur die geschichtswissenschaftlichen Annahmen und Methoden zur Geschichte im Unterricht ab. Im lern- und entwicklungspsychologisch begründeten, emotional ausgerichteten Geschichtsunterricht zeigte sich noch ein unabhängiger und für die Lehrkräfte anscheinend

---

<sup>50</sup> Zitate BayHStA MK 64523 Gutachten vom 26. Juli 1960.

<sup>51</sup> BayHStA MK 64520 Gutachten vom 5. Mai 1967.

wesentlicher geschichtsdidaktischer Aspekt der Personenzentrierung, die in der an Volksschulen bis in die 1960er Jahre spezifischen ›volkstümlichen Bildung‹ eingebunden war.<sup>52</sup>

Lehrkräfte reflektierten den Geschichtsunterricht nicht nur anhand des Fachbezugs, sondern deutlich auch anhand pädagogischer und didaktischer Kriterien, und zwar noch bevor die Geschichtsdidaktik als eigenständige Disziplin institutionalisiert war.<sup>53</sup> Der Geschichtsunterricht an Volksschulen fußte auf der eigenständigen Traditionslinie der ›Erzähldidaktik‹, die in der Weimarer Republik zaghaft in die Schulgeschichtsbücher und den Geschichtsunterricht Höherer Schulen einging.<sup>54</sup> Die zurückhaltende Rezeption der ›volkstümlichen Bildung‹ an Höheren Schulen<sup>55</sup> kann die vergleichsweise geringe Berücksichtigung der Emotionen in der Darstellung des Historischen erklären. Vor diesem Hintergrund schätzen die Lehrkräfte an Höheren Schulen auch den Stellenwert der Personengeschichte im Unterricht anders ein. Nicht auf das Erleben der Geschichte, also die emotionale Verarbeitung und Vermittlung durch Personen, sondern auf das kognitive Urteilen über Geschichte und das Bewerten historischer Persönlichkeiten, im Jargon der Zeit als Würdigung bezeichnet, zielten Lehrkräfte im Geschichtsunterricht ab. So lobte ein Gymnasiallehrer in seinem Gutachten zum Mittelstufenband für Höhere Schulen des geschichtlichen Unterrichtswerks von Klett, dass die Verfasser »die geschichtlichen Tatsachen und Quellen besonders bei der Geschichte des ›Dritten Reiches‹« sprechen lassen. Der begutachtende Lehrer führte weiter aus: »Aber sie versäumen darüber nicht, bei der Übersicht über einzelne Geschichteperioden oder über das Wirken einzelner Persönlichkeiten klar Stellung zu beziehen.«<sup>56</sup> Die Darstellung historischer Persönlichkeiten sollte in eine sachorientierte Wertung münden, die von den Verfassern selbst vorgenommen und an die Schülerinnen und Schüler vermittelt werden sollte. Gleichwohl war die Persönlichkeits-schilderung auch in Höheren Schulen als Methode zur Reduktion des kognitivistischen Anspruchs anerkannt. An dem von Max Seitz und Hans

---

<sup>52</sup> Vgl. Alavi (2008).

<sup>53</sup> Erst 1961 wurde eine Professur für Geschichtsdidaktik in Hessen eingerichtet. 1973 gründeten Didaktiker die ›Konferenz für Geschichtsdidaktik‹ als eigenständigen Fachverband mit eigener Zeitschrift, die seitdem neben der ›Geschichte in Wissenschaft und Unterricht‹ bestand. Dieser Institutionalisierung ging freilich eine lange Tradition geschichtsdidaktischer Konzepte und Überlegungen voraus. Vgl. Deile (2014).

<sup>54</sup> Vgl. Weiß (2009).

<sup>55</sup> Vgl. Weiß (2015, 96f.)

<sup>56</sup> Zitate BayHStA MK 63844 Gutachten vom 6. Juli 1959.

Thierbach verfassten ›Europa und die Welt‹ monierte ein Lehrer, dass das Manuskript die »Gelegenheiten zu anschaulicherer und lebendigerer Gestaltung« nicht wahrgenommen habe und schlug statt der im Lehrwerk genutzten »abstrakten Formulierungen« vor, die »Persönlichkeitsschilderung« stärker zu nutzen.<sup>57</sup>

Der personenzentrierte Geschichtsunterricht wurde allerdings bereits Mitte der 1960er Jahre kritisiert. Der Soziologe Ludwig von Friedeburg (SPD), der 1969 hessischer Kultusminister wurde, und der Historiker Peter Hübner sahen eine personalisierende Darstellung der Zeitgeschichte nicht mit dem Aufbau eines demokratischen Geschichtsverständnisses vereinbar und hoben den ideologischen Gehalt der Personengeschichte hervor.<sup>58</sup>

»Das personalisierende Geschichtsbild mit seinen anthropomorphen Kategorien verstellt den Zugang zur Vergangenheit dieser Gesellschaft. Indem die Vorstellung von ihr als Machwerk übermächtiger Subjekte scheinbares Verständnis vermittelt und moralische Verurteilung erleichtert, entbindet sie zugleich die Individuen von der kritischen Reflexion auf die historisch bedingten, gesellschaftlichen Prozesse der Gegenwart.«<sup>59</sup>

Sie warnten zudem, dass »über die Vorstellung vom übermächtigen Subjekt der Geschichte latent eine positive Bewertung der Hitler zugeschriebenen autoritären Eigenschaften« in das Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen mit einfließe.<sup>60</sup> Klaus Bergmann kritisierte 1972 die Personalisierung der Geschichte im Unterricht, denn ein personalisierter Geschichtsunterricht entpolitisiere das historische Bewusstsein und fördere simplifizierende Deutungsmodelle des Historischen, »indem er Geschichte als das Entscheidungs- und Handlungsfeld übermächtiger Subjekte darstellt und gesellschaftliche und ökonomische Prozesse« auf übermächtige Subjekte reduziere.<sup>61</sup> In die gleiche Richtung argumentierte der marxistische Politikwissenschaftler Reinhard Kühnl in seiner mit Studierenden durchgeführten ideologiekritischen Analyse von Schulgeschichtsbüchern. Die personalisierte Geschichte entpolitisiere die Lernenden und fixiere ihr historisches Denken autoritär auf vermeintlich mächtige Personen.<sup>62</sup>

---

<sup>57</sup> BayHStA MK 63836 Gutachten vom 25. August 1959.

<sup>58</sup> Vgl. Friedeburg und Hübner (1964, 47).

<sup>59</sup> Ebd. (43).

<sup>60</sup> Ebd. (45).

<sup>61</sup> Vgl. Bergmann (1972, 61).

<sup>62</sup> Vgl. Kühnl (1973, 187–192).

Eingebunden im *turn* vom Historismus zur Sozialgeschichte schlug Klaus Bergmann eine *Personifizierung* als Gegenbegriff zur personalisierten Geschichte vor. Personifizierung rückte demnach zwar weiterhin den Menschen als historisches Subjekt in den Mittelpunkt der Geschichtsschreibung, band diesen aber in das zeitgenössische soziale Gefüge ein. Nicht mehr ›große Männer‹ sollten Geschichte machen, sondern Geschichte sollte »an namenlosen Individuen und aus der Sicht namenloser Individuen« personifiziert werden, ohne »nicht personale Elemente wie wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Strukturen« zu vernachlässigen, da sich in diesem Rahmen »historisch-politisches Handeln vollzieht«. <sup>63</sup> Damit schlug Bergmann eine Brücke von der personenzentrierten zur strukturalistischen, sozialgeschichtlichen Geschichtstheorie, indem die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher sozialer Gruppen, Klassen, Stände etc. durch Figuren dargestellt werden sollte, die einen bestimmten sozialen Typus vertraten. Durch diese »Personifizierung historisch-gesellschaftlicher Sachverhalte« <sup>64</sup> sollte ein multiperspektivischer Geschichtsunterricht geleistet werden, was die demokratische Bildung erst sicherte. <sup>65</sup>

### 3 Fachliche Überzeugungen und reflexiver Einsatz von Unterrichtsmaterial

Die Aussagen der Gutachter in den untersuchten Zulassungsverfahren zeigen auf, dass die hitlerzentrierte Geschichtsdarstellung in Schulgeschichtsbüchern bis in die 1970er Jahre auf mehreren Säulen fußte: Wichtig war der im Nationalsozialismus etablierte Hitler-Mythos als Personalisation der NS-›Volksgemeinschaft‹, der in der Bundesrepublik fortbestand. Die Lehrkräfte waren deshalb herausgefordert, historisches Wissen gegen eine positive Transmission des Hitler-Mythos zu vermitteln. Indem sie Hitler ins Zentrum des geschichtskulturellen Umgangs mit der nationalsozialistischen Vergangenheit rückten und zum mächtigen historischen Subjekt erhoben, konnten sie das positive Bild Hitlers dekonstruieren und sich vom Nationalsozialismus distanzieren.

---

<sup>63</sup> Zitate Bergmann (1972, 82f.).

<sup>64</sup> Bergmann (1972, 83).

<sup>65</sup> Ob diese Figuren »fiktive oder reale Personen« sind, war Bergmann einerlei, solange die gesellschaftlichen Strukturen erkennbar und aufzeigbar seien. Bergmann (1972, 83). Damit erhielt das Konzept der Personifizierung einen Rest ahistorischer Geschichtsschreibung.

In dieser Stimmung allein ist die Hitlerzentrierung bei der Aushandlung von Schulbuchinhalten nicht begründet, denn der Fokussierung auf Hitler lagen auch geschichtstheoretische und (geschichts-)didaktische Annahmen der beteiligten Akteure zugrunde. Bereits in der kritischen Auseinandersetzung mit dem residualen Hitler-Mythos sahen die Lehrkräfte in der Vermittlung historischer Deutungen ein Mittel zur historisch-politischen Bildung, da die Abkehr vom Hitler-Mythos eine Voraussetzung für die Erziehung zur Demokratie war. Neben dem politischen Zweck der historischen Bildung erkannten die geschichtswissenschaftlich geschulten Lehrkräfte in der personenzentrierten Darstellung eine geschichtstheoretisch anerkannte Form historischen Erzählens, zumal arrivierte Historiker bereits historisches Wissen zum Nationalsozialismus bereitstellten, das auch auf dem Konzept der Geschichte großer Männer basierte. Deshalb war der hitlerzentrierte Deutungsmodus konform zu den tradierten fachlichen Überzeugungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Theorie historischer Veränderung. Zudem erkannten v. a. Volksschullehrer, aber auch Lehrkräfte Höherer Schulen die didaktische Relevanz der personalisierten Geschichtsschreibung für die Genese historischen Wissens im Unterricht: Wegen der Greifbarkeit und der Möglichkeit zur Emotionalisierung und Dramatisierung sahen Lehrkräfte an Volks- und Hauptschulen in der Personalisierung eine schülergerechte historische Darstellungsform, die im Sinne ›volkstümlicher Bildung‹ zur Genese historischen Wissens beitrage.

Der historische Befund zeigt die qualitätssteigernde Bedeutung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen in der Explikation fachlicher Überzeugungen auf und weist auf die Relevanz der Wissensbestände für die professionelle Kompetenz von Geschichtslehrkräften hin. Die Akteure der Zulassungsverfahren waren durchweg ausgebildete Lehrkräfte, die bei der Erstellung und Bewertung ihrer Unterrichtsmedien aktiv ihre Wissensbestände artikulierten und den Herstellungsprozess reflexiv anleiteten.

Der Befund legt nahe, dass geschichtstheoretisches und (geschichts-)didaktisches Wissen handlungsleitend für die Bewertung des Materials und der historischen Narrationen ist. Diese Relevanz ergibt sich auch aus der disziplinären Struktur des Faches Geschichte. Als *ill-structured discipline* zeichnet sich die Geschichtswissenschaft durch ein hohes Maß an gegenstandsabhängigen Theoriekonzepten aus,<sup>66</sup> weshalb eine profunde

---

<sup>66</sup> Havekes et al. (2017, 71).



geschichtstheoretische Ausbildung der Lehrkräfte über den Gegenstandsbereich »Hitler« hinausweist und das Potential bietet, einen adaptiven Einsatz historischer Darstellungsweisen von Lehrkräften zu befördern. Die Pluralität verschiedener Ansätze und Theorien ist also notwendig und birgt das Potential, dass Lehrkräfte adaptiv auf die Fülle historischen Stoffs und dessen verschiedenen Möglichkeiten und Ansätzen zur Vermittlung reagieren und Materialien anpassen können. Mit Blick auf die Täterforschung zum Nationalsozialismus verweist bspw. der Historiker Peter Longerich auf das Problem, dass die gegenwärtige Forschung »künftig nur noch Erklärungsmodelle anbieten wird, die so kompliziert sind, dass sie etwa im Rahmen pädagogischer Arbeit nicht mehr vermittelbar sind.«<sup>67</sup> Will die Geschichtsdidaktik an die Geschichtswissenschaft anschließen, erscheint es sinnvoll, die Komplexität der geschichtstheoretischen Modelle in der Ausbildung von Lehrkräften zu reflektieren, um eine didaktisch angemessene Vermittlung der historischen Erkenntnisse anzuleiten. Soll ein metareflexiver Umgang mit Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsinhalten Ziel professionellen Handelns von Geschichtslehrkräften sein, bietet es sich an, diesen Umgang auch durch eine profunde Schulung von Geschichtstheorien und geschichtswissenschaftlichen Ansätzen im Studium anzuleiten.

Die eingangs zitierte Kritik der Forschung zur hitlerzentrierten Darstellung des Nationalsozialismus in Schulgeschichtsbüchern ließe sich zwar nicht allein durch eine verstärkte geschichtstheoretische und methodologische Ausbildung beheben, da die Probleme der Schulbuchherstellung zu vielfältig sind.<sup>68</sup> Angehende Lehrkräfte können aber in den Stand versetzt werden, komplexe Unterrichtsmaterialien nach ihrem Wert hinsichtlich der Struktur und Genese historischen Wissens metareflexiv zu prüfen, wodurch die Verbesserung der Lehrwerke und ihres Unterrichtseinsatzes erleichtert werden kann. Vor diesem Hintergrund könnte ein kritischer Umgang mit der Hitlerzentrierung in den Unterrichtsmedien und im Geschichtsunterricht angeleitet werden, indem während der universitären Lehrkräfteausbildung geschichtstheoretische Alternativen zu Personalisierung geschult und didaktisch begründet und operationalisiert werden. Insofern die Personalisierung sozialer und historischer Prozesse auch als Aspekt populistischer Rhetorik verstanden werden kann,<sup>69</sup> hat eine geschichtstheoretisch versierte Bildung angehender Lehrkräfte

---

<sup>67</sup> Longerich (2007, 4).

<sup>68</sup> Siehe Macgilchrist (2011), Opfer-Klinger und Vollert (2015).

<sup>69</sup> Vgl. Priester (2012, 4).

auch das Potential, die überfachliche Kompetenz zur Reflexion und Entgegnung populistischer Narrationen im schulischen Kontext zu fördern und damit Demokratieerziehung zu bestärken.

## Literatur

### Ungedruckte Quellen

- BayHStA BSV 459 Gutachten vom 26. Juli 1960.  
 BayHStA MK 63844 Gutachten vom 6. Juli 1959.  
 BayHStA MK 63836 Gutachten vom 25. August 1959.  
 BayHStA MK 64520 Gutachten vom 5. Mai 1967.  
 BayHStA MK 64521: Gutachten vom 22. Juni 1972. Gutachten vom 28. März 1970.  
 Gutachten vom 28. März 1970.  
 BayHStA MK 64523 Gutachten vom 26. Juli 1960.  
 BayHStA MK 64525 Gutachten vom 18. August 1959.  
 BayHStA MK 64526 Gutachten vom 8. April 1960.

### Gedruckte Quellen und Sekundärliteratur

- Alavi, Bettina (2008): Geschichte »light« in der Volksschule!? Volkstümliche Bildung in der Nachkriegszeit. In: *Modernisierung im Umbruch: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, hg. v. Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß, 317–332. Berlin: Lit.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, hg. v. Mareike Kunter et. al., 29–54.
- Bauer, Benjamin (2019): »Die Entscheidung für ein Geschichtsbuch ist auch ein politischer Akt« – Geschichtskulturelle Hegemonie und Schulgeschichtsbücher im Zulassungsverfahren. In: *Die Komplexität des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts*, hg. v. Christine Pflüger, 131–150. Göttingen: V&R unipress.
- Bayerisches Kultusministerium (1950): Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen. München: Pflaum.
- Bayerisches Kultusministerium (1955): Neufassung des Bildungsplans für die bayerischen Volksschulen. In: *KMBL*, 425–512.
- Bayerisches Kultusministerium (1963): Bekanntmachung über die Einführung der Richtlinien für die Oberstufe der bayerischen Volksschulen vom 20. Juni 1963. In: *KMBL*, 283–380.

- Bayerisches Kultusministerium (1969): Bekanntmachung über die Lehrpläne für die vierklassigen Realschulen in Bayern. In: KMBL, 125–207.
- Bayerisches Kultusministerium (1971): Bekanntmachung über den Lehrplan für Geschichte an den Hauptschulen. In: KMBL, 469–478.
- Becker, Jörg (2018): Elisabeth Noelle-Neumann. Zwischen NS-Ideologie und Konservatismus. In: *Täter Helfer Trittbrettfahrer, Bd. 8: NS-Belastete aus dem Norden des heutigen Baden-Württemberg*, hg. v. Wolfgang Proske, 289–309. Gerstetten: Kugelberg Verlag.
- Bergmann, Klaus (1972): Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie? (= Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung: 2). Stuttgart: Klett.
- Bergmann, Werner (1990): Sind die Deutschen antisemitisch? Meinungsumfragen von 1946–1987 in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945*, hg. v. Werner Bergmann und Rainer Erb, 108–130. Wiesbaden: VS.
- Blömeke, Sigrid et al. (2008): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare: erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*, hg. v. Sigrid Blömeke, 219–246. Münster u. a.: Waxmann.
- Buchheim, Hans (1962): Totalitäre Herrschaft. Wesen und Merkmale. München: Kösel.
- Deile, Lars (2014): Didaktik der Geschichte. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Verfügbar unter [http://docupedia.de/zg/Didaktik\\_der\\_Geschichte](http://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte) [03.04.2023].
- Fenn, Monika; Sieder, Jessica (2017): Welches Fachwissen ist für Geschichtslehrpersonen relevant? Erste Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 16, 199–217.
- Friedeburg, Ludwig v.; Hübner, Peter (1964): Das Geschichtsbild der Jugend (= Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde: 7). München: Juventa.
- Hammerstein, Katrin (2007): Deutsche Geschichtsbilder vom Nationalsozialismus. In: *APuZ*(3), 24–30.
- Hammerstein, Katrin (2017): Gemeinsame Vergangenheit – getrennte Erinnerung? (= Diktaturen und ihre Überwindung im 20. und 21. Jahrhundert: 11). Göttingen: Wallstein.
- Havekes, Harry et al. (2017): Stimulating Historical Thinking in a Classroom Discussion: The Role of the Teacher. In: *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4 (2), 71–93.
- Hildebrand, Klaus (1981): Monokratie oder Polykratie? Hitlers Herrschaft und das Dritte Reich. In: *Der »Führerstaat«. Mythos und Realität*, hg. v. Gerhard Hirschfeld und Lothar Kettenacker, 73–97. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Hofer, Barbara (2001): Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. In: *Journal of Educational Psychology Review*, 13 (4), 353–383.
- Iggers, Georg G. (1997): Deutsche Geschichtswissenschaft. Eine Kritik der traditionellen Geschichtsauffassung von Herder bis zur Gegenwart. Köln/Wien: Böhlau.
- Jeismann, Karl-Ernst (2000a): »Geschichtsbewusstsein« als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: *Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*, hg. v. Karl-Ernst Jeismann und Wolfgang Jacobmeyer, 46–72. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Jeismann, Karl-Ernst (2000b): »Identität« statt »Emanzipation«? Zum Geschichtsbewusstsein in der Bundesrepublik. In: *Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*, hg. v. Karl-Ernst Jeismann und Wolfgang Jacobmeyer, 123–146. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kershaw, Ian; Kochmann, Klaus; Rehbein, Boike (1999): Der Hitler-Mythos. Führerkult und Volksmeinung. Stuttgart: DVA.
- Kühberger, Christoph (2017): Hitler-Mythen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. Qualitative und quantitative Aspekte zum Problem der Personalisierung. In: *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag*, hg. v. Roland Bernhard et al., 185–212. Göttingen: V&R unipress.
- Kühnl, Reinhard (1973): Geschichte und Ideologie. Kritische Analyse bundesdeutscher Geschichtsbücher. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Longerich, Peter (2007): Tendenzen und Perspektiven der Täterforschung. In: *APuZ*, 57(14), 3–7.
- Lorenz, Oliver (2014): Die Adolf-Kurve. 1932–1945. In: *Volkes Stimme. Skepsis und Führervertrauen im Nationalsozialismus*, hg. v. Götz Aly, 22–37. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Macgilchrist, Felicitas (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(3), 248–263.
- Maggioni, Liliana (2010): Studying epistemic cognition in the history classroom. Cases of teaching and learning to think historically. College Park, Maryland: University of Maryland.
- Mann, Golo (1961): Der Antisemitismus. Wurzeln, Wirkung und Ueberwindung. 2. Aufl. (= Vom Gestern zum Morgen: 3). München: Ner-Tamid-Verlag.
- Marienfeld, Wolfgang; Overesch, Manfred (1984): Deutschlandbild und Deutsche Frage in den geschichtlichen Unterrichtswerken der Bundesrepublik Deutschland und in den Richtlinien der Bundesländer 1949-1983. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.

- Messner, Helmut; Buff, Alex (2007): Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht. Didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In: *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, hg. v. Peter Gautschi et al., 143–175. Bern: hep.
- McLean, Philipp (2021): Selbstbestimmung durch Lernen aus der Geschichte? Emanzipative Mündigkeit als Ziel historisch-kritischer Bildung. In: *Lernen aus der Geschichte*. 7. Juli 2021. Verfügbar unter <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15045> [03.04.2023].
- Mierwald, Marcel (2020): Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen. Eine Interventionsstudie zur Wirkung von Lernmaterialien im Schülerlabor. (= Reihe: Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken). Wiesbaden: Springer VS.
- Mittnik, Philipp (2017): Holocaust-Darstellung in Schulbüchern. Deutsche, österreichische und englische Schulbücher im Vergleich. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Mommsen, Hans (1966): Beamtentum im Dritten Reich. Mit ausgewählten Quellen zur nationalsozialistischen Beamtenpolitik (= Schriften des Instituts für Zeitgeschichte: 13). Stuttgart: DVA.
- Mommsen, Hans (2004): Zum Erscheinungsbild Adolf Hitlers in der deutschen Öffentlichkeit vor und nach dem 9. Mai 1945. In: *Erinnerungskulturen. Deutschland, Italien und Japan seit 1945*, hg. v. Christoph Cornelißen, Lutz Klinkhammer und Wolfgang Schwentker, 95–107. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Mommsen, Hans (2007): Forschungskontroversen zum Nationalsozialismus. In: *APuZ*, 57(14), 14–21.
- Nitsche, Martin (2019): Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie. Bern: hep.
- Noelle, Elisabeth; Neumann, Erich P. (1956): Jahrbuch der öffentlichen Meinung. 1947-1955. Allensbach: Verl. für Demoskopie.
- Noelle, Elisabeth; Neumann, Erich P. (1965): Jahrbuch der öffentlichen Meinung. 1958-1964. Allensbach: Verl. für Demoskopie.
- Opfer-Klinger, Björn; Vollert, Nils (2015): Echo aus der Praxis: Schulbuchscheitel aus der Sicht eines Schulbuchredakteurs und eines Schulbuchautors. In: *Zeitschrift für Genozidforschung*, 14(1/2), 70–103.
- Pleyer, Angelika (2022): Epistemologische Überzeugungen und ihre Relevanz für den Geschichtsunterricht. In: *Erinnerung und kulturelle Bildung*, hg. v. Benjamin Reiter et al., 199–222. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Priester, Karin (2012): Wesensmerkmale des Populismus. In: *APuZ* 62(5-6), 3–9.
- Popp, Susanne (2010): Nationalsozialismus und Holocaust im Schulbuch. In: *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der*

- letzten dreissig Jahre*, hg. v. Gerhard Paul und Bernhard Schossig, 98–115. Göttingen: Wallstein.
- Reiter, Benjamin (2021): Nationalsozialismus im Schulgeschichtsbuch. Zulassungsverfahren und Geschichtskultur in Bayern von 1949 bis in die 1970er Jahre (= Beihefte ZfGD 25). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rothland, Martin (2008): Selektive Erinnerung? Die Beurteilung des Nationalsozialismus in den Meinungsumfragen der frühen Nachkriegszeit. In: *Die politische Meinung*, 53(462), 55–61.
- Shinkel, Etienne (2018): Holocaust und Vernichtungskrieg (= Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik: 16). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stöber, Georg (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen., Eckert.Beiträge 2010/3. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. Verfügbar unter <https://d-nb.info/1002260256/34> [03.04.2023].
- Wehler, Hans-Ulrich (2007): Intentionalisten, Strukturalisten und das Theoriedefizit der Zeitgeschichte. In: *Martin Broszat, der »Staat Hitlers« und die Historisierung des Nationalsozialismus*, hg. v. Norbert Frei, 71–75. Göttingen: Wallstein.
- Weiß, Christian (2009): Zwischen Geschichtswissenschaft und historischer Belletristik. Tendenzen zur Fiktionalisierung in deutschen Geschichtsschulbüchern 1900-1960. In: *Historische Kompetenzen und Museen*, hg. v. Susanne Popp, 270-285. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Weiß, Christian (2015): Geschichte/n zwischen den Zeilen. Nationale Identität in Geschichtsbüchern für deutsche und französische Volksschulen. (1900-1960) (= Beiträge zur Geschichtskultur: 37). Köln/Wien: Böhlau.