

**Die Darstellung Karl Martells in Geschichtsschulbüchern
– ein synchroner und diachroner Vergleich
internationaler Geschichtsschulbücher**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von Sandra Maier-Pinkl (M.A.)
geboren am 11.12.1983 in Roding

Gutachter

1 Prof. Dr. Achim Hack

2 Prof. Dr. Anke John

Tag des Kolloquiums: 26. Juni 2018

Inhaltsverzeichnis

1. Das Schulbuch	3
1.1 Das Schulbuch und seine Geschichte	3
1.2 Die Entstehung eines modernen Schulbuches	12
1.3 Das Schulbuch als Forschungsgegenstand	16
2. Karl Martell – „Retter des Abendlandes“?	26
2.1 Der Aufstieg eines „Underdogs“	26
2.2 Die Ausbreitung des Islams und die Schlacht zwischen Tours und Poitiers 732	32
2.3 Die Darstellung Karl Martells in der wissenschaftlichen Literatur vom 19. bis ins 21. Jahrhundert.....	43
3. Deutsche Geschichtsschulbücher	57
3.1 Geschichtsschulbücher aus der Zeit des Deutschen Kaiserreichs	57
3.2 Geschichtsschulbücher aus der Zwischenkriegszeit	77
3.3 Geschichtsschulbücher aus der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges	92
3.4 Geschichtsschulbücher aus der Zeit des Kalten Krieges.....	112
3.5 Geschichtsschulbücher aus dem wiedervereinigten Deutschland	150
3.6 Zwischenfazit.....	171
4. Die Darstellung Karl Martells in internationalen Geschichtsschulbüchern.....	182
4.1 Geschichtsschulbücher aus Frankreich.....	182
4.2 Geschichtsschulbücher aus Großbritannien.....	205
4.3 Geschichtsschulbücher aus Spanien.....	219
4.4 Zwischenfazit.....	233
5. Fazit und Schlussgedanken	238
6. Quellen und Literaturverzeichnis.....	256
7. Abbildungsverzeichnis	270

1. Das Schulbuch

1.1 Das Schulbuch und seine Geschichte

Obwohl Schulbücher heutzutage gern als „Aschenputtel-Medium“¹ bezeichnet werden, die mit neueren technischen Errungenschaften wohl kaum mithalten könnten, und auch wenn sie in ihrer Beliebtheit bei den Schülerinnen und Schülern² beispielsweise hinter Lehrererzählungen oder Filmausschnitten zurückstehen,³ sind sie noch immer *das* „Leitmittel des Geschichtsunterrichts.“⁴ Wolfgang Jacobmeyer spricht außerdem von einer „Nutzungsquantität“⁵ der Schulbücher, da beispielsweise zwischen 1700 und 1989 „mehrere hundert Millionen Kinder das öffentliche Schulwesen passiert haben, wo sie im Geschichtsunterricht durch Lehrbücher dieses Faches belehrt wurden“,⁶ was auch heute trotz neuer Medien der Fall sein dürfte. Christian Heuer spricht zwar nicht wie Hillal Black vom Geschichtsbuch als „the single most important teaching tool“,⁷ weist ihm aber trotzdem die Funktion eines Leitmediums im Geschichtsunterricht zu,⁸ was bereits in der Delphi-Studie zur zukünftigen Entwicklung von Lehr- und Lernmedien aus dem Jahr 2002 der Fall war. Dabei wurde die Bedeutung der Schulbücher für schuli-

¹ Joachim Kahlert bezieht sich dabei auf veraltete Schulbücher und auf die geringe finanzielle und wissenschaftliche Energie, die in die Verbesserung, Entwicklung und Erforschung des Mediums Schulbuch gesteckt wird. Vgl. Kahlert, Joachim. „Aschenputtelmedium.“ [<http://www.fr-online.de/wissenschaft/gastbeitrag-aschenputtel-medium,1472788,3260742.html>, letzter Aufruf: 10.02.2017]. Noch dazu prangert er an, dass die Arbeit an Schulbüchern an Universitäten als „wissenschaftlich minderwertig“ angesehen werde. Vgl. Kahlert, Joachim. „Schulbücher schreiben gehört sich nicht.“ [<https://www.welt.de/debatte/kommentare/article6071562/Schulbuecher-schreiben-gehört-sich-nicht.html>, letzter Aufruf: 10.12.2017].

² Im Folgenden als Schüler bezeichnet.

³ Vgl. Borries, Bodo von. „Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Bestandsaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik.“ In: Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hg.). *Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach, 2001. S. 7-32, hier S. 9.

⁴ Becher, Ursula. „Schulbuch.“ In: Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hg.). *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach, ⁵2005, S. 45-68, hier S.45.

⁵ Jacobmeyer, Wolfgang. „Das Deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1989. Vorbericht zu einem laufenden Projekt.“ In: Heinz-Werner Wollersheim, Hans-Martin Moderow und Cathrin Friedrich (Hg.). *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Leipzig, 2002, S. 123-132, hier S. 123.

⁶ Ebd.

⁷ Black, Hillal. *The American Schoolbook*. New York, 1967, S. 3.

⁸ Vgl. Heuer, Christian. „Geschichtskultur und Schulgeschichtsbuch – Konsequenzen, Möglichkeiten, Potentiale.“ In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin, 2011, S.53-66, hier S. 54 und S. 60. Vgl. dazu auch Seidenfuß, Manfred. „Patchwork oder Programm? Das Konzept Geschichtsbewusstsein in europäischen Schulbüchern. Zur Beziehung zwischen Geschichtsdidaktik und Schulbuchmediävistik.“ In: Martin Clauss und Manfred Seidenfuß (Hg.). *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern*. Berlin, 2007, S. 47-83, hier S. 48.

ches Lernen mit „sehr hoch bzw. hoch“⁹ eingeschätzt. Dies beweist auch, dass „der Glaube an die schulpädagogische wie auch an die bildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutung des didaktischen Mediums ‚Schulbuch‘ [...] immer noch erstaunlich groß“¹⁰ ist und dass deswegen das Schulbuch auch zu Beginn des neuen Jahrtausends noch ein, wenn nicht das, dominante didaktische Medium im Unterricht ist. Neue Medien erweitern zwar zweifelsfrei und notwendigerweise das mediale Spektrum der Unterrichtsmittel, verdrängen aber keinesfalls das traditionelle Schulbuch,¹¹ sie wirken vielmehr parallel. Denn neben der ständigen Verfügbarkeit des gedruckten Lehrmittels ist als einer seiner weiteren Vorteile hervorzuheben, dass die Informationen dort bereits gefiltert und ausgewählt präsentiert sind. Laut der JIM-Studie aus dem Jahr 2016 besitzen 97 Prozent der Zwölf- bis 19-jährigen ein Smartphone und haben somit uneingeschränkt Zugang zu Internet und dem dort präsentierten Informationsüberfluss. Gezieltes Überprüfen oder gar Erwerben von Faktenwissen ist für die Mädchen und Jungen damit schwierig. Da aber 92 Prozent von ihrem Zimmer aus mit einem Tablet oder Laptop beziehungsweise PC das Internet nutzen und mit zunehmendem Alter bis zu 74 Prozent ein derartiges Gerät besitzen,¹² sind diese Medien aus unserer Welt nicht mehr wegzudenken. Deswegen brauchen auch sie im Schulunterricht, besonders in Hinsicht auf die Ausbildung der Medienkompetenz der Schüler, ihren Platz, sind aber schon rein aus Effizienz- und Kostengründen kein direkter Ersatz für das Schulbuch.

Außerdem ist das Geschichtsbuch nicht nur „das umfangreichste Medium moderner Gesellschaften zur Überlieferung von Geschichte“,¹³ man kann ihm sogar „ei-

⁹ Vgl. Vollstädt, Witolf. „Neue Medien und Schulentwicklung.“ In: *Internationale Schulbuchforschung* 24 (2002), S. 213-231, hier S. 222.

¹⁰ Stein, Gerd. „Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis.“ In: Werner Wiater (Hg.). *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn, 2003, S. 23-32, hier S. 67.

¹¹ Vgl. Heuer, Geschichtskultur, S. 57. Vgl. dazu auch Höhne, Thomas. „Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 65-93, hier S. 74.

¹² Vgl. Feierabend, Sabine, Plankenhorn, Theresa und Rathgeb, Thomas. *JIM 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media*. Stuttgart, 2016, S. 6-8.

¹³ Jacobmeyer, Schulgeschichtsbuch 1700-1989, S. 123; „Nutzungsqualität“ ergibt sich für ihn daraus, dass die Schulbücher „in einem besonders bildungsfähigen Alter aufgenommen (werden); aus ihnen wird unter qualifizierter Kontrolle gelernt, nämlich unter der interpretatorischen und der disziplinarischen Aufsicht von wissenschaftlich ausgebildeten und staatlich geprüften Lehrern innerhalb des institutionellen Rahmens öffentlichen Unterrichts. Und es wird geprüft, ob das Wissen tatsächlich erworben wurde. Keine einzige Rezeptionsform von Geschichte in unseren Gesellschaften erreicht diese Qualität.“ Jacobmeyer, Schulgeschichtsbuch 1700-1989, S. 123.

ne Art Allgemeingültigkeitsanspruch mit Autonomiestatus“¹⁴ zusprechen, da es das Unterrichtsmittel ist, das sowohl Schülern als auch Lehrern und Eltern „unmittelbar, bleibend und gültig zur Entnahme von Information und als Lehrmittel zur Verfügung steht“¹⁵ und somit zumindest theoretisch keinerlei Ergänzung bedürfte.¹⁶ Sei es zur Unterrichtsvorbereitung für die Unterrichtenden,¹⁷ im Unterrichtsgeschehen selbst oder zur Nachbereitung für die Lernenden, das Schulbuch und damit auch das Geschichtsschulbuch war und ist das gängigste Lehr- und Lernmittel.

Dabei geht die Geschichte dieses Mediums, das von seiner Textsorte zwischen wissenschaftlichem Fach- und Sachbuch einzuordnen und als „didaktisches Medium in Buchform zur Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse“¹⁸ konzipiert ist, weit zurück, doch seine Erscheinungs- und Nutzungsformen haben sich im Laufe der Zeit enorm verändert und an das Zeitgeschehen angepasst. Laut Werner Wiater sind Schrifttafeln, die in Mesopotamien, genauer gesagt in der Palastschule von Mari um 1800 v. Chr., gefunden wurden, der Funktion nach bereits als Schulbücher anzusehen. Michael Baldzuhn stellt fest, dass sich vom elften bis zum 13. Jahrhundert Textformen speziell für den Schulgebrauch herausgebildet haben. Erst als es im zwölften und 13. Jahrhundert nicht mehr nur Klosterschulen gab, bemühte man sich um Systematisierung, Ordentlichkeit und Vollständigkeit im Unterrichtswesen. Doch eine individuelle Berücksichtigung unterschiedlich begabter Schüler ist auch gegen Ende des Mittelalters noch nicht zu finden.¹⁹ Dies ist auch nicht nötig, denn

Dazu passt Christoph Kühbergers Bezeichnung des Geschichtsschulbuches als „eine historische Narration, die einem bestimmten zeitlichen Ordnungssystem (u.a. Chronologie, Längsschnitt) folgend sowohl Prozesse als auch Momentaufnahmen der Vergangenheit präsentiert.“ Kühberger, Christoph. „Multimediale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern.“ In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.). *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, 2010, S. 43-55, hier S. 43.

¹⁴ Sretenovic, Karl. „Geschichtsverständnis, Geschichtslehrplan und Schulbücher für ‚Geschichte und Sozialkunde‘.“ In: *Zeitschrift Zeitgeschichte* 17/11 und 12 (1990), S. 452-462, hier S. 455.

¹⁵ Ebd., S. 455.

¹⁶ Vgl. ebd.

¹⁷ Vgl. dazu Hoffacker, Helmut und Hildebrandt, Klaus. *Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht. Programmatik, Materialien, Perspektiven*. Stuttgart, 1973, S. 10. Dies gilt sicher auch noch in Zeiten uneingeschränkt zugänglicher Informationen im Internet, die aus Zeitgründen nicht immer für die Unterrichtsvorbereitung genutzt werden können.

¹⁸ Wiater, Werner. „Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung.“ [https://www.google.at/?gws_rd=ssl#q=werner+wiater+das+schulbuch+als+gegenstand+p%C3%A4dagogischer+forschung, letzter Aufruf: 10.12.2017], S. 2.

¹⁹ Vgl. Baldzuhn, Michael. „Mittelalterliche Schulbücher ‚zwischen‘ Lehrplan und Unterrichtspraxis? Zu einigen medienhistorischen Voraussetzungen der Herausbildung eines Spannungsfeldes.“ In:

„Ziel des mittelalterlichen Unterrichts ist das Einüben des Schülers in Tradition, die sich in autoritativen Texten manifestiert.“²⁰ Erst die Erfindung des Buchdrucks in der Frühen Neuzeit bewirkte, dass mit dem Schulbuch ein Unterrichtsmedium entstand, wobei Johann Amos Comenius im 16. Jahrhundert mit seinen Schulbüchern *Orbis sensualium pictus* und *Janua linguarum reserata* weitgehend moderne Schulbücher schaffte, die über mehrere Jahrhunderte hinweg verwendet wurden.²¹ Dabei findet man den Begriff *Lehrbuch* erstmals im zweiten Drittel des 18. Jahrhunderts, während in der zweiten Hälfte des folgenden Jahrhunderts, in der die Untersuchungen dieser Arbeit einsetzen, die Bezeichnungen *Lehrbuch* beziehungsweise *Lehr-* und *Lesebuch*, *Leitfaden* oder auch *Handbuch* zusätzlich verwendet werden. Ebenso gibt es Begriffe wie *Hilfsbuch*, *Tabellen*, *Zeittafeln*, *Memo-riestoff* oder *Gedächtnistafeln*, um nur einige zu nennen. Unter den Titeln (*Lebens-*)*Bilder*, *Charakterbilder* oder Ähnlichem treten aber auch Lehrwerke auf, die sich rein auf Ereignisse oder Personen beziehen,²² wobei man aber nicht annehmen kann, dass all diese Unterrichtswerke immer einem festgesetzten Lehrplan folgten.²³ In Bayern beispielsweise war lange Zeit das Schulregiment im jesuitisch-kirchlichen Bereich zu suchen, bis Maximilian I. Joseph 1770 durchsetzte, dass keine anderen als die im Auftrag des Kurfürsten geschriebene Schulbücher benutzt werden durften.²⁴ Bereits für das auslaufende 18. Jahrhundert sind Schulbücher daher als „Medium der Vereinheitlichung und Kontrolle der Schule“²⁵ zu sehen. Eckhardt Fuchs stellt schließlich fest, dass seit dem 19. Jahrhundert die Lehrplanentwicklung sowohl auf nationaler als auch auf regionaler Ebene im Bereich der staatlichen Schulaufsicht anzusiedeln ist.²⁶ Damit hat sich der Staat für die Schulbildung und die im Unterricht zu vermittelnden Fakten verantwortlich gemacht. Nicht grundlos findet man deswegen für die Fächer Deutsch und Geschich-

Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 139-150, hier S. 144.

²⁰ Baldzuhn, *Mittelalterliche Schulbücher*, S. 148.

²¹ Vgl. Wiater, *Schulbuch*, S. 1.

²² Vgl. Jacobmeyer, *Schulgeschichtsbuch 1700-1989*, S. 125.

²³ Vgl. Baldzuhn, *Mittelalterliche Schulbücher*, S. 141-143.

²⁴ Vgl. Biener, Hansjörg. „Lehrplanbindung und Innovationsresistenz in bayerischen Geschichtsschulbüchern.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 166-284, hier S. 167.

²⁵ Kissling, Walter. „...Die Jugend aus keinen anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen‘ - Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle.“ In: Richard Olechowski (Hg.). *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main, 1995, S. 116-174, hier S. 122.

²⁶ Vgl. Fuchs, Eckhardt. „Die internationale Revision von Geschichtsbüchern und -lehrplänen: Historische Perspektiven und aktuelle Tendenzen.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 193-210, hier S. 193.

te die Bezeichnung Gesinnungsfächer, da sie durch ihre Inhalte die Einstellung der Schüler entsprechend prägen sollten.²⁷ Denn während zu Beginn des 18. Jahrhunderts die Schulgeschichtsbücher noch Weltgeschichte vermitteln wollten,²⁸ was schon ihre Titel verdeutlichen, war man spätestens um die Mitte des 19. Jahrhunderts und im Besonderen nach der Gründung des Deutschen Kaiserreichs 1871 darum bemüht, vaterländische Geschichte beziehungsweise Nationalgeschichte zu vermitteln.²⁹ Möglicherweise nahm deswegen die Schulbuchproduktion im Vergleich zum ersten Teil des Jahrhunderts deutlich zu.³⁰

Doch es änderte sich nicht nur der Inhalt, sondern auch die Gestaltung und die didaktische Konzeption der Geschichtsschulbücher. Wirft man den Blick beispielsweise auf das auslaufende 18. Jahrhundert, so findet man die katechetische Schulbuchform. Im Frage-Antwort-Verfahren sollen Wissen und Kenntnisse nicht geprüft, sondern geschichtliche Fakten und Zusammenhänge erarbeitet werden.³¹ Nach dieser didaktischen Methode gibt es im wahrsten Sinne des Wortes merkwürdige Personen, also Menschen, die es wert sind, dass man sie sich merkt. Aus ihren Erfahrungen soll gelernt werden, da man aus den Beispielen anderer und deren positiven wie negativen Erfahrungen Schlüsse für das eigene Leben ziehen kann. Geschichte ist also eine Art *magistra vitae*.

Im Laufe der Zeit wurden statt den Fragen und Antworten Fließ- oder Erzähltexte gedruckt, in denen wichtige Fakten hervorgehoben oder am Rand zu finden waren, damit sie den Lernenden ins Auge sprangen und ihnen den Überblick erleichterten, was Ursula Bechers Vorstellungen von einem „Lehrbuch“ entspricht.³² Denn neue wissenschaftliche Erkenntnisse und die Geschichtswissenschaft forderten statt der katechetischen Dialogform eine zusammenhängende Darstellung. Dieser Schulbuchtyp bewährte sich im 19. und in großen Teilen des 20. Jahrhunderts, bis in den 1960ern dann das sogenannte Arbeitsheft die bis dahin gängige Form des Geschichtsschulbuches ersetzen sollte. An die Stelle von Frage-Antwort-Sequenzen oder bleiwüstenartigen Textbänden traten Bild- und Textmate-

²⁷ Vgl. Jacobmeyer, Schulgeschichtsbuch 1700-1989, S. 128f.

²⁸ Im 18. Jahrhundert deutet sich des Weiteren erstmals eine Trennung von Wissenschaft und Schule an, denn im vorhergehenden Jahrhundert nahm die Verwissenschaftlichung der Schulfächer zu. Vgl. Jacobmeyer, Wolfgang. „Die Genese des ‚modernen‘ Lehrbuchs für das Fach Geschichte im 18. Jahrhundert.“ In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin, 2011, S. 249-262, hier S. 249.

²⁹ Vgl. Jacobmeyer, Geschichtsbuch 1700-1989, S. 125-127.

³⁰ Vgl. ders., Genese, S. 249.

³¹ Vgl. Becher, Schulbuch, S. 47. Vgl. dazu auch Jacobmeyer, Genese, S. 249.

³² Vgl. Becher, Schulbuch, S. 46.

rialien, die allerdings nicht durch eine zusammenhängende Erzählung oder Darstellung verbunden wurden. Dadurch, dass nur Materialien zur Verfügung gestellt wurden, sollte der Schüler Fragen an die Geschichte stellen und diese selbst rekonstruieren. Somit avancierte Geschichte vom Memorier- zum Denkfach,³³ in dem die Schüler sämtliche zur Beantwortung der an die Geschichte gestellten Fragen nötigen Kompetenzen erlernen und beherrschen mussten. Zudem sollte laut Heinz Dieter Schmid, dem Ersteller eines Arbeitsgeschichtsbuches, der traditionelle Stundenablauf, der aus Hinführung, Darbietung, Vertiefung und Anwendung bestand, geändert werden. Motivation und Fragestellung sollten vor Untersuchung, Ergebnis- und Problemdiskussion, Ergebnissicherung und Transfer stehen.³⁴ Dabei tritt der Lehrer gemäß der Vorstellungen des entdeckenden Lernens in den Hintergrund, er wird zum Moderator und Koordinator, da der Schüler selbst anhand der ihm zur Verfügung gestellten Materialien zu Ergebnissen kommen kann.

Obwohl der Ansatz, die Schüler Geschichte erarbeiten zu lassen, durchaus lobenswert ist und auch in aktuellen Geschichtsbüchern alles andere als unbeachtet bleibt, konnte sich das reine Arbeitsheft nicht durchsetzen. Es erwies sich als suboptimal, sowohl für die Unterrichtsvorbereitung durch die Lehrer³⁵ als auch für die Nachbereitung der Schüler zu Hause. Dadurch, dass das Arbeitsbuch Schülern anhand der zur Verfügung stehenden Materialien und der anleitenden Arbeitsaufträge die Möglichkeit bieten sollte, historische Erkenntnisse selbst zu erlangen, führte es bisweilen zu einer „Überforderung der Schüler und Lehrer.“³⁶

Deswegen entwickelte sich im Laufe der Zeit eine Mischform, ein kombiniertes Lern- und Arbeitsbuch. Moderne Schulbücher vereinen die Elemente Verfasserbeziehungsweise Autorentext, Fremdtex te, visuelles Material und Arbeitsfragen.³⁷ Dabei stellt sich die Frage, ob das Material den Schülern zum eigenständigen Er-

³³ Vgl. Schmid, Heinz-Dieter. „Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht.“ In: Hans Süßmuth (Hg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn, 1980, S. 283-314, hier S. 285.

³⁴ Vgl. ebd., S. 294.

³⁵ Vgl. Stein, Politicum, S. 68f. Hans-Jürgen Pandel spricht sogar überzogen davon, dass die modernen Schulbücher dem (unzureichenden) didaktischen Ausbildungsstand der Lehrer zugute kämen, da sie ihnen methodische und didaktische Überlegungen abnähmen, dafür aber kein Selbstlernbuch für Schüler darstellen. Vgl. Pandel, Hans-Jürgen. „Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität.“ In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin, 2011, S. 15-37, hier S. 36.

³⁶ Becher, Schulbuch, S. 54. Ursual Becher bezieht sich dabei beispielhaft auf Heinz-Dieter Schmid's Reihe an Arbeitsheften mit dem Titel *Fragen an die Geschichte*.

³⁷ Vgl. Pandel, Kohärenz und Intertextualität, S. 18-27.

kenntnisgewinn dienen soll oder ob es lediglich den Text illustriert, da es oft in diesen eingebunden zu sein scheint. Dabei ist ein Kennzeichen des kombinierten Lern- und Arbeitsbuches eine klare Trennung von Text und Arbeitsmaterialien, die beispielsweise auf Doppelseiten erfolgt.³⁸ „Das kombinierte Lern- und Arbeitsbuch in seiner Doppelstruktur aus Darstellungs- und Materialteil setzt das reine Arbeitsbuch voraus und überwindet es zugleich, indem es eine Mittelposition einnimmt zwischen der reinen Erzählung des klassischen Leitfadens und der durchgängigen Nötigung zur historischen (Re-)Konstruktion, wie sie aus dem reinen Arbeitsbuch resultierte.“³⁹

Da man Bilder zur Unterstützung des Textes bereits bei Johann Amos Comenius in seinem *Orbis sensualium pictus* aus dem Jahr 1658 findet, die dort das Erlernen der lateinischen Sprache unterstützen sollten,⁴⁰ ist es nicht verwunderlich, dass im Laufe der Zeit Geschichtskarten und Schrift- beziehungsweise etwas später außerdem zunehmend Bildquellen Einzug in dieses Medium erhalten haben. Ohne Zweifel haben Bilder in Geschichtsbüchern im Laufe der Zeit nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ zugenommen. Trotzdem passieren erstaunlicherweise bei der Auswahl der Bilder teilweise gravierende Fehler, wie Achim Hack bei seiner Analyse des Bildes der Reiterstatue aufzeigt, die vermeintlich und laut einigen Schulbüchern Karl den Großen darstellt, obwohl es sich tatsächlich um Karl den Kahlen handelt.⁴¹ Kritisch zu betrachten ist auch eine manipulierende Darstellungsweise, wenn bewusst oder unbewusst nur bestimmte Ausschnitte von Bildern oder Fotografien⁴² gedruckt werden, da dies ihre Wirkung und Aussagekraft verändert.⁴³ Gabriele Lieber kritisiert außerdem, dass bei der Präsentation des Bildmaterials in Geschichtsbüchern kein eindeutiges didaktisches Konzept erkannt

³⁸ Vgl. Stein, *Politicum*, S. 70f.

³⁹ Ebd., S. 72.

⁴⁰ Vgl. Lieber, Gabriele. „Bildliteralität in Schullehrwerken – Ästhetische Zugangsweisen zu einer zeitgemäßen Schulbuchillustration.“ In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.). *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, 2010, S. 57-73, hier S. 58.

⁴¹ Vgl. Hack, Achim. „Karl der Große hoch zu Ross. Zur Geschichte einer (historisch falschen) Bildtradition.“ In: *Francia. Forschungen zur Westeuropäischen Geschichte. Band 35* (2008), S.349-379, hier S. 372.

⁴² Christian Heuer klärt darüber auf, dass man sich bis in die 1980er Jahre hinein mit der Verwendung von Fotos in Geschichtsbüchern zurückgehalten hat und diese sich erst im folgenden Jahrzehnt endgültig durchsetzen konnten. Vgl. Heuer, *Geschichtskultur*, S. 58.

⁴³ Vgl. Behler, Gabriele. „Verständigung wächst aus Verstehen. Zur historischen und aktuellen Dimension der internationalen Schulbucharbeit.“ In: Ursula Becher und Rainer Riemenschneider (Hg.). *25 Jahre Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*. Hannover, 2000 S. 27-32, hier S. 31.

werden kann.⁴⁴ Carsten Heinze bezeichnet die komplexe Arbeit mit Bildern im Geschichtsunterricht sogar als eine Herausforderung, wenn diese nicht nur auf ihre Abbildungsfunktion beschränkt werden.⁴⁵

Ob von einer „Bilderrevolution“,⁴⁶ einer „Bilderflut“⁴⁷ oder einer (zweiten) Medienrevolution Mitte des 20. Jahrhunderts, die auch vor den Schulbüchern nicht halt gemacht hat,⁴⁸ die Rede sein kann, ist nicht vollkommen zu klären und liegt schlussendlich im Auge des Betrachters. Christoph Kühberger gibt dazu einen Einblick, indem er exemplarisch das Verhältnis der Seitenzahlen zu den in Schulbüchern zwischen 1940 und 2004 gezeigten Bildern am Beispiel der Ur- und Frühgeschichte tabellarisch darstellt (siehe Abb.1).⁴⁹

	Buch 1940 Führer und Völker	Buch 1982 Zeitbilder 2	Buch 1987 ² Wie? Woher? Warum?	Buch 2004 ⁵ DVG 2
Seitenanzahl	18	16	14	18
Bilder (Anzahl)	16	46	24	78
Bilder/ Seite	0,8	2,8	1,7	4,3

Abb. 1: Exemplarischer Einblick in das Verhältnis der Seitenzahlen zu den angezeigten Bildern am Beispiel der Ur- und Frühgeschichte

Es ist allerdings offensichtlich, dass Bilder in Geschichtsschulbüchern nicht mehr nur schmückendes Beiwerk, sondern teilweise im Bezug auf die Wissensvermittlung bereits in den Vordergrund gerückt sind.⁵⁰ Christoph Kühberger spricht sogar

⁴⁴ Vgl. Lieber, Bildlitalität, S. 70.

⁴⁵ Vgl. Heinze, Carsten. „Das Bild im Schulbuch. Zur Einführung“. In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, 2010, S. 9-16, hier S. 11.

⁴⁶ Müller, Walter. „Die Verbilderung unserer Lebenswelt – eine pädagogische Herausforderung.“ In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.). *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, 2010, S. 33-42, hier S. 33. Walter Müller meint dazu, dass Menschen mit Unmengen an Bildern tagtäglich überschüttet werden. Er führt auch an, dass nicht nur in wenigen Sekunden etwa 880 Millionen Bilder aus allen Fachgebieten gegoogelt werden können, sondern dass Bilder auch in seriösen Medien unabhkömmlich und dominierend sind, und dass bildgebende Verfahren für die Forschung von großem Nutzen sein können, wodurch er die positiven Eigenschaften von Bildern hervorhebt. Aber auch die negativen Konsequenzen verschweigt er nicht, wenn er davon spricht, dass Bildmedien nicht nur bunter und allgegenwärtiger, sondern damit sowohl hektischer und aufdringlicher als auch wortkarger werden und wir ihnen nicht mehr entrinnen können. Er prangert deswegen an, dass besonders für (Fernseh-)Kinder die Grenze zwischen Realität und Wirklichkeit verschwimmt. Vgl. Müller, Verbilderung, S. 33f.

⁴⁷ Heinze, Bild im Schulbuch, S. 11.

⁴⁸ Vgl. Kühberger, Multimediale Narration, S. 44.

⁴⁹ Vgl. ebd.

⁵⁰ Vgl. ebd.

von einer *visual literacy*, die sich die Schüler aneignen, wobei im deutschsprachigen Raum der Geschichtsunterricht noch sehr textlastig ist.⁵¹ Dies ist wenig verwunderlich, spricht man doch von der „Erfindung der Schrift als einem der wichtigsten Ereignisse in der Geschichte der Menschheit, der wir auch die Geburt der Schule zu verdanken haben, die so von Anfang an eine Schule der Schrift war und bis heute blieb.“⁵² Die Schule ist sozusagen eine „Oase des Wortes“.⁵³ Dies steht aber in einem nicht unwesentlichen Gegensatz zur Alltagserfahrung der Kinder und Jugendlichen,⁵⁴ die laut Bodo von Borries geradezu süchtig nach Bildern sind.⁵⁵ Erklärbar ist dies vielleicht dadurch, dass bereits kleine Kinder beispielsweise in Bilderbüchern, den „Übergangsmedien vom Bild zur Schrift“,⁵⁶ mit diesen konfrontiert werden.

Man versucht allerdings in sprachlicher Hinsicht dem Schüler gerecht zu werden und trotzdem wissenschaftlich zu bleiben, ein Balanceakt, der nicht immer gelingt. Offensichtlich um dem Zeitgeist zu entsprechen und die Schüler anzusprechen und zu motivieren, werden die Bücher auch zunehmend farbiger gestaltet, was nach Heike Hessenauer den durch die neuen Medien veränderten Seh- und Kommunikationsgewohnheiten geschuldet ist.⁵⁷ Es scheint aber, dass bisweilen dem Bestreben der schülergerechten Gestaltung des Lernmaterials Vorrang vor Übersichtlichkeit und Informationsdichte gegeben wird. Teilweise führen Comicfiguren durch das Geschichtsbuch, mit denen sich die Schüler identifizieren sollen.⁵⁸ Ob damit tatsächlich Schülermotivation erreicht wird oder ob den Lernenden nicht die Konzentration und Fokussierung auf das Wesentliche genommen wird, ist allerdings fraglich und könnte separat untersucht werden.⁵⁹

Doch nicht nur innere und äußere Gestaltungsform des Geschichtsschulbuches haben sich verändert, auch die aktuelle Autorenschaft setzt sich anders als bei-

⁵¹ Vgl. Kühberger, *Multimediale Narration*, S. 46.

⁵² Lieber, *Bildliteralität*, S. 58.

⁵³ Müller, *Verbilderung*, S. 35.

⁵⁴ Vgl. Kühberger, *Multimediale Narration*, S. 46.

⁵⁵ Vgl. Borries, Bodo von. „Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen.“ In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin, 2011, S.39-51, hier S. 43.

⁵⁶ Lieber, *Bildliteralität*, S. 59.

⁵⁷ Vgl. Hessenauer, Heike. „Die Produktion von Schulbüchern – Zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül.“ In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin, 2011, S. 265-282, hier S. 279.

⁵⁸ Vgl. Seidenfuß, *Patchwork oder Programm*, S. 80.

⁵⁹ Nicht zu Unrecht behauptet Christoph Kühberger deswegen, dass Geschichtsschulbücher ob ihres multimedialen Erscheinungsbildes nicht mehr geschrieben sondern „designed“ werden. Vgl. Kühberger, *Multimediale Narration*, S. 44.

spielsweise die des späten 19. Jahrhunderts zusammen. Fand man ehemals neben Hochschulprofessoren auch (Gymnasial-)Lehrer,⁶⁰ so haben ganze Autorenteamer verschiedener Verlage, denen neben Historikern auch Didaktiker und Fachlehrer angehören,⁶¹ diese Aufgabe übernommen, wobei es für sie keine spezifischen Aus- oder Fortbildungen gibt.⁶² Dies ist das Ergebnis der von Thomas Keiderling beschriebenen Tendenz zur Spezialisierung auf dem Buchmarkt, nachdem sich die Anzahl der Buchhandlungen zwischen 1800 und 1900 verzwanzigfachte. In diesem Zeitraum kam es deswegen zur Herausbildung spezieller Schulbuchverlage und der Professionalisierung der Autoren.⁶³ Dass aber generell wesentlich mehr Männer als Frauen an der Verfassung und Erstellung von Unterrichtsmaterial beteiligt waren und sind,⁶⁴ ist ein Faktum, das samt seiner Auswirkungen ebenfalls genauerer Untersuchung bedürfte.

1.2 Die Entstehung eines modernen Schulbuches

Muss ein neues Schulbuch erstellt werden, da es beispielsweise eine Änderung des Lehrplans gibt, sind die verschiedensten Faktoren zu berücksichtigen. Es gilt festzustellen, wie viel Zeit dem Autorenteam bleibt, was von bestehenden Büchern oder schon vorhandenen Materialien übernommen werden kann oder auch welches Budget zur Verfügung steht. Mitunter ist beispielsweise für Deutschland zu-

⁶⁰ Vgl. Jacobmeyer, Schulgeschichtsbuch 1700-1989, S. 131; Keiderling, Thomas. „Der Schulbuchverleger und sein Autor. Zu Spezialisierungs- und Professionalisierungstendenzen im 19. und frühen 20. Jahrhundert.“ In: Heinz-Werner Wollersheim, Hans-Martin Moderow und Cathrin Friedrich (Hg.). *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Leipzig, 2002. S. 87-96, hier S. 87.

⁶¹ Vgl. Becher, Schulbuch, S. 45.

⁶² Vgl. Hessenauer, Produktion von Schulbüchern, S. 277. Dabei führt Heike Hessenauer auch an, dass sich die Autorenteamer sozusagen verjüngt hätten, was sie aber nicht näher belegt. Vgl. Hessenauer, Produktion von Schulbüchern, S. 279. Wolfgang Jacobmeyer weist hingegen darauf hin, dass bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts, als die Produktion der Schulbücher erstmals bedeutend zunahm, jüngere Autoren mehrfach zum Zug kamen, die dies für ihre Karriere nutzen wollten und die Honoratiorenautoren ablösten. Vgl. Jacobmeyer, Genese, S. 249. Vgl. dazu und insgesamt zur Konzeption von Schulbüchern auch Opfer, Björn. „Zwischen Markt, Politik und Wissenschaft. Wie entsteht ein Schulbuch für die gymnasiale Oberstufe?“ In: Martin Clauss und Manfred Seidenfuß (Hg.). *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern*. Berlin, 2007, S. 117-124, hier S. 117-121.

⁶³ Vgl. Keiderling, Schulbuchverleger, S. 80. Heutzutage wird gelegentlich von einem „Saisongeschäft“ (Hessenauer, Produktion von Schulbüchern, S. 279) gesprochen, da Schulbücher bedingt durch den Verlauf eines Schuljahres nicht kontinuierlich, sondern stoßweise Absatz finden. Vgl. dazu auch Neumann, Lothar. „Sozioökonomische Aspekte des Schulbuchs.“ In: Horst Schallenberg (Hg.). *Zur Sache: Schulbuch. Das Schulbuch - Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*. Ratingen, 1973, S. 39-42, hier S. 42.

⁶⁴ Laut Heike Schröter waren „von 249 AutorInnen, die an 80 zwischen 1949 und 1989 erschienenen Schulgeschichtsbüchern mitgearbeitet haben, [...] 14 Frauen, d. h. 5,6%.“ Schröter, Heike. *Geschichte ohne Frauen? Das Frauenbild in den Schulgeschichtsbüchern der BRD und der DDR von 1949 bis 1989*. Frankfurt am Main, 2002, S. 73f.

dem zu beachten, ob oder inwieweit die Unterrichtsmaterialien in unterschiedlichen Bundesländern Verwendung finden können.⁶⁵ Außerdem spielen die Verlagspolitik, die öffentliche Meinung und ökonomische Zwänge eine weitere Rolle bei der Entstehung eines Schulbuches. Teilweise muss aber ein neues Schulbuch sehr schnell geschaffen werden, wenn neue Richtlinien sofort umzusetzen sind. Aber nicht nur dann werden sie in folgenden Auflagen nachgebessert, was wiederum bedeutet, dass Schulbücher erst als gründlich entwickelt und erprobt gelten können, wenn sie lange auf dem Markt sind.⁶⁶ Das allerdings kann zur Folge haben, dass neue Erkenntnisse der Wissenschaft eventuell nicht sofort in ein Unterrichtswerk aufgenommen werden können,⁶⁷ obwohl wissenschaftliche Angemessenheit neben Lehrplankonformität einen wichtigen Maßstab für ein gelungenes Unterrichtswerk darstellen.⁶⁸ Trotzdem haben Lehrmittel den Ruf, sich gegenüber Innovationen im wissenschaftlichen und didaktischen Bereich träge zu verhalten, besonders dann, wenn Autoren sich um keine neuen Lösungsmöglichkeiten bemühen, sondern auf sogenanntes Altbewährtes zurückgreifen.⁶⁹

Joachim Rohlfes spricht deswegen nicht umsonst von „hundert Kompromissen“,⁷⁰ seien sie fachwissenschaftlicher, ökonomischer oder didaktischer Natur, um nur einige Spannungsfelder zu nennen, die bei der Erstellung eines neuen Schulbuches eingegangen werden müssen. Deswegen befindet sich das Schulbuch im „Schnittpunkt zahlreicher Diskurse, Akteure, Institutionen und sozialer Bereiche.“⁷¹

⁶⁵ Heike Hessenauer gibt dazu folgendes Beispiel: „Der CC Buchner-Verlag hat beispielsweise 2004 in Bayern mit *Das waren Zeiten* ein Buch herausgegeben, das 1997 für Niedersachsen für Gymnasien und Gesamtschulen konzipiert worden war und jetzt für Bayern – so der Verlagsprospekt– ‚genau auf den neuen G8-Lehrplan abgestellt‘ ist. Das Werk liegt für die Jahrgangsstufe nun in sechs unterschiedlichen Bänden vor (davon zwei für alte Lehrpläne) und ist in 14 verschiedenen Bundesländern auf dem Markt.“ Hessenauer, Produktion von Schulbüchern, S. 277.

⁶⁶ Durchschnittlich ist ein Schulbuch zwölf bis 15 Jahre auf dem Markt. Vgl. Teistler, Gisela. „Die Schulbuchsammlung des GEI als Basis der Schulbuchforschung.“ In: Ursula Becher und Rainer Riemenschneider (Hg.). *25 Jahre Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*. Hannover, 2000, S. 349-361, hier S. 353.

⁶⁷ Vgl. Olechowski, Richard. „Der mehrdimensionale Ansatz in der Schulbuchforschung – Eröffnungsvortrag.“ In: Richard Olechowski (Hg.). *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main, 1995, S. 11-20, hier S. 16.

⁶⁸ Vgl. Hinrichs, Ernst. „Zur wissenschaftlichen Angemessenheit von Schulbuchtexten. Beispiel: Geschichtsbücher.“ In: Peter Fritzsche (Hg.). *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt am Main, 1992, S.97-105, hier S. 97.

⁶⁹ Vgl. Tröhler, Daniel und Oelkers, Jürgen. „Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 95-108, hier S. 99.

⁷⁰ Rohlfes, Joachim. *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen, 2005, S. 319.

⁷¹ Höhne, Wissen in Schulbüchern, S. 61.

Ist das Schulbuch allerdings erst einmal konzipiert, was von der Idee bis zur Schülerhand laut Björn Opfer sogar in manchen Fällen mehr als vier Jahre dauern kann,⁷² so muss es sich in manchen deutschen Bundesländern noch einem Genehmigungsverfahren unterziehen,⁷³ das sicher stellen soll, dass in Schulbüchern keine einseitigen Weltanschauungen oder politischen Ideen zu finden sind.⁷⁴ Außerdem soll es die fach- und erziehungswissenschaftliche Qualität des Unterrichtswerkes sowie eine gewisse didaktische und organisatorische Einheitlichkeit garantieren und vor der Überhandnahme rein ökonomischer Interessen schützen.⁷⁵ Dabei bilden Berlin, das das Genehmigungsverfahren im Januar 2004 abgeschafft hat, und Sachsen-Anhalt, das Schulbücher der Sekundarstufe II als nicht genehmigungspflichtig ansieht, eine Ausnahme.⁷⁶ Das Saarland hingegen übernimmt ohne jegliche Prüfung Bücher, die in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz zugelassen sind. In Bayern findet man die strengsten Auflagen:⁷⁷ Zwei Lehrkräfte werden als anonyme Gutachter herangezogen, die einen allgemeinen und für Geschichte auch einen speziellen Fragenkatalog abarbeiten müssen.⁷⁸ Dabei werden nicht unerhebliche Ansprüche an die Gutachter gestellt, denn das Team sollte aus einer jüngeren und einer älteren fachwissenschaftlich und didaktisch überdurchschnittlich qualifizierten Lehrkraft bestehen.⁷⁹ Ihre Gutachten dienen als Grundlage für eine Detailprüfung im Kultusministerium. Sollte ein Schulbuch nicht sofort zugelassen werden, dienen unter anderem die Expertisen den Autorenteams als Hilfe zur Nachbesserung. Interessant ist dabei aber, dass

⁷² Björn Opfer veranschlagt etwa 18 bis 30 Monate für das Erscheinen eines Schulbuches und noch weitere Monate bis es die Schüler in Gebrauch nehmen können. Vgl. Opfer, Markt, Politik und Wissenschaft, S. 121.

⁷³ Schönemann, Bernd und Thünemann, Holger. *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts, 2010, S. 17. Vgl. dazu auch Lachkamp, Angelika und Ziegenpeck, Jörg. „Das Schulbuchgenehmigungs- und Schulbuchzulassungsverfahren in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Eine Synopse mit kritischen Anmerkungen.“ In: Horst Schallenberg und Gerd Stein (Hg.). *Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlicher Forderung*. Kastellaun, 1973, S. 101-132.

⁷⁴ Zur historischen Entwicklung der Schulbuchzulassung siehe Müller, Walter. *Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung*. Kastellaun, 1977.

⁷⁵ Vgl. Biener, Lehrplanbindung, S. 168. Vgl. dazu auch Neumann, Sozioökonomische Aspekte, S. 40. Für Österreich siehe Kissling, Hilfsmittel Schulbuch, S. 158-163.

⁷⁶ Vgl. Hessenauer, Produktion von Schulbüchern, S. 272.

⁷⁷ Vgl. Biener, Lehrplanbindung, S. 266.

⁷⁸ Vgl. Hessenauer, Produktion von Schulbüchern, S. 272. Vgl. dazu auch die Kriterienkataloge zur Beurteilung von Lernmitteln des Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Bayern [<https://www.km.bayern.de/lehrer/unterricht-und-schulleben/lernmittel.html>, letzter Aufruf: 10.12.2017].

⁷⁹ Vgl. Frieß, Peer. „Das bayerische Zulassungsverfahren für Schulbücher im Fach Geschichte.“ In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49 (1998), S. 180-186, hier S. 182.

Nachdrucke ein derartiges Zulassungsverfahren zumindest in Bayern nicht durchlaufen müssen.⁸⁰

Zugelassen werden im Allgemeinen nur Unterrichtswerke, die das Erreichen der in den Lehrplänen festgelegten Ziele für jeweils ein Schuljahr garantieren und dazu auch entsprechendes Material beinhalten. Außerdem sollen sie sowohl für Lehrer als auch für Schüler ein „Nachschlagewerk“⁸¹ sein. Geprüft werden auch Preis, Layout und inhaltliche Haltbarkeit sowie Gleichberechtigung der Geschlechter, Bevölkerungsgruppen und Ethnien.⁸² Weitere Zulassungsvoraussetzungen sind darüber hinaus neben der Erfüllung der Anforderung der Lehrpläne und generell der Zufriedenstellung pädagogischer, methodischer und didaktischer Erkenntnisse die Darbietung des Stoffes gemäß der entsprechenden Schulart oder Jahrgangsstufe. Außerdem darf das Lehrwerk keinen Widerspruch zu geltendem Recht beinhalten.⁸³

Dadurch, dass die Schulbücher die Umsetzung des Lehrplans⁸⁴ sind, werden sie nicht zu Unrecht als das „wichtigste Element zur direkten Einflussnahme der Kultusministerien auf den Unterricht“⁸⁵ angesehen. Denn Schulbücher finden im Schulalltag mehr Beachtung als der Lehrplan selbst, wobei manchmal vergessen wird, dass das Medium den Lehrplan lediglich repräsentiert, ihn aber nicht ersetzt. Tatsache ist, dass das Schulbuch die Lehrplanvorgaben konkretisiert und veranschaulicht, die somit für den Lehrer leichter zu fassen sind, womit dieses Medium oft zum Lehrplanersatz wird oder gar zum Lehrplan schlechthin avanciert.⁸⁶ Dass Schulbücher aber „immer nur so gut sein können wie die Lehrpläne“,⁸⁷ aus denen

⁸⁰ Vgl. Biener, Lehrplanbindung, S. 184.

⁸¹ Kriterienkataloge, S.4.

⁸² Vgl. Wiater, Schulbuch, S. 2.

⁸³ Vgl. Kriterienkataloge, S. 3.

⁸⁴ Dabei meint der Terminus *Lehrplan* „die staatlich verbindlich gemachte, geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten und Lernzielen (Wissen, Können, Einstellungen, Verhalten), die während eines bestimmten Zeitraums an bestimmten Schulformen in bestimmten Fächern/Lernbereichen vermittelt werden sollen.“ Wiater, Werner. „Lehrplan und Schulbuch – Reflexion über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinz (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 41-63, hier S. 42. Zur Entwicklung des Lehrplans vgl. Wiater, Lehrplan, S. 44-46.

⁸⁵ Mikulic, Rino. *Lehrplanentwicklung, Zulassungsverfahren und Finanzierungsmodelle in der Bundesrepublik*. Vortragstext und unveröffentlichtes Manuskript, 1999, S. 2.

⁸⁶ Vgl. dazu auch Aamotsbakken, Bente. „Canonical texts and their potential for the constitution identity. A closer look at the absence of female writers and the impact on pupil’s perception.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 119-135, hier S. 119.

⁸⁷ Wolff, Karin. „Schulbuchkritik – auch ein Beitrag zur Qualität.“ In: Ursula Becher und Rainer Riemenschneider (Hg.). *25 Jahre Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*. Hannover, 2000, S. 36-40, hier S. 40.

sie hervorgehen, versteht sich von selbst. Grundsätzlich veranschaulichen sie dementsprechend das, was gesellschaftlich und politisch gesehen von der nachkommenden Generation gewusst werden soll. „Schulbücher filtern und bündeln das jeweilige Wissen von Völkern, Staaten, Gesellschaften und Kulturen, um es in komprimierter Form an die nächstfolgende Generation weiterzugeben.“⁸⁸ Sie legen also „explizit und implizit dar, was in der Gesellschaft als ‚richtige‘ Vorstellung von der Welt gelten soll.“⁸⁹ Etwas drastisch meint Peter Menchk dazu, „dass die Schulbücher ein Urteil über Recht und Unrecht und über Gut und Böse vermitteln, von Comenius bis auf den heutigen Tag.“⁹⁰ Trotzdem ist das Schulbuch nicht weniger als „Produkt und [...] Produzent von Einstellungen und Verhaltensweisen einer Bevölkerung.“⁹¹ Nicht umsonst wurde es schon vom Deutschen Bildungsrat als „geheime Großmacht der Schule“⁹² bezeichnet. Deswegen ist das Schulbuch eben „nicht nur POLITICUM, sondern auch INFORMATRICUM und PAEDAGOGICUM.“⁹³

1.3 Das Schulbuch als Forschungsgegenstand

Das Geschichtsschulbuch ist nicht nur Gegenstand des schulischen Lehr- und Lernprozesses und Bestandteil einer multimedialen Lernumgebung, sondern auch Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse.⁹⁴ Da sich Gesellschaften stets im Wandel befinden, ist es nur folgerichtig, dass sich dieses Medium im Laufe der Zeit innerlich und äußerlich ebenso gewandelt hat. Aufgezeigt werden soll dies anhand der Darstellung Karl Martells und der Ereignisse rund um die Schlacht von Tours und Poitiers 732 in internationalen Geschichtsschulbüchern. Forschungsgegenstand sind deswegen Lehrwerke von der Zeit des Deutschen Kaiserreichs bis

⁸⁸ Teistler, Schulbuchsammlung des GEI, S. 349.

⁸⁹ Jacobmeyer, Schulgeschichtsbuch 1700-1989, S. 123.

⁹⁰ Menchk, Peter. „Bilder – Bildung – Weltbild.“ In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.). *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, 2010, S. 17-32, hier S. 31.

⁹¹ Rau, Johannes. „Erwartungen eines Politikers an das Schulbuch“, In: Horst Schallenger (Hg.). *Das Schulbuch – Produkt und Faktor (=Zur Sache Schulbuch, Band 1)*. Ratingen und Kastellaun, 1973, S. 22-25, hier S. 22.

⁹² Kahlert, Aschenputtelmedium.

⁹³ Stein, Gerd. „Politikwissenschaft und Schulbuchforschung (Anstelle einer Einleitung).“ In: Gerd Stein (Hg.). *Schulbuchkritik als Schulkritik*. Saarbrücken, 1976, S. 7-19, hier S. 13. Franz Pöggler spricht auch von einer „Verbindlichkeit von Schulbüchern im pädagogischen, politischen und ökonomischen Sinn.“ Pöggler, Franz. „Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern.“ In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 21-40, hier S. 22.

⁹⁴ Vgl. Wiater, Schulbuch, S. 2.

heute. Dabei werden die Schulbücher jeweils verschiedenen Zeiträumen zugeordnet, die sich an die Epochen der deutschen Geschichte anlehnen. So entspricht der erste Abschnitt dem Zeitraum des Deutschen Kaiserreichs (1871-1918), der zweite der darauffolgenden Zeit der Weimarer Republik, hier Zwischenkriegszeit genannt (1919-1933), die dann von der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges (1933-1945) abgelöst wird. Den Abschluss bilden die Epoche des Kalten Krieges (1945-1989) und die Zeit des wiedervereinigten Deutschlands (1989-2017). Die Schulbücher werden allerdings nicht mittels ihrer Erstauflage zugeordnet, sondern gemäß ihres jeweiligen Erscheinungsjahres, da man davon ausgehen kann, dass eine Neuauflage, selbst wenn das Original aus einer vorhergehenden Epoche stammt, auch an ihrem Erscheinungsdatum von Relevanz und forschungsgeschichtlich beziehungsweise didaktisch-pädagogisch aktuell ist und den jeweiligen Anforderungen (des Lehrplans) entspricht.

Der Untersuchung dieser Lehrwerke liegen die Vorstellungen und Vorgehensweise der Schulbuchforschung zu Grunde. Denn (internationale) Schulbuchforschung, wie sie beispielsweise seit 1975 vom Georg-Eckert-Institut, dem Leibniz Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, oder der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung betrieben wird, ist, ganz allgemein gesprochen, die „Reflexion über das, was in der Schule zur Grundlage des Lernens gemacht wird.“⁹⁵ Dadurch soll verhindert werden, dass sich Ideologien, Stereotypen und Vorurteile wie beispielsweise in der NS-Zeit oder der Zeit des Kalten Krieges weiterhin in Schulbüchern halten können.⁹⁶ Die Erforschung von Schulbüchern auf internationaler Ebene, die auch in dieser Arbeit vorangetrieben wird, ist besonders hilfreich, da sie aufzeigen kann, wie in anderen Ländern mit Problemen und (schwierigen) Themen umgegangen wird. Ihr klares Ziel ist dabei neben dem Abbau von Vorurteilen die Völkerverständigung. Dabei ist die internationale Schulbuchforschung eine junge Forschungsdisziplin, die grundlegend erst nach dem Zweiten Weltkrieg mit Hilfe der UNESCO und des Europarates ihren Durchbruch schaffte, wobei das oben genannte Georg-Eckert-Institut seit 1951 unter wechselnden Namen als „international anerkanntes und angenommenes Zentrum der Bemühungen um internationale Schulbuchfor-

⁹⁵ Behler, Verständigung, S. 27.

⁹⁶ Vgl. Becher, Schulbuch, S. 59 und Wolff, Schulbuchkritik, S. 38.

schung“⁹⁷ angesehen wird.⁹⁸ Seit Ende der 1970er Jahre und erneut, besonders in politischer Hinsicht, 1989/90 fand sie sich an veränderte Rahmenbedingungen gebunden. Stiftung und Bewahrung einer europäischen Identität sollen ihr übergreifendes Ziel in Europa sein. Da nach Jacques Le Goff „Europa Vergangenheit und Zukunft zugleich“⁹⁹ ist, stehen Sinnstiftung auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene im Zentrum moderner Schulbücher.¹⁰⁰ Deshalb eignet sich die Thematik um Karl Martell, da dieser das gesamte christliche Abendland gerettet haben soll, was ihn für den Schulunterricht in ganz Westeuropa interessant gemacht haben dürfte. Neben der internationalen kann ebenso die interkulturelle Schulbuchforschung ein Selbstverständnis der eigenen Kultur im Vergleich mit anderen bewirken und ist deswegen zugleich als intrakulturelle Forschung anzusehen.¹⁰¹ Als Hilfswissenschaften bieten sich für ihre Untersuchung neben der Geschichtswissenschaft die Geschichtsdidaktik, die Literatur- und Kulturwissenschaft ebenso an wie die Psychologie, was auch den wissenschaftlichen Ansatz der Schulbuchforschung unterstützt.

Darüber hinaus kann mit Hilfe eines Schulbuches auch versucht werden, mentalitätsgeschichtliche Forschung zu betreiben, was auch in dieser Arbeit der Fall sein wird. Denn Schulgeschichtsbücher geben Zeugnis davon, was wann, wie und wo unterrichtet wurde, was wiederum eine Ahnung bezüglich des warum zulässt.¹⁰² Wolfgang Jacobmeyer nennt sie sogar „nationale Autobiographien“,¹⁰³ da sie „offenkundig auf konkrete Bedürfnislagen bei der mentalen Konstituierung von Nationalgesellschaften antworten und deren jeweiliges Geschichtsbewusstsein konditionieren.“¹⁰⁴ Sie können ebenso getrost als „Gedächtnisorte“¹⁰⁵ einer Gesellschaft

⁹⁷ Jeismann, Karl-Ernst. „Who is Europe?‘ Von der internationalen zur interkulturellen Schulbuchforschung.“ In: Ursula Becher und Rainer Riemenschneider (Hg.). *25 Jahre Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*. Hannover, 2000, S. 236-248, hier, S. 236.

⁹⁸ Vgl. Stein, Politicum, S. 31.

⁹⁹ Jacques Le Goff in Jeismann, Europe, S. 236. Karl-Ernst Jeismann meint auch, dass die Geschehnisse in und um Europa und ihre aktuellen beziehungsweise zukünftigen Auswirkungen unsere Ansicht darüber, was in Geschichte lehrenswert ist immer wieder verändert. Dabei ist das Thema Europa an sich nichts Neues, sondern schon seit den 1950ern in den Schulbüchern zu finden Vgl. ebd., S. 240f. Vgl. dazu auch Fuchs, Revision von Geschichtsbüchern, S. 201.

¹⁰⁰ Vgl. Seidenfuß, Patchwork oder Programm, S. 52.

¹⁰¹ Vgl. Jeismann, Europe, S. 245.

¹⁰² Vgl. Catteeuw, Karl. „Wenn die Mauern des Klassenzimmers sprechen könnten. Pädagogische Historiographie als eine Archäologie von Büchern und Bildern.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 109-118, hier S. 110.

¹⁰³ Jakobmeyer, Wolfgang. „Konditionierung von Geschichtsbewusstsein: Schulgeschichtsbücher als nationale Biographien.“ In: *Gruppendynamik* 23 (1992), S. 375-388, hier S. 375.

¹⁰⁴ Jakobmeyer, Konditionierung, S. 375.

bezeichnet werden. Dies wiederum lässt Schlüsse auf das jeweilige Geschichtsbewusstsein zu. Dazu können gattungs- und inhaltsspezifische Untersuchungen durchgeführt werden, die dann ihren Beitrag zur Geschichte der Geschichtsdidaktik und des historischen Lernens liefern. Außerdem können durch diese historisch orientierte Schulbuchforschung die Wertvorstellungen der Gesellschaft einer Epoche und deren geschichtswissenschaftliche Interpretationen hervortreten.¹⁰⁶ Wenn man somit herausfinden möchte, wie historische Vorstellungen in der Bevölkerung verankert waren, ist Schulbuchforschung unumgänglich, da das Schulbuch wie kaum ein anderes Unterrichtsmittel oder Medium Aufschluss darüber geben kann.¹⁰⁷ Deswegen gilt es, die Ausschnitte der Schulbücher, die die Schlacht von Tours und Poitiers 732 beinhalten, bezüglich ihrer Darstellungsweise zu beurteilen, um zu sehen, wie Karl Martell in den unterschiedlichen Epochen eingeschätzt wird. Dann kann überlegt werden, ob dies historische Rückschlüsse auf die Gesellschaft und ihre Mentalität zulässt. Da in dieser Arbeit die Geschichtswerke auch hinsichtlich der didaktisch-layouttechnischen Präsentation der relevanten Fakten untersucht werden, ergibt sich ebenso Auskunft sowohl über fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Aspekte sowie über Allgemeinpädagogik und Politikwissenschaft,¹⁰⁸ die aktuell oder historisch sein können. Hilfreich sind dabei die Autorenkommentare, die oft am Anfang der Geschichtsschulbücher zu finden sind, da „sie das Geschichtsverständnis, den historischen Tradierungswillen und das Methodenbewußtsein der Autoren am deutlichsten zeigen.“¹⁰⁹ Hier ist deswegen außerdem die didaktische Schulbuchanalyse gefragt, da sie sich mit didaktischen Problemen und Zielen dieses Mediums auseinandersetzt. Sie ist noch recht jung, da ihr Ausgangspunkt laut Bernd Schönemann und Holger Thünemann in Bodo von Borries Studie zum problemorientierten Geschichtsunterricht aus den 1980ern zu finden ist.¹¹⁰ Nach Jörg Rüsen muss die didaktische Schulbuchanalyse sowohl die formal-gestalterische als auch die fachwissenschaftlich-inhaltliche und die fachdidaktisch-funktionelle Ebene untersu-

¹⁰⁵ Bendick, Rainer. *Kriegserwartung und Kriegserfahrung. Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900-1939/45)*. Herbolzheim, 2003, S. 12.

¹⁰⁶ Vgl. Becher, Schulbuch, S. 63.

¹⁰⁷ Vgl. Hack, Karl der Große, S. 368.

¹⁰⁸ Vgl. Olechowski, Mehrdimensionaler Ansatz, S. 14.

¹⁰⁹ Jacobmeyer, Schulgeschichtsbuch 1700-1989, S. 124.

¹¹⁰ Vgl. Stein, Politicum, S. 40.

chen.¹¹¹ Die ideologiekritische Schulbuchanalyse ist daher hier ebenso wenig außer Acht zu lassen. Sie wird in dieser Arbeit insofern berücksichtigt, da die Darstellung Karl Martells und der Ereignisse um 732 im jeweiligen historischen Kontext der Erscheinungszeit des jeweiligen Lehrwerks betrachtet wird. So soll erkannt werden, ob der fränkische Hausmeier hinsichtlich bestimmter zeitlich relevanter Begebenheiten eine unterschiedliche Wertschätzung und Bewertung erfährt.

Um ein Schulbuch zu untersuchen und die Ergebnisse zur Mentalitätsgeschichte, zu Geschichtsverständnis und Methodenbewusstsein zu erhalten, gibt es folglich verschiedene Forschungsansätze. Grundsätzlich ist ein Schulbuch offensichtlich meist zu komplex, um als Ganzes erfasst und erforscht werden zu können.¹¹² Dabei gibt es laut Peter Weinbrenner noch weitaus mehr Typen von Schulbuchforschung. Während sich die prozessorientierte Schulbuchforschung sozusagen mit dem Lebenszyklus dieses Unterrichtsmediums beschäftigt, es also von seiner Entwicklung über die Genehmigung, Vermarktung, Einführung und Verwendung inner- und auch außerhalb des Unterrichts bis zu seiner Aussonderung und Vernichtung begleitet, ist die wirkungsorientierte Schulbuchforschung Teil der Schul- und Unterrichtsforschung. Sie beinhaltet auch die Reaktionen der Öffentlichkeit auf bestimmte Schulbücher und führt deswegen nicht selten zur Schulbuchschelte. Pragmatische Kriterien als Hilfestellung bei der Auswahl des geeigneten Unterrichtsmittels soll den Lehrern die praktische Schulbuchforschung geben. Ist die Schulbuchforschung eher produktorientiert, wobei dies auch bei der internationalen und vergleichenden Schulbuchanalyse und -forschung der Fall sein kann,¹¹³ so werden überwiegend inhaltsanalytische Verfahren im Längs- oder Querschnitt angewendet. Das empirisch-analytische Erkenntnisinteresse hingegen hat zum Ziel, alle grundlegenden Merkmale eines Schulbuchs deskriptiv herauszuarbeiten,

¹¹¹ Vgl. Rüssen, Jörg. „Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts.“ In: *Internationale Schulbuchforschung* 14 (1992), S. 237-250, hier S. 239.

¹¹² Vgl. Fritzsche, Peter. „Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput.“ In: Peter Fritzsche (Hg.). *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt am Main, 1992, S. 9-22, hier S. 15. Vgl. dazu auch Myers, Peter. „Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher.“ In: Horst Schallenberg (Hg.). *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*. Kastellaun/Hunsrück, 1976, S. 47-73, hier S. 52.

¹¹³ Vgl. Weinbrenner, Peter. „Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung.“ In: Richard Olechowski (Hg.). *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main, 1995, S. 21-45, hier S. 22-28. Das Bielefelder Forschungsprojekt bedient sich dabei der Analysekatoren Wissenschaftstheorie, Design, Fach- und Erziehungswissenschaft, die in einem mehrdimensionalen Analyseraster nach Dimensionen, Kategorien, Items und Indikatoren untersucht werden. Vgl. Weinbrenner, Grundlagen und Methodenprobleme, S. 31-38.

um Aussagen und Sachverhalte zu erfassen, zu kategorisieren und zu quantifizieren.¹¹⁴ Deswegen ist diese Arbeit sowohl der produktorientierten als auch der analytischen Schulbuchforschung zuzuordnen. Sie will zum einen den Inhalt verschiedener nationaler deutschsprachiger und internationaler Geschichtsschulbücher aus Frankreich, Großbritannien und Spanien aus unterschiedlichen Epochen bezüglich der Darstellung Karl Martells rund um die Ereignisse der Schlacht gegen die muslimischen Eroberer 732 zwischen Tours und Poitiers untersuchen. Zum anderen soll ein Beleuchten des Layouts und der Darstellungsweise der als historisch betrachteten Fakten angestrebt werden, was auch eine Analyse der verwendeten Materialien wie Geschichtskarten beinhaltet, was den produktorientiert-analytischen Charakter unterstreicht. Damit könnte aufgezeigt werden, ob beziehungsweise wie die Veränderung der historisch-didaktischen Darstellung Karl Martells und der Begebenheiten bei Tours und Poitiers 732 mit zeitlich relevanten Ereignissen zusammenhängt.

Da die Anliegen, die die Schulbuchforschung in dieser Arbeit verfolgt, geklärt sind, gilt es, sich über die Vorgehensweise bei der Untersuchung der Lehrwerke Gedanken zu machen. Denn unterschiedliche Anliegen und Fragestellungen bedingen verschiedene Herangehensweisen, weswegen es die unterschiedlichsten Analyseverfahren gibt, beispielweise quantitative oder qualitative, bestenfalls auch eine Mischung aus beiden, wenn etwa qualitative Ergebnisse durch quantitative untermauert oder in Frage gestellt werden.¹¹⁵ Dabei stützen sich quantitative Verfahren auf Zählungen oder Messungen. Obwohl bisweilen davor gewarnt wird, dass ein im Vorherein festgelegtes Bewertungsschema die Auswertung subjektiv beeinflussen könnte, werden in dieser Arbeit bestimmte Kriterien ausgewählt, die bei der Raumanalyse helfen sollen. Dabei wird betrachtet, welchen Umfang ein Themenkomplex einnimmt, was ein Anzeichen dafür sein kann, welche Bedeutung der Schulbuchautor, die Verleger, Herausgeber oder die Richtlinien der Ministerien diesem zuschreiben.¹¹⁶ Dabei wird in dieser Arbeit der quantitative Aspekt, also

¹¹⁴ Vgl. Weinbrenner, Grundlagen und Methodenprobleme, S. 28f.

¹¹⁵ Vgl. Böttcher, Winfried. „Projektbezogene Methoden – Überlegungen zu Schulbuchanalysen“ In: Gerd Stein (Hg.). *Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit*. Weinsberg, 1979, S. 140-157, hier S. 142. Auch Ernst Uhe bestätigt, dass die Kombination qualitativer und quantitativer Aussagen am aussagekräftigsten sind. Vgl. Uhe, Ernst. „Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern.“ In: Horst Schallenberg (Hg.). *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*. Kastellaun/Hunsrück, 1976, S. 74-93, hier S. 92.

¹¹⁶ Vgl. Uhe, Quantitative Verfahren, S. 75f.

der Platz, der für Karl Martells Vorgehen gegen die ins Frankenreich eindringenden muslimischen Krieger aufgewendet wird, nicht zeilen- oder zentimetergenau vermessen, da ein genauer Vergleich der sich ergebenden Daten auf Grund unterschiedlicher Schriftgrößen, Anordnung beziehungsweise des Layouts allgemein schwierig oder wenig aussagekräftig wäre. Es soll nur durch grobe Zeilen und Layoutangaben ein Eindruck gegeben werden, der die Bedeutung der genannten Thematik für den jeweiligen Autor aufzeigen könnte. Deswegen werden Bilder, Grafiken, Tabellen und Ähnliches auch im Umfang mitberechnet, wie Ernst Uhe dies schon vorgeschlagen hat.¹¹⁷ Dabei dient die Thematik um Mohammed und seine neue Lehre besonders hinsichtlich des Raumes, der die jeweilige Thematik in den Schulbüchern einnimmt, als Vergleichskomponente. Die Materie eignet sich deswegen besonders gut, da sowohl der Islam als auch Karl Martell, der lange als Retter des Abendlandes galt, zeitweilig mit Vorurteilen oder Verurteilung zu kämpfen hatten beziehungsweise haben, weshalb eine unterschiedliche Aufbereitung der Thematiken angenommen werden kann. Dabei ist gerade heute ein sensibler, aber trotzdem kritischer Umgang nicht nur mit dem Islam als Religion, sondern auch mit seiner Geschichte und historischen Entwicklung, wozu auch die Geschehnisse um 732 zählen, eine aktuelle Thematik, die im Schulunterricht und dabei auch im Fach Geschichte unbedingt berücksichtigt werden muss. Die ebenfalls in der Uheschen Forschung angewandte Frequenzanalyse¹¹⁸ wird keine Anwendung finden, da schlichtweg die Nennung der Namen Mohammeds und Karl Martells gegenübergestellt werden würde, um die Bedeutung, die ihnen vermeintlich jeweils zugemessen wird, zu analysieren.¹¹⁹ Dies ist der qualitativen Analyse und dem Ziel dieser Arbeit, nämlich dem Aufzeigen der sich verändernden Darstellung Karl Martells in den Geschichtsschulbüchern im Laufe der Zeit, wenig zuträglich. Daneben können Unterrichtswerke eines Zeitabschnittes grundsätzlich horizontal in der Querschnittsanalyse oder vertikal im Längsschnitt verschiedener Zeiträume oder sogar unterschiedlicher Epochen betrachtend verglichen werden. Dies wird im Folgenden geschehen, da Schulbücher von der Zeit des Deutschen Kaiserreichs bis heute zunächst in ihrem jeweiligen Zeitabschnitt synchron, dann miteinander diachron diskutiert und verglichen werden. Peter Myers spricht erst dann

¹¹⁷ Vgl. Uhe, Quantitative Verfahren, S. 76f.

¹¹⁸ Nach Ernst Uhe meint Frequenzanalyse ein Verfahren „mit dem festgestellt wird, wie häufig Nennungen überhaupt und/oder wie oft bestimmte Namen innerhalb eines festgelegten Textabschnitts vorkommen.“ Uhe, Quantitativ Verfahren, S. 84.

¹¹⁹ Vgl. ebd.

von einem Schulbuchvergleich, wenn man Geschichtsschulbücher verschiedener Epochen unterschiedlicher Länder oder gesellschaftlicher Systeme gegenüberstellt. Deswegen schließt sich der Untersuchung der deutschen Geschichtsschulbücher die der französischen, spanischen und britischen an, die wiederum zuerst separat, dann miteinander und schlussendlich mit den Ergebnissen zu den deutschen Exemplaren verglichen werden. Dabei sind aussagekräftige Ergebnisse nur möglich, wenn die gleichen Kategorien bei den Untersuchungen angewandt werden. Allerdings sollte man wie hier zuerst die Analyse einer Gruppe durchführen, um sie dann entweder zeitgleich oder nacheinander einer weiteren Gruppe gegenüberzustellen, da sonst ein Vergleich schwierig werden könnte.¹²⁰ „Auf diese Art und Weise wird weder das Ergebnis der Analyse der zweiten Gruppe durch die der ersten bestimmt, noch die Objektivität des Vergleichs durch das eventuell sehr subjektive Werturteil gefährdet.“¹²¹

Vor Beginn der Arbeit mit den Quellen, also mit den Lehrwerken der unterschiedlichen Zeitabschnitte und Länder, gilt es allerdings, die generelle Herangehensweise bezüglich der durchzuführenden Schulbuchforschung und damit die genauen Etappen bei der Untersuchung zu klären. Dabei gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, wie diese betrieben werden kann oder soll. Nach Winfried Böttcher beispielsweise müssen mehrere Schritte eingehalten werden. Nachdem allgemeine didaktische Leitfragen zum Schulbuch gestellt wurden, die auch vom Untersuchungsgegenstand unabhängig sein können, soll das Thema, das untersucht werden wird, bezüglich des aktuellen Forschungsstandes aufgearbeitet werden, gerne auch interdisziplinär und kontrovers. Aus diesen beiden Punkten ergeben sich dann die Fragestellungen, durch die die Interpretationsarbeit angeleitet wird. Diese kann sowohl formale als auch didaktische Strukturen eines Textes erschließen, da sie aus didaktischen, quantitativen und qualitativen Teilbereichen besteht. Daraus können abschließend die Ergebnisse dargestellt werden.¹²²

Laut Peter Myers beruht die Schulbuchanalyse allerdings auf folgenden unverzichtbaren Grundregeln: Ziel und Zweck der Arbeit sollen als erstes erläutert werden, bevor man sich über die Zielsetzung der Forschung klar werden kann. Eine

¹²⁰ Peter Myers stellt in diesem Zusammenhang in Frage, ob beispielsweise Schulbücher aus der ehemaligen DDR und BRD vor der Wende überhaupt vergleichbar sind, da sie vor dem Hintergrund unterschiedlicher Kategorien entstanden sind. Vgl. Myers, Methoden, S. 51.

¹²¹ Ebd., S. 52.

¹²² Vgl. Böttcher, Projektbezogene Methoden, S. 143.

hohe Bedeutung misst er auch der Kategorienbildung zu.¹²³ Diese müssen dem Leser auch deswegen bekannt sein, damit bestimmte (Aus-)Wertungen der Forschung und ihrer Ergebnisse nachvollzogen werden können. Um die einzelnen Kategorien zu untersuchen, soll am besten eine Kombination aus verschiedenen Analyseverfahren angewandt werden, so zum Beispiel eine Mischung deskriptiv-analytischer,¹²⁴ quantitativer, qualitativer und ideologiekritischer Methoden, da nur diese Vorgehensweise zufriedenstellende Ergebnisse bringen kann. Es ist allerdings unerlässlich, möglichst viele Quellen in die Forschung mit einzubeziehen. Dabei nennt Peter Fritzsche absichtlich sehr allgemein gehaltene, für eine Schulbuchforschung unabdingbare Kriterien, um Interpretationsspielraum zu gewähren. Eine davon ist Wissenschaftlichkeit, um die sich Schulbücher bemühen, obwohl sie nicht mit wissenschaftlichen Werken zu vergleichen sind. Neue Forschungsergebnisse finden allerdings, wie schon erwähnt, oft sehr verspätet und wissenschaftliche Diskussionen selten Eingang in Unterrichtswerke. Geschichtsschulbücher müssen aber stets die didaktischen Anforderungen von Multiperspektivität und Kontroversität beinhalten. Darüber hinaus ist Vorurteilsfreiheit in Bezug auf Text- und Bildmaterial für Schulbücher unabdingbar, die zudem transparent gestaltet sein müssen. Diese Kriterien von Peter Fritzsche werden von der UNESCO durch die Kategorien Friedenserziehung, Entwicklungserziehung, Menschenrechtserziehung und Erziehung zur Erhaltung globalen Erbes erweitert.¹²⁵ Somit gibt es diese und weitere verschiedene Vorgehensweisen, die zwar ihre Schwerpunkte unterschiedlich setzen, sich allerdings insgesamt darum bemühen, ein Schulbuch möglichst wissenschaftlich zu erfassen. Deswegen sind sie auch hier von Interesse.

Nachdem nicht nur die Grundlage dieser Arbeit, also die internationalen Lehrwerke aus dem Geschichtsunterricht von der Zeit des Deutschen Kaiserreichs bis

¹²³ Wolfgang Marienfeld schlägt folgende Untersuchungskriterien vor: sachliche Richtigkeit, Zeitgemäßheit des Geschichtsbildes, epochenübergreifende Strukturen, Geschichte als Entscheidung und Tat, Geschichte als offener Prozess, Geschichte als übergreifender Zusammenhang, Gruppen als handelnde Einheiten, bewegende Kräfte, Anschauung und Begriff, Werturteile, Umfang des stofflichen Angebotes, Altersgemäßheit, Methodenmonismus, Methodenpluralismus, Bildausstattung und –einsatz sowie kartographische Darstellungsformen. Vgl. Wolfgang Marienfeld in Myers, Methoden, S. 68. Siehe dazu auch Marienfeld, Wolfgang. *Geschichte im Lehrbuch der Hauptschule*. Stuttgart, 1972.

¹²⁴ Deskriptiv-analytische Verfahren gleichen laut Peter Myers der Quelleninterpretation von Geschichtsquellen, wobei die Schulbücher in diesem Fall die Quellen darstellen. Vgl. Myers, Methoden, S. 52.

¹²⁵ Vgl. Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung, S. 18-20.

heute, sondern allgemein verschiedenen Aspekte der Schulbuchforschung und unterschiedliche Analyseverfahren vorgestellt wurden, muss zusammenfassend angemerkt werden, dass sich diese Arbeit aus den verschiedensten Sparten und Verfahren bedient. Wie Winfried Böttcher und Peter Myers dies verlangen, wurde zuerst Ziel und Zweck der Arbeit, also die Darstellung Karl Martells in den Geschichtsschulbüchern von der Zeit des Deutschen Kaiserreichs bis heute bezüglich der Ereignisse bei der Schlacht zwischen Tours und Poitiers 732 und damit auch die Ausbreitung des Islams im Frühen Mittelalter¹²⁶ erläutert. Dies bedeutet nicht nur eine historisch orientierte, sondern auch eine ideologiekritische Schulbuchforschung, da davon ausgegangen wird, dass sich in den Geschichtsbüchern das Wissen befindet, das eine Generation an die nächste weitergeben möchte. Wenn diese Fakten unterschiedlich präsentiert und dargestellt werden, lässt sich möglicherweise ein Rückschluss auf die Einstellung, Mentalität und bisweilen die Ideologie der Bevölkerung einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Land ziehen. Da die Schulbücher auch didaktisch hinsichtlich der layouttechnischen Aufbereitung der historischen Tatsachen untersucht werden, ist auch diese Sparte der Schulbuchforschung berücksichtigt, die eine Geschichte des Geschichtsunterrichts erzählen kann. Außerdem findet auch die internationale Komponente Beachtung, da im Anschluss an die deutschsprachigen auch französische, britische und spanische Geschichtsschulbücher Eingang in die Untersuchung finden werden. Denn es gilt zu überprüfen, inwieweit sich Geschichtsbücher je nach geographischer Nähe zum historischen Geschehen inhaltlich unterscheiden. Diese sollen allerdings lediglich als Vergleichskomponente dienen, weshalb ihre Untersuchung in Intensität und Umfang der Erforschung der deutschsprachigen Lehrwerke nicht entsprechen kann und soll. Dies ist auch deswegen der Fall, da die internationalen Geschichtsschulbücher nicht in eigenen, ihrer Geschichte entsprechenden Zeitabschnitten untersucht werden, sondern eben im Sinne der Vergleichbarkeit anhand

¹²⁶ Vgl. zum Mittelalterbegriff Robinson, Fred. „Medieval, the Middle Ages.“ In: *Speculum* 59 (1984), S. 754-756, hier S. 751-755. Zum Mittelalterbegriff in Geschichtsschulbüchern siehe Achim Hack. „Das Mittelalter als Epoche im Schulbuch. Periodisierung und Charakterisierung.“ In: Martin Clauss und Manfred Seidenfuß (Hg.). *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern*. Berlin, 2007, S. 85-116, besonders S. 101-105. Martin Clauss stellt außerdem fest, dass die Karolinger einer der in französischen oder deutschen Schulbüchern behandelten mittelalterliche Schwerpunkte sind. Vgl. Clauss, Martin. „Der neueste und gesicherte Forschungsstand? Zur Beziehung zwischen Fachwissenschaft und Schulbuchmediävistik.“ In: Martin Clauss und Manfred Seidenfuß (Hg.). *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern*. Berlin, 2007, S. 19-46, hier S. 26.

der Epochen, die für die deutschen Schulbücher gemäß den entsprechenden historischen Ereignissen festgelegt wurden.

Davor soll allerdings, wie von Winfried Böttcher gewünscht, der Forschungsstand zur zu untersuchenden Thematik um den karolingischen Hausmeier für die jeweiligen Zeitabschnitte erarbeitet werden. Das sich anschließende Analyseverfahren der ausgewählten Ausschnitte aus den jeweiligen Geschichtsschulbüchern, die zuerst synchron, dann diachron und schließlich international verglichen werden, ergibt sich aus einer Kombination aus der von Peter Myers und Peter Fritzsche angegebenen Kriterien, da es sowohl den Inhalt qualitativ zu analysieren als auch quantitativ den Raum zu untersuchen gilt, der für die relevante Thematik um Karl Martell und die Ereignisse von 732 aufgewendet wurde. Daraus sind nicht nur Schlüsse bezüglich der Wissenschaftlichkeit und Didaktik der jeweiligen Epochen, sondern auch Erkenntnisse über die (gesellschaftliche) Relevanz der Thematik zu bestimmten Zeitpunkten und Rückschlüsse auf Vorstellungen und Werte der Gesellschaft der jeweiligen Zeit und Nationalität zu gewinnen. Denn „Schulbücher sind historische Quellen zur Erforschung des Zeitgeistes und Geschichtsbildes früherer Epochen.“¹²⁷

2. Karl Martell – „Retter des Abendlandes“?

2.1 Der Aufstieg eines „Underdogs“¹²⁸

Über Karl Martells Kindheit und Jugend wissen die Quellen nichts zu berichten, er tritt erst nach dem Tod seines Vaters angesichts der Sukzessionskrise, ein „*maxima conturbatio [...] in gente Francorum*“,¹²⁹ aus dem Dunkel der Geschichte hervor. Sogar sein Geburtsjahr ist nicht genau zu bestimmen. Es liegt wohl zwischen 688 und 691 und lässt sich nur aus der Nachricht über seine Taufe durch Bischof Rigobert von Reims, die zwischen 688/89 und 692/93 stattgefunden haben muss, und Überlegungen zum Mündigkeitsalters seines Erstgeborenen rekonstruie-

¹²⁷ Schönemann, Bernd und Thünemann, Holger. *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach, 2010, S. 114.

¹²⁸ Gerberding, 716, S. 205.

¹²⁹ *Annales Mettenses priores*, ed. Bernhard von Simson (MGH SS rer. Germ. in us. schol. 10), Hannover, 1905, S. 19.

ren.¹³⁰ Er ist der Sohn „ex alia uxore“¹³¹ Pippins des Mittleren, Hausmeier der Austrier, oder etwas salopp formuliert, das Ergebnis eines „zehnjährigen Ehe-Intermezzos“¹³² mit einer gewissen Chalpaida.¹³³ In Historikerkreisen wurde einige Zeit die Meinung vertreten, dass es sich um eine Friedelehe gehandelt habe, die mittlerweile aber als reines Konstrukt der Forschung angesehen wird. Auch von „Muntehe“¹³⁴ ist die Rede oder von einer politisch motivierten Zweitehe.¹³⁵ Allerdings hat beispielsweise Waltraud Joch einleuchtend dargelegt, wie sich die Stellung Chalpaidas in der Bewertung der (früh-) mittelalterlichen Quellen von *alia uxore* zur *concupina* gewandelt hat. Sie plädiert dafür, dass Chalpaida eine rechtmäßige Ehefrau Pippins des Mittleren gewesen war, womit Karl Martell gleichberechtigt gegenüber seinen Halbbrüdern aus Pippins Ehe mit Plektrud gewesen wäre.¹³⁶ Andreas Fischer hingegen ist der Meinung, dass die Art der Beziehung zwischen Pippin und Chalpaida nicht endgültig geklärt werden kann und deswegen auch die Frage offen bleiben muss, ob Karl Martell zu Recht um die Nachfolge des Vaters kämpfte.¹³⁷

Seltsam erscheint nur, dass eben Karl Martell, der aus dieser anscheinend vollwertigen ehelichen Verbindung hervorgegangen ist, zu keiner Zeit von seinem Vater als Erbe oder Nachfolger herangezogen worden ist. Pippin hatte Karls Halbbrüder Drogo und Grimoald, also Pippins Söhnen aus der Ehe mit Plektrud, mit dem Hausmeiertum in Neustrien und dem Dukat in der Champagne sowie der Provence betraut. Auch nachdem diese schon vor ihrem Vater ums Leben gekommen waren, trat nicht der Mitte zwanzigjährige Karl Martell, der zu diesem Zeitpunkt schon mit Chrodtrud verheiratet war und zumindest seinen Sohn Karl-

¹³⁰ Vgl. Fischer, Andreas. *Karl Martell. Der Beginn Karolingischer Herrschaft*. Stuttgart, 2012, S. 43; Schieffer, Rudolf. „Karl Martell und seine Familie.“ In: Jörg Jarnug, Ulrich Nonn und Michael Richter (Hg.). *Karl Martell in seiner Zeit*. Sigmaringen, 2004, S. 305-316, hier S. 306; Breysig, Johannes Theodor. *Jahrbücher des fränkischen Reiches 714-741. Die Zeit Karl Martells*. Leipzig, 1869, S. 7, Anm. 5; Hageneier, Lars. „Der politische Rahmen.“ In: Johannes Laudage (Hg.). *Die Zeit der Karolinger*. Darmstadt, 2006, S. 10-90, hier S. 14.

¹³¹ *Liber Historiae Francorum*, ed. Bruno Krusch (MGH SS rer. Merov. 2), Hannover, 1888, S. 215-329, hier S. 324.

¹³² Hageneier, Politischer Rahmen, S. 14.

¹³³ Laut Richard Gerberding ist Chalpaidas Bruder Dodo *domesticus* der Gegend um Liège. Diese Verwandtschaftsverhältnisse hätten es Karl Martell später ermöglicht, 716 bei Amblève gegen die Neustrier vorzugehen. Vgl. Gerberding, 716, S. 205f.

¹³⁴ Schieffer, Martell, S. 306.

¹³⁵ Vgl. ebd. und Gerberding, 716, S. 207.

¹³⁶ Vgl. Joch, Waltraud. „Karl Martell - Ein minderberechtigter Erbe Pippins?“ In: Jörg Jarnug, Ulrich Nonn und Michael Richter (Hg.). *Karl Martell in seiner Zeit*. Sigmaringen, 2004, S. 150-170, hier S. 151-159.

¹³⁷ Vgl. Fischer, Martell, S. 48.

mann hatte, in die Fußstapfen des Vaters, sondern dessen eventuell noch minderjährige Enkel, die Söhne Drogos und Grimoalds.¹³⁸ Abgezeichnet hat sich der Ausschluss Karl Martells von der Nachfolge beispielsweise schon in der Hausmeierurkunde vom 2. März 714 bezüglich Susteren. Erstens wurde sie von Plektrud im Namen ihres bereits erkrankten Mannes ausgefertigt, von Chalpaida ist nirgends die Rede. Sie ist zum Todeszeitpunkt Pippins nicht in dessen Nähe und man weiß aus den Quellen auch nichts über ihren Aufenthaltsort oder ihr Verbleiben. Zweitens werden in dieser Urkunde die künftigen Echternacher Äbte zur Treue gegenüber Plektrud und ihrem Sohn Grimoald sowie ihren Enkeln verpflichtet, was ohne Zweifel eine Absage an die Erbansprüche Karls darstellt.¹³⁹ Er und seine Mutter waren zum Todeszeitpunkt Pippins also eindeutig gegenüber Plektrud und ihren Abkömmlingen in einer schwächeren Position.¹⁴⁰ Das mag auch daran gelegen haben, dass Plektrud einer einflussreicheren Familie entstammte und ihre Mutter Irmina von Ören die Gründerin Echternachs war,¹⁴¹ was ihr wohl zuerst mehr Unterstützung und Ansehen unter den Austriern eingebracht hat als Karl Martell und Chalpaida.

Nach dem Tod Pippins versuchte nun Plektrud von Köln aus alles zu lenken „sub discreto regime“,¹⁴² zusammen mit den jugendlichen Enkeln Theudoald, dem Sohn Grimoalds als Hausmeier in Neustrien, und Arnulf, dem Sohn Drogos als *dux* in Austrasien sowie gemeinsam mit Dagobert III. als offiziellen Merowingerkönig. Diese Herrschaft (einer Frau)¹⁴³ gefiel aber den Neustriern nicht, weshalb sie Theudoald nach dem Sieg bei Compiègne 715¹⁴⁴ absetzten und mit Raganfrid ihren eigenen Hausmeier und im selben oder Folgejahr sogar einen eigenen König, Chilperich II., ernannten. Nachdem sich die Neustrier mit den Friesen unter Radbod verbündet hatten, zogen sie zudem gegen Köln und konnten Plektrud zur Herausgabe eines beträchtlichen Teiles des Königsschatzes zwingen.¹⁴⁵

¹³⁸ Vgl. Fouracere, Paul. *The Age Of Charles Martell*. München, 2000, S. 56 und Fischer, Martell, S. 45-47.

¹³⁹ Vgl. Schieffer, Martell, S. 306f und Fischer, Martell, S. 49.

¹⁴⁰ Vgl. Fouracre, Age, S. 55f.

¹⁴¹ Vgl. Gerberding, 716, S. 205, besonders Anm. 4.

¹⁴² *Liber Historiae Francorum*, S. 325.

¹⁴³ Vgl. *Annales Mettenses Priores*, S. 19f und Fouracre, Age, S. 5.

¹⁴⁴ Vgl. *Liber Historiae Francorum*, S. 325; *Annales Mettenses Priores*, S.20 und Fischer, Martell, S. 50.

¹⁴⁵ Vgl. Schieffer, Rudolf. *Die Zeit des karolingischen Großreichs 714-887*. Stuttgart, 2005, S. 18f; Fouracre, Age, S. 55-61; Hageneier, Politischer Rahmen, S. 14 und Fischer, Martell, S. 51.

Jetzt hatte die Stunde Karl Martells geschlagen. Karl war nach dem Tod seines Vaters von seiner Stiefmutter vermutlich in Köln gefangen genommen worden,¹⁴⁶ konnte nun aber mit der Hilfe Gottes entkommen.¹⁴⁷ Sogleich versuchte er gegen die Neustrier und die Friesen vorzugehen, musste jedoch zunächst eine Niederlage hinnehmen und fliehen, konnte aber dann 716 bei Amblève die Gegner zurückdrängen.¹⁴⁸ Dieser Sieg war nötig, um seine Anhänger nicht zu verlieren, weswegen dieses Ereignis sogar als „turning point in Carl Martells fortunes“¹⁴⁹ bezeichnet wird. Zu diesen Gefolgsleuten, deren Zahl mit den Erfolgen Karl Martells ständig wuchs, zählten sowohl seine Verwandten mütterlicherseits als auch weitere Austrier, die mit Plektruds Vormachtstellung nicht einverstanden waren. Darunter waren auch Überläufer wie Bischof Hugo von Maastricht oder der angelsächsische Missionar Willibrord, die zuvor eng mit Plektrud und Pippin verbunden waren.¹⁵⁰ Karl Martell konnte seinen Machtanspruch nur geltend machen, wenn er sich als erfolgreicher Feldherr bewies und Siege vorzuweisen hatte. Dass Sieghaftigkeit nach außen mit Herrschaft im Inneren zusammenhing, hatte schon für seinen Vater gegolten. 717 konnte Karl Martell dem gegnerischen neustrischen Heer bei Vinchy die entscheidende Schlappe zufügen.¹⁵¹ Die *Annales Mettenses Priores* betonen ausdrücklich, dass Gottes Wille ausschlaggebend für den Ausgang dieser Schlacht war.¹⁵² Auf diesen Sieg hin musste auch Plektrud den Erbanspruch Karls beziehungsweise seinen Machtanspruch und seine Führungsrolle akzeptieren und ihm die Schätze seines Vaters übergeben.¹⁵³ Nach diesem „Doppelschlag von Vinchy und Köln“¹⁵⁴ war Karl Martells Autorität im östlichen Teil der Francia nicht mehr in Frage zu stellen. Noch dazu setzte er den Merowinger Chlothar IV. als (seinen) König ein, der ihn wiederum als Hausmeier bestätigte. Karl Martell konnte es sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht erlauben, ohne König

¹⁴⁶ Köln scheint wahrscheinlicher als Aachen, das in Echternachs *Liber Aureus* genannt wird. Vgl. dazu Gerberding, 716, S. 212, besonders Anm. 53 und Fischer, Martell, S.50f.

¹⁴⁷ Vgl. *Liber Historiae Francorum*, S. 325.

¹⁴⁸ Vgl. ebd., S. 326.

¹⁴⁹ Fouracre, Age, S. 61.

¹⁵⁰ Vgl. ebd., S. 61f und Gerberding, 716, S. 207-211 und S. 215.

¹⁵¹ Vgl. *Liber Historiae Francorum*, S. 327.

¹⁵² Vgl. *Annales Mettenses Priores*, S. 24. Dass davon in den *Liber Historiae Francorum* nichts zu finden ist, liegt wohl daran, dass der Autor seine Bücher bereits bis 727 niedergeschrieben hatte und danach der spätere Lobpreis, den Karl Martell nach seinem Sieg über die Araber genoss, noch nicht beeinflusst gewesen war. Vgl. Fouracre, Age, S. 76.

¹⁵³ Vgl. *Liber Historiae Francorum*, S. 327 und Fouracre, Age, S. 65.

¹⁵⁴ Hageneier, Politischer Rahmen, S. 14.

zu regieren, wie es dann ab 737 der Fall war.¹⁵⁵ Somit hätten ihm Nicht-Wohlgesonnene berechtigterweise die Gefolgschaft und den Gehorsam verweigern können, da sie den Merowingerkönigen Treue geschworen hatten und von ihnen auch in ihre jeweilige Machtposition eingesetzt worden waren. Außerdem brauchte Karl Martell zumindest dem Namen nach König Chlothar IV., um eine Armee ausheben zu können beziehungsweise genügend Gefolgsleute zu finden, die mit ihm gegen die Neustrier und Friesen ziehen würden.¹⁵⁶

Die Reaktion Chilperichs und Raganfreds auf die Niederlage bei Vinchy war ein Bündnis mit *dux* Eudo von Aquitanien.¹⁵⁷ Doch sie alle mussten sich 718 Karl Martell bei Soissons geschlagen geben, woraufhin Eudo einen (Freundschafts-) Vertrag mit dem Hausmeier abschloss und den Merowingerkönig Chilperich II. an Karl auslieferte.¹⁵⁸ Dieser wurde von Karl nach dem Tod Chlothars IV. als König anerkannt und erhielt im Gegenzug von ihm spätestens 720 das Hausmeieramt in Neustrien, während Raganfrid sich mit einer lokalen Herrschaft in Anjou zufrieden geben musste.¹⁵⁹ Bis 723 hatte Karl auch die letzten Nachfahren Plektruds, die ihm unter Umständen noch gefährlich werden hätten können, ausgeschaltet.¹⁶⁰

Innerhalb kurzer Zeit hatte Karl Martell es also geschafft, seine eigene Machtposition zu behaupten und das Prinzipat im gesamten Gebiet der Francia für sein Haus zurückzugewinnen. Rudolf Schieffer misst dem Machtkampf von 715 bis 720 und dessen Ergebnissen eine ebenso wichtige Bedeutung bei wie dem Sieg von Tertry 687, in dem sich Pippin der Mittlere als Hausmeier über die gesamte Francia durchsetzte, eine Ansicht, die von Andreas Fischers Bewertung der Ereignisse in Tertry relativiert wird, da er ihnen nicht den in den *Annales Mettenses Priores* beigemessenen Erfolg bestätigt.¹⁶¹ Trotzdem war der dynastische Außenseiter oder „underdog“¹⁶² Karl Martell dafür verantwortlich, dass aus den Arnulfingern

¹⁵⁵ Karl Martell hat sich selbst in den nach königlichem Muster ausgefertigten Urkunden immer als *maior domus* bezeichnen lassen, obwohl er vom Papst bereits mit *subregulus* angesprochen wurde. Zeit seines Lebens hat der Hausmeier also nie direkt offiziellen Anspruch auf den Königstitel geltend machen wollen. Vgl. Hageneier, Politischer Rahmen, S. 14.

¹⁵⁶ Vgl. Fouracre, Age, S. 69f und Hageneier, Politischer Rahmen, S. 14.

¹⁵⁷ Vgl. *Chronicarum quae dicuntur Fredegarii scholastici continuationes*, ed. Bruno Krusch (MGH SS rer. Merovingicarum II), Hannover, 1888, S. 168-193, hier S. 174 und Fischer, Martell, S. 62.

¹⁵⁸ Vgl. Fouracre, Age, S. 74 und Hageneier, Politischer Rahmen S. 14, aber auch *Liber Historiae Francorum*, S. 327f und *Fredegarii Continuationes*, S. 174.

¹⁵⁹ Vgl. Schieffer, Karolingisches Großreich, S. 19 und Hageneier, Politischer Rahmen, S. 14.

¹⁶⁰ Vgl. ebd.

¹⁶¹ Vgl. Fischer, Martell, S. 112.

¹⁶² Gerberding, 716, S. 206.

und Pippiniden nun die Karolinger wurden, womit man in ihm durchaus den wahren Gründer dieser Dynastie sehen kann.¹⁶³

Sein Aufstieg läutete nicht nur die Ära der „do-nothing kings“¹⁶⁴ ein, sondern war auch „mit einer tiefgreifenden Umschichtung in der austrischen Anhängerschaft der Familie verbunden und gab zugleich das Signal zu einer intensiven herrschaftlichen Erfassung Neustriens wie auch zum resoluten Vorgehen gegen alle auf Eigenständigkeit bedachten Kräfte rechts des Rheins.“¹⁶⁵ Schon 718 drang er nach Sachsen bis an die Weser vor. Doch obwohl er auch 720, 724, 725, 728 und 738 erneut gegen sie vorging, schaffte Karl Martell es zu Lebzeiten nicht, das Gebiet der Sachsen vollständig unter seine Kontrolle zu bringen.¹⁶⁶ Bis 723 gelang es ihm allerdings, Utrecht erneut der fränkischen Herrschaft zu unterwerfen.¹⁶⁷ 725 und 728 ging er auch gegen Bayern vor und brachte Swanahild, die Nichte Herzog Odilos von Bayern, die er nach dem Tod Chrodtruds heiratete, mit ins Frankenreich. Aus dieser Verbindung ging Grifo hervor, der später gegen seine Halbbrüder Karlmann und Pippin aus Karls erster Ehe bezüglich der Nachfolge in Streit geraten sollte.

730 zog Karl Martell gegen Alemannien, 731 stieß er nach Aquitanien vor, ebenso 736, nachdem er Eudos Sohn und Nachfolger einen Treueid hatte abringen können. 736 und im Folgejahr zog er gegen die Provence und Septimanien. 739 war er erneut in der Provence, obwohl sein Gesundheitszustand sich merklich verschlechtert hatte,¹⁶⁸ 733 bis 739 unterwarf Karl zudem Burgund und die Provence, wobei er frei gewordene Kommandostellen mit fränkischen Amtsträgern, seinen Anhängern, besetzte.¹⁶⁹ Karl Martell musste also in den verschiedenen Regionen immer wieder präsent sein und militärische Stärke beweisen, um seinen Machtanspruch bis zu seinem Tod 741 sichern zu können.

¹⁶³ Vgl. Hageneier, Politischer Rahmen, S. 13f.

¹⁶⁴ Fouracre, Age, S. 78.

¹⁶⁵ Schieffer, Karolingisches Großreich, S. 19f.

¹⁶⁶ Vgl. Fouracre, Age, S. 71-74.

¹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 74.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 80 und Hageneier, Politischer Rahmen, S. 15.

¹⁶⁹ Karl Martell ließ seine Anhänger immer an seinen Erfolgen teilhaben und entlohnte sie reichlich, zum Teil mit Kirchengut. Dies brachte ihm harsche Kritik ein. Ob Karl damit allerdings auch das mittelalterliche Lehnswesen begründet hat, wird in der Forschung kontrovers diskutiert. Vgl. dazu beispielsweise Hageneier, Politischer Rahmen, S. 15.

2.2 Die Ausbreitung des Islams und die Schlacht zwischen Tours und Poitiers 732

Karl Martells bedeutendste oder zumindest am meisten beachtete und diskutierte militärische Aktion ist eindeutig sein Vorgehen gegen die muslimischen Krieger in der Schlacht zwischen Tours und Poitiers 732/733. Dabei war der Islam eine junge Religion, wobei die Bezeichnung Islam, das auf das arabische *aslama*, sich Gott hingeben, zurückgeht, und somit nicht nur das religiöse Bekenntnis per se meint, denn schon zu Lebzeiten des Glaubensbegründers Mohammed wurden Religion und Politik nicht scharf voneinander getrennt. Deswegen bestimmt der Islam sowohl den Glauben als auch die Gesellschaft.¹⁷⁰ Diese Entwicklung wurde dadurch beeinflusst, dass die arabische Welt im siebten nachchristlichen Jahrhundert noch in Stämme gegliedert war, die Araber¹⁷¹ entweder sesshaft, Halbnomaden oder Nomaden waren und sich wiederum in einzelne Sippen, Familien und Clans aufspalteten, in denen Stammesoberhäupter die Verantwortung, aber auch die Macht beispielsweise über Krieg und Frieden innehatten. Da es keine anerkannte Obrigkeit gab, die allgemeingültige Normen durchsetzte, war der Schutz und das Zusammenleben in der Gemeinschaft von großer Wichtigkeit. Es sind zwar auch Zusammenschlüsse von Stämmen bekannt, doch sie wurden stets nur zu einem bestimmten Zweck eingegangen und waren damit zeitlich begrenzt.¹⁷² Die Araber dieser vorislamischen Zeit verehrten verschiedene Gottheiten, kannten aber auch Pilgerstätten, weshalb zum Beispiel in Mekka, dem Sitz des angesehenen Stammes der Quraisch, der Gott Hubal in der Kaaba geehrt wurde. Historisch gesehen ist nicht ganz geklärt, ob dort auch eine Art „übertribaler Hochgott“¹⁷³ namens *al-ilah*, Allah, angebetet, der aber nicht bildlich dargestellt wurde.¹⁷⁴ Außerdem fanden sich im mekkanischen Umland beispielsweise Heiligtümer für die Göttin Allat und die Schicksalsgöttin Manat, die wiederum Töchter Allahs gewesen sein sollen.

¹⁷⁰ Vgl. Lewis, Bernard. *Kaiser und Kalifen. Christentum und Islam im Ringen um Macht und Vorherrschaft*. München, 1996, S. 15f.

¹⁷¹ Bereits im neunten vorchristlichen Jahrhundert findet sich der Begriff *Araber* in einer Schrift der Syrer, in der von *aribi* die Rede ist und damit Kamelreiter aus der Wüste Syriens meint. Griechen sprachen später von *sarakenoi*, Zeltbewohnern, das dann zur Bezeichnung *Sarazenen* führt. Die Araber selber fügen eine weitere Bezeichnung hinzu, indem sie die Bewohner der Wüstensteppe *badu*, Beduinen, nennen. Vgl. Krämer, Gudrun. *Geschichte des Islam*. München, 2005, S. 15.

¹⁷² Vgl. Krämer, Geschichte, S. 15f.

¹⁷³ Ebd., S. 18. Vgl. dazu auch Hierzenberger, Gottfried. *Der Islam*. Wiesbaden, 2006, S. 23.

¹⁷⁴ Vgl. Krämer, Geschichte, S. 18f. Gottfried Hierzenberger hingegen berichtet, dass unter den Götterbildern rund um die Kaaba „es auch eines für Allah [gab], den einige als ‚den Großen Gott‘ verehrten, der über den meisten anderen Gottheiten stand.“ Hierzenberger, Islam, S. 23.

Diese polytheistische Zeitspanne wird heute im Islam als Dschajilija, als Zeit der Unwissenheit, bezeichnet.¹⁷⁵

Einige der alten Kultstätten wollte Mohammed, der im Islam als letzter seiner Zunft das „Siegel der Propheten“¹⁷⁶ darstellt, später in seine neue Religion übernehmen. Inspiriert vom Judentum und Christentum, die er in seiner Eigenschaft als Karawanenführer in der syrischen Wüste kennengelernt hatte, war er einer der Hanifen, der Gottessucher, die dem Polytheismus widersagten und *al-ilh-die*, die einzige Gottheit, also Allah, suchten. Allerdings muss man bedenken, dass das Wissen, das wir über Mohammeds Leben zu haben glauben, nicht etwa auf archäologischen oder genuin historischen Fakten, sondern auf literarischen Quellen wie dem Koran, der bestimmt kein chronologisches Geschichtsbuch darstellt, Prophetenbiographien, Berichte über Schlachten und Eroberungen, Eintragungen aus Annalen sowie Chroniken und Ähnlichem beruht. Diesen liegen wiederum mündlich tradierte Anekdoten, Berichte und Erzählungen zu Grunde, die erst etwa 200 Jahre nach Mohammeds Tod chronologisiert und niedergeschrieben wurden.¹⁷⁷ Laut diesen Überlieferungen war Mohammed, mit vollem Namen Mahammed ibn Abdallah (nach seinem Vater) ibn Abd al-Muttalib (nach seinem Großvater) ibn Sachim (nach seinem Urgroßvater),¹⁷⁸ um 570 in Mekka als Angehöriger der Sippe der Haschim geboren worden, unter deren Anführer Mohammeds Großvater Muttalib und sein Onkel Talib waren.¹⁷⁹ Diese Sippe gehörte zum einflussreichen Stamm der Quraisch, dem fast alle Bewohner des Handelszentrums und Wallfahrtsortes Mekka angehörten. Dort gilt ein schwarzer Meteoritstein, der im östlichen Teil des Heiligtums zu finden ist, noch heute als Überrest eines Tempels, der von Abraham, seiner Magd Hagar und ihrem gemeinsamen Sohn Ismael erbaut worden war. Dies ist angeblich derselbe Stein, den Adam als Zeichen der Gnade Gottes erhalten hatte, die auch nach der Vertreibung aus dem Paradies anhalten sollte. Es wird aber auch erzählt, dass der besagte Stein ursprünglich weiß gestrahlt haben soll und nur schwarz geworden ist, da er im Laufe der Zeit alle Sünden der Gläubigen aufgenommen hat, die mit ihm in Kontakt gekommen sind.¹⁸⁰

¹⁷⁵ Vgl. Hierzenberger, Islam, S. 13.

¹⁷⁶ Hattstein, Markus. *Islam. Geschichte, Lehre, Glaube, Weltbild*. Köln, 2009, S. 7. und S. 16.

¹⁷⁷ Vgl. Krämer, Geschichte, S. 11.

¹⁷⁸ Vgl. Chebel, Malek. *Islam für Anfänger*. Darmstadt, 2012, S. 14.

¹⁷⁹ Vgl. Hierzenberger, Islam, S. 24.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., S. 2f.

Dieses Heiligtum dürfte auch dem jungen Mohammed nicht unbekannt geblieben sein, der nach dem Tod seiner Eltern im Alter von sechs oder sieben Jahren bei seinem Onkel Talib aufwuchs. Mohammed war in seiner Jugend als asketisch, aber auch klug, aufrichtig und freundlich bekannt. Mit 25 Jahren heiratete er die Witwe Chadidja, die älter war als er, und mit der er sieben Kinder hatte, von denen allerdings nur vier Töchter das Erwachsenenalter erreichten. Unüblicherweise sind von ihm aus dieser Zeit keine Nebenfrauen bekannt. Im Alter von etwa 40 Jahren hatte er allerdings einen gesellschaftlichen Status erreicht, der ihm den spirituellen Rückzug erlaubte, bei dem es zur ersten Offenbarungen beim Berg Hira kam, der später den Namen Jabal an-Nur, zu deutsch Berg des Lichts, bekam.¹⁸¹ Dabei erschien ihm ein Engel, der ihm Gottes Wort verkündete, das der Prophet verbreiten sollte, denn „Visionen und Auditionen sind keine Träume oder Halluzinationen oder Produktionen seines Unterbewusstseins, sondern Offenbarungen.“¹⁸²

Doch zuerst predigte Mohammed nur im kleinen Kreis vor Familie und Freunden über den Sittenverfall, Verfall der Religion und Ignoranz im sozialen Bereich, wie er es in Mekka vorzufinden schien. Seine monotheistische Lehre brachte ihm nach anfänglichem Desinteresse und Ungläubigkeit die Missgunst der führenden Mekkaner ein, die ihre Einnahmen aus den Pilgerstätten der vielzähligen arabischen Götter bezogen hatten und damit keinen Gefallen an Mohammeds monotheistischer Lehre finden konnten. Außerdem forderte der Prophet, dass man sich beim Gebet niederwerfen sollte, was die Araber als erniedrigend empfanden. Als sein Onkel Talib, der Mohammed als Waisenjungen aufgenommen hatte, und seine Frau Chadidscha 619 gestorben waren, konnte das Schutzsystem des Propheten nicht mehr aufrecht erhalten werden, zumal der neue Clanchef ihm sowie seinen Anhängern die Stammesrechte entzog. So kam es 622 schließlich zur Hidschra, der Umsiedelung in Kleingruppen nach Yatrib, dem späteren Medinat an-Nabi, besser bekannt als Medina, Stadt des Propheten, was innerhalb von neun Tagen geschah, wobei Mohammed und sein Schwiegervater Abu Bakr Mekka zuletzt verlassen haben sollen. Mit der Hidschra begann am 15./16. Juli desselben Jahres die muslimische Zeitrechnung.¹⁸³

¹⁸¹ Vgl. Chebel, Anfänger, S. 15f; Hattstein, Islam, S. 14; Krämer, Geschichte, S. 12 und Hierzenberger, Islam, S. 24.

¹⁸² Ebd., S. 26.

¹⁸³ Vgl. Hierzenberger, Islam, S. 24-31; Chebel, Anfänger, S. 20; Krämer, Geschichte, S. 20-24 und Hattstein, Islam, S. 14-17.

In Yatrib fungierte Mohammed nicht nur als religiöser, sondern auch politischer Anführer der Umma, der rasch wachsenden muslimischen Gemeinde. Außerdem wurde die Gebetsrichtung *gibla*, was so viel wie Orientierung bedeutet,¹⁸⁴ von Jerusalem nach Mekka geändert, womit sich schon eine Orientierung hin zur alten Heimatstadt andeutete.¹⁸⁵ Mit dieser gab es immer wieder militärische Auseinandersetzungen, bis Mekkaner und Muslime im Frühjahr 628 einen Waffenstillstand schlossen, in dem sie sich als gleichgestellte Partner sahen und der Mohammed und seinen Anhängern das Pilgerrecht zur Kaaba nach Mekka einbrachte. 630 wurde diese Waffenruhe jedoch durch einen Streit gebrochen, wobei aber nach vorhergehenden gewaltsamen Auseinandersetzungen Mohammed die Stadttore Mekkas friedlich geöffnet worden sein sollen, sodass er die Kaaba ungehindert zum Hauptheiligtum des Islams erklären konnte.¹⁸⁶

Doch nicht nur im religiösen Bereich, sondern auch formell übernahm Mohammed die Herrschaft, indem er nicht nur die Privilegien der Quraisch abschaffte, sondern sie auch einen Treueid schwören und eine neue Verfassung verkünden ließ.¹⁸⁷ Er selbst empfand sich dabei als eine Art Reformator der Religion und damit als Mahner zur Einhaltung der Botschaften Allahs, die schon seit Adam und Abraham bekannt waren, wobei Letztgenannter als erster die Botschaft Allahs verkündet und zusammen mit Ismail diesem die Kaaba als Heiligtum errichtet haben soll.¹⁸⁸

Das Ziel der Verbreitung seiner Lehre hatte Mohammed, der nach seiner letzten Pilgerfahrt nach Mekka am 8. Juli 632 an einem Fieber¹⁸⁹ starb, zu seinen Lebzeiten bereits verfolgt. Sie hatte sich zu diesem Zeitpunkt bereits auf Teilen der arabischen Halbinsel verbreitet, was Markus Hattstein als „historischen Beweis“¹⁹⁰ für den Wert, den die Religion zu diesem Zeitpunkt bereits einnahm, ansieht.

Doch auch unter Mohammeds Nachfolgern, die genealogisch eröffnet wurde, erfolgte die schnelle Ausbreitung des Islams in mehreren Wellenbewegungen,¹⁹¹ wobei man aber weder von militärischer Eroberung noch von Völkerwanderung im

¹⁸⁴ Vgl. Chebel, Anfänger, S. 23.

¹⁸⁵ Vgl. Hierzenberger, Islam, S. 34-35; Krämer, Geschichte, S. 24-27 und Hattenstein, Islam, S. 14-17.

¹⁸⁶ Vgl. Hierzenberger, Islam, S. 37.

¹⁸⁷ Vgl. Krämer, Geschichte, S. 24-27; Hattstein, Islam, S. 14-17 und Hierzenberger, Islam, S. 35-37.

¹⁸⁸ Vgl. Hattstein, Islam, S. 14-17.

¹⁸⁹ Vgl. Chebel, Anfänger, S. 24.

¹⁹⁰ Hattstein, Islam, S. 11.

¹⁹¹ Vgl. ebd.

klassischen Sinn sprechen kann.¹⁹² Von 632 bis 634 breitete sich die neue Religion mithilfe militärischer Mittel und von Geschenken, Bündnissen und Heiratspolitik auf die gesamte arabische Halbinsel aus,¹⁹³ zwischen 633 und 640 wurden Syrien und Palästina und zwischen 630 und 646 Ägypten erobert. Dort wurde der neue Glaube zum Teil auch deswegen angenommen, um den Klauen der bisherigen Besatzer zu entkommen.¹⁹⁴ Von Siegen und der Idee des Dihad angespornt und durch den Zulauf auch nicht-arabischer Truppen konnten die Kämpfe geographisch immer weiter ausgebreitet werden, zumal Ortskenntnisse und technische Fähigkeiten Unterworfener auch den Muslimen zugutekamen.¹⁹⁵ 649 gelangen erfolgreiche Angriffe auf Zypern und 652 auch auf Sizilien, das damals noch zum byzantinischen Herrschaftsgebiet gehörte.

Die islamische Expansion wurde trotz Bürgerkriegen in den 660ern und 680ern fortgesetzt und so gelang beispielsweise 670 die Eroberung des heutigen Tunesiens und mit der Gründung der Großen Moschee in der Lagerstadt Kairouan erfolgte die Errichtung eines spirituellen Zentrums in Nordafrika, das nach Mekka, Medina und Jerusalem das viertheiligste des Islams ist.¹⁹⁶ Von 705 bis 715 wurden beispielsweise Nordafrika und Spanien, in das Reich eingegliedert, wobei der Übergang der islamischen Expansion nach Europa¹⁹⁷ hier einer genaueren Betrachtung gebührt, da sie das Aufeinandertreffen mit Karl Martell, dessen Darstellung in den Geschichtsschulbüchern Kern dieser Arbeit ist, einleitet.

Die verbündeten Araber und Mauren sowie die Berber¹⁹⁸ Nordafrikas setzten 711 unter ihrem Befehlshaber Tariq ibn Ziyad zum Felsen von Gibraltar über, da sie von den Westgoten um Hilfe bei deren Stammeskämpfen gebeten worden waren. Doch die Muslime kamen nicht nur um zu helfen, sondern blieben, um zu herrschen. So heiratete Abd al-Aziz, einer der ersten Statthalter des eroberten Gebietes, die Witwe des gefallenen Königs Roderich, um seine Herrschaft zu stabilisieren. Weitere Raub- und Expansionszüge erfolgten nach Septimanie, nach Aquitanien.

¹⁹² Vgl. Cardini, Franco. *Europa und der Islam. Geschichte eines Missverständnisses*. München, 2000, S. 14.

¹⁹³ Vgl. Krämer, Geschichte, S. 31.

¹⁹⁴ Vgl. Cardini, Europa, S. 18; Hierzenberger, Islam, S. 32 und Krämer, Geschichte, S. 43.

¹⁹⁵ Vgl. Krämer, Geschichte, S. 33-34.

¹⁹⁶ Vgl. Hierzenberger, Islam, S. 50.

¹⁹⁷ Vgl. Krämer, Geschichte, S. 55-57.

¹⁹⁸ Die Berber, das sich vom lateinischen *barbarus* ableitet, da sie außerhalb der römischen Zivilisation zu finden waren, waren diejenigen, die zwar den Islam, nicht aber das Arabische an sich übernommen hatten. Daneben unterschieden die Araber noch zwischen den Byzantinern, den *rum*, und den *afriki* einer weiteren christianisierten Gruppe. Vgl. Cardini, Europa, S. 19f.

tanien, in die Provence und bis nach Burgund. 720 wurde Narbonne erobert, die Belagerung von Toulous konnte aber durch Herzog Eudo von Aquitanien verhindert werden. In welchem Verhältnis dieser zu Karl Martell stand, ist nicht vollständig zu klären, da die Quellen unterschiedliche Auskunft geben. Eudo hat zwar, nachdem er sich im Zuge der Sukzessionskrise 714 anfänglich gegen Karl gestellt hatte, mitgeholfen, Raganfred und König Chilperich II. an Karl Martell auszuliefern, weshalb wohl im *Liber Historiae Francorum* von einer *amicitia* zwischen Karl und dem aquitanischen Eudo, den er als *ducem* bezeichnet, die Rede ist.¹⁹⁹ Insgesamt wird im letztgenannten Werk Eudo negativ dargestellt und sein Bild verzerrt, nicht zuletzt um Karls Eingreifen in Aquitanien, beispielsweise bereits 731, zu legitimieren, da Eudo durch sein Bündnis mit dem Sarazenen Munnuza die Feinde geradezu ins Land gerufen haben soll.²⁰⁰

Obwohl sich Eudo den Arabern 721 entgegenstellte, konnten sie ihren Siegeszug fortsetzen und 724 Carcassone, Nîmes und Autun erobern, sodass dem aquitanischen *dux* nichts anderes übrig blieb, als sich den neuen Herren, die die Landschaft südlich seines eigenen Herrschaftsgebietes unter Kontrolle hatten, anzunähern. Aus diesem Grund gab er Munnuza seine Tochter zur Frau. Als dieser aber mit Abd ar-Rahman, dem spanischen Statthalter des Kalifen, in Konflikt geriet und jener gegen Munnuza triumphierte, beging der Besiegte Selbstmord, woraufhin Eudos Tochter als Beute zum Kalifen nach Damaskus gesandt wurde. Abd ar-Rahman wandte sich nun gegen Munnuzas Verbündeten Eudo, der ihm nicht standhalten konnte und fliehen musste. Als die Feinde auch noch Poitiers einnahmen, das Kloster des Heiligen Hilarius zerstörten und als nächstes Ziel Tours und die dortige Martinskirche anvisierten, rief der geschwächte Eudo Karl Martell zu Hilfe. Karl trat Abd ar-Rahman samt Gefolge schließlich an einem Ort nahe der alten römischen Straße von Tours nach Poitiers entgegen, der nicht genau zu lokalisieren ist,²⁰¹ und das wahrscheinlich im Oktober 732. Über den genauen Ort und Zeitpunkt der Schlacht sowie über militärische Details ist in der Forschung bereits diskutiert worden, weshalb dies hier außer Acht gelassen wird. Denn eine genauere Betrachtung der Kampfhandlung an sich würde die Erforschung der Darstellungsweise Karl Martells in den Geschichtsschulbüchern nicht weiterführen.

¹⁹⁹ Vgl. *Liber Historiae Francorum*, S. 327f: „[...] Carolusque annus insecuto legationem ad Eudonem dirigens amicitiasque cum eo faciens [...]“ Vgl. dazu auch Fischer, Martell, S. 114.

²⁰⁰ Vgl. *Fredegarii Continuationes*, S. 175 und Fischer, Martell, S. 117.

²⁰¹ Vgl. *Fredegarii Continuationes*, S. 118.

Der fränkische Hausmeier konnte schlussendlich das feindliche Heer besiegen, wobei Abd ar-Rahman tot auf dem Schlachtfeld blieb. Die Araber mussten sich daraufhin zwar zurückziehen, taten dies aber plündernd durch das Limousin. Trotzdem wurde Karl Martell als Sieger gefeiert, wie die Quellen berichten.²⁰² Dass er die Muslime aber nicht endgültig vertreiben konnte, zeigt die Schlacht 738 beim Fluss Berre bei Narbonne, in der er sie erneut erfolgreich bekämpfte.²⁰³

Für Franco Cardini waren die Eroberungszüge der Berber „Teil eines umfassenden politischen Kampfes, dem erst viele Jahrzehnte später auch religiöse Motive unterstellt wurden, von einem durch Heldenepen genährten und womöglich erst durch diese entstandenen kollektiven Bewusstseins.“²⁰⁴ Trotzdem gilt der Islam noch immer als eine Kultur, die dem christlichen Westen in manchen Aspekten geradezu unversöhnlich gegenüber steht. Dass dabei Muslime, Juden und Christen nach anfänglichem Aufeinanderprallen und dem Bezahlen einer Kopfsteuer auch friedlich nebeneinander oder im Fall der Juden überdurchschnittlich frei lebten und die neue islamische Religion zudem auch als Befreiung von der Unterdrückung durch christliche Herrscher angesehen wurde, wird dagegen viel zu selten erwähnt. Die so genannten Mozaraber übernahmen beispielsweise nicht nur die Religion, sondern auch Kleidung, Kultur und Lebensstil der Eroberer.²⁰⁵

Trotzdem fanden die Siege Karl Martells großes Echo in den mittelalterlichen Quellen, wie beispielsweise in der ersten und zweiten Fredegarfortsetzung, die Childebrand initiiert hatte, der wohl als Karls illegitimer Halbbruder zwar nicht am politischen Erbe beteiligt, aber von diesem mit Einfluss und Vermögen ausgestattet worden war,²⁰⁶ und die auch als „Familienchronik des karolingischen Hauses“²⁰⁷ bezeichnet wird. Sie deckt die Jahre 643 bis 736 und 736 bis 751 ab, wobei bis 727 der ursprünglich neustrisch orientierte *Liber Historiae Francorum* ver-

²⁰² Vgl. *Fredegarii Continuationes*, S. 116-118.

²⁰³ Vgl. Nonn, Ulrich. „Die Schlacht bei Poitiers 732. Probleme historischer Urteilsbildung.“ In: Rudolf Schieffer und Eugen Ewig (Hg.). *Beiträge zur Geschichte des Regnum Francorum*. Sigmaringen, 1990, S. 37-56, hier S. 41. Obwohl sich die Araber in Cordoba bis 1492 halten konnten, zerbrach die politische Einheit um 800, eventuell auch, da der Islam viele und unterschiedliche Völker und Kulturen vereinte. Diese Entwicklung begünstigte kurz gesagt die Entwicklung verschiedener islamischer Herrschaftsgebiete. Vgl. Hattstein, Islam, S. 11.

²⁰⁴ Cardini, Europa, S. 22.

²⁰⁵ Vgl. Bremm, Andreas, Jahte Birgit und Wohlt Klaus. Christentum und Islam, [<http://bib.de/Geschichte-betrifft-uns-3-2006-Christentum-und-Islam-36078> letzter Aufruf: 10.12.2017].

²⁰⁶ Vgl. Fischer, Martell, S. 14.

²⁰⁷ Levison, Wilhelm. *Deutschlands Geschichtsquellen im Mittelalter: Vorzeit und Karolinger. II. Heft: Die Karolinger vom Anfang des 8. Jahrhunderts bis zum Tode Karls des Großen*, Weimar, 1953, S. 162.

wendet, aber im Sinne der Austrier überarbeitet wurde. Graf Childebrand war Karl gegenüber loyal und ein treuer Anhänger, der selbst als Heerführer an den Kämpfen 737/738 in der Provence und 739/740 in Burgund beteiligt war. Damit handelt es sich bei ihm zwar nicht gerade um einen unparteiischen, aber dennoch um einen Zeitgenossen der Geschehnisse um 732 bei Tours und Poitiers.²⁰⁸ Der Fredegarfortsetzer berichtet, dass Karl, der „princeps audacter“,²⁰⁹ sich gegen die „gentem perfidam Saracinorum“²¹⁰ stellte. „Christo auxiliante“²¹¹ trat er den Feinden entgegen „sicque victor de hostibus triumphavit.“²¹² Das Inanspruchnehmen der Hilfe Gottes darf hier allerdings nicht dahingehend gewertet werden, dass es sich um eine religiöse Auseinandersetzung gehandelt hätte, denn auch andere Stellen der Fredegarfortsetzung sind christlich-biblich gefärbt.²¹³ Besonders eindeutig wird dies beim Sieg von 737, an dem auch Graf Childebrand selbst beteiligt war, denn Karl wurde stets von Christus, in dem das Heil des Sieges liegt, geleitet.²¹⁴ Bei der Schlacht zwischen Tours und Poitiers geht es neben Eudos Verrat schlichtweg um den Kampf gegen die Sarazenen, wobei keine religiöse Konnotation zu finden ist.²¹⁵

Zumindest genannt wird die Schlacht von 732 in allen neun voneinander abhängigen so genannten *Frühkarolingischen Annalen*, wobei in fünf Texten die Tagesangabe Sonntag zu finden ist, was die Bedeutung des Ereignisses hervorhebt, in zwei Ausgaben als Monatsangabe der Oktober angegeben ist, aber nur in vier Annalen, nämlich den *Mosellani*, *Laureshamenses*, *Alamannici* und *Nazarini*, der Ort *ad Pectavis* geschrieben steht. Auch bei der Schlacht von 737 wird vier Mal der Wochentag genannt. Da bei Eudos Sieg gegen die Sarazenen 721 keine derartigen Details genannt werden, könnte dies auf eine besondere Bedeutung der Kampfhandlungen Karl Martells hinweisen. Ob die Schlacht bei Tours und Poitiers den Ereignissen fünf Jahre später vorangestellt werden kann, die auch mit einer Ortsangabe versehen ist, geht nicht eindeutig hervor.²¹⁶

²⁰⁸ Vgl. Nonn, Schlacht, S. 42.

²⁰⁹ *Fredegarii Continuationes*, S. 175.

²¹⁰ Ebd.

²¹¹ Ebd.

²¹² Ebd. Vgl. dazu auch Nonn, Schlacht, S. 44.

²¹³ Vgl. ebd., S. 43.

²¹⁴ Vgl. *Fredegarii Continuationes*, S. 178: „[...] Christo in omnibus praesule et caput salutis victorie. [...]“

²¹⁵ Vgl. Fischer, Martell, S. 118.

²¹⁶ Vgl. Nonn, Schlacht, S. 43f.

Auch die ebenfalls zeitgenössischen *Vitae Eucherii* und *Pardulfi* reagieren auf Karls Sieg 732, da sie entweder wie erstere die große Beute²¹⁷ oder wie letztere die besondere Grausamkeit der Gegner hervorheben.²¹⁸ Diese werden in der Lebensbeschreibung Pardulfs auch als „Ismahelitarum gens“²¹⁹ bezeichnet, sodass der Kampf erstmals in eine Art religiösen Kontext gerückt wird.²²⁰

Fast ebenbürtig nebeneinander stehen die Leistungen Eudos 721 und des fränkischen Hausmeiers 732 und 738 im *Chronicon Universale*,²²¹ das noch vor 775 in der Diözese Autun entstanden ist. Obwohl zu 733 (statt 732) der Wochentag angeführt ist,²²² erfährt hier die Leistung Karls keine besondere Wertung, sondern ist einer der (nötigen) Abwehrerfolge gegen die Sarazenen.

Im Laufe der Zeit wurde das Ereignis aber überhöht, was eventuell von einem Missverständnis ausging. Paulus Diaconus stand den Karolingern und der Karolinger-Genealogie nahe, die seinem *Liber episcopis Mettensium* vorangestellt ist. Er lobt den Hausmeier „Karolum viris omnino fortissimis conferendum“²²³ und fokussiert dabei besonders seine Kämpfe gegen die Sarazenen, denn „usque hodie gens illa truculenta et perfida Francorum arma formidet.“²²⁴ Allerdings ist es Karl nicht gelungen, in der legendären Schlacht 732 die Araber zu vernichten, sondern sie lediglich zurückzudrängen. Im Ganzen betrachtet hat es dieser Sieg Karl aber ermöglicht, seinen Herrschaftsbereich auszudehnen.²²⁵ Derselbe Autor nennt dann in seiner zwischen 786/787 und 799 in Süditalien verfassten *Historia Langobardorum* 375 000 in der Schlacht gefallene Sarazenen im Vergleich zu den 1500

²¹⁷ Vgl. *Vita Eucherii episcopi Aurelianensis*, ed. Wilhelm Levison (MGH SS rer. Merov. 7), Hannover/Leipzig, 1920, S. 41-53, hier S. 50: „[...] cum magna ad propria est reversus spolia [...]“

²¹⁸ Vgl. *Vita Pardulfi abbatis Waractensis*, ed. Wilhelm Levison (MGH SS rer. Merov. 7), Hannover/Leipzig, 1920, S. 19-40, hier S. 33; Nonn, Schlacht, S. 45 und Fouracre, Age, S. 88.

²¹⁹ *Vita Pardulfi*, S. 33.

²²⁰ Vgl. ebd. und *Vita Eucherii*, S. 49. Vgl. dazu auch Fischer, Martell, S. 118.

²²¹ Vgl. *Chronicon universale cum continuatione*, ed. Georg Waitz (MGH SS 13), Hannover, 1881, S. 1-19, hier S. 19: „[...] anno ab incarnatione Christi 721. iactavit Eudo Sarracenos de terra sua [...] anno 731. Carolus pugnavit contra Sarracenos die sabbati apud Pectvis civitatem [...] anno 738 ab incarnatione Christi Carolus pugnavit contra Sarracenos in Gocia in loco qui dicitur Birra [...]“ Vgl. dazu auch Nonn, Schlacht, S. 46.

²²² *Chronicon universale*, S. 19.

²²³ *Pauli Warnefridi liber de episcopis Mettensium*, ed. Georg Heinrich (MGH SS 2), Hannover, 1829, S. 260-270, hier S. 265.

²²⁴ Ebd.

²²⁵ Vgl. Staudte-Lauber, Annalena. „*Carlus princeps regionem Burgundie sagaciter penetravit*. Zur Schlacht von Tours und Poitiers und dem Eingreifen Karl Martells in Burgund.“ In: Jörg Jarnug, Ulrich Nonn und Michael Richter (Hg.). *Karl Martell in seiner Zeit*. Sigmaringen, 2004, S. 79-101, hier S. 79.

ums Leben gekommenen Kämpfern Karl Martells.²²⁶ Diese geradezu fantastische Zahl hat Paulus fälschlicherweise aus der Vita Gregors II des *Liber Pontificalis* entnommen, die sich noch dazu auf den Sieg Eudos 721 bezieht.²²⁷ Dieser Fehler wurde in vielen anderen Quellen bis in die Mitte des 14. Jahrhunderts übernommen und teilweise auch gesteigert, sodass die Zahl der sarazenischen Opfer in der *Vita Chrodegangi* ihren Höhepunkt findet, da dort von 600 000 getöteten Sarazenen die Rede ist.²²⁸ Daneben ist zu bemerken, dass in einigen, nur kurze Zeit darauf entstandenen Schriften die Schlacht von 732 überhaupt nicht erwähnt ist, wie etwa in der Weltchronik des Priors Frutolf von Michelberg aus dem Jahr 1099 oder im *Speculum regnum* Gottfrieds von Viterbo aus dem zwölften Jahrhundert.²²⁹

Auch die *Annales Mettenses Priores*, die um 805/806 in enger Beziehung zum karolingischen Hof in St. Denis oder Metz entstanden sind oder im Doppelkloster von Celles zusammengestellt wurden²³⁰ und bei Ulrich Nonn als „Höhepunkt des verklärenden Karlsbildes“²³¹, bei Andreas Fischer aber als „glaubwürdig“²³² gelten, schöpfen aus den Fredegarfortsetzungen, die sie aber ausschmücken. Obwohl sich der Autor weitgehend an seine Hauptquelle, die Fredegar-Continuationen, hält, stellt er die Schlacht von 732 etwas überschwänglich dar, indem er von „pluribusque Christianis interfectis“²³³ spricht. Trotzdem erhält das Ereignis hier keinen besonderen Stellenwert.

So verhält es sich auch in der *Vita Caroli* Einhards, in der beide Siege nebeneinander gestellt werden.²³⁴ Denn Karl kämpfte zwei große Schlachten gegen die Sarazenen, „uno in Aquitania apud Pictavium civitatem, altero iuxta Narbonam

²²⁶ Vgl. *Pauli Historia Langobardorum*, ed. Georg Waitz (MGH SS rer Germ in us. schol. 48), Hannover, 1878, S. 233: „[...] Nam inruentes Franci supra eos, trecenta septuaginta quinque milia Saracenorum interimerunt; ex Francourm vero parte mille et quingenti tamen ibi ceciderunt [...]“. Vgl. dazu auch Nonn, Ulrich. „Das Bild Karl Martells in mittelalterlichen Quellen.“ In: Jörg Jarnug, Ulrich Nonn und Michael Richter (Hg.). *Karl Martell in seiner Zeit*. Sigmaringen, 2004, S. 9-22, hier S. 11.

²²⁷ Vgl. *Le Liber Pontificalis. Tome Premier*, ed. Ernst Thorin, Paris, 1886, S.401. Vgl. dazu auch Nonn, Schlacht, S. 47 und Nonn, Bild, S. 11.

²²⁸ Vgl. *Vita Chrodegangi episcopi Mettensis auctore ut videtur Iohanne abbate Groziensi*, ed. Georg Heinrich Pertz (MGH SS 10), Hannover, 1852, S. 552-572, hier S. 556: „[...] ut non minus quam sexcenta milia ex gente Deo inimica prosterneret [...]“. Vgl. dazu auch Nonn, Bild, S. 19 und Nonn, Schlacht, S. 47-49.

²²⁹ Vgl. Nonn, Schlacht, S. 50-52.

²³⁰ Vgl. Fischer, Martell, S. 15.

²³¹ Nonn, Bild, S. 13.

²³² Fischer, Martell, S. 15.

²³³ *Annales Mettenses priores*, S. 27.

²³⁴ Vgl. Nonn, Bild, S. 13.

apud Birram fluvium.“²³⁵ Dabei ist er so erfolgreich „ut in Hispaniam eos redire compelleret.“²³⁶ Dieses Ergebnis ist bedingt durch beide Ereignisse, der Schlacht bei Tours und der späteren bei Narbonne, sodass der ersten zumindest aus Einhard's Sicht keine besondere Stellung zukommt, sondern ein notwendiges Glied in der Abwehr der Sarazenen darstellt. Allerdings unterstellt Einhard den Arabern in seiner *Vita Caroli* zu Beginn des neunten Jahrhunderts erstmals Pläne zur Eroberung des Frankenreiches. Damit hätte Karl Martell bei Poitiers und Narbonne die Feinde nicht nur zurückgedrängt, sondern das Frankenreich vor einer dauerhaften Fremdherrschaft bewahrt, wonach starke Hausmeier aus dem Geschlecht der Karolinger mehr zustande brächten als schwache Merowingerkönige.²³⁷ Damit will Einhard sicherlich Karl den Großen in die Nachfolge eines großen Mannes stellen, der, wie der große Karl, sein Volk vor manchem Übel beschützte.

Darüber hinaus fanden die Ereignisse um Tours und Poitiers aus dem Jahre 732 ebenfalls bei auswärtigen Autoren Erwähnung. So berichtet auch Beda Venerabilis in seiner Kirchengeschichte des englischen Volkes von einer gerechten Strafe für die Ungläubigen, die er schon vorher als Geißeln Gottes und ihre Übeltaten als Gottes Strafe für die sündhaften Christen gedeutet hatte,²³⁸ wodurch ein neuer religiöser Bezug entsteht, der ursprünglich nicht gegeben gewesen sein dürfte. Einen derartigen Rückschluss, allerdings von der entgegengesetzten Seite, lässt auch eine arabische Chronik zu, die den Ort des Kampfes sogar als Stätte der Märtyrer bezeichnet.²³⁹

Eine weitere nicht-fränkische Quelle ist die *Continuatio Hispana Isidoris*, die als die wichtigste Quelle angesehen wird, die den Niedergang des Westgotenreiches und die weitere arabisch-islamische Expansion bis nach Frankreich behandelt und die um 754 von einem anonymen Schreiber verfasst wurde.²⁴⁰ Sie schildert die Schlacht von 732 relativ ausführlich sowie anschaulich und bezeichnet Karl Martell als „consulem Francie interioris Austrie nomine Carrulum, virum ab ineunte etate belligerum et rei militaris expertum“,²⁴¹ der mit seinem Heer aus „Europenses“²⁴²

²³⁵ *Einhardi Vita Karoli Magni*, ed. Georg Heinrich Pertz und Georg Waitz (MGH SS rer Germ in us. schol. 25), Hannover, 1911, S. 4.

²³⁶ Ebd.

²³⁷ Vgl. Fischer, Martell, S. 120.

²³⁸ Vgl. *Venerabilis Bedae Historia Ecclesiastica Gentis Anglorum*, ed. Günter Spitzbart, Darmstadt, 1982, S. 532. Vgl. dazu auch Fischer, Martell, S. 119.

²³⁹ Vgl. ebd.

²⁴⁰ Vgl. Nonn, Schlacht, S. 44.

²⁴¹ *Continuatio Hispana*, ed. Theodor Mommsen (MGH Auct ant.), Berlin, 1894, S. 323-368, hier S. 361.

die Araber abwehren konnte, die in der Nacht flohen. Dabei findet hier erstmals diese Bezeichnung für Europäer Verwendung, wobei sie sich allerdings auf das Heer der Franken und Burgunder und somit nicht auf alle Europäer im heutigen Sinne bezogen hat.²⁴³ Trotzdem gewinnt dieser Kampf damit eine gewisse Dimension.

Insgesamt lässt sich sagen, dass der Sieg bei Poitiers 732 zwar in den zeitgenössischen Quellen und darüber hinaus genannt wird, jedoch keine Vorrangstellung zu weiteren Abwehrerfolgen Karls (oder auch Eudos) gegen die Sarazenen erfährt. Eine Überschätzung des ersten Sieges des fränkischen Hausmeiers dürfte wie aufgezeigt von der fehlerhaften Berichterstattung des Paulus Diaconus ausgegangen sein, wobei auch angemerkt wurde, dass sich zeitlich anschließende Schriften nicht immer die Siege Karls gegen die Sarazenen beinhalten.

2.3 Die Darstellung Karl Martells in der wissenschaftlichen Literatur vom 19. bis ins 21. Jahrhundert

Die Quellen belegen bereits, dass das Aufeinandertreffen bei Poitiers „in einer Reihe mehrerer bedeutender Siege gegen die mohammedanischen Gegner aus dem Süden“²⁴⁴ steht. Dieser Triumph ist laut Rudolf Schieffer außerdem eindeutig ein „von Zeitgenossen weniger als von der Nachwelt beachteter Abwehrerfolg.“²⁴⁵ Denn obwohl die Schlacht gegen die Araber zwischen Tours und Poitiers 732 relativ häufig in den zeitgenössischen Quellen erwähnt und geschildert wird,²⁴⁶ lassen diese nicht erkennen, dass dieser Sieg das christliche Abendland vor dem Islam gerettet hätte und damit als geradezu epochal anzusehen ist. Sie stellen diesen Erfolg über die Sarazenen als einen von vielen siegreichen Feldzügen Karls dar, allerdings aber als symbolträchtigen, da das Grab des fränkischen „Nationalheiligen“ Martin in Gefahr geraten war.²⁴⁷

Um einen genaueren Einblick in die Entwicklung des Karlsbildes zu bekommen, lohnt sich eine Betrachtung der wissenschaftlichen Meinungen zu und Einschätzungen von Karl Martells Leistungen bei der Schlacht zwischen Tours und Poitiers

²⁴² *Continuatio*, S. 361.

²⁴³ Vgl. ebd., S. 362 und Fischer, Martell, S. 119.

²⁴⁴ Nonn, Schlacht, S. 42f.

²⁴⁵ Schieffer, Karolingisches Großreich, S. 20.

²⁴⁶ Vgl. Staudte-Lauber, Schlacht, S. 87f.

²⁴⁷ Vgl. Hageneier, Politischer Rahmen, S. 15.

nicht nur aus deutscher, sondern auch aus französischer, englischer und spanischer Seite. Diese beginnt schon etwas vor dem Untersuchungszeitraum der Schulbücher, nämlich mit der von Simonde de Sismondi im Jahr 1821 in Paris veröffentlichten *Histoire des Français*. Simonde de Sismondi berichtet relativ ausführlich von der arabischen Expansion und dass die Araber, die nach Tours vordringen konnten, nach einem Hilferuf von Eudo mit Karl Martells Heer zusammentrafen, wobei der Autor Bezug auf den Fortsetzer des Isidor von Sevilla nimmt. Als die Araber über Nacht verschwanden, wurde keine Verfolgung aufgenommen, da der Hausmeier einen Hinterhalt fürchtete. Trotzdem erhielt dieser den Beinamen Martell und ließ die Beute aufteilen. Kritik übt der Autor an der übertriebenen Bedeutung dieser Schlacht, die er nicht zuletzt auf Paulus Diaconus falsche Anzahl gefallener Sarazenen zurückführt. Der Sieg von 732 ist seiner Meinung nach trotzdem ungeachtet eines massenhaften Blutvergießens von Relevanz, da er sowohl den Aquitanern als auch den Franken ihre „confiance“²⁴⁸ zurückgab und außerdem dem arabischen Vordringen Einhalt gebot.²⁴⁹ Dieses wird allerdings nicht religiös konnotiert und Karl Martell wird trotz seines augenscheinlichen Erfolges nicht hochstilisiert.

Ganz anders verhält es sich bei Friedrich von Schlegel, der im zweiten Band seines Werkes *Die Philosophie der Geschichte. In achtzehn Vorlesungen gehalten zu Wien im Jahre 1828*, das ein Jahr später ebendort veröffentlicht wurde, kurz über „den großen Sieg des fränkischen Helden Karl Martell“²⁵⁰ 732 berichtet. Für ihn ist Karl Martell ganz eindeutig der Retter, denn durch ihn wurde „die abendländische Christenheit also von der drohenden Gefahr des völkerverwüstenden Islam befreit.“²⁵¹ Damit wird eine religiöse Komponente inkludiert, da der Hausmeier nicht nur die Franken, sondern die gesamte christliche Gemeinschaft vor andersgläubigen Feinden rettete.

Keine religiöse Konnotation erfahren die Ereignisse um 732 in der *Historia Universal* von José María Flórez, die 1858 in Madrid erschienen ist. Karl Martell wird zwar als „verdadero monarca francés, aunque con el título de mayordomo mayor de palacio“²⁵² und als „héroe francés“²⁵³ bezeichnet, der den arabischen Bestre-

²⁴⁸ Sismondi, Simonde de. *Histoire des Français. Tome II*. Paris, 1821, S. 132.

²⁴⁹ Vgl. ebd., S. 128-132.

²⁵⁰ Schlegel, Friedrich von. *Die Philosophie der Geschichte. In achtzehn Vorlesungen gehalten zu Wien im Jahre 1828. Zweyter Band*. Wien, 1829, S. 90.

²⁵¹ Ebd.

²⁵² Flórez, José María. *Historia Universal*. Madrid, 1858, S. 62.

bungen entgegen trat und diesen Einhalt gebot. Eine Verherrlichung als christlichen Retter erfährt der Hausmeier hier aber nicht.

Religiös gefärbt ist dafür der entsprechende Bericht in Theodor Breysigs in Leipzig erschienenem Werk *Jahrbücher des fränkischen Reiches. 714-741; die Zeit Karl Martells* aus dem Jahr 1896. Dies geschieht schon allein dadurch, dass er zwar die Araber als gierig nach Beute, ihren Anführer Abd ar-Rhaman allerdings als glaubenseifrig bezeichnet und daraus den geplanten Übergriff auf die Martinskirche in Tours erklärt.²⁵⁴ Doch Karl Martell kann die Feinde aufhalten mit „wahrscheinlich dem ganzen Heerbanne des merowingischen Reiches: Austrasiern, Neustriern, christianisierten Friesen und den Völkern am Rhein, so weit sie seinem Rufe zur Vertheidigung des Christenthums gefolgt waren.“²⁵⁵ Hiermit betont Theodor Breysig nicht nur die Vielfalt des fränkischen Heeres, dem sich auch Eudo anschloss und das ganz allein von Karl Martell angeführt wurde und somit auch dessen Macht und Einfluss signalisiert. Er betont auch, dass das Vorgehen gegen die feindlichen Araber eindeutig zum Wohle des Christentums geschah, wobei die Streitkraft der Austrier besonders hervorgehoben wird. Mehr Lob hat der Autor für den fränkischen Hausmeier allerdings nicht übrig, dafür scheint er aber zu wissen, dass die Schlacht genau beim heutigen Cenon stattfand und dass die flüchtenden Feinde immer wieder von Christen aufgehalten wurden, bevor sie mit Narbonne ihren Zufluchtsort erreichten.²⁵⁶

Obwohl es Karl nicht gelungen war, die Muslime endgültig aus Europa zu vertreiben, besteht das grundsätzliche Interesse, das viele Historiker an dieser Schlacht hegten und hegen, nach der Meinung Edward Creasys, der diese in *The Fifteen Decisive Battles of the World*, seinem 1915 in London erschienen Werk, aufnimmt, zurecht. Denn der Sieg des fränkischen Heeres „gave a decisive check to the career of Arab conquest in Western Europe, rescued Christendom from Islam, preserved the relics of ancient and the gems of modern civilisation, and re-established the old superiority of the Indo-European over the Semitic family of mankind.“²⁵⁷ Damit schätzt er persönlich den Sieg sehr hoch ein, denn er betraf nicht nur die Rettung der Christenheit, sondern die der gesamten abendländischen Gesellschaft samt ihrer Kultur und Tradition. Damit hält er es mit Edward Gibbon,

²⁵³ Flórez, *Historia*, S. 221.

²⁵⁴ Vgl. Breysig, *Jahrbücher*, S. 66.

²⁵⁵ ebd., S. 67.

²⁵⁶ Vgl. ebd., S. 67-69.

²⁵⁷ Creasy, Edward. *The Fifteen Decisive Battles of the World*. London, 1915, S. 240.

den er einleitend zitiert und der mit dem Sieg auch den negativen Einfluss des Koran nicht nur für die Franken, sondern auch für die britischen Vorfahren gebannt sieht.²⁵⁸ Deswegen kritisiert er unter anderem den bereits erwähnten französischen Wissenschaftler Simonde de Sismondi, der den „great Appeal of Battle between the champions of the Crescent and the Cross“²⁵⁹ viel zu wenig würdigt und zu gering einschätzt. Ganz anders sei dies bei dem ebenso bereits erwähnten deutschen Autor Friedrich von Schlegel und dessen Kollegen Leopold von Ranke der Fall, der in seinem Werk *Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation* Karl Martell auf Grund seiner militärischen Leistungen in dieser Schlacht lobt.²⁶⁰ Schon viel früher hat dies laut Edward Creasy bereits Thomas Arnold in seiner *History of the later Roman Commonwealth II* getan, der den Sieg Karl Martells noch über den des Arminius stellt.²⁶¹ Dies liegt wohl daran, wie zum Abschluss des Beitrags in *The Fifteen Decisive Battles of the World* festgestellt wird, dass das Christentum zwar nicht vereint, aber sicher und damit Europas Zukunft gefestigt war, auch wenn es neue Probleme und Herausforderungen erwartete.²⁶² Damit bedeutet die vermeintliche Rettung der Christenheit durch Karl Martell auch eine gesicherte Zukunft für ganz Europa, womit der Stellenwert der Schlacht von 732 für Edward Creasy eindeutig belegt ist.

Damit scheint es zumindest bis zum Ende des Deutschen Kaiserreichs kein einheitliches Urteil über Karl Martells Wirken in der Schlacht zwischen Tours und Poitiers 732 zu geben. Auch lässt sich die Berichterstattung nicht landesspezifisch klassifizieren, sowohl der Franzose Simonde de Sismondi als auch der Deutsche Theodor Breysig berichten relativ neutral über die Ereignisse, wohingegen sein Landsmann Friedrich von Schlegel und der Brite Edward Creasy den fränkischen Hausmeier eindeutig als den Retter des Abendlandes sehen.

Alexander Cartellieri rückt hingegen in seiner erstmals 1927 erschienenen *Weltgeschichte als Machtgeschichte. Band 1. Die Reichsgründungen 382-911* zuerst die Niederlage der Araber bei Konstantinopel 717 und dann Eudos Abwehrerfolg gegen die Araber 721 in den Vordergrund, den man „neben dem späteren und

²⁵⁸ Vgl. Creasy, *Decisive Battles*, S. 239.

²⁵⁹ Ebd., S. 240.

²⁶⁰ Vgl. ebd., 240f.

²⁶¹ Vgl. ebd., S. 241.

²⁶² Vgl. ebd., S. 254.

größeren Karl Martells nicht allzu sehr im Dunklen lassen“²⁶³ dürfe. Weiterhin berichtet der Autor von Eudos Bündnis mit Munnuzza und Karls Feldzüge gegen ihn sowie den Verdacht, der Aquitanier hätte die Feinde ins Land gerufen, um sich an Karl zu rächen, den er schlussendlich allerdings um Hilfe gegen die Araber bitten musste. Diese konnten zwar die Kirche des Heiligen Hilarius zerstören, nicht mehr aber die des Heiligen Martin, da sich ihnen Karl mitsamt des fränkischen Heeres erfolgreich entgegenstellte. Die Feinde flohen in der Nacht, die Kämpfer unter Karl Martell verfolgten sie jedoch nicht, sondern teilten die Beute unter sich auf.²⁶⁴ Für Alexander Cartellieri ist dieser Erfolg sehr bedeutend, die Schlacht zwischen Tours und Poitiers „gilt mit Recht als ein Hauptereignis der romanisch-germanischen Geschichte.“²⁶⁵ Dies begründet er damit, dass sich bei einem Sieg die Araber sukzessive im unterworfenen Gebiet angesiedelt hätten. Diese Vorherrschaft hätte sich dann auf Italien ausgebreitet, mit dem Endziel, das Mittelmeer arabisch und nach einem Erfolg über Konstantinopel den Islam zur Weltreligion zu machen. Aus dieser düsteren Vorhersage lässt sich ganz klar erschließen, warum für diesen Autor das Ergebnis der Schlacht zwischen Tours und Poitiers 732 so hoch einzuschätzen ist. Doch er räumt auch ein, dass es gegenteilige Ansichten gibt und führt diese darauf zurück, dass Ludwig der Fromme für seine Ingelheimer Pfalz ein Gemälde gewählt hatte, das die Unterwerfung der Friesen statt Karls Sieg über die Araber zeigt. Er erklärt aber gleichzeitig, dass schon öfters „nur sehr viel spätere Geschlechter das volle Verständnis für Wendepunkte der Weltgeschichte gewonnen haben“,²⁶⁶ was seinen Einwand wieder relativiert. Trotzdem wirft er noch die Frage auf, ob es schlimmer gewesen wäre, wenn die Araber bei Tours oder Konstantinopel gesiegt hätten. Dabei spricht er sich nicht eindeutig für Ostrom aus, denn beide Niederlagen zusammen hätten das Expansionsbestreben der Araber schlussendlich eingeschränkt.²⁶⁷

Joseph Calmette sieht die Bedeutung dieses Sieges Karl Martells 732 in seinem kurz nach Ende des Zweiten Weltkrieges 1946 in Paris erschienenen Werk *Le Monde Féodal* zunächst darin, dass sich der Islam zurückzog und das Franken-

²⁶³ Cartellieri, Alexander. *Weltgeschichte als Machtgeschichte. Band 1. Die Reichsgründungen 382-911*. München, 1972, Neudruck von 1927, S. 121f.

²⁶⁴ Vgl. ebd., S. 122f.

²⁶⁵ ebd., S. 123.

²⁶⁶ Ebd., S. 124.

²⁶⁷ Vgl. ebd.

reich gerettet war.²⁶⁸ Das Essenzielle ist für ihn außerdem, dass die Ereignisse um 732 die nachfolgenden Generationen im christlichen Frankenreich vor der islamischen Gefahr bewahrt hatten, weshalb er Karl Martell als „le champion de la Croix, le champion de la Latinité“²⁶⁹ bezeichnet. „En une heure dramatique, il a incarné une race, une foi, une civilisation“²⁷⁰ denn durch seine Leistungen zwischen Tours und Poitiers hat der fränkische Hausmeier außerdem seiner Familie zu mehr Aufschwung verholfen. Damit sieht Joseph Calmette zwar ebenfalls die dynastischen Auswirkungen, stellt Karl Martell aber ebenfalls eindeutig und vordergründig als Retter der Christenheit und des Abendlandes dar.

Dies ist auch bei Manuel Ballesteros Gaibrois in der in Barcelona erschienenen *Historia de España* aus dem Jahr 1962, also ebenfalls der Zeit des Kalten Krieges, nicht der Fall. Der Spanier erklärt, dass die Mohammedaner 721 im Frankenreich aufgetaucht sind und dass man sich ihnen entgegenstellt hat, wobei besonders Eudo erwähnt wird. Dort ist ihr Anführer Abd-ar-Rahman, dem es gelungen war, Eudo zu besiegen, von der fränkischen Kavallerie gebremst worden. Dies geschah „en la celebrisima batalla de Poitiers, que cierra para siempre a los musulmanes el camino del mundo cristiana continental europeo.“²⁷¹ Weder Abd-al Maliz oder Ocba, die Nachfolger des in der Schlacht gefallenen Abd-ar-Rhaman in Al-Andalus, konnten die Taten Karl Martells ungeschehen machen. Der fränkische Hausmeier wird zwar als „el vencedor de Poitiers“²⁷² bezeichnet, doch hier ist er nicht derjenige, der die Eindringlinge endgültig aufhalten konnte.

Ähnlich beschreibt dies Ciriaco Perez-Bustamante im *Compendio de Historia de España. Undecima Edicion*, der 1967 in Madrid erschienen ist. Auch er erläutert, dass die Araber zunächst ins Frankenreich vordringen konnten, Abd-ar-Rhaman aber von Karl Martell besiegt und getötet wurde. Auch hier ist der Erfolg Karls nicht das Ende der Invasion durch die Mauren, denn Ocaba hat noch drei weitere Versuche unternommen, die scheiterten, bevor das Unternehmen endgültig für beendet erklärt wurde. Damit ist Karl Martell hier kein Held, seine Leistungen sind

²⁶⁸ Vgl. Calmette, Joseph. *Le Monde Féodal*. Paris, 1946, S. 23.

²⁶⁹ Ebd., S. 97.

²⁷⁰ Ebd.

²⁷¹ Ballesteros Gaibrois, Manuel. *Historia de España*. Barcelona, 1962, S. 208.

²⁷² Vgl. ebd.

ein Schritt in die Richtung der Zurückdrängung der Eroberer, wie neutral berichtet wird.²⁷³

Ebenso wenig emotionsbeladen, dafür kurz und knapp bedenkt Daniel Dennet in seinem 1968 in Darmstadt erschienenen Aufsatz *Pirenne and Mohammed die „celebrated battle of Tours“*²⁷⁴. Er berichtet aber auch, dass Karl Martell die Sarazenen 737 nochmals besiegen musste. Ebenso kurz und bündig, aber doch dramatischer erläutert Henri Pirenne selbst ebenso 1968 in seinem Aufsatz *Mohamet et Charlemagne*, dass die Krieger des fränkischen Hausmeiers dem arabischen Vormarsch den Wind aus den Segeln nahmen, obwohl sie doch das Gesicht der Welt nachhaltig verändert hatten. Mit „la poussée soudaine de l’Islam a détruit l’Europe antique“²⁷⁵ deutet er an, dass Karls Eingreifen zwar notwendig und wichtig war, aber dennoch zu spät kam, denn die Veränderungen, die der Islam mit sich brachte, waren bereits zu tiefgreifend. Karl Martell kann somit kaum als Retter des Abendlandes bezeichnet werden.

Etwas relativiert wird diese Ansicht von Eugen Ewigs Beitrag zur Karolingerzeit in Peter Rassows *Deutsche Geschichte im Überblick*, die 1973 in Stuttgart erschienen ist. Zunächst wird von Eudos Sieg gegen die Araber, seinem fehlgeschlagenen Heiratsbündnis und seinen Problemen mit dem Feind in Aquitanien berichtet, weswegen er sich hilfesuchend an Karl Martell wenden musste, bevor der Fokus auf die Zerstörung des Hilariuskolsters und die weiterhin von den Arabern ausgehende drohende Gefahr gelenkt wird. Der fränkische Hausmeier konnte sich dem feindlichen Heer erfolgreich entgegenstellen.²⁷⁶ Eugen Ewig bewertet dieses Ereignis dahingehend, dass es „von der älteren Forschung zu hoch, von der jüngeren zu niedrig eingeschätzt worden“²⁷⁷ ist. Er selbst meint, dass es sich zwar kaum um einen planmäßigen Eroberungszug der Araber gehandelt hatte, obwohl es einer werden hätte können, weswegen der Sieg von 732 zumindest Aquitanien vor der Herrschaft der Muslime bewahrt und zudem Karl Martells Einfluss dort ge-

²⁷³ Perez-Bustamante, Ciriaco. *Compendio de Historia de España. Undecima Edicion*. Madrid, 1967, S. 113.

²⁷⁴ Dennet, Daniel. „Pirenne and Muhammad.“ In: Paul Egon Hübinger (Hg.). *Die Bedeutung und Rolle des Islams beim Übergang vom Altertum zum Mittelalter*. Darmstadt, 1968, S. 120-159, hier S. 132.

²⁷⁵ Pirenne, Henri. „Mahomet et Charlemagne.“ In: Paul Egon Hübinger (Hg.). *Die Bedeutung und Rolle des Islams beim Übergang vom Altertum zum Mittelalter*. Darmstadt, 1968, S. 1-9, hier S. 8.

²⁷⁶ Vgl. Ewig, Eugen. „Die Karolingerzeit.“ In: Peter Rassow (Hg.). *Deutsche Geschichte im Überblick*. Stuttgart, ³1973, S. 68.

²⁷⁷ Ebd.

stärkt hat.²⁷⁸ Damit bietet der Autor eine ausgewogene und nicht überbewertete Einschätzung der historischen Geschehnisse.

Ebenso neutral berichtet Richard Schneider in seinem 1982 in München erschienenen Werk *Das Frankenreich*, dass Karls Sieg 732 eine Wende in der islamischen Expansion herbeigeführt hatte. Er erwähnt aber auch den Erfolg von 737 und vergleicht die Franken mit den byzantinischen Kaisern, die „einem weiteren Vordringen des Islams auf das europäische Festland Einhalt gebieten“²⁷⁹ konnten. Damit gewinnt die Schlacht zwischen Tours und Poitiers bei Richard Schneider doch mehr an Dimension, als es zunächst den Anschein hatte.

Dies unterstützt Harald Zimmermann in seinem 1986 erschienenen Werk *Das Mittelalter. I. Teil Von den Anfängen bis zum Ende des Investiturstreites*. Denn der eigentlich schon recht unabhängig gewordene Eudo musste Karl Martell gegen die Araber zu Hilfe rufen, um die Feinde zwischen Tours und Poitiers aufhalten und in die Flucht schlagen zu können. Dieser und weitere Abwehrerfolge hätten nach Meinung Harald Zimmermanns „das Frankenreich vor der Eroberung durch einen unchristlichen Feind gerettet.“²⁸⁰ Damit bringt der Autor zwar eine religiöse Komponente ins Spiel, indem er die Gegner als Nichtchristen bezeichnet, geht dann aber nicht näher darauf ein. Ebenso begrenzt er die Rettungsaktion des Hausmeiers unmittelbar auf das Frankenreich und inkludiert keine eventuellen Auswirkungen auf Gesamteuropa, was seine Berichterstattung als durchaus faktengerecht erscheinen lässt. Außerdem erwähnt er vollständigerweise, dass die Erfolge gegen die Araber Karl Martell als „den mächtigsten Herrscher des Abendlandes“²⁸¹ in den Fokus rückte, was seine Neutralität relativiert und schon fast ein überhöhtes Karlsbild andeutet.

In etwa die selbe Kerbe schlägt Hans Schulze in seinem Werk *Vom Reich der Franken zum Land der Deutschen. Merowinger und Karolinger*, das 1987 in Berlin erschienen ist. Für ihn sind die Siege Karl Martells über die Sarazenen die am besten überlieferten Erfolge Karls, denn „hier leistete er der westlichen Hemisphäre der abendländisch-christlichen Kultur einen Dienst, den ihm die Geschichte nicht vergessen hat, auch wenn die wirklich große epochale Wende vielleicht

²⁷⁸ Vgl. Ewig, Karolingerzeit, S. 68.

²⁷⁹ Schneider, Reinhard. *Das Frankenreich*. München, 1982, S. 20.

²⁸⁰ Zimmermann, Harald. *Das Mittelalter. I. Teil Von den Anfängen bis zum Ende des Investiturstreites*. Braunschweig, 1986, S. 106.

²⁸¹ Ebd.

schon kurz zuvor am Bosphorus eingesetzt hat.“²⁸² Der Autor mutmaßt, was passiert wäre, wenn die Araber gegen Konstantinopel Erfolg gehabt hätten und stellt sich zugleich den Petersdom als Moschee vor.²⁸³ Auch sein Blick auf das Frankenreich fällt düster aus, das in seinen inneren Wirren verstrickt die äußere Gefahr kaum wahrzunehmen schien. Zudem malt er sich aus, was im Falle eines konzentrierten islamischen Angriffs geschehen hätte können: Er spricht von Moscheen und Minaretten statt Kirchen und einer arabisch-romanischen Kultur, die in ganz Süd- und Westeuropa Einzug gehalten hätte, wohingegen jenseits von Rhein und Donau den Germanen und Slawen ein geradezu barbarisches Leben gewunken hätte. Weder eine abendländisch-christliche Kultur, noch ein Europa, „von dem aus die Weltgeschichte ihren Anfang nehmen konnte“²⁸⁴ wären möglich gewesen.²⁸⁵ Er sieht es klar als Verdienst Karl Martells an, dass dies nicht so gekommen ist. Obwohl die Angriffe der Sarazenen meist nur kleinere Beutezüge waren, die sich aber leicht zu Größerem entwickeln konnten, darf die Schlacht von 732 laut Hans Schulze keineswegs als Scharmützel abgetan werden, da sie zurecht „Karl Martells Ruhm als Retter des christlichen Europas begründete.“²⁸⁶ Denn wenn die Martinskirche den Heiden in die Hände gefallen wäre, hätte dies enorme Einbußen für das fränkische Selbstbewusstsein bedeutet. Doch der Sieg war nicht nur wichtig für die Franken, seine „welthistorische Bedeutung“²⁸⁷ resultiert allein schon aus dem Sieg von Kreuz über Halbmond. Damit gibt der Autor seinen Beobachtungen eindeutig eine religiöse Komponente, was wiederum seine Beurteilung Karls als Retter der Christenheit und Gesamteuropas unterstützt, wobei er, um dies zu bekräftigen, noch dessen Erfolge 737 erwähnt.

Auch Pierre Riché misst der Schlacht zwischen Tours und Poitiers 732 enorme Bedeutung bei. In seinem Werk *Die Karolinger. Eine Familie formt Europa*, das in deutscher Sprache 1987 in Stuttgart erschienen ist, gebührt allerdings zuerst Eudos Sieg gegen die Araber 721 genügend Ehre und er bezeichnet die Nachricht, der Herzog hätte die Feinde ins Land gerufen, sogar als „karolingische Propaganda“,²⁸⁸ da er vielmehr Karl um Hilfe gebeten und gemeinsam mit ihm gekämpft

²⁸² Schulze, Hans. *Vom Reich der Franken zum Land der Deutschen. Merowinger und Karolinger*. Berlin, 1987, S. 90.

²⁸³ Vgl. ebd., S. 90f.

²⁸⁴ Ebd., S. 92.

²⁸⁵ Vgl. ebd.

²⁸⁶ Ebd.

²⁸⁷ Ebd., S. 93.

²⁸⁸ Riché, Pierre. *Die Karolinger. Eine Familie formt Europa*. Stuttgart, 1987, S. 63f.

hätte. Als genauen Ort der Schlacht zwischen Tours und Poitiers kann er Mousais ausfindig machen, das Datum legt er genau auf den 25. Oktober fest.²⁸⁹ Der Meinung des Autors nach hat der Sieg schon damals im ganzen Abendland für Aufsehen gesorgt. Dies begründet er damit, dass er in Bedas *Historia Ecclesiastica* ebenso Erwähnung findet wie in der *Chronik von Cordoba*. Dabei führt er die passenden Quellenbelege an und geht noch genauer darauf ein, dass in der Chronik von 754 die *Europenses* genannt werden. Ihm ist zwar bewusst, dass damit nicht die Europäer im heutigen Sinne bezeichnet wurden, er geht aber davon aus, dass der Chronist trotzdem auf einen Kampf zweier Kulturen hinweisen wollte.²⁹⁰ Dass dabei die muslimischen Araber und das christliche Frankenheer gemeint waren, ist offensichtlich. Schon allein deswegen sei der Sieg von 732 keineswegs, wie dies manche Historiker fälschlicherweise tun, als ein militärisch lediglich zweitklassiges Ereignis einzustufen. Denn es ist nicht nur ein arabischer Beutezug zu seinem Ende gebracht worden, der Erfolg „wurde als Gottesurteil zugunsten Karls gedeutet.“²⁹¹ Damit ist nicht nur die religiöse Komponente der Schlacht unterstützt, sondern auch die Bedeutung Karls hervorgehoben, dessen Taten sich entscheidend nicht nur auf sein eigenes, sondern auf das Schicksal seiner gesamten Familie auswirkte. Dies sieht der Autor darin bestätigt, dass dem Hausmeier im neunten Jahrhundert der Beiname Martell gegeben wurde, der sich wohl auf Judas Makkabäus, einen alttestamentarischen Kriegshelden mit gleichem Beinamen, bezog,²⁹² was erneut die göttliche Segnung Karls betont und somit ein geradezu überhöhtes Bild von ihm zeichnet.

Sehr abgeschwächt wird dies von Montgomery Watt in seiner Monographie *Der Einfluß des Islams auf das europäische Mittelalter*, dessen deutsche Ausgabe 1988 in Berlin erschienen ist. Zwar ist für ihn die Schlacht zwischen Tours und Poitiers eine entscheidende der Weltgeschichte, da sie „die Grenze des muslimischen Vordringens in dieser Richtung markierte.“²⁹³ Weitere Raubzüge lohnten sich für die Araber nicht beziehungsweise es fehlte ihnen die Kraft dazu. Außerdem ist zu bedenken, dass sie sich noch lange Zeit in Spanien halten konnten. Damit räumt Montgomery Watt den Ereignissen um 732 zwar begründetermaßen eine gewisse Bedeutung ein, nimmt aber davon Abstand, diese überzubewerten.

²⁸⁹ Vgl. Riché, Karolinger, S. 64.

²⁹⁰ Vgl. ebd., S. 65.

²⁹¹ Ebd.

²⁹² Vgl. ebd.

²⁹³ Watt, Montgomery. *Der Einfluß des Islams auf das europäische Mittelalter*. Berlin, 1988, S. 17.

Damit wird nochmals deutlich, dass auch vom Ende des Deutschen Kaiserreichs bis in das Zeitalter des Kalten Krieges kein einheitliches Urteil über Karl Martell und die Schlacht zwischen Tours und Poitiers gefällt wurde. Obwohl bei Daniel Dennet, Eugen Ewig, Reinhard Schneider und Montgomery Watt recht neutrale und den Quellen folgende Berichterstattungen zu finden sind, wird Karl von Joseph Calmette und Hans Schulze als Retter stilisiert. Außerdem zeichnen auch Harald Zimmermann und Pierre Riché ein deutlich überhöhtes Karlsbild. Wiederum ist weder eine chronologische, noch eine geographische Einschätzung Karl Martells möglich, er wird deutlich über Landes- und Zeitgrenzen hinweg kontrovers diskutiert.

In der Zeit des wiedervereinigten Deutschlands hat sich Rudolf Schieffer mehrmals mit den Karolingern beschäftigt, unter anderem in seiner 1997 in Stuttgart erschienenen Monographie *Die Karolinger*. Zunächst geht er dort auf den Erfolg Eudos 721 gegen die Sarazenen ein. Außerdem bleiben dessen Bündnis mit Munnuza, Karl Martells Eindringen in Aquitanien und der Überfall Abd ar-Rahmans auf dieses Gebiet, der den Hilferuf an Karl Martell zur Folge hatte, nicht unerwähnt.²⁹⁴ Dass sich Karl Martell im Oktober 732 dem arabischen Feldherrn zwischen Tour und Poitiers erfolgreich entgegenstellte, bezeichnet der Autor als „zweifellos die berühmteste Tat Karl Martells.“²⁹⁵ Doch gleich darauf relativiert er seine Aussage, denn dass es sich dabei um eine „welthistorische Entscheidung“²⁹⁶ handelte, könne er so nicht bestätigen, obwohl in einer Quelle zur Schlacht, und hiermit meint er wohl die Chronik von 754, zum ersten Mal von *Europenses* gesprochen wird. Denn diese spanische Betrachtungsweise entspricht nicht derjenigen der fränkischen Quellen, „die die Araberschlacht ohne allzu großen Nachdruck in die lange Serie der Waffentaten einordnen.“²⁹⁷ Außerdem, so führt Rudolf Schieffer an, dürfte es Karl Martell in erster Linie daran gelegen sein, seinen Herrschaftsanspruch weiterhin zu legitimieren, indem er sich zur Verteidigung des Reiches fähig erwies, zumal die Schlacht von 732 einen eindeutigen Durchbruch in der Herrschaft der Karolinger in Südgallien bedeutete.²⁹⁸ Dies legt er ebenso in seinem Werk *Die Zeit des karolingischen Großreichs (714-887)* dar,

²⁹⁴ Vgl. Schieffer, Rudolf. *Die Karolinger*. Stuttgart, 1997, S. 45.

²⁹⁵ Ebd.

²⁹⁶ Ebd.

²⁹⁷ Ebd., S. 46.

²⁹⁸ Vgl. ebd., S. 45f.

das 2005 in zehnter Auflage in Stuttgart erschienen ist. Dort führt er weiter aus, dass Karl „die Vertreibung der eingedrungenen Mauren als Hebel benutzte, um viele lokale Machthaber zu verdrängen und durch ergebene Anhänger aus der eigenen Klientel zu ersetzen.“²⁹⁹ Für ihn ist Karls Eingreifen gegen die Araber klar politisch-militärisch und nicht religiös motiviert, da ihm vielmehr daran lag, seine Macht nicht nur gegenüber den Aquitanern zu demonstrieren und auszuweiten. Deswegen ist es nicht verwunderlich, dass Rudolf Schieffer den fränkischen Hausmeier nicht als Retter der Christenheit oder gar des Abendlandes sieht.

Nicht ganz in die gleiche Kerbe schlägt Johannes Fried in *Das Mittelalter. Geschichte und Kultur*, eine Monographie, die 2003 in München erschienen ist. Auch er erklärt, dass die Bedeutung der Schlacht 732 zwischen Tours und Poitiers und auch die einiger daraus resultierender Kämpfe „in legitimatorischer Absicht übersteigert und von Historikern überschätzt wurde.“³⁰⁰ Dies wird damit begründet, dass es sich dabei nur um „ein Gefecht unter vielen“³⁰¹ handelte und außerdem das fränkische Einflussgebiet zu weit von den arabischen Machtzentren entfernt lag, als dass sich weitere Bemühungen gelohnt hätten.³⁰² Trotzdem hat das Ereignis einen gewissen Stellenwert, denn Karls Ruhm drang bis nach Rom vor, so dass Papst Gregor II. den fränkischen Hausmeier um Hilfe gegen die Langobarden bat, was allerdings erst dessen Sohn erfüllte.³⁰³ Doch schon allein die Tatsache, dass die Taten Karls bis zum Papst gelangten, zeigt für Johannes Fried, dass dieses Ereignis etwas Außergewöhnliches für die Zeitgenossen sein musste.

Im 2011 in Cambridge erschienenen *The Carolingian World* zeigen Marios Costambeys, Matthew Innes und Simon Maclean jedoch auf, dass der Sieg von 732, der Karls Ruhm posthum definiert und noch immer in den Listen der bedeutendsten Schlachten angeführt wird sowie auf unzähligen heldenhaft-romantischen Gemälden Eingang gefunden hat, auf den Fehleinschätzungen verschiedener Historiker beruht, wobei sie namentlich auf Edward Gibbon hinweisen.³⁰⁴ Denn „the Muslim army was a raiding party rather than the vanguard of a religiously motivated invasion from Spain.“³⁰⁵ Damit spricht das Autorenteam einer religiös motivier-

²⁹⁹ Schieffer, Karolingisches Großreich, S. 20f.

³⁰⁰ Fried, Johannes. *Das Mittelalter. Geschichte und Kultur*. München, 2003, S. 49.

³⁰¹ Ebd.

³⁰² Vgl. ebd.

³⁰³ Vgl. ebd.

³⁰⁴ Vgl. Costambeys, Marios, Innes, Matthew and Maclean, Simon. *The Carolingian World*. Cambridge, 2011, S. 47f.

³⁰⁵ Ebd., S. 48.

ten Tat Karl Martells jede Daseinsberechtigung ab und auch die vielfach dargestellte Manifestation seiner Macht in Aquitanien stellen sie in Zweifel. Da außerdem die Araber nicht vertrieben, sondern ihre Angriffe lediglich auf die Provence umgeleitet wurden, wird hier ein eher nüchternes Karlsbild gezeichnet.

Auch Andreas Fischer versucht sich in *Karl Martell. Der Beginn karolingischer Herrschaft*, das 2012 in Stuttgart erschienen ist, betont neutral zu halten. Zur Bewertung der Ereignisse um 732 „an einem nicht präzise zu lokalisierenden Ort“³⁰⁶ zieht er verschiedene Quellen heran. Dabei nennt er als erstes die Fortsetzung der Fredegar-Chronik, die den knappen kleinen Annalen entspricht, in denen der Sieg von großer Bedeutung war, und die darauf abzielt, Eudo als Verräter und Vertragsbrüchigen hinzustellen. Karls Eingreifen ist hier keineswegs religiös behaftet, im Gegensatz zur *Vita Eucherij*, die mit dem Ausdruck *Ismahelitarum gens* auf die vermeintliche alttestamentarische Abstammung der Araber von Hagar und Ismael anspielt.³⁰⁷ Doch auch außerhalb des Frankenreiches blieben die Schlacht und ihre Auswirkungen nicht unbekannt, sodass sie sowohl von einem arabischen Chronisten, als auch von Beda Venerabilis in seiner *Historia ecclesiastica* aufgenommen wurden. Außerdem sind sie ebenso Inhalt *Continuatio Hispana Isodiris* und der *Vita Caroli* Einhards. Dieser sah in den Feldzügen der Araber nach Aquitanien und in die Provence erstmalig einen konkreten Plan zur Eroberung des Frankenreiches. Damit werden klar Karls Leistungen emporgehoben, der nicht nur die Eindringlinge vertreiben, sondern auch eine Fremdherrschaft im Frankenreich verhindern konnte, was ihm als starken Hausmeier und nicht den schwachen Merowingerkönigen gelungen ist.³⁰⁸ Damit bot Einhard den Weg für spätere Historiker, die Ereignisse zwischen Tours und Poitiers als weltgeschichtliche Wende zu sehen. Namentlich nennt Andreas Fischer hier den Basler Kunsthistoriker Jacob Burckhart aus dem 19. Jahrhundert, für den Karl Martell „Sieger über den Islam“ und „große[r] Stifter einer neuen abendländischen Christenheit“³⁰⁹ war, der verhinderte, dass der Islam im Frankenreich Einzug halten konnte. Dies entspräche aber keineswegs der fränkischen Hagiographie, denn diese „präsentierte die Schlacht als Resultat der Verwicklung Eudos in Auseinandersetzung unter den Machthabern auf der Iberischen Halbinsel, als Produkt politischen Kalküls ohne

³⁰⁶ Fischer, Martell, S. 118.

³⁰⁷ Vgl. ebd.

³⁰⁸ Vgl. ebd., S. 118-120.

³⁰⁹ Ebd., S. 120.

die Gefahr einer dauerhaften Überfremdung und ohne erkennbare religiöse Vorbehalte.“³¹⁰ Deswegen kann die Darstellung Karl Martells als Retter der abendländischen Christenheit nach Andreas Fischer nur ein späteres Konstrukt sein, da sie eben nicht zeitgenössischen Aufzeichnungen entspricht. Außerdem bedeutete der Sieg von 732 keineswegs das Ende der arabischen Attacken, wobei weitere Abwehrerfolge in den Quellen laut dem Autor oft ausführlicher beschrieben worden sind. Trotzdem räumt er ein, dass Karl Martell durch die Schlacht zwischen Tours und Poitiers seine Position in Aquitanien stärken konnte.³¹¹ Außerdem hätte eben dieser Sieg über die Araber Karls „Profil in der Erinnerung entscheidend bestimmt und ihn zur Identifikationsfigur für die Verteidigung des christlichen Europa gegen den Islam gemacht.“³¹²

Dass „el merovingio Carlos Martel“³¹³ den arabischen Eroberungsbestrebungen zumindest einen Riegel vorgeschoben hat und sich diese deswegen mehr auf Spanien konzentrierten, stellen zumindest Fernando García de Cortázar und J. Manuel González Vesga in ihrer *Breve historia de España. Edición acutlizada a marzo de 2017* aus dem Jahr 2017 fest. Diese Information erscheint gering, ist jedoch weit ausführlicher als die, die man bei Fernando Garcés Blázquez in *La Historia del Mundo. Sin los trozos aburridos* aus dem Jahr 2013 findet. Dort wird nämlich nur erwähnt, dass die Araber im Frankenreich 732 bei Tours und Poitiers besiegt wurden.³¹⁴ Beide Werke zeugen aber davon, dass der fränkische Hausmeier und seine Taten in der Forschungsarbeit in Spanien wenig Aufmerksamkeit gewinnen können.

Insgesamt reihen sich die spanischen Autoren damit in die Sichtweise der Zeit des wiedervereinigten Deutschlands ein, denn nun wird durchweg neutral, wenn nicht schon (zu) nüchtern berichtet. Man ist um eine faktenorientierte Berichterstattung bemüht, der jeglicher Pathos fehlt. Damit setzt sich dieser Zeitabschnitt klar von den bisher betrachteten ab, denn sowohl vor als auch während der Zeit des Deutschen Kaiserreiches, der Zwischenkriegszeit, dem Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg sowie dem sich anschließenden Kalten Krieg wechseln sich diejenigen, die Karl Martell als Retter der Christenheit und damit der abendlän-

³¹⁰ Fischer, Martell, S. 120.

³¹¹ Vgl. ebd., S. 121.

³¹² Ebd., S. 9.

³¹³ García de Cortázar, Fernando und González Vesga, J. Manuel. *Breve historia de España. Edición acutlizada a marzo de 2017*. Madrid, 2017, S. 147.

³¹⁴ Vgl. Garcés Blázquez, Fernando. *La Historia del Mundo. Sin los trozos aburridos*. Barcelona, 2013, S. 111.

disch Kultur sehen, mit denjenigen ab, die eine neutrale Berichterstattung bevorzugen. Überhöhte Karlsbilder lassen sich damit weder zeitlich noch räumlich zuordnen. Tatsächlich sind daher die Ereignisse von 732 in der Forschung zunächst wohl zu hoch, dann aber doch zu gering eingeschätzt worden.³¹⁵ Denn selbst wenn Karls Vorgehen lediglich ein Einschreiten in die Strafexpedition Abd ar-Rahmans gegen Munnuza und damit auch gegen Eudo war, sind doch die Ausmaße, die ein weiteres Vordringen der Araber für die Zukunft Europas hätten haben können, schwer abzuschätzen. Trotzdem oder gerade deswegen ist es überzogen, Karl als den Retter des Abendlandes zu bezeichnen. Infolgedessen und gerade wegen der vergangenen Forschungskontroverse, die eine interessante Veränderung einer Wahrnehmung und eines Meinungsbildes bezüglich Karl Martells Wirken 732 aufzeigt, gehört die Schlacht zwischen Tours und Poitiers immer noch „zu den Kerndaten der Weltgeschichte, mit deren Erwähnung zumindest der normal gebildete Zeitungsleser des XX. [und sicherlich auch des XXI., Anm. Verf.] Jahrhunderts gewisse Assoziationen verbindet“.³¹⁶ Es bleibt abzuwarten wie sich zum einen die Forschungslage zukünftig entwickeln wird und wie sich die wissenschaftliche Sichtweise jeweils auf die Geschichtsschulbücher übertragen hat.

3. Deutsche Geschichtsschulbücher

3.1 Geschichtsschulbücher aus der Zeit des Deutschen Kaiserreichs

Bereits 1877 und damit zu Beginn des Untersuchungszeitraumes möchte Adam Josef Cüppers die „Quintessenz des geschichtlichen Unterrichts“³¹⁷ in seinem in Düsseldorf erschienenen *Geschichtsbüchlein für Volksschüler: Nach den Ministerial-Bestimmungen von 1872 entworfen* bieten, sodass der Lehrervortrag von den Schülern zu Hause nachbearbeitet werden kann. In seinem fünften Kapitel *Muhammed*, das *Chlodwig* folgt und das den Ausführungen zu Karl Martell und Pippin vorausgeht, berichtet der Autor zunächst vom Leben und Wirken des Propheten, dessen Glaubwürdigkeit er anzuzweifeln scheint. „Er gab sich für einen Gesandten

³¹⁵ Vgl. z.B. Nonn, Bild, S. 9 und Ewig, Karolingerzeit, S.68.

³¹⁶ Nonn, Schlacht, S. 37.

³¹⁷ Cüppers, Adam Josef. *Geschichtsbüchlein für Volksschüler: Nach den Ministerial-Bestimmungen von 1872 entworfen*. Düsseldorf, 1877, Vorwort.

Gottes aus“³¹⁸ so schreibt Adam Josef Cüppers wenig überzeugt. Anschließend betont er das Gewaltpotential der neuen Religion, da der Glaube „mit dem Schwerte“³¹⁹ zu verbreiten war. Außerdem machte der Islam „die Bekämpfung der Andersgläubigen zur Pflicht und versprach denen, die im Kampfe fielen, das Paradies.“³²⁰ Auch die Kalifen, Mohammeds Nachfolger, „breiteten die Lehre des Propheten mit Gewalt weiter aus.“³²¹ Obwohl dies historisch betrachtet nicht falsch ist, wird hier die Gewaltkomponente besonders augenscheinlich, da die Worte Schwert, Kampf und Gewalt kurz aufeinander folgen.

Diesen gewaltsamen Vormarsch stoppte Karl Martell, der unter *6. Karl Martell und Pipin der Kleine* als Hausmeier des Frankenreiches vorgestellt wird. Die Araber wurden 732 bei Tours und Poitiers von ihm „gänzlich geschlagen und sie kehrten zurück.“³²² Mehr Aufhebens wird um dieses historische Ereignis an dieser Stelle nicht gemacht, die Berichterstattung geschieht neutral und kurz, womit Adam Josef Cüppers seinem im Vorwort erwähnten Vorsatz „in gedrängter Kürze“³²³ die „Quintessenz“³²⁴ niederzuschreiben, treu bleibt. Denn für ihn stehen im Geschichtsunterricht der Volksschule der Lehrer und sein freier Vortrag im Mittelpunkt. Dessen Kernaussage sollte dann im vorliegenden Geschichtsschulbuch zu finden sein, die die Schüler dort nachlesen und lernen sollen. „Keiner, der so verfährt, wird sich mehr zu beklagen haben, daß seine Schüler nichts behalten“³²⁵ dem ist sich der Verfasser sicher.

Dafür reserviert er für Karl Martell und seinen Sieg lediglich vier Zeilen, wohingegen Mohammed und dem Islam fast eine Dreiviertelseite eingeräumt wurde. Insgesamt hat er für seine Ausführungen einen Fließtext gewählt, der fast ohne jegliche Hervorhebungen verfasst wurde. Lediglich bei den Worterklärungen zu Koran, Mosleminen und Chalifen im fünften Kapitel³²⁶ und bei den Ortsangaben Tours und Poitiers im sechsten Kapitel³²⁷ scheinen die Begriffe leicht gesperrt gedruckt zu sein.

³¹⁸ Cüppers, Geschichtsbüchlein, S. 7.

³¹⁹ Ebd., S. 8.

³²⁰ Ebd.

³²¹ Ebd.

³²² Ebd.

³²³ Ebd., Vorwort.

³²⁴ Ebd.

³²⁵ Ebd.

³²⁶ Vgl. ebd., S. 8

³²⁷ Vgl. ebd.

Anders als Adam Josef Cüppers misst August Mauer dem Sieg Karl Martells 732 in seinem Schulbuch *Geschichts-Bilder. Darstellungen der wichtigsten Gegebenheiten und berühmtesten Personen aus der alten Geschichte, dem Mittelalter, der neuen und der neuesten Zeit*, das 1887 in achter Auflage in Langensalza erschienen ist, und *nach den besten Quellen zusammengestellt und herausgegeben für Lehrer und Lernende, sowie für Freunde der Geschichte* eine größere Bedeutung bei. „Seit jenem Siege, der die ganze Christenheit von der größten Gefahr befreite, erscholl der Name der Franken und ihres gefeierten Helden weit über die Grenzen Europa's hinaus und wurde überall mit Achtung und Bewunderung genannt.“³²⁸ Dies schreibt der Autor unter *II. Bilder aus dem Mittelalter* im Kapitel zu *Pipin von Herstall, Karl Martell und Pipin der Kleine*. Zudem wird die Leistung Karls dadurch hervorgehoben, dass er „anfangs eingekerkert“³²⁹ war und sich seine Position zunächst innerhalb der Familie, dann im Frankenreich hart erkämpft hatte, wobei der Sieg gegen die Araber, den er auf etwa einer viertel Seite schildert, am meisten zu seinem Ansehen und Ruhm beitrug.³³⁰

Die Ausführungen August Mauers zu Karl Martell zeigen schon, dass der Autor nicht anhand bloßer Zahlen, sondern mittels berühmter Persönlichkeiten lehren möchte.³³¹ Denn für ihn steht fest, dass „der Geschichtsunterricht, wenn er reichlich Früchte tragen soll, möglichst biographisch gehalten werden muß.“³³² Das war sicher ein Grund dafür, dass er Mohammed ein eigenes Kapitel auf zwei Seiten einräumt. „Das Feuer seiner schwarzen Augen, seine schöne, edle Haltung, sein kräftiger Wuchs zog Aller Augen auf sich, und ließ den künftigen Herrscher ahnen. Dazu hatte ihm die Natur eine große Kraft der Beredtsamkeit gegeben. Keiner konnte seinen Worten widerstehen wenn er mit Begeisterung sprach“,³³³ so beschreibt er den Propheten. Mohammed war also nicht nur ansehnlich, sondern auch redegewandt und damit zum Herrschen prädestiniert. Seine göttlichen Visionen sieht der Autor allerdings eher als Folge seiner „übersinnlichen Grübeleien“³³⁴ sowie fehlender Nahrung und er bildete sich laut August Mauer die Engels-

³²⁸ Mauer, August. *Geschichts-Bilder. Darstellung der wichtigsten Gegebenheiten und berühmtesten Personen aus der alten Geschichte, dem Mittelalter, der neuen und neuesten Zeit. Nach den besten Quellen zusammengestellt und herausgegeben für Lehrer und Lernende, sowie für Freunde der Geschichte*. Langensalza, ⁸1878, S. 150.

³²⁹ Ebd., S. 149.

³³⁰ Vgl. ebd., S. 150.

³³¹ Ebd., Vorwort.

³³² Ebd.

³³³ Ebd., S. 143f.

³³⁴ Ebd., S. 144.

botschaften nur ein.³³⁵ Ebenso wie Adam Josef Cüppers scheint er den Religionsstifter nicht recht ernst nehmen zu wollen.

Fast ebenso ausführlich beschäftigt sich August Mauer anschließend mit den Lehren des Islams. Er berichtet unter anderem vom Monotheismus, dem Prophetentum Mohammeds, dem geforderten Verzicht auf Schweinefleisch und Alkohol, der Vorbestimmtheit des menschlichen Seins und dem Leben nach dem Tode. Insgesamt stellt er fest, dass diese neue Religion als Fortsetzung des Judentums und Christentums die Araber rundweg begeistern musste, da der Koran ein „Gemisch von glühender Sinnlichkeit und wahrhaft dichterischem Schwunge, von volkstümlichen Anschauungen und erhabenen Religionswahrheiten“³³⁶ bot.

Dies schildert August Mauer in einem Fließtext, der nur gelegentlich Hervorhebungen durch Sperrschrift zeigt, lediglich Kapitelüberschriften sind fett gedruckt. Jahreszahlen finden sich bei ihm kaum, denn er ist überzeugt, „daß bloße Zahlen und Namen sich bei der Jugend nie in Fleisch und Blut verwandeln“³³⁷ und für den Schüler nur demotivierender Ballast seien.³³⁸ Von zentraler Bedeutung sei es, und auch hier stimmt er mit den Vorstellungen Adam Josef Cüppers überein, dass der Lehrer Geschichte anschaulich vermittele, was am besten anhand von berühmten Persönlichkeiten und Ereignissen gelinge.³³⁹ Dabei soll es auch Ziel sein, „das unverdorbene Herz mit Begeisterung für das Sittlich-Gute und Schöne [zu] erfüllen, das verdorbene aber mit Beschämung und Selbstverachtung [zu] strafen“³⁴⁰ was ihm zumindest bei den oben dargelegten Beispielen anhand seiner mit Bedacht gewählten Worte gelungen sein dürfte.

Auch Heinrich Dittmar bedient sich in seinem 1880 in Heidelberg veröffentlichten Werk *Deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen und in einem übersichtlichen Zusammenhang* einer „genaueren, ausführlicheren Darstellung der wichtigsten Ereignisse, sowie der Aufnahme einzelner bedeutungsvoller Charakterzüge und Schilderungen.“³⁴¹ Die Kenntnis der deutschen Geschichte sei gerade durch den aufkommenden Patriotismus vielen ein Bedürfnis, dem er in seinem

³³⁵ Vgl. Mauer, *Geschichts-Bilder*, S. 144.

³³⁶ Ebd., S. 146.

³³⁷ Ebd., Vorwort.

³³⁸ Vgl. ebd.

³³⁹ Vgl. ebd.

³⁴⁰ Ebd.

³⁴¹ Dittmar, Heinrich. *Deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen und in einem übersichtlichen Zusammenhang*. Heidelberg, ⁸1880, S. III.

Geschichtslehrwerk dadurch entgegenkommen möchte, dass er es sowohl ständig dem aktuellen Forschungsstand anpasst, als auch eine gewisse (chrono-)logische Abfolge der Ereignisse anstrebt.³⁴²

Wohl deswegen teilt er sein Werk laut Inhaltsverzeichnis in Zeiträume ein, wobei er im zweiten Zeitraum, der *Von der Gründung des fränkischen Reiches bis zur Teilung desselben* reicht, im Kapitel mit der durchlaufenden Kapitelnummer 16 *Die Karolinger in Frankreich* behandelt. Dort erfährt man auf kaum einer Viertelseite, dass der Hausmeier Karl Martell 732 zwischen Tours und Poitiers die Araber schlug, die sich, wie vorher geschildert, unaufhaltsam ihren Weg bis über die Pyrenäen gebahnt hatten, was eine „Befreiung der Christenheit in Europa aus der Gefahr des Untergangs“³⁴³ war. Er „rettete dadurch europäische Volkstümlichkeit und christliche Religion und Bildung.“³⁴⁴ Europa ist für Heinrich Dittmar also gleichzustellen mit Christentum und dieses außerdem mit Bildung, die Karl Martell bewahren konnte. Es wird anschließend allerdings erklärt, dass die Ungläubigen lediglich zurückgedrängt wurden und es zu einer erneuten Auseinandersetzung 737 bei Narbonne kam.³⁴⁵ Auch die Ausbildung des Emirats von Cordoba findet Erwähnung. Zuvor aber wurde auf etwa einer halben Seite, allerdings in kleinerer Schriftgröße, die Ausbreitung des Islams, der als „falsche Lehre Muhammed's“³⁴⁶ bezeichnet wird, erläutert, wobei zwei Drittel der Ausführungen den Verhältnissen im Westgotenreich zukommen.

All dies geschieht im Fließtext, wobei Hervorhebungen durch Sperrschrift und Fettdruck aber auch in verschiedenen Schriftgrößen gedruckt sind und wichtige Jahreszahlen wie 732, erstaunlicherweise aber nicht 737, am Rand stehen. Dies hilft, den roten Faden zu bewahren, „durch welche[n] die Übersichtlichkeit des reichen Stoffes, welche dem Buche zum Teil seine bisherigen Freunde erworben hat, wesentlich erleichtert wird.“³⁴⁷

Die Lernfreude liegt auch Friedrich Lauer am Herzen. „Das Geschichtsbuch muß anschaulich erzählen. Bloße trockene Zusammenstellung von Namen, Zahlen [...]

³⁴² Vgl. Dittmar, *Deutsche Geschichte*, S. III.

³⁴³ Ebd., S. 73.

³⁴⁴ Ebd., S. 74.

³⁴⁵ Vgl. ebd.

³⁴⁶ Ebd., S. 73.

³⁴⁷ Ebd., S. III.

hat nur sehr geringen Wert“³⁴⁸ und sei auch wenig motivierend für den Schüler, so meint er im Vorwort seines 1881 in siebter Auflage in Gießen erschienenen Geschichtsbuches *Die Weltgeschichte. Zum Schulgebrauch und nach unterrichtlichen Grundsätzen bearbeitet*. Außerdem stellt er fest, dass der Umfang eines guten Lehrbuches nur so groß sein darf, dass es auch bis zu zweimal repetiert werden kann.³⁴⁹ Daraus lässt sich schließen, dass die möglichst genaue Wiedergabe des Lehrstoffes ein wichtiges Ziel im Geschichtsunterricht des Kaiserreichs war. In einem Fließtext, der durch Überschriften und Paragraphen strukturiert ist und in dem Hervorhebungen lediglich durch Sperrdruck erzeugt werden, berichtet Friedrich Lauer kompakt über die einzelnen geschichtlichen Themen, wie beispielsweise im zweiten Teil des Buches in den Paragraphen 23 bis 30 unter Punkt B auf fünfeinhalb Seiten über die Araber und ihre Eroberungen. Nach einer kurzen *Beschreibung von Arabien* wird über *Muhammed, Gründer einer neuen Religion* informiert sowie die Heirat „des anmutigen Jünglings, in dessen schönem Körper ein feuriger Geist wohnte“,³⁵⁰ erwähnt. Trotz dieser bildhaften und durchweg positiven Darstellung schreckt Friedrich Lauer nicht davor zurück, Mohammed auch als falschen Propheten zu bezeichnen,³⁵¹ der seine Visionen „seiner feurigen Einbildungskraft“³⁵² zu verdanken hat. Damit scheint Friedrich Lauer ebenso wie August Mauer dem Religionsstifter und somit auch seinem neuen Bekenntnis jegliche Wahrhaftigkeit aber auch Gleichberechtigung mit den anderen Buchreligionen abzusprechen.

Der Autor behandelt aber nicht nur den Religionsgründer, sondern auch die Ausbreitung des Islams. Diese beinhaltet auch auf etwa einer Viertelseite die Ereignisse von 732 zwischen Tours und Poitiers, wobei für die französischen Orte in Klammern Aussprachehilfen geleistet werden und in einer Fußnote die geographische Lage angegeben wird. Denn die Araber waren über die Pyrenäen gelangt und bedrohten das christliche Europa, „doch Gott hatte einen Retter ausersehen“,³⁵³ und zwar in der Gestalt Karl Martells.

³⁴⁸ Lauer, Friedrich. *Die Weltgeschichte. Zum Schulgebrauch nach unterrichtlichen Grundsätzen*. Gießen, 1881, S. VIII.

³⁴⁹ Vgl. ebd.

³⁵⁰ Ebd., S. 20.

³⁵¹ Vgl. ebd., S. 19.

³⁵² Ebd., S. 20.

³⁵³ Ebd., S. 24.

Als „Retter der Christenheit“³⁵⁴ wird er auch im darauffolgenden Paragraphen, der allerdings bereits unter *C. Das Frankenreich unter Karl Martell und seinen Nachfolgern (den Karolingern)* anzutreffen ist, bezeichnet. Hier findet sich auf einer weiteren Viertelseite ebenso wie im Abschnitt zuvor die Information, dass Karl seither als der Hammer bezeichnet wurde und dass es ihm gelungen war, die Araber dauerhaft aus dem Frankenreich zu vertreiben.³⁵⁵ Der Hausmeier erhält damit eindeutig Heldenstatus, da es ihm gelungen war, das christliche Europa dauerhaft vor den Eindringlingen aus dem Morgenland zu schützen.

In Karl Gutmanns ersten Teil seiner *Übersicht der Weltgeschichte. Als Grundlage für den Unterricht in höheren Lehranstalten und als Hilfsmittel für die Repetition*, die die alte und mittlere Geschichte bis zum Vertrag von Verdun behandelt, wird am ausführlichsten die Ausbreitung des Islams auf fast drei Seiten dargestellt, wobei er beispielsweise die einzelnen Kalifen namentlich in chronologischer Reihenfolge nennt.³⁵⁶ Ziel seines Buches, das 1882 in dritter Auflage in Gütersloh erschienen ist, ist die „freie geistige Reproduktion des Lehrstoffes.“³⁵⁷ Dies soll durch das Layout seines Werkes erleichtert werden, denn „dem bloßen mechanischen Auswendiglernen und Hersagen [muss] entgegengearbeitet werden, [so] daß das Lehrbuch nicht immer vollständige Sätze, sondern vielfach nur Andeutungen, Überschriften, Notizen enthält, die der Schüler in zusammenhängender Rede wiedergeben soll.“³⁵⁸ Tatsächlich sind die Kapitel detailliert strukturiert: *II. Mohammed und das Kalifat* ist beispielsweise in § 18 *A. Stiftung des Mohammedanismus* und § 82 *B. Das Kalifat* gegliedert. Es gibt allerdings innerhalb des Kapitels noch Unterteilungen mit Hilfe von arabischen Zahlen und dort noch eine weitere Feingliederung mit a), b), c). Des Weiteren sind Ausdrücke, Namen und Jahreszahlen am Rand fett gedruckt und es sind verschiedene Schriftgrößen verwendet worden, wobei die Schrift kleiner wird, je mehr die Information ins Detail geht. Diese optische Darstellungsform mag durchaus logisch und durchdacht sein, doch wirkt sie auf Grund der verschiedenen zur Hervorhebung und Strukturierung verwendeten

³⁵⁴ Dittmar, *Deutsche Geschichte*, S. 25.

³⁵⁵ Vgl. ebd., S. 24f.

³⁵⁶ Vgl. Gutmann, Karl. *Übersicht der Weltgeschichte. Als Grundlage für den Unterricht in höheren Lehranstalten und als Hilfsmittel für die Repetition. Erste Hälfte: Die alte und die mittlere Geschichte bis zum Verträge von Verdun*. Gütersloh, ³1882, S. 129f.

³⁵⁷ Ebd., S. III.

³⁵⁸ Ebd.

Verfahren und im Vergleich zu den Fließtexten, die in den untersuchten Büchern häufiger verwendet wurden, etwas verwirrend und unruhig.

Ebenso interessant wie Karl Gutmanns Layout ist aber auch sein Urteil über den Islam, den er als monotheistischen Glauben zunächst von den heidnischen Religionen abhebt. „Aber da er den Weg der Erlösung und Heiligung nicht kennt, vielmehr nur auf sinnlichen Genuss abzielt, führt er überall die Völker nach kurzer Blüte zur Entkräftigung im Schmutze der Wollust und bringt die schönsten und fruchtbarsten Länder zur Verödung“,³⁵⁹ so behauptet er. „Überhaupt ist der Mohammedanismus im Verhältnis zum Christentume ein verwerflicher Rückschritt‘ (Rau-mer, *Gesch. der Hohenstaufen*).“³⁶⁰ Diese Aussage ist natürlich heute nicht mehr gültig, da keiner Religion ihre Gleichberechtigung neben den anderen abgesprochen wird, sie ist aber ein Beispiel dafür, dass Geschichtsbücher das Meinungsbild ihrer Zeit reflektieren. In einem Werk wird das aufgenommen, was für die junge Generation aus dem Blickwinkel der jeweiligen Zeit als lernenswert erscheint. Die Kultur und kulturellen Leistungen der Araber erhalten dieses Prädikat nicht und finden keinen Eingang in Karl Gutmanns Geschichtsschulbuch.

Es wird aber Karl Martell unter *II. Das Frankenreich A. Bis auf Karl den Großen b) Emporkommen der Araber* erwähnt. Nach Pippin von Landen, Pippin von Heristal und vor Pippin dem Kleinen wird Karl genannt, der von 714 bis 741 das fränkische Hausmeieramt inne hatte. Er, der als Hammer bezeichnet wird, schlug die Araber bei Tours und Poitiers im Jahr 732. Ein Verweis auf § 82 zu Kapitel *B. Das Kalifat* beinhaltet auch keine weiteren Informationen, außer dass die Araber nach Spanien zurück gedrängt wurden, wobei der Name der Schlacht hier sogar mehr hervorgehoben ist, als der Name des siegreichen Hausmeiers. Karl wird hier keineswegs als Retter bezeichnet, sondern reiht sich ein als einer unter mehreren, die bedeutend für die Geschichte des Islams beziehungsweise des Frankenreiches waren.

Anders als Karl Gutmann stuft Martin Mertens im ersten Teil seines Werkes *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte*, der den Zeitabschnitt *von den ältesten Zeiten bis zum Ausgang des Mittelalters* umfasst, genauer gesagt am Beginn des zweiten Zeitraums *Von der Gründung des fränkischen Reiches bis zu*

³⁵⁹ Gutmann, *Weltgeschichte*, S. 130.

³⁶⁰ Ebd.

seiner Teilung im Verträge von Verdun im Kapitel I. Die Merowinger unter 4. Die späteren Merowinger (561-751) Karl Martell als Retter Europas ein. Der fränkische Hausmeier hatte nämlich erkannt, „daß die Zukunft Europas auf dem Spiel stand“,³⁶¹ da die Bedrohung durch die Araber mehr als deutlich zu spüren war, ein interessanter Gedanke, wenn man bedenkt, wie relativ jung die Europaidee zu diesem Zeitpunkt war. Die Ausbreitung des Islams oder vielmehr das Vordringen der Araber nach Europa wurde schon im ersten Zeitraum unter III. Die weiteren Schicksale der auf den Trümmern des weströmischen Reiches errichteten germanischen Staaten auf etwa einer Viertelseite beschrieben. „Nordische Körperkraft und Christlicher Glaubensmut siegten über orientalische Gewandtheit und mohammedanischen Fanatismus“,³⁶² lautet Martin Mertens Bilanz. Außerdem schlussfolgert er, dass es dieser Sieg Karl Martell ermöglichte, ohne König zu regieren, was zwar wahrscheinlich, so aber nicht direkt aus den Quellen ersichtlich ist. Außerdem verweist er in Klammern auf Seite 27, die die Schlacht auf den katalanischen Feldern zum Thema hat, „welche das Schicksal der europäischen Kultur entscheiden musste.“³⁶³

Diese überhöhte Einschätzung des Sieges von 732 kann auf das Bestreben Martin Mertens zurückgeführt werden, dass im Geschichtsunterricht „die großen Menschen und die großen Vorgänge aller Zeiten unter allen Umständen im Vordergrund bleiben müssen.“³⁶⁴ Geschichte als eine Abfolge der Taten großer Männer ist also eine der Richtlinien, die im Kaiserreich für den Unterricht im Fach Geschichte angesetzt werden soll. Gleichzeitig ist laut preußischem Lehrplan der freie Vortrag im Geschichtsunterricht besonders zu üben.³⁶⁵ Aber auch warm und lebendig soll der Buchtext sein, der trockene Ton vermieden und stattdessen ein farbenreiches Gemälde des Geschichtsstoffes gezeichnet werden.³⁶⁶ Da das erzählerische Element demnach von großer Bedeutung ist, ist ganz allgemein zu befürchten, dass die fachliche Richtigkeit manchmal zu dessen Gunsten hintangestellt wird oder zumindest nicht allzu klar zum Ausdruck kommt. Trotzdem ist Martin Mertens *Hilfsbuch* gut strukturiert: Im Kapitel zu den Merowingern findet sich zu Punkt 4c das Unterkapitel *Die Pipiniden als Hausmeier*, wobei Karl Martell als

³⁶¹ Mertens, Martin. *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Erster Teil. Deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis zum Ausgang des Mittelalters*. Freiburg, ²1899, S. 27.

³⁶² Ebd.

³⁶³ Ebd., S. 27f.

³⁶⁴ Ebd., S. IV.

³⁶⁵ Vgl. ebd., S. 4, Anm.1.

³⁶⁶ Ebd, S. VI.

Punkt γ im Umfang einer Drittelseite Pippin dem Älteren und dem Mittleren folgt. Diese können sich im Ausmaß ihrer Darstellung nicht mit Karl messen, dem samt seines Erfolges 732 etwa eine Viertelseite eingeräumt wird, was erneut seine Bedeutung für die Geschichte betont. Sein Name, aber auch beispielsweise die Ortsbezeichnungen Tours und Poitiers, Ausdrücke sowie einschneidende Jahreszahlen wie 732 sind zur Hervorhebung im Fließtext fett gedruckt, womit sich Martin Mertens, dessen Schulbuch 1899 in zweiter Auflage in Freiburg im Breisgau erschienen ist, bezüglich des Layouts nicht von den bisher betrachteten Geschichtsschulbüchern der Zeit des Deutschen Kaiserreiches abhebt.

Gleiches gilt für Christian Spielmann, der für sein 1901 in Halle erschienenes Werk *Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. Für die Hand des Lehrers nach den neueren methodischen Grundsätzen und den neuen ministeriellen Bestimmungen* ebenso den Fließtext mit kaum erkennbaren Hervorhebungen durch Sperrschrift wählt. Karl Martell und der Schlacht bei Tours und Poitiers 732, die unter *11. König und Maiordomus*, einem Unterkapitel zu *III. Das Frankenreich der Merowinger*, zu finden ist, widmet er etwa eine halbe Seite. Dort sind laut den Angaben des Autors 300 000 Sarazenen gefallen, eine Zahl, die er wohl vorurteilsfrei aus den Quellen übernommen hat.³⁶⁷ Dabei beteuert Christian Spielmann in seinem Begleitwort, dass „die Texte [...] nach sorgfältigem Studium auf Grund der neuesten Forschungen behandelt“³⁶⁸ wurden. Außerdem soll mit der Angabe „Überschrift: Karl Martell, der Retter der Christenheit“³⁶⁹ eine Diskussion zu der genannten These angeregt werden, wobei schon vorher festgestellt wurde, dass es gelungen war, das Christentum und damit die Freiheit Europas zu retten.³⁷⁰ In der sich anschließenden Vertiefung orakelt Christian Spielmann darüber, was geschehen wäre, wenn der Hausmeier nicht mit weiser Voraussicht die Araber aufgehalten hätte. Denn wären die Sarazenen nicht von Karl gestoppt worden, „dann wären die Araber auch nach Italien und der Balkanhalbinsel gekommen, und das innere, noch heidnische Deutschland und die Slawenländer wären vielleicht statt

³⁶⁷ Spielmann, Christian. *Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. Für die Hand des Lehrers nach den neueren methodischen Grundsätzen und neuen ministeriellen Bestimmungen. II. Teil. Deutsche Geschichte von der ältesten Zeit bis zum Ende des großen Krieges*. Halle, 1901, S.114.

³⁶⁸ Ebd., S. III.

³⁶⁹ Ebd., S. 114.

³⁷⁰ Vgl. ebd.

christlich, muhamedanisch geworden.“³⁷¹ Obwohl der letzte Teil dieser Aussage als persönliche Einschätzung gekennzeichnet ist, fehlt diese beim ersten Teil. Für ein Schulbuch scheint es aus heutiger Sicht unangebracht Mutmaßungen und Spekulationen als derartig real darzustellen, auch wenn es interessant ist, den Schülern Hypothesen vorzuführen und sie zu Diskussionen und zum Nachdenken anzuregen, zumal eine (neutralere) Ausführung zum Islam, seiner Entstehung, seiner Errungenschaft und Geschichte fehlt.

Was allerdings meist am Ende der einzelnen Kapitel zu finden ist, sind Arbeitsanweisungen. Diese scheinen mit der oftmals zu findenden Aufforderung „Wiedergabe nach Kernfragen.“³⁷² oder „Erzähle!“³⁷³ allerdings kryptischer Natur zu sein. Nicht ganz eindeutig ist zumindest aus heutiger Sicht, ob der Lehrer die Kernfragen stellen soll oder ob diese den Schülern bekannt sind, da es für sämtliche Stoffgebiete ein gewisses Schema geben könnte. „Erzähle“³⁷⁴ ist dagegen wohl die Aufforderung zu einer selbständigen Zusammenfassung des soeben Gelesenen beziehungsweise Gelernten. Diese Arbeitsaufträge sind beispielsweise, wie oben erwähnt, nach dem etwa halbseitigen Absatz zu Karl Martell und der Schlacht bei Tours und Poitiers 732 zu finden. Da sein Geschichtsbuch den Untertitel *Für die Hand des Lehrers nach neueren methodischen Grundsätzen* trägt, dürfte dieses Buch auch nur für die inhaltliche und didaktisch-methodische Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht und weniger für die Schüler gedacht sein. Christian Spielmann möchte allerdings den neueren methodischen Grundsätzen entsprechen. Dies erläutert er im ersten Abschnitt seines Werkes, mit dem er auch den neuen Forderungen für den Geschichtsunterricht nachkommt, wonach Anschaulichkeit vor Chronologie zu stehen hat. Denn aus rein chronologischer Sichtweise müsste der erste Teil, der *Die Hohenzollern von Kaiser Wilhelm II. bis zum Großen Kurfürsten* thematisiert, dem oben behandelten zweiten Teil nachgestellt sein. Doch dem Verfasser scheint es nur logisch, dass man den Geschichtsunterricht mit einem Themengebiet beginnt, das den Schülern vertraut sein müsste. Außerdem wählte er diese Vorgehensweise, „damit das Kind den Fortschritt merken und schützen lerne und die verlogene Phrase von der ‚guten alten Zeit‘ in

³⁷¹ Spielmann, Geschichtsunterricht, S. 115.

³⁷² Ebd.

³⁷³ Ebd.

³⁷⁴ Ebd.

ihrer ganzen Hohlheit erkenne.“³⁷⁵ Dies ist ein interessanter Ansatz, der auch aktuell gut in die Debatte um den Geschichtsunterricht passen würde. Denn obwohl immer noch die Chronologie im Vordergrund steht, trotzdem aber bereits zusätzlich in Querschnitten gearbeitet wird, stünde dem nichts im Wege, den Geschichtsunterricht zunächst mit einem aktuellen oder regionalen Thema zu beginnen um den Schülern aufzuzeigen, dass Geschichte nicht nur die Vergangenheit sondern auch sie selbst in der Gegenwart unmittelbar betrifft.

Um es den Lehrern leichter zu machen, diesen neuen Ansatz umzusetzen, hat Christian Spielmann dieses Werk konzipiert, wobei neben der Auswahl des Stoffes nach kulturell wertvollen, patriotischen und ethischen Gesichtspunkten ebenso die methodische Aufbereitung des Stoffes zu beachten ist. Der Autor empfiehlt, die Geschichtsstunde mit dem „Anknüpfen“³⁷⁶ zu beginnen: Viel Zeit soll darauf verwendet werden, das Vorwissen der Schüler zu aktivieren, denn das, was sie schon wissen, braucht ihnen der Lehrer nicht mehr mühsam beizubringen. Anschließend soll beim „Anschauen“³⁷⁷ ein bildhafter Lehrervortrag folgen, der den neuen Stoff in einem angemessenen Schwierigkeitsgrad darlegt, entweder vortragend oder fragend, je nach dem, wie es der Lehrperson am geeignetsten erscheint. Beim darauffolgenden „Aussondern“³⁷⁸ soll das Wichtigste aus dem Lehrervortrag hervorgehoben und mit bereits Bekanntem verglichen werden, bevor in der vierten Phase, dem „Anwenden“³⁷⁹ die Überlappung mit den Fächern Religion, Geographie, Gesang und Sprache in den Vordergrund tritt.³⁸⁰ Christian Spielmann ist davon überzeugt, dass durch sein Konzept die Liebe zum Vaterland zunimmt. Mag dies heute nicht mehr im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts stehen, so können seine Ansätze trotzdem nicht von der Hand gewiesen werden. Vorwissen zu aktivieren und darauf aufzubauen sollte am Anfang jeder Unterrichtsstunde stehen, da dies den Schülern die Möglichkeit gibt, an bereits vorhandenes Wissen anzuknüpfen, was ihnen den Erwerb neuer Fakten erleichtert. Der Lehrervortrag sollte allerdings einer didaktisch-methodischen Vielfalt Raum geben, die die Schüler aktiv werden lässt und sie im Sinn der Methodenkompetenz auch im Umgang mit den unterschiedlichen historischen Quellen und Anforderungen

³⁷⁵ Spielmann, Geschichtsunterricht, S. VI.

³⁷⁶ Ebd., S. VII.

³⁷⁷ Ebd.

³⁷⁸ Ebd.

³⁷⁹ Ebd., S. IX.

³⁸⁰ Vgl. ebd., S. VII-IX.

schult. Vergleiche mit bereits Bekanntem und fächerübergreifendes Vorgehen, wie Christian Spielmann dies vorschlägt, ist wünschenswert und sollte generell noch mehr angestrebt werden. Nicht nur den Lehrern, sondern besonders den Schülern ist dies von Nutzen, da sie Wissen nicht isoliert und fächerbezogen, sondern im fächerübergreifenden Kontext als grundsätzlich von Bedeutung einstufen und bestimmte Themen auch von unterschiedlichen Seiten beleuchten können. In diesem Sinne scheint Spielmann eine fortschrittliche didaktisch-methodische Vorgehensweise zu vertreten.

Ein weiterer Autor, der etwas aus der Reihe der bisher betrachteten Geschichtsschulbücher schlägt, ist Friedrich Neubauer, denn sein *Geschichtliches Lehrbuch für höhere Mädchenschulen* konzipiert und wurde 1909 in Halle an der Saale in fünfter Auflage veröffentlicht. Einleitend stellt er in seinem zweiten Teil, der die deutsche Geschichte thematisiert, fest, dass in diesem Schulbuch für Mädchen zwar einiges weggelassen wurde, der Geschichtsunterricht aber auch an Mädchenschulen für die historische und politische Bildung wichtig sei, da schließlich „ein deutsches Mädel [...] die Großtaten der Väter nicht minder kennen [müsse] als ein deutscher Knabe.“³⁸¹ Dies scheint ein fortschrittlicher Gedanke gewesen zu sein, da ihn Neubauer so ausdrücklich in seinem Vorwort erwähnt.

Nachdem er im einseitigen §18 *Die arabische Völkerwanderung*, einem Unterkapitel zu 2. *Die Zeit der Völkerwanderung*, einen kurzen Abriss über Mohammeds Leben sowie die Entstehung und Ausbreitung der neuen Religion gegeben hat, erwähnt er daneben die Zersplitterung des arabischen Reiches. Er stellt außerdem fest, dass die arabische Kultur an Bedeutung gewann, denn „Wohlstand und Bildung entfaltete sich im Morgenlande zu derselben Zeit, da die Kultur im Abendlande tief darniederlag.“³⁸² Die orientalischen Seidengewänder, Teppiche, Waffen wie Damaszenerklingen, prachtvoller Schmuck und Töpferarbeiten kommen zur Sprache sowie die Handelsbeziehungen zwischen Orient und Okzident. Besonders hervorgehoben werden die Baukunst, zum Beispiel anhand der Alhambra zu Granada, die Dichtkunst und die Wissenschaft.

Auch die Schlacht von 732 findet auf etwa einer Viertelseite Eingang in Friedrich Neubaures *Lehrbuch*, welche er drastisch bewertet. In seinem § 21 *Die karolingi-*

³⁸¹ Neubauer, Friedrich. *Geschichtliches Lehrbuch für höhere Mädchenschulen*. Halle an der Saale, ⁵1909, S. III.

³⁸² Ebd., S.19.

schen Hausmeier, das zu Kapitel drei mit dem Titel *Über die karolingische Zeit* gehört, findet er deutliche Worte für die Leistung Karl Martells und vergleicht die Geschehnisse zwischen Tours und Poitiers mit der Schlacht auf den katalaunischen Feldern, wie dies bereits bei Martin Mertens geschehen ist.³⁸³ Er nimmt ebenso den Untergang des Christentums und sogar der germanischen Freiheit an, hätte Karl die Araber nicht besiegt.³⁸⁴ Zwar bezeichnet er diesen nicht explizit als Retter, wie es beispielsweise bei Friedrich Lauer³⁸⁵ oder Christian Spielmann³⁸⁶ zu lesen ist, doch ist seine herausragende Leistung für Europa eindeutig, denn sein Sieg 732 verhalf ihm zu „noch größerem Ruhm“³⁸⁷ als diejenigen, die er davor oder danach errungen hatte.

Für diese Darstellung und für die gesamte Gestaltung des Buches wählt auch Neubauer den Fließtext, wobei Hervorhebung im Text nur im Sperrdruck geschieht. Wichtige Namen, Begriffe und Jahreszahlen sind am Rand zu finden, die so das Werk übersichtlich gestalten und strukturieren.

Dem ähnlich ist das *Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in den Mittelschulen der Provinz Hannover* von August Tecklenburg und H. Querfurth, das 1912 in Hannover erschienen ist. Sie erheben für ihr Geschichtsbuch nicht nur den Anspruch, ein Lern- und Wiederholungsbuch für die häusliche Nachbereitung des Unterrichtsstoffes zu sein, denn darüber hinaus habe ihr Werk auch den Zweck eines Übungsbuches. Somit findet man „am Schlusse jeder Nummer [jedes Kapitels, Anm. Verf.] eine Anzahl von Fragen und Aufgaben, die der Uebung im methodischen Sinne dienen und den Schüler veranlassen sollen, den Stoff noch einmal zu durchdenken, innere Beziehungen darin aufzusuchen, ihn von bestimmten Gesichtspunkten aus zu betrachten und ihn auf die Erscheinungen des gegenwärtigen Lebens in Heimat und Vaterland anwenden zu lernen.“³⁸⁸ Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Zum Abschluss des 16. Kapitels *Das Frankenreich kommt an die Karolinger* wird auf einem Drittel einer Seite ein Unterkapitel eigens Karl Martell und der Schlacht zwischen Tours und Poitiers 732, der „wichtigsten

³⁸³ Mertens, Hilfsbuch, S. 27f.

³⁸⁴ Neubauer, Lehrbuch, S. 32.

³⁸⁵ Vgl. Lauer, Weltgeschichte, S. 24f.

³⁸⁶ Vgl. Spielmann, Geschichtsunterricht, S. 114.

³⁸⁷ Neubauer, Lehrbuch, S. 22.

³⁸⁸ Tecklenburg August und Querfurth H. *Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in den Mittelschulen der Provinz Hannover. Ausgabe A in zwei Teilen. Zweiter Teil: Deutsche Geschichte.* Hannover-List/Berlin, 1912, S. III.

der Weltgeschichte“³⁸⁹ gewidmet. Denn dort „rettete Karl nicht nur das Frankenreich, sondern das ganze christliche Abendland vor der Herrschaft des Islams.“³⁹⁰ Dabei sind die einzelnen Überschriften, die den Fließtext strukturieren, entweder fett oder gesperrt gedruckt. Ohne jeglichen Übergang oder genauere Arbeitsanweisungen werden die Schüler nach Beendigung dieses Kapitels aufgefordert, das Sprichwort „Friede ernährt, Unfriede verzehrt“ mit den Merowingern in Zusammenhang zu bringen und zu erläutern. Sie sollen außerdem die Bedeutung der Schlacht bei Tours bewerten, über den Verdienst der Pippiniden um das Frankenreich berichten oder das Verhalten des Papstes beurteilen. Dabei wird fast vollständig auf Operatoren verzichtet, was heute undenkbar ist, da sie den Schülern eine Hilfestellung bezüglich Intensität und Umfang ihrer Antworten geben. Die Arbeitsanweisungen erfolgen außerdem im Imperativ und sind nicht implizit als solche, sondern nur mit Ordinalzahlen gekennzeichnet,³⁹¹ wobei sie bei Weitem nicht so kryptisch, sondern konkreter als die eventuell nur für den Lehrer gedachten Hinweise sind, die bei Christian Spielmann anzufinden sind.³⁹²

Es lohnt sich bei August Tecklenburg und H. Querfurth außerdem einen Blick auf die Arbeitsaufträge zu werfen, die am Ende des Kapitels *15. Mohammed und der Islam* zu finden sind, in dem auf etwa einer Seite die Gründung der neuen Religion und deren Stifter ebenso beleuchtet werden, wie die wissenschaftlichen, architektonischen und kulturellen Errungenschaften der Araber. Denn nach dieser recht neutralen und vergleichsweise positiven Darstellung sollen die Schüler Begriffe wie Islam, Kalif, Koran, oder auch Arabesken oder Damast erklären, die im Text vorkamen, wodurch sie ihr Wissen vertiefen können. In einem weiteren Arbeitsauftrag werden die Schüler aufgefordert, Zusammenhänge zwischen dem Gelernten und den Geschichten aus 1001 Nacht zu finden, sie sollen also Geschichten und Geschichte nebeneinander stellen und somit Fakten und Fiktion unterscheiden, eine Kompetenz, die auch heute geschult wird. Fächerübergreifend wird außerdem anschließend ein Vergleich zwischen Mohammed und Christus angestrebt. Aus diesen Beispielen geht hervor, dass die Formulierung zwar nicht den heutigen

³⁸⁹ Tecklenburg und Querfurth, Hilfsbuch, S. 55.

³⁹⁰ Ebd.

³⁹¹ Vgl. ebd.

³⁹² Vgl. Spielmann, Geschichtsunterricht, S. 114.

Anforderungen entspricht, die Arbeitsaufträge aber inhaltlich doch konkurrenzfähig wären, da sie die Bereiche Reproduktion und Transfer abdecken...³⁹³

Ein ganz anderes Konzept verfolgen die 1914 in Meißen erschienenen *Zeittafeln zur Weltgeschichte* von Otto Kaemmel, Gustav Rosenhagen und Wilhelm Becher, denn sie bieten eine tabellarisch-chronologische Aufbereitung des Geschichtsstof-



Abb. 2: Auszug aus den *Zeittafeln zur Weltgeschichte*

³⁹³ Vgl. Tecklenburg und Querfurth, Hilfsbuch, 54.

fes (siehe Abb. 2). Sie beinhalten ebenfalls die Ausbreitung des Islams unter *II. Der Islam und die Eroberung der Araber*. Auf einer guten halben Seite wird diese Thematik stichpunktartig und vergleichsweise detailliert dargestellt. Dabei behandeln die Autoren sowohl die Herrschaft der Omajaden, die Spaltung der Schiiten und Sunniten, die Herrschaftsübernahme der Abassiden, die Kalifatsgründung in Cordoba und den Zerfall des arabischen Weltreiches 809.³⁹⁴ Die Jahreszahlen stehen dabei fett gedruckt am Rand, die Informationen dazu leicht eingerückt daneben, sodass ein tabellenartiger Charakter entsteht. Hervorhebungen werden durch verschiedene Schriftgrößen vorgenommen. Bei 732 ist beispielweise stichpunktartig in einer Zeile zu lesen, dass die Araber bei Tours und Poitiers eine Niederlage durch Karl Martell erlitten haben. Die gleiche Wortwahl findet man unter Punkt III, der sich mit den Merowingern beschäftigt, genauer gesagt als Eintragung zur Jahreszahl 732 unter a) *Verfall des merowingischen Königtums und Emporkommen der Karolinger*.³⁹⁵ Dem tabellenartigen Aufbau dieses Geschichtsbuches ist es auch zu verdanken, dass hier im Vergleich zu den übrigen der behandelten Geschichtsschulbüchern geradezu emotionslos lediglich in jeweils einer Zeile beispielsweise von Karl Martell und der Schlacht von 732 berichtet wird, was nicht in jedem der betrachteten Geschichtsschulbücher des Deutschen Kaiserreichs der Fall war, wie oben gezeigt wurde.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in allen außer in den tabellarisch gestalteten *Zeittafeln zur Weltgeschichte* von Otto Kaemmel, Gustav Rosenhagen und Wilhelm Becher sowie Karl Gutmans *Übersicht der Weltgeschichte* stichpunktartig gehaltenem Werk in Form eines Fließtextes berichtet wird. Hervorhebungen erfolgen durch Fettdruck oder Sperrschrift, wie beispielsweise in August Mauers Schulbuch *Geschichtsbilder*, in Friedrich Lauers *Die Weltgeschichte* oder August Tecklenburg und H. Querfurths *Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht* und teilweise auch durch unterschiedliche Schriftgrößen, wobei kleiner gedruckte Abschnitte anscheinend Detailwissen beinhalten, das zur Vertiefung erworben werden kann. Neben dem Text finden sich wie in Karl Gutmanns *Übersicht*, Martin Mertens *Hilfsbuch* oder Heinrich Dittmars Werk *Deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen* oft zur übersichtlichen Gestaltung und Strukturierung Jahreszahlen,

³⁹⁴ Vgl. Kaemmel, Otto, Rosenhagen, Gustav und Becher, Wilhelm. *Zeittafeln zur Weltgeschichte*. Meißen, 1914, S. 37.

³⁹⁵ Vgl. ebd.

manchmal werden dazu auch wichtige Namen oder Begriffe vermerkt, wie dies zum Beispiel in Friedrich Neubauers *Geschichtliches Lehrbuch für höhere Mädchenschulen* der Fall ist.

Die überwiegende Verwendung des Fließtextes ist wohl dem Ansatz geschuldet, dass das erzählende Element des Lehrervortrages Grundlage und Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts sein soll, wie dies Adam Josef Cüppers, August Mauer und Friedrich Lauer beschreiben. Da Adam Josef Cüppers sein *Geschichtsbüchlein für Volksschüler* laut Untertitel *Nach den Ministerialbestimmungen von 1782 entworfen* hat, scheint dies folglich eine pädagogische Richtlinie des Deutschen Kaiserreichs zu sein. Dieser Autor hält auch den Lehrervortrag und die Nachbereitung des Stoffes mit Hilfe seines Lehrwerkes zu Hause für die Lehr- und Lernstrategie, die die größte Behaltensquote verspricht.³⁹⁶ Auch August Mauer legt seine *Geschichts-Bilder* für den Lehrervortrag aus, der sich auf die Leistungen berühmter Personen stützen und damit Begeisterung für das sittlich Gute wecken soll.³⁹⁷ Ebenso wie dieser hält auch Friedrich Lauer in seinem Werk *Die Weltgeschichte. Zum Schulgebrauch nach unterrichtlichen Grundsätzen* den Lehrervortrag für unabkömmlich, da die anschauliche Erzählung die Schülermotivation steigert, was eine bloße Nennung von Zahlen, Daten und Fakten nicht leisten kann.³⁹⁸ Auch die *Deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen* von Heinrich Dittmar stellt neben wichtigen Ereignissen bedeutende Charaktere in den Vordergrund, was ebenso dem Patriotismus zu Gute kommen soll. Er bemüht sich neben der chronologischen Anordnung der Geschehnisse auch darum, diese dem aktuellen Forschungsstand gemäß zu präsentieren,³⁹⁹ ein Vorsatz, den er mit Christian Spielmann teilt.⁴⁰⁰ In seinem Lehrwerk *Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen* steht aber Anschaulichkeit eindeutig vor Chronologie, denn seiner Meinung nach sollte der Unterricht im Fach Geschichte mit Gegebenheiten beginnen, die den Schülern vertraut und somit chronologisch zeitnäher einzuordnen sind. Außerdem appelliert er daran, Vorwissen zu aktivieren, bevor durch einen Lehrervortrag neues Wissen dargeboten wird, von dem dann das Wichtigste zu behalten und fächerübergreifend anzuwenden ist.⁴⁰¹

³⁹⁶ Vgl. Cüppers, *Geschichtsbüchlein*, Vorwort.

³⁹⁷ Vgl. Mauer, *Geschichts-Bilder*, Vorwort.

³⁹⁸ Vgl. Lauer, *Weltgeschichte*, S. VIII.

³⁹⁹ Vgl. Dittmar, *Deutsche Geschichte*, S. III.

⁴⁰⁰ Vgl. Spielmann, *Geschichtsunterricht*, S. III.

⁴⁰¹ Vgl. ebd.

Dieser Ansatz hebt sich von dem der bisher betrachteten Autoren der kaiserzeitlichen Geschichtsschulbücher ab, da er nicht nur auf bloßes Repetieren abzielt, sondern die Schüler aktiv werden lässt. Dazu bietet Christian Spielmann Arbeitsaufträge an,⁴⁰² die kryptisch formuliert und eventuell nur für den Lehrer und dessen Unterrichtsvorbereitung gedacht sind, wie der Untertitel *Für die Hand des Lehrers nach den neueren methodischen Grundsätzen* andeutet. Genauer in ihren Arbeitsanweisungen sind August Tecklenburg und H. Querfurth im *Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht*, denn es müssen Begriffe erklärt, Fakten und Fiktion verglichen, Zusammenhänge zwischen den Religionen hergestellt und auch Aussagen und Ereignisse bewertet werden.⁴⁰³ Die Ebenen der Reproduktion und des Transfers sind damit abgedeckt, teilweise werden auch die heute üblichen Operatoren wie beispielsweise „Erkläre!“⁴⁰⁴ verwendet, die den Schüler darauf hinweisen, auf welche Art und Weise er den Arbeitsauftrag erledigen soll. Diese bieten laut den Autoren generell den Schülern die Möglichkeit, den Geschichtsstoff nochmals und eventuell unter anderen Gesichtspunkten zu durchdenken und sich mit ihm in Beziehung und auseinanderzusetzen.⁴⁰⁵ Dies spricht gegen monotones Auswendiglernen, das auch Karl Gutmann in seiner *Übersicht der Weltgeschichte* nicht anstrebt, da sein Ziel eine freie geistige Reproduktion des Geschichtsstoffes durch die Schüler ist.⁴⁰⁶

Dabei wird, wenn man bei den unterschiedlichen Schriftgrößen und Layouts der behandelten Geschichtsschulbücher von einem Durchschnittswert sprechen kann, fast eine Seite dafür verwendet, über Mohammed zu berichten, zwischen einer und eineinviertel Seiten für den Islam und seine Ausbreitung. Auf Karl Martell als Hausmeier und seinen Erfolg 732 in der Schlacht gegen die Araber zwischen Tours und Poitiers fallen dagegen im Durchschnitt kaum eine halbe Seite an.

Es lässt sich überdies abschließend anhand der Bemerkungen über Mohammed und den Islam erkennen, dass zur Zeit des Kaiserreichs der Prophet und die von ihm gegründete Religion kaum als gleichwertig gegenüber dem Christentum und dem Judentum gesehen wurde. Die Visionen und damit die Glaubwürdigkeit des Propheten werden angezweifelt,⁴⁰⁷ seine Lehre einmal sogar schlichtweg als

⁴⁰² Vgl. Spielmann, *Geschichtsunterricht*, S. 113f.

⁴⁰³ Vgl. Tecklenburg und Querfurth, *Hilfsbuch*, S. 54 und S. 56.

⁴⁰⁴ Spielmann, *Weltgeschichte*, S. 115.

⁴⁰⁵ Vgl. Tecklenburg und Querfurth, *Hilfsbuch*, S. III.

⁴⁰⁶ Vgl. Gutmann, *Übersicht*, S. III.

⁴⁰⁷ Vgl. Cüppers, *Geschichtsbüchlein*, S. 7 und Mauer, *Geschichts-Bilder*, S. 144.

falsch bezeichnet.⁴⁰⁸ Die kulturellen Leistungen und Errungenschaften der Araber finden nur zwei Mal Eingang in das jeweilige Geschichtsbuch,⁴⁰⁹ wohingegen das Gewaltpotential der neuen Religion⁴¹⁰ und die damit verbundene Bedrohung für das christliche Europa⁴¹¹ ebenfalls thematisiert wird.

Dessen Rettung durch Karl Martell in der Schlacht gegen die Araber 732 zwischen Tours und Poitiers ist oft überhöht dargestellt, ohne dass sie hiermit zu gering eingeschätzt werden soll. Dies steht konträr zu der Beobachtung, dass in den zeitgenössischen Quellen der Sieg Karls 732 nicht mehr als seine restlichen Siege beziehungsweise nicht mehr als die Siege Anderer gegen die Araber herausgehoben wird, wie bereits im einführenden Kapitel zu Karl Martell dargelegt wurde. So wird der fränkische Hausmeier sogar zweimal bei Friedrich Lauer im Schulbuch *Die Weltgeschichte* als Retter Europas bezeichnet,⁴¹² einmal wird er bei Martin Mertens im *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte*⁴¹³ und bei Heinrich Dittmar in *Deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen und in einem übersichtlichen Zusammenhang*⁴¹⁴ so genannt. Dieser und August Mauer im *Geschichtsbüchlein für Volksschüler* sprechen außerdem von einer Befreiung der Christenheit.⁴¹⁵ Der *Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen* von Christian Spielmann wagt sogar die düstersten Prophezeiungen für Europa, wenn Karl Martell der Sieg nicht geglückt wäre.⁴¹⁶ Martin Mertens *Hilfsbuch* und Friedrich Neubauers *Geschichtliches Lehrbuch für höhere Mädchenschulen* werten die Schlacht sogar so hoch, dass sie sie mit den Ereignissen auf den katalaunischen Feldern vergleichen.⁴¹⁷ Eine knappe und neutrale Darstellung der Geschehnisse schaffen lediglich Adam Josef Cüppers *Geschichtsbüchlein für Volksschüler* und Karl Gutmanns *Übersicht der Weltgeschichte* sowie Otto Kaemmels, Gustav Rosenhagens und Wilhelm Bechers *Zeittafeln der Weltgeschichte*,⁴¹⁸ wobei dies bei letzteren wohl der tabellarischen Form ihres Geschichtswerkes geschuldet ist. Dass die Er-

⁴⁰⁸ Vgl. Dittmar, *Deutsche Geschichte*, S. 73.

⁴⁰⁹ Vgl. Neubauer, *Lehrbuch*, S. 19 und Tecklenburg und Querfurth, *Hilfsbuch*, S. 55.

⁴¹⁰ Vgl. Cüppers, *Geschichtsbüchlein*, S.8.

⁴¹¹ Vgl. Lauer, *Weltgeschichte*, S. 24f.

⁴¹² Vgl. Dittmar, *Deutsche Geschichte*, S.74; Lauer, *Weltgeschichte*, S. 35 und Mertens, *Hilfsbuch*, S. 27.

⁴¹³ Vgl. Mertens, *Hilfsbuch*, S. 27.

⁴¹⁴ Vgl. Dittmar, *Deutsche Geschichte*, S. 25.

⁴¹⁵ Vgl. ebd. und Mauer, *Geschichts-Bilder*, S. 150.

⁴¹⁶ Vgl. Spielmann, *Geschichtsunterricht*, S. 115.

⁴¹⁷ Vgl. Mertens, *Hilfsbuch*, S. 44 und Neubauer, *Lehrbuch*, S. 32.

⁴¹⁸ Vgl. Cüppers, *Geschichtsbüchlein*, S. 8 und Kaemmel, *Roesnhagen und Becher, Zeittafeln*, S. 37.

eignisse um 732 und die Person Karl Martell derart hoch eingeordnet werden, ist nicht zuletzt dem vielfach bekundeten Bestreben geschuldet, anhand von Personen Geschichte zu lehren, die auch einen Bezug zur deutschen Geschichte haben sollen, damit ihre Leistungen für das Vaterland hervorgehoben werden können. Dem Patriotismus des Deutschen Kaiserreichs kam dies entgegen. Er spiegelt sich in diesen Bestrebungen der Autoren der Geschichtsschulbücher wider, denn sie zeigen, was den Jugendlichen, dem deutschen Volke der Zukunft, gelehrt werden soll. Dieses Bestreben soll außerdem mit „Begeisterung für das Sittlich-Gute und Schöne erfüllen, das verdorbene aber mit Beschämung und Selbstverachtung strafen.“⁴¹⁹ Dieses Ziel, das zwar nicht auf das Vaterland, sondern auf das Handeln im Allgemeinen bezogen ist, soll nicht nur für die Geschichtslehrer und die Schüler des Deutschen Kaiserreichs, sondern auch noch für den modernen Geschichtsunterricht gelten. Trotzdem gilt es heute vielmehr, die bekannten, berühmten und geschichtlich bedeutsamen historischen Persönlichkeiten ebenfalls genauer und kritisch zu beleuchten, damit „die verlogene Phrase von der ‚guten alten Zeit‘“⁴²⁰ nicht auch auf die Jungen und Mädchen Bezug finden kann.

3.2 Geschichtsschulbücher aus der Zwischenkriegszeit

Auch nach Ende des Ersten Weltkrieges beschäftigen sich die Geschichtsschulbücher mit der islamischen Expansion und dem Einschreiten Karl Martells in der Schlacht, die 732 zwischen Tours und Poitiers stattfand. In der für katholische Schulen erstellten *Geschichte für Volks- und Bürgerschulen* mit Abbildungen von Franz Liefekett, die die Geschichte des Altertums ebenso beinhaltet und die 1919 in Bielefeld und Leipzig erschienen ist, folgt nach der *Geschichte des Altertums*, die *Deutsche Geschichte*, die das hier relevante Themengebiet enthält. Unter IV. wird von der Gründung des Frankenreiches und der Einführung des Christentums in Deutschland berichtet, wobei nach dem Stammvater Chlodwig das Augenmerk auf die fränkischen Hausmeier gerichtet wird. Die wahre Macht im Staat lag laut dem Autor bei ihnen, da die merowingischen Könige „teils grausame Tyrannen, teils Schwächlinge waren.“⁴²¹

⁴¹⁹ Mauer, *Geschichts-Bilder*, Vorwort.

⁴²⁰ Spielmann, *Geschichtsunterricht*, S. VI.

⁴²¹ Liefekett, Franz. *Geschichte für Volks- und Bürgerschulen. Mit Geschichte des Altertums*. Bielefeld/Leipzig, 1919, S. 13.

Als erster Hausmeier wird der karolingische Stammvater angeführt, denn „[u]nter den Hausmeiern zeichnete sich besonders Karl Martell aus.“⁴²² Dessen Name wird in der Kapitelüberschrift vor der Jahreszahl 732 genannt, die besonders wichtig zu sein scheint, denn „Karl stellte sich ihnen [den Arabern] entgegen und schlug sie bei Tours (tuhr) und Poitiers (poatjeh) aufs Haupt (732).“⁴²³ Neben den Aussprachehilfen in Klammern erfährt der Schüler auch, dass 100 000 feindliche Sarazenen, die nach der Eroberung Spaniens ein Eindringen in das Frankenreich vorgehabt hatten, gefallen waren und somit die Christenheit „gerettet“⁴²⁴ war. Wegen dieser tapferen Tat sollte Karl den Beinamen Martell, also Hammer, erhalten.⁴²⁵

Dieser Information zu Karl Martell widmet Liekefett allerdings kaum eine viertel Seite im Fließtext. Es gibt dabei keine auffälligen Hervorhebungen, lediglich scheinen wichtige Wörter im Text wie Karl Martell, Tours und Poitiers etwas größer und gesperrt gedruckt. Die Jahreszahl 732, die in diesem Abschnitt insgesamt dreimal genannt wird, fällt dadurch auf, dass sie am linken Textrand abgedruckt ist, damit man die damit verbundenen Informationen leichter finden kann. Wesentlich länger gestaltet ist dabei der sich anschließende Fließtext über die Araber, der in kleinerer Schriftgröße über eine halbe Seite einnimmt. Der Schüler erfährt dabei etwas über deren Abstammung von Ismael, die Kaaba in Mekka als höchstes Heiligtum und Pilgerstätte sowie Mohammed als Religionsgründer. Dieser hat die neue Glaubensrichtung aus „heidnischen, jüdischen und christlichen Religionen“⁴²⁶ zusammen gestellt, aus denen er jeweils für sich herausnahm, „was ihm am besten gefiel.“⁴²⁷ Seine Lehre hatte auch einen obersten Glaubenssatz, der Allah im Sinne des Monotheismus als einzigen Gott und Mohammed als seinen Propheten festlegte. Obwohl die Araber auch schon vorher miteinander gekämpft hatten, musste diese neue Religion ebenso mit dem Schwert nach außen verteidigt werden, wobei die Gefallenen im Paradies dafür Vergeltung finden würden. Außerdem erwähnt Franz Liekefett nicht nur die Hidschra und den Beginn der islamischen Zeitrechnung 622, sondern auch die Rückkehr Mohammeds nach Mekka und seinen Tod. Danach fügt er die Eroberungen in Vorderasien und Nordafrika

⁴²² Liekefett, Geschichte, S. 14.

⁴²³ Ebd.

⁴²⁴ Ebd.

⁴²⁵ Vgl. ebd.

⁴²⁶ Ebd.

⁴²⁷ Ebd.

an, „wo die blühenden Christengemeinden zerstört wurden.“⁴²⁸ Zudem wird das Übersetzen der Araber nach Gibraltar erwähnt sowie der Sieg Karl Martells, der das Frankenreich rettete.⁴²⁹ Auch wenn die Araber augenscheinlich eine Gefahr dargestellt hatten, vergisst Franz Liekefett nicht zu erwähnen, dass sie sehr der Kunst und Wissenschaft zugewandt waren, und bezeichnete sie als „das gebildetste Volk der damaligen Zeit“,⁴³⁰ dessen Schulen auch von Deutschen aufgesucht wurden, weshalb arabische Ziffern und Algebra sich ausbreiten konnten. Als „weltberühmt“⁴³¹ wird sogar die Alhambra bezeichnet, die beispielhaft für die großartige Baukunst der Araber stehen soll. Damit zeigt Liekefett ein für seine Zeit eher differenziertes Bild der Araber, indem er sie nicht nur als Feinde darstellt, sondern ihre Fortschritte in den verschiedenen Wissenschaften würdigt. Dementsprechend wird auch das Ende der arabischen Herrschaft in Spanien nicht positiv hervorgehoben, sondern nur erwähnt, dass 1492 „die letzten Mauren aus Spanien vertrieben wurden.“⁴³²

Auch Friedrich Neubauer und Ferdinand Rösiger beschäftigen sich in ihrem 1921 in der sechsten Auflage in Halle an der Saale erschienenen *Lehrbuch der Geschichte für die höheren Lehranstalten in Südwestdeutschland* mit der karolingischen Zeit, genauer gesagt im dritten Unterpunkt des zweiten Teiles *Deutsche Geschichte für die mittleren Klassen* im Oberkapitel *Vorzeit und Mittelalter*. Dabei stellen die fränkischen Hausmeier separate Aufzählungspunkte dar, §28 thematisiert Pippin den Älteren und den Mittleren, die den Aufstieg der fränkischen Hausmeier begünstigten, da die „merowingischen Könige in Trägheit und Schlahheit verkamen.“⁴³³ Den Nachfolgern Karl Martell und Pippin dem Kurzen wird der nächste §29 gewidmet. Karl, der später den Beinamen Martell erhalten sollte, wird eine ebenso bedeutende Stellung wie seinen Vorgängern eingeräumt, denn „in rastlosen Kämpfen schlug er jeden Widerstand“,⁴³⁴ was auch der Einheit des Frankenreiches zuträglich war. Sein Ruhm vermehrte sich durch die Abwehr der

⁴²⁸ Liekefett, Geschichte, S. 14.

⁴²⁹ Vgl. ebd.

⁴³⁰ Ebd.

⁴³¹ Ebd.

⁴³² Ebd.

⁴³³ Neubauer, Friedrich und Rösiger, Ferdinand. *Lehrbuch der Geschichte für die höheren Lehranstalten in Südwestdeutschland. II. Teil: Deutsche Geschichte für die mittleren Klassen*. Halle an der Saale, 1921, S. 29.

⁴³⁴ Ebd.

Araber, wobei die Schlacht bei Poitiers der auf den katalaunischen Feldern gleichgesetzt wird. Dies unterstreicht offensichtlich die Bedeutung, die Friedrich Neubauer und Ferdinand Rösiger diesem Kampf beimessen, obwohl Karl in dem Textabschnitt, der sich auf etwa einer viertel Seite mit dem fränkischen Hausmeier beschäftigt, nicht als Retter des Abendlandes bezeichnet wird.⁴³⁵ Hervorhebungen werden in diesem Fließtext durch Sperrschrift vorgenommen, so beispielsweise bei der Ortsbezeichnung Poitiers. Wichtige Schlagwörter und Jahreszahlen finden sich außerdem am Rand, wie etwa Schlacht von Poitiers 732.

Wesentlich ausführlicher als der Bericht zu den Ereignissen dieses Jahres fällt der Eintrag zur arabischen Völkerwanderung in §25 aus, die sich „in merkwürdiger Weise“⁴³⁶ an die germanische Völkerwanderung anschloss. Im Gegensatz zu dieser war die chronologisch letzte aber religiösen Ursprungs, da Mohammed eine neue monotheistische Religion, den Islam, etablierte, der mit der Hidschra den Beginn seiner Zeitrechnung fand. Mohammeds Rückkehr nach Mekka wird aber ebenso in die Darstellung mit einbezogen wie die erfolgreiche Ausbreitung des neuen Glaubens und der religiösen und politischen Macht des Propheten. Seine Aussagen bildeten die Grundlage des Koran, der nach seinem Tod verfasst wurde, woraufhin die Verbreitung des Glaubens mit dem Schwert über Syrien, Ägypten und das neupersische Reich folgte. Über Nordafrika und Gibraltar ging es nach dem Sieg über das Westgotenheer an die Grenze zu Spanien, wo sie „von Karl Martell zurückgeschlagen wurden“,⁴³⁷ was mit dem Verweis auf §29 berichtet wird. Trotzdem handelte es sich beim arabischen Reich um ein gewaltiges Gebiet, dessen Kultur und Bildung auch bei Friedrich Neubauer und Ferdinand Rösiger angesprochen wird, denn diese „entfaltete sich im Morgenlande zu derselben Zeit, da die Kultur im Abendlande tief darniederlag.“⁴³⁸ Besonders hervorgehoben wird neben der Dichtkunst und der Wissenschaft die Baukunst am Beispiel der Alhambra. Zudem bleiben der Welthandel der Araber und ihre Luxusgüter nicht unerwähnt, womit auch Friedrich Neubauer und Ferdinand Rösiger sie nicht nur als Feinde für Europa darstellen, sondern neutral von der Entstehung des arabischen Großreiches und den arabischen Errungenschaften und Fortschritten berichten.

⁴³⁵ Vgl. Neubauer und Rösiger, Lehrbuch, S. 29.

⁴³⁶ Ebd., S. 30.

⁴³⁷ Ebd., S. 26.

⁴³⁸ Ebd.

Auch diese Berichterstattung erfolgt mit den oben genannten Hervorhebungen und im Fließtext. Ein zusammenhängender Text wurde auch deswegen gewählt, da laut den Autoren die Tertianer, für die das Buch bestimmt ist, „die Unterstützung eines Lehrbuches [brauchen], das selbst im Tone der Erzählung gehalten ist“,⁴³⁹ um einen historischen Gesamtzusammenhang herstellen zu können. Dabei hegt Friedrich Neubauer den Anspruch ein Lernbuch zu schaffen, das inhaltlich ausführlich genug, aber trotzdem noch übersichtlich ist. Deswegen stellt er die für ihn lernenswerten Jahreszahlen an den Textrand, erwähnt aber noch weitere im Fließtext, um den Schülern die chronologische Orientierung und die „Förderung des geschichtlichen Verständnisses und des deutschen Sinnes unter unserer Jugend“⁴⁴⁰ zu erleichtern. Das vereinfachte Erlernen des Stoffes soll außerdem durch die Unterteilung des Lehrwerkes in Paragraphen geschehen, da es so dem Lehrer überlassen bleibt, eventuell überflüssige Themen zu verkürzen oder auszulassen,⁴⁴¹ was auch für die Thematik um Karl Martell gelten kann.

Diese ist ebenso im 1928 in München und Berlin erschienenen Lehrwerk *Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters*, das Max Horn für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen konzipierte, zu finden, genauer gesagt unter II. *Die älteren Karolinger* in §34 *Erneuerung und Aufstieg unter Karl Martell und Pippin*. Karl wird als „der erste von Bedeutung“⁴⁴² in einem neuen fränkischen Adelsgeschlecht bezeichnet, der das Hausmeieramt im gesamten Frankenreich für sich beansprucht hat und sich „Herzog und Fürst der Franken nennt“,⁴⁴³ der das Reich zusammenhielt und „die widerspenstigen Großen wieder zu Vasallen“⁴⁴⁴ zähmte. Extra hervorgehoben wird Karls Sieg 732 zwischen Tours und Poitiers, der als „die Rettung des Frankenreiches und der abendländischen christlichen Kirche vor den mohammedanischen Arabern“⁴⁴⁵ angesehen wird. Diese Tat, der Sieg des Kreuzes über den Halbmond, so Max Horn, bringt Karl den Ehrennamen Martell ein.⁴⁴⁶

⁴³⁹ Neubauer und Rösiger, Lehrbuch, S. III.

⁴⁴⁰ Ebd., S. IV.

⁴⁴¹ Vgl. ebd., S. V.

⁴⁴² Horn, Max. *Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters*, München und Berlin, 1928, S. 78.

⁴⁴³ Ebd.

⁴⁴⁴ Ebd.

⁴⁴⁵ Ebd.

⁴⁴⁶ Vgl. ebd.

Diese eine Drittelseite umfassende Lobrede auf Karl Martell zeichnet sich nicht nur inhaltlich, sondern auch grafisch durch verschiedenste Formen der Hervorhebung aus. So wird beispielsweise der Titel „Herzog und Fürst der Franken“⁴⁴⁷ gesperrt gedruckt, aber auch als Schlagwort an den Rand des Fließtextes gestellt. Dort findet man auch, zusätzlich fett gedruckt und damit doppelt hervorgehoben, den Namen der Hauptperson, Karl Martell. Die wichtigste Jahreszahl, 732, ist ebenfalls am Rand eingerahmt und fett gedruckt, die Schlagworte Kreuz und Halbmond befinden sich darunter. Ebenfalls nur als Randnotiz ist die Bezeichnung Mauren für die Araber angegeben, sie wird aber an dieser Stelle nicht näher erläutert.⁴⁴⁸

Eine Worterklärung wird erst auf der nächsten Seite gegeben, wenn derselbe Begriff in §35. *Der Islam* erneut fällt. Dieser wird in den Fußnoten ebenso erläutert wie die Bezeichnung Koran, der mit der Bibel verglichen wird, die Kaaba, dem islamischen Heiligtum, der Begriff Moslem, die Bedeutung Gibraltars oder die Erklärung zu arabischen Ziffern. Dementsprechend beinhaltet dieses Kapitel zum Islam Informationen über Mohamed, den Religionsstifter, der die wahre Religion finden wollte, denn „weder Christentum noch Judentum, die er auf seinen Reisen als Kaufmann kennengelernt hat, gefallen ihm.“⁴⁴⁹ Ebenso werden in diesem Kapitel der Beginn der islamischen Zeitrechnung mit der Hidschra 622, Inhalte des Koran und die Bedeutung der Kaaba thematisiert.⁴⁵⁰ Ohne dabei weiter auf Mohammeds Leben und Sterben einzugehen, berichtet Max Horn von der Ausbreitung des Islams unter dessen Nachfolgern, den Kalifen, die als Zeichen den Halbmond wählten. Nach der Eroberung Vorderasiens und Nordafrikas kam es zur Überschreitung der Straße von Gibraltar. Erwähnt werden auch die Schlachten gegen die Westgoten bei Xeres 711 und bei Tours 732, die als „Ansturm auf das Abendland“⁴⁵¹ bezeichnet werden. Erneut wird nach einem Verweis auf das vorherige Kapitel zu Karl Martell dessen Bedeutung hervorgehoben. Wenn er die Araber nicht aufgehalten hätte, „würden wir wohl heute alle arabisch sprechen und keine Christen sein.“⁴⁵²

Obwohl dieses Vordringen nicht gelungen ist, wird über die Ausdehnung des Araberreiches berichtet und Bagdad mit einer Märchenstadt aus 1001 Nacht vergli-

⁴⁴⁷ Vgl. Horn, Deutsche Geschichte, S. 78.

⁴⁴⁸ Vgl. ebd.

⁴⁴⁹ Ebd.

⁴⁵⁰ Vgl. ebd.

⁴⁵¹ Ebd., S. 80.

⁴⁵² Ebd.

chen. Im Vordergrund der beiden letzten Abschnitte steht aber die arabische Kultur, die ebenso wie arabische Luxusgüter auch im Abendland Verbreitung findet. Die Kenntnisse der Araber in Mathematik und Astronomie sowie die Baukunst, die sich exemplarisch in der Alhambra manifestiert, werden zudem lobend erwähnt. Eine Zeichnung eines Brunnens im Innenhof findet man auf der gegenüberliegenden Seite sowie bereits vorher die Kaaba in Mekka oder den Hof der Moschee Gami al-Azhar in Kairo.⁴⁵³ Wenige Seiten zuvor sind außerdem eine Rekonstruktionszeichnung eines merowingisch-fränkischen Kriegers um 600 und auch eine Geschichtskarte über die germanischen Reiche beim Tode Chlodwigs und Theoderichs des Großen abgedruckt.⁴⁵⁴ Dies soll beispielhaft aufzeigen, dass in diesem Werk nicht nur auf Fließtext und diverse Hervorhebungen gesetzt wird, sondern dass bereits weitere Quellen und Anschauungsmaterialien Eingang in das Schulbuch und damit eventuell auch in den Geschichtsunterricht gefunden hatten, wozu der Autor, der ohne Vorwort auskommt, allerdings keine weiteren Hinweise liefert. Betrachtet man den eineinhalb Seiten umfassenden Text zum Islam allerdings erneut, so scheinen seine Inhalte oft unzusammenhängend aneinander gereiht und die Schlagworte am Textrand zu kleinschrittig und nicht aussagekräftig genug. Trotzdem hat Max Horn insgesamt ein vielfältiges Bild von den Arabern gezeichnet, Karl Martell auch eindeutig als Retter des Abendlandes stilisiert. Abschließend erhält der Schüler völlig wertfrei die Information, dass es sich beim Islam um eine „Weltreligion“⁴⁵⁵ handelt.

Paul Joachimsens *Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten. Zunächst zum Gebrauch der Schüler auf der Oberstufe höherer Lehranstalten* ist 1929 in München in vierter Auflage erschienen und beinhaltet ebenso die Thematiken der Ausbreitung und Kultur des Islams sowie der Schlacht zwischen Tours und Poitiers 732. Es ist allerdings im Vergleich zu den bereits betrachteten Werken vollkommen unterschiedlich aufgebaut. Laut den Worten des Autors soll das Lehrbuch den Schülern als Hilfsmittel zur Geschichtswiederholung dienen und ist deswegen in Fragen und Antworten gegliedert. Dabei wird versucht, sich auf Wichtiges zu beschränken, wobei als wichtig gilt, „was notwendig ist zur Erkenntnis his-

⁴⁵³ Vgl. Horn, *Deutsche Geschichte*, S. 79 und S. 81.

⁴⁵⁴ Vgl. ebd., S. 76f.

⁴⁵⁵ Ebd., S. 81.

torischer Zusammenhänge, unwichtig, was für diese unerheblich ist.“⁴⁵⁶ Dabei wurden Fragengruppen zusammengestellt, die ein Geschichtsthema erfassen, gliedern und dieses unter unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachten. Dabei ist dieses Lehrwerk dem Sinne des Verfassers gemäß ein, wie der Titel auch aussagt, Wiederholungswerk, das der Schüler zur Hand nimmt, um den gelernten Stoff anhand von Fragen, die „aus didaktischen Gründen beibehalten“⁴⁵⁷ wurden, zu wiederholen und sein Wissen mit den abgedruckten Antworten zu vergleichen. Sollte ein Arbeitsauftrag komplexer sein, sind die betreffenden Fragen mit einem Stern gekennzeichnet.⁴⁵⁸

Im Fragenblock 108 werden dementsprechend der Islam und Karl Martell behandelt. Zunächst sind aber religiöse Vorstellungen und Forderungen sowie die Ausbreitung des arabischen Reiches Thema der Wiederholung. Anschließend wird erwähnt, dass nicht nur Leo der Isaurier 711 die Araber vor Konstantinopel aufgehalten, sondern auch Karl Martell bei Poitiers 732 ihrem Vordringen Einhalt geboten hat. Dass dies die Bewahrung der abendländisch-christlichen Kultur gewährleistete, wird in dem Beitrag zu Karl Martell ebenso erwähnt, wie ein Verweis auf einen weiteren Block um Frage 123 gegeben, bevor die Einstellung der Araber zur Kultur der unterworfenen Völker und der Verfall des arabischen Reiches abgefragt werden.

Obwohl hier sowohl der Beitrag über Karl Martell auf etwa einer Drittelseite, als auch über den Islam auf einer Dreiviertelseite relativ kurz ausfällt, ist doch die Aufbereitung der Thematik interessant. Eine derartige Wiederholung des geschichtlichen Faktenwissens scheint außerhalb des Üblichen und wäre für manche Schüler sicher auch heute noch wünschenswert: Sie ist chronologisch und übersichtlich angelegt und beschränkt sich, wie dieses Beispiel zeigt, auf eine ganze Fragengruppe. Somit wird ein Thema recht komplex und trotz der Knappheit umfangreich und objektiv beleuchtet, was eine wünschenswerte Herangehensweise im Geschichtsunterricht ist.

Ebenso interessant ist die Aufbereitung, die man im *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Tabellen zur Mittelstufe* von Bernhard Kumsteller vorfindet, das

⁴⁵⁶ Joachimsen, Paul. *Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten. Zunächst zum Gebrauch der Schüler der Oberstufe höherer Lehranstalten*. München, ⁴1929, Vorrede.

⁴⁵⁷ Ebd., Vorrede.

⁴⁵⁸ Vgl. ebd.

1929 in München in fünfter Auflage veröffentlicht wurde. Hier sind die Ereignisse chronologisch angeordnet, wobei Bernhard Kumsteller links die Jahreszahlen und rechts die dazugehörigen Ereignisse angibt. Für den Zeitraum von 500 bis 870 behandelt er das Frankenreich. Den Daten und Fakten zu Chlodwig folgen nach 550 die Hausmeier, wobei nur Karl Martell 732 mit dem Verweis „siegte über die Araber bei Tours und Poitiers“⁴⁵⁹ erwähnt wird. Allerdings erfolgt in Klammern ein Hinweis auf Mohammed und das Jahr 622, was aber nicht weiter kommentiert wird. Anders als beispielsweise die darauffolgende Jahreszahl 751 zur Königserhebung Pippins ist die Jahreszahl 732 nicht fett gedruckt. Insgesamt ist der Eintrag zu Karl Martell generell nicht besonders betont, obwohl sein Name und der Ort der Schlacht durch einen Fettdruck hervorgehoben sind. Im Vergleich zu vorher betrachteten Geschichtsschulbüchern scheint sich hier Karls Sieg über die Araber, der in einem Einzeiler abgehandelt wird, nahezu unauffällig in die Geschehnisse des Frankenreiches chronologisch einzuordnen, was aber auch der Strukturierung dieses Lehrwerkes entspricht, die allerdings vom Verfasser nicht näher erläutert wird.

Ähnlich aufbereitet und aus dem gleichen Erscheinungsjahr, aber in Berlin und Leipzig gedruckt, stammt Hermann Pinnows neunte Auflage der *Geschichte des deutschen Volkes von den Anfängen bis 1648*. Das Inhaltsverzeichnis bietet hier eine chronologische Übersicht über historische Ereignisse, wobei links die Jahreszahl und rechts die dazugehörigen Fakten angegeben werden. Im dritten Kapitel zum Thema fränkisches Großreich erfährt man unter *1. Das fränkische Reich un-*

III. Das fränkische Großreich.	
1. Das fränkische Reich unter den spätern Merowingern und den ersten Karolingern. § 26—29. S. 20—22.	
	Zerfall des Merowingerreiches: Austringen, Neustrien, Burgund.
732	Der Hausmeier Karl Martell aus dem Geschlechte der Karolinger schlägt die Araber bei Tours und Poitiers.
751	Sein Sohn Pippin wird König der Franken.
754	Tod des Bonifatius. Erweiterung der Herrschaft des Papstes durch die „Pippinsche Schenkung“.

Abb. 3: Auszug aus der Inhalts- und Zahlenübersicht der *Geschichte des deutschen Volkes*

⁴⁵⁹ Kumsteller, Bernhard. *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Tabellen zur Mittelstufe*. Leipzig, 1929, S. 35.

ter den späteren Merowingern und den ersten Karolingern in den Paragraphen 26 bis 29, dass nach dem Zerfall des Merowingerreiches der Hausmeier Karl Martell, der aus dem Geschlecht der Karolinger stammte, die Araber bei Tours und Poitiers schlug (siehe Abb. 3). Genaueres dazu wird im §27 *Der Übergang der Herrschaft auf die Karolinger* in eine „bessere Zeit“⁴⁶⁰ dargestellt, in der die Hausmeier, „ursprünglich also nur Beamte des königlichen Hofes“,⁴⁶¹ die Herrschaft im Frankenreich übernahmen. Obwohl schon der Vater Karl Martells ein guter Kämpfer gewesen war, wird Karls Sieg gegen die Araber als Rettung des Abendlandes bezeichnet, die auch bei den Feinden Eindruck hinterlassen hatte, denn laut einer arabischen Quelle, die Hermann Pinnow allerdings nicht näher angibt, wurden die Araber „von den gewaltigen Leibern und den eisernen Händen der Männer des Ostens“⁴⁶² überrollt. Dass die Schlacht 732 von großer Bedeutung ist, zeigt sich auch daran, dass die Jahreszahl fett und vergrößert in den Fließtext gedruckt ist. Darüber hinaus werden in dem etwa eine viertel Seite umfassenden Textauschnitt zu Karl Martell noch durch Sperrdrucke die Wörter Karolinger und Poitiers hervorgehoben.

Nähere Informationen zum Islam, seiner Entstehung unter dem Glaubensgründer Mohammed und zur Ausbreitung im „Krieg gegen die Ungläubigen“⁴⁶³ auch unter den Kalifen, den Nachfolgern des Propheten, wurden bereits im vorhergehenden §25 auf etwa einer Seite bereitgestellt, der unter dem Kapitel *II. Staatengründungen der Germanen auf dem Boden des römischen Reiches* angeführt ist. Der Handel der Araber mit Luxusgütern findet ebenso Erwähnung, wobei die Araber sogar als „Vermittler zwischen Orient und Okzident“⁴⁶⁴ bezeichnet werden. Anschließend wird die arabische Vorreiterrolle in den Wissenschaften angesprochen, von der die Europäer profitieren konnten, zumal die Araber antike Schriften bewahrten und weiterleiteten. Auch ihre Baukunst blieb in Europa nicht ungeachtet, wofür wiederum als herausragendes Beispiel die Alhambra genannt wird.⁴⁶⁵

Insgesamt verfolgt Hermann Pinnow mit seinem Schulbuch das Ziel, „durch die Aufhellung der Vergangenheit ein lebendiges Verständnis der Gegenwart zu wecken und so die Jugend zur Mitarbeit an der Gestaltung der Zukunft zu befähigen“.

⁴⁶⁰ Pinnow, Hermann. *Geschichte des deutschen Volkes von den Anfängen bis 1648*, Leipzig/Berlin, ⁹1929, S. 21.

⁴⁶¹ Ebd.

⁴⁶² Ebd., S. 20.

⁴⁶³ Ebd.

⁴⁶⁴ Ebd.

⁴⁶⁵ Vgl. ebd.

gen.“⁴⁶⁶ Dabei liegt das Augenmerk des Verfassers nicht auf großen Persönlichkeiten oder Dynastien, sondern auf dem deutschen Volk, dessen Geschichte knapp und für die Mittelstufe angemessen dargestellt werden soll. Durch die Anordnung des Stoffes soll die Erkenntnis gefördert werden, „daß [sic] die Leistungen des Einzelnen bedingt wird durch die Volksgesamtheit und auf sie wieder zurückwirft.“⁴⁶⁷ Diese Erkenntnis ist für Hermann Pinnow die grundlegende Voraussetzung dafür, dass „jeder Einzelne Verantwortung trägt gegenüber der Volksgesamtheit und dem Staate.“⁴⁶⁸

In Gotthilf Baders 1930 in Stuttgart erschienener *Geschichte für Württembergische Volks- und Mittelschulen* findet sich zwar kein eigenes Kapitel zu Karl Martell, wohl aber im dritten Abschnitt zur Zeit des fränkischen Reiches, das hier grob auf den Zeitraum zwischen 500 und 900 festgelegt wird, das Kapitel *II. Mohammed, der Islam und die arabischen Völkerwanderung*. Dort erhält man im ersten Unterkapitel, das die Überschrift *Mohammed* trägt, Informationen zu dessen Biographie und zur Gründung des Islams, die „den Anstoß zur arabischen Völkerwanderung gab.“⁴⁶⁹ Ebenso erwähnt wird die Hidschra 622, die Rückkehr Mohammeds nach Medina 630 und der Tod des Propheten zwei Jahre später, als „seine Lehre schon fast ganz Arabien gewonnen [hatte]. Sein Vermächtnis war die Eroberung der ganzen Welt.“⁴⁷⁰ Hilfreich dabei waren die Suren des Koran und somit die Aussprüche Mohammeds selbst. Zu der von ihm ins Leben gerufenen Religion werden im sich anschließenden zweiten Unterkapitel noch weitere Informationen aufgezählt und durchnummeriert, zum Beispiel das Gebot des Monotheismus, die Unterwerfung unter Allahs Willen, die fünf Säulen des Islams, der besondere Verdienst im Kampf gegen die Ungläubigen, das Paradies oder die Vereinigung der spirituellen und weltlichen Führung der Moslems unter Mohammed, die er an seine Nachfolger weitergab.⁴⁷¹

Diese trieben nach seinem Tod nicht nur die Ausbreitung des Glaubens, sondern auch die Vergrößerung des arabischen Reiches unter anderem über Syrien, Palästina, Ägypten, Kleinasien und Persien voran. Über Nordafrika gelangten die

⁴⁶⁶ Pinnow, *Geschichte des deutschen Volkes*, S. V.

⁴⁶⁷ Ebd., S. VI.

⁴⁶⁸ Ebd., S. 20.

⁴⁶⁹ Bader, Gotthilf. *Geschichte für Württembergische Volks- und Mittelschulen*, Stuttgart, 1930, S. 40.

⁴⁷⁰ Ebd.

⁴⁷¹ Vgl. ebd., S. 41.

Araber schließlich nach Spanien, wo sie 711 die Westgoten besiegten und dann im Frankenreich sogar bis an die Loire vordrangen. Nun wird auch Karl Martell erwähnt und sein Beiname der Hammer erklärt, da er 732 „das christliche Abendland vor dem Islam rettete.“⁴⁷² Mehr wird in diesem weniger als drei Zeilen umfassenden Fließtext, der ohne jegliche Hervorhebungen auskommt, nicht über Karl Martell berichtet. Vielmehr erfährt der Schüler, dass 1492 die Reconquista endete, und erhält in einem wesentlich kleiner gedruckten Abschnitt weitere Informationen zu Bagdad, der Stadt aus 1001 Nacht, sowie der Vorrangstellung der Araber in Wissenschaft und Kunst, wobei Cordoba neben Kairo, Bagdad und Samarkand als eine der berühmtesten Hochschulen der damaligen Zeit genannt ist. Damit schafft auch Gotthilf Bader auf etwas mehr als zwei Seiten ein differenziertes Bild von der Ausbreitung des Islams und den Arabern, nicht zuletzt deswegen, weil er weder Mohammed noch Karl Martell verklärt darstellt. Außerdem bemüht sich der Autor nicht nur um Informationsvermittlung durch einen Darstellungstext, sondern bietet beispielsweise Bilder von Pilgerscharen in Mekka oder Geschichtskarten über das Morgenland und Abendland um 750 (siehe Abb. 4).⁴⁷³ Dies entspricht auch Gott-

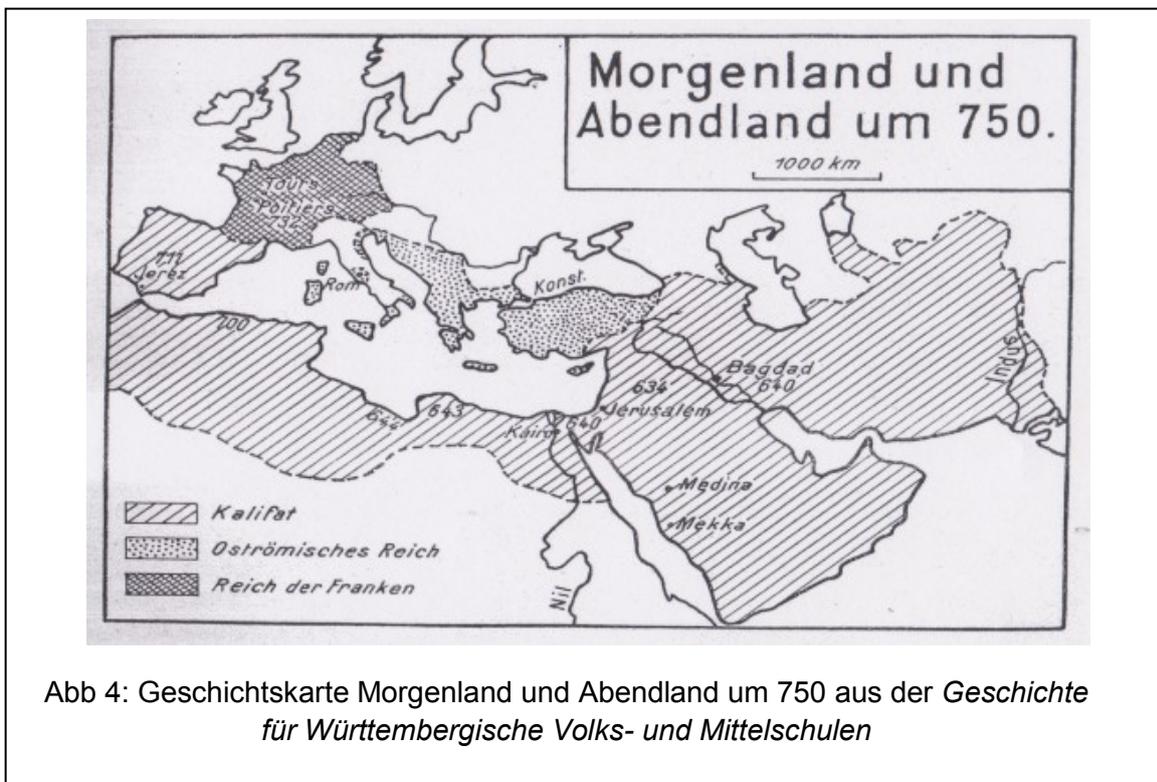


Abb 4: Geschichtskarte Morgenland und Abendland um 750 aus der *Geschichte für Württembergische Volks- und Mittelschulen*

⁴⁷² Bader, *Württembergische Volks- und Mittelschulen*, S. 43.

⁴⁷³ Vgl. ebd., S. 40f.

helf Baders Ansprüchen der Anschaulichkeit, die er an sein Geschichtswerk stellt, um sowohl Schülern als auch Lehrern Genüge zu tun. Die Abbildungen, die etwa ein Viertel des Buchumfangs ausmachen, sollen zum einfacheren Verständnis dienen, damit „der Schüler die verschiedenen Zeitalter leichter versteht und wichtige Personen, Ereignisse und Zustände sich unverlierbar einprägt.“⁴⁷⁴ Deswegen bezeichnet er sein vorliegendes Werk als „Lese- und Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht“,⁴⁷⁵ das er sprachlich einfach verfassen wollte, um so den Schülern Einblick in die deutsche Geschichte zu geben.

Einen Überblick über die Darstellung Karl Martells in den Geschichtsschulbüchern der Zwischenkriegszeit konnten insgesamt die oben genannten Lehrwerke aus den Jahren 1919 bis 1930 liefern. Es ist festzustellen, dass Karl Martell in allen Werken als Retter des Abendlandes dargestellt, wenn auch kaum als solcher bezeichnet wird. Franz Liekefett betont aber eindeutig in seiner *Geschichte für Volks- und Bürgerschulen*, dass nicht nur die Christenheit, sondern auch das Frankenreich durch Karls Einschreiten gerettet worden war.⁴⁷⁶ Ähnliche Formulierungen finden sich in Hermann Pinnows *Geschichte des deutschen Volkes*⁴⁷⁷ und Gotthilf Baders *Geschichte für Württembergische Volks- und Mittelschulen*.⁴⁷⁸ Noch nachdrücklicher spricht Max Horn in seiner *Deutschen Geschichte* von der „Rettung des Frankenreiches und der abendländischen christlichen Kirche vor den mohammedanischen Arabern.“⁴⁷⁹ Für ihn steht auch ganz klar fest, dass die Zukunft Europas arabisch geprägt gewesen wäre, hätte der fränkische Hausmeier die Eindringlinge nicht aufhalten können.⁴⁸⁰ Dieser Meinung, wenn auch nicht ganz so drastisch ausgedrückt, schließen sich Paul Joachimsens *Geschichtswiederholungen* an, denn die Ereignisse um 732 sicherten die „Unabhängigkeit der abendländisch-christlichen Kultur.“⁴⁸¹ Friedrich Neubauer und Ferdinand Rösiger wagen sogar einen Vergleich, indem sie die Schlacht zwischen Tours und Poitiers in ihrem *Lehrbuch der Geschichte für die höheren Lehranstalten in Südwest-*

⁴⁷⁴ Bader, *Württembergische Volks- und Mittelschulen*, Vorwort.

⁴⁷⁵ Ebd.

⁴⁷⁶ Vgl. Liekefett, *Geschichtsbuch*, S. 14.

⁴⁷⁷ Vgl. Pinnow, *Geschichte des deutschen Volkes*, S. 21.

⁴⁷⁸ Vgl. Bader, *Württembergische Volks- und Mittelschulen*, S. 43.

⁴⁷⁹ Horn, *Deutsche Geschichte*, S. 78.

⁴⁸⁰ Vgl. ebd., S. 80.

⁴⁸¹ Joachimsen, *Geschichtswiederholungen*, S. 57.

deutschland mit denen auf den katalaunischen Feldern gleichsetzen.⁴⁸² Insgesamt ist also festzustellen, dass Karl selbst zwar nicht mehr explizit als Retter bezeichnet, seine Taten aber durchaus als Rettung angesehen wurden. Außerdem mehrte sich dadurch auch sein eigener Ruhm im Frankenreich.⁴⁸³ Obwohl sich die Autoren in der Bedeutung um die Geschehnisse zwischen Tours und Poitiers einig sind, wird der Thematik um Karl Martell unterschiedlich viel Umfang eingeräumt und für sie von wenigen Zeilen bis zu einer Drittelseite aufgewendet, sodass es unmöglich ist, einen aussagekräftigen Mittelwert zu nennen. Dabei wurde der Darstellung des Islams auf einer halben bis zu einer Seite erneut mehr Raum gegeben.

Bemerkenswert ist inhaltlich außerdem, dass die Autoren bei der Darstellung des Islams, der jetzt kaum mehr in einem eigenen Kapitel behandelt wird, sondern oft unter das Großthema Frankenreich fällt, als ob beide Schicksale unabdingbar miteinander verwoben wären,⁴⁸⁴ sowie von seiner Entstehung und Ausbreitung neutral erzählen. Fanden sich in der Zeit des Deutschen Kaiserreichs in den Geschichtsdarstellungen beispielsweise noch Zweifel am Geisteszustand Mohammeds bezüglich seiner Visionen, wird der Religionsschöpfer jetzt als solcher akzeptiert und nahezu wertfrei über ihn berichtet. Auffallend ist auch, dass den Erungenschaften und der Überlegenheit der Araber, die sogar als „gebildetstes Volk der damaligen Zeit“⁴⁸⁵ bezeichnet werden, über die Europäer in vielen wissenschaftlichen Bereichen neidlos Tribut gezollt wird.⁴⁸⁶ Die Alhambra wird oft als Beispiel für abendländische Baukunst und ihre Auswirkung auf Europa genannt,⁴⁸⁷ was darauf hinweist, dass sie bekannt und auch in der Zwischenkriegszeit bestaunt wurde.

Somit lässt sich hinsichtlich der Berichterstattung über den Islam und Mohammed eine leichte Veränderung gegenüber den Vorjahren erkennen, nicht aber bei der Darstellung Karl Martells, der immer noch das Abendland rettete. Relativ unverändert bleibt auf den ersten Blick außerdem das Layout. Die meisten Werke sind im

⁴⁸² Vgl. Neubauer und Rösiger, Lehrbuch, S. 30.

⁴⁸³ Vgl. ebd., S. 29f.

⁴⁸⁴ Vgl. Kumsteller, Geschichtsbuch, S. 35; Horn, Deutsche Geschichte, S. IV und Bader, Württembergische Volks- und Mittelschulen, S. 4.

⁴⁸⁵ Liefekett, Geschichtsbuch, S. 14.

⁴⁸⁶ Vgl. Neubauer und Rösiger, Lehrbuch, S. 26 und Pinnow, Geschichte des deutschen Volkes, S. 20.

⁴⁸⁷ Vgl. Liefekett, Geschichte, S. 11; Neubauer und Rösiger, Lehrbuch, S. 26; Horn, Deutsche Geschichte, S. 78 und Pinnow, Geschichte des deutschen Volkes, S. 20.

erzählenden Fließtext verfasst, der mit Hervorhebungen durch Fett- oder Sperrdruck versehen ist, wie dies beispielsweise bei Gotthilf Bader in der *Geschichte für Württembergische Volks- und Mittelschulen* beziehungsweise bei Max Horn in *Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters* oder auch Hermann Pinnows *Geschichte des deutschen Volkes von den Anfängen bis 1648* der Fall ist. Eine Ausnahme bildet allerdings nicht nur Bernhard Kumstellers *Tabellenwerk*, sondern auch Paul Joachimsens *Geschichtsschulbuch*, das im Frage-Antwort-Stil konzipiert ist und als Wiederholungswerk gelten soll. Max Horn bedient sich in seiner Abhandlung den Fußnoten, um bestimmte Begriffe zu klären,⁴⁸⁸ was wiederum nicht als Usus in der Verfassung von Schulbüchern für den Geschichtsunterricht gesehen werden kann. Es ist generell zu diskutieren, ob diese Vorgehensweise dem Schüler tatsächlich hilfreich ist oder ob Worterklärungen an gegebener Stelle im Text erscheinen sollten.

Abschließend ist noch hervorzuheben, dass sowohl Max Horn in *Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters* als auch Gotthilf Bader in *Geschichte für Württembergische Volks- und Mittelschulen* ein für diesen Zeitabschnitt geradezu reichhaltiges Repertoire an Zusatzmaterialien wie Geschichtskarten beispielsweise zur Verteilung der Einflussgebiete um 750,⁴⁸⁹ Bilder zum Beispiel der Kaaba in Mekka oder des Löwenhofes der Alhambra in Granada,⁴⁹⁰ oder Rekonstruktionszeichnungen bieten. Ob dies im Allgemeinen schon einen Schritt in die weitere Entwicklung der Geschichtsschulbücher weist, wird noch zu untersuchen sein. Sie sollen aber neben dem erzählenden Fließtext gemäß Friedrich Neubauer und Ferdinand Rösiger der „Förderung des geschichtlichen Verständnisses und des deutschen Sinnes“⁴⁹¹ der Jugend dienen und diese dazu befähigen, die Zukunft aktiv mitzugestalten, wie Hermann Pinnow im Vorwort zu *Geschichte des Deutschen Volkes von den Anfängen bis 1648* meint.⁴⁹² Dabei soll sich teilweise schon der Fokus von den großen Persönlichkeiten weg und auf das deutsche Volk hinbewegen, denn jeder trägt eine gewisse Verantwortung gegenüber den Mitmenschen und dem Staat.⁴⁹³ Dass dafür Karl Martell ein geeignetes Vorbild ist, da er indem er das Frankenreich vor den Eindringlingen bewahrt, auch Europa

⁴⁸⁸ Vgl. Horn, *Deutsche Geschichte*, S. 78 und S.80.

⁴⁸⁹ Vgl. Bader, *Württembergische Volks- und Mittelschulen*, S. 41.

⁴⁹⁰ Vgl. Horn, *Deutsche Geschichte*, S. 79, 81.

⁴⁹¹ Neubauer und Rösiger, *Lehrbuch*, S. IV.

⁴⁹² Vgl. Pinnow, *Geschichte des deutschen Volkes*, S. V.

⁴⁹³ Vgl. ebd., S. VI.

und somit Deutschland geschützt hat, ist offensichtlich. Dies spiegelt somit den Zeitgeist der Zwischenkriegszeit wieder, in der man versuchte sich als neu geformtes Deutschland zu etablieren und identifizieren. Dem ist zwar prinzipiell wenig entgegenzusetzen, doch eine Betonung des deutschen Volkes an sich spiegelt den Zeitgeist und eine gewisse Verklärung wider, die allzu leicht politisch missbraucht werden konnte.

3.3 Geschichtsschulbücher aus der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges

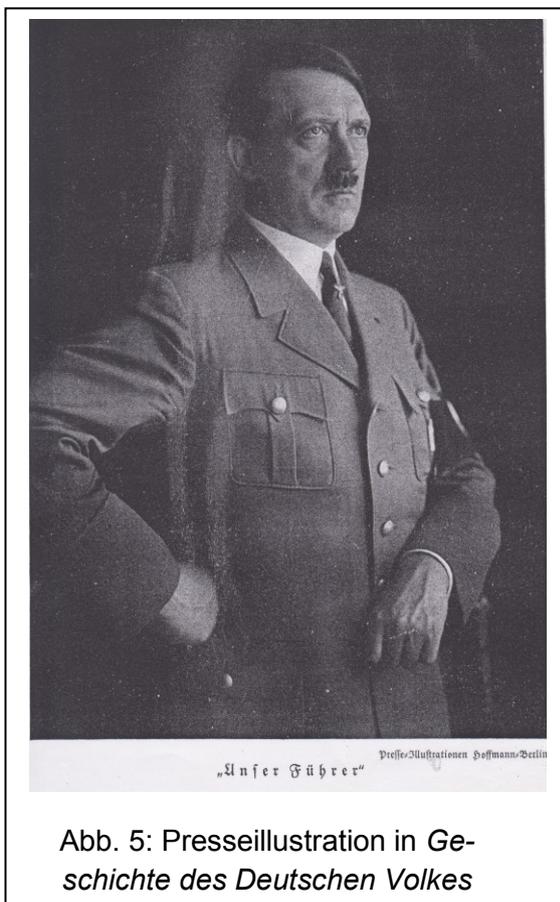


Abb. 5: Presseillustration in *Geschichte des Deutschen Volkes*

Bei der etwa 1936 in Gießen erschienenen *Geschichte des Deutschen Volkes* von Wilhelm Füssel und Wilhelm Loos wird der nationalsozialistische Einfluss wenige Jahre nach der Machtübernahme durch Adolf Hitler bereits deutlich. Es handelt sich hierbei um eine Gesamtausgabe, die drei Einzelbänden entspricht, sich inhaltlich aber nicht von diesen unterscheidet. Wie der Titel schon aussagt, behandelt dieses Geschichtsschulbuch eine Gesamtdarstellung der deutschen Geschichte und zwar laut der Selbsteinschätzung der Herausgeber als „Geschenkwerk für unsere Jugend.“⁴⁹⁴ Des Weiteren waren sie bestrebt, dieses Geschichtsbuch nach den amtlichen

Grundlagen, nämlich der Richtlinie für die Geschichtslehrbücher des Reichsinnenministeriums vom 21. Juni 1933 und des Erlasses des Reichserziehungsministeriums über „Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht“ vom 15. Januar 1935 zu verfassen, um den Jugendlichen „den heldischen und den rassistischen Gedanken, der in der Geschichte der Deutschen lebendig ist“,⁴⁹⁵ zu lehren. Schon

⁴⁹⁴ Füssel, Wilhelm und Loos, Wilhelm. *Geschichte des Deutschen Volkes*. Gießen, 1936, S. III.

⁴⁹⁵ Ebd., S. 33.

durch diese einleitenden Worte wird die Intention Wilhelm Fößlers und Wilhelm Looses deutlich: Die deutsche Jugend soll auf das „Deutschtum“ und das „Deutschsein“ eingeschworen werden, sie soll sich identifizieren mit ihrer glorreichen Geschichte und nach den Vorstellungen und Vorgaben der Nationalsozialisten unterrichtet werden. Da eine sogenannte Presseillustration, also eine Abbildung Adolf Hitlers gleich beim Aufschlagen des Buches die Aufmerksamkeit auf sich zieht, scheint dieser geradezu streng über die Einhaltung dieser Grundsätze zu wachen: Mit staatsmännischer Pose steht er aufrecht da und lässt seinen ernstesten Blick in die Ferne schweifen (siehe Abb. 5). Standhaftigkeit, und damit Beständigkeit im Sinne des Geschichtsverständnisses, und das Streben nach einer erfolgreichen Zukunft, das gibt dieses Bild des Führers den Lesern geradezu mit auf den Weg.

Diesen Gedanken nehmen die Autoren in ihrem Vorwort auf, denn sie wollen „die großen politischen Entwicklungslinien, die unsere geschichtliche Vergangenheit mit der Gegenwart verbinden und von hier aus in eine stolze Zukunft weisen“,⁴⁹⁶ vermitteln. Dass dabei die deutsche Geschichte im Mittelpunkt stehen muss, ist selbstverständlich, denn nur vom „gemeindeutschen Standpunkt aus, wie er allein im neuen, einheitlichen, den Traum von Jahrhunderten erfüllenden Reiche für alle Stämme und Reichsgaue gleichmäßig Geltung hat“⁴⁹⁷ lassen sich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verbinden.

Trotzdem spielt der Lehrer eine enorm wichtig Rolle im Geschichtsunterricht, da er den Bezug zum Lebensmittelpunkt der Schüler herstellen muss, damit es ihnen klar wird, dass das, was im Geschichtsschulbuch über deutsche Geschichte geschrieben wird, auch sie betrifft und meint. Wichtig ist dabei „die Standortbezogenheit, ohne die ein fruchtbarer nationalpolitisch-geschichtlicher Unterricht undenkbar ist.“⁴⁹⁸ Dafür ist das zur Verfügung gestellte Schulbuch lediglich ein Hilfswerk, das neben dem Fließtext auch Anschauungsmaterialien wie farbige und in schwarz und weiß gehaltene Bilder oder Kurzübersichten beinhaltet. Laut den Autoren wurde es aber weder stilistisch, noch didaktisch einheitlich angelegt, da es für mehrere Schuljahre bestimmt ist. Trotzdem hoffen sie, dass ihr Werk zum Aufbau des „Ewigen Reiches“⁴⁹⁹ beitragen werde. Denn die Jugendlichen müssen

⁴⁹⁶ Fößler und Loos, Deutsches Volk, S. 33.

⁴⁹⁷ Ebd.

⁴⁹⁸ Ebd.

⁴⁹⁹ Ebd.

„die deutsche Geschichte als einen steten, auf und ab wogenden Kampf um die Erhaltung und Gestaltung germanisch-deutschen Wesens erleben, das sich gegen die Überdeckung durch fremde Einflüsse wehrt und um Lebensraum ringt!“⁵⁰⁰ Damit wird aus den Richtlinien zur Rassenkunde zitiert,⁵⁰¹ was erneut die Ideologietreue und das Sendungsbewusstsein der Autoren widerspiegelt. Sie wollen mit ihrem Geschichtsbuch in erster Linie ihre Leser auf die nationalsozialistische Ideologie einschwören, die die Bedeutung der Deutschen und ihrer Geschichte in den Mittelpunkt stellt. Dabei richten sich die Verfasser aber nicht nur an die Schüler, die aller Voraussicht nach im Unterricht mit diesem Buch arbeiten. Ihre Zielgruppe sind ebenso die Eltern, „für die in den meisten Fällen der Kinder Geschichtsbuch auch das ihrige ist.“⁵⁰² Dies verstärkt nochmals die Intention, die mit diesem Buch verfolgt wird: Nicht nur die Schüler, die ganze deutsche Nation soll im Sinne des nationalsozialistischen Gedankengutes unterrichtet werden. Denn es gilt „Herz, Willen und Verstand für das große Geschichtsbild zu begeistern, wie es der Führer erschaut und uns verkündet hat, damit wir mit ihm schaffen können an der Erfüllung der weltgeschichtlichen Sendung unseres deutschen Volkes!“⁵⁰³ Der erste Teil soll deswegen seinen Lesern die Größe des deutschen Volkes schon in der Vorzeit vor Augen führen und diese dazu motivieren, „den Taten wie Leistungen ihrer Vorfahren nach[z]ueifern.“⁵⁰⁴

In diesem ersten Teil, der *Von der Urzeit bis zum Ende des Mittelalters* reicht, werden im Abschnitt *Großgermanische Zeit: 500 vor Christus – 1000 nach Christus* und dort im sechsten Kapitel die Geschehnisse um Karl Martell erörtert. Unter dem Titel *Wie der Franke Karl Martell das Abendland aus großer Gefahr errettete* steht jedoch zunächst *Chlodwig und die Gründung des Frankenreichs* im Mittelpunkt. Es lohnt sich in diesem Fall einen Blick darauf zu werfen, da die Franken, im Gegensatz zu Goten und Wandalen, ihrer ursprünglichen Heimat am Rhein treu blieben und sich nur nach Westen ausbreiteten, bewahrten sie ihre arteigenen und damit deutschen Sitten. Es gab allerdings auch Franken, die Richtung Gallien zogen und sich mit Römern und Kelten mischten, woraus das französische Volk

⁵⁰⁰ Füßler und Loos, *Deutsches Volk*, S. IV

⁵⁰¹ Vgl. Gußmann, Oliver und Stegemann, Wolf. *Rothenburg unterm Hakenkreuz ... und die Jahre danach*. [<http://www.rothenburg-unterm-hakenkreuz.de/verordnung-richtlinien-zur-rassenkunde-1935-aufartung-fuer-den-kampf-um-lebensraum-vererbungslehre-und-rassenkunde-im-unterricht/>, letzter Aufruf: 10.12.2017].

⁵⁰² Füßler und Loos, *Deutsches Volk*, S. IV.

⁵⁰³ Ebd.

⁵⁰⁴ Ebd.

entstanden sei.⁵⁰⁵ Doch nach und nach mussten die Frankenkönige ihre Macht an die Hausmeier abgeben.⁵⁰⁶

Im darauffolgenden zweiten Kapitel wird auf etwa einer dreiviertel Seite nicht nur über Mohammed und den neuen Glauben berichtet, dessen rasche Ausbreitung unter den Nachfolgern des Propheten ist ebenfalls Thema. Konstantinopel konnte die Araber und den Islam zwar abwehren, doch in Europa gelang es seinen Verfechtern, in Gibraltar einzudringen und über das Westgotenreich und Spanien, das 711 großteils mohammedanisch wurde, nach Frankreich zu gelangen.⁵⁰⁷ Deswegen ist *Kreuz oder Halbmond?* die Frage, die sich das dritte Unterkapitel auf insgesamt etwa einer halben Seite für das Schicksal des Frankenreiches stellt, da schon bald die Mauren beziehungsweise Mohren, wie sie hier auch genannt werden, über die Pyrenäen kamen. Karl Martell forderte deswegen dazu auf, Reiterarmeen aufzustellen, denn die Westgoten seien von den Eindringlingen zu Pferde besiegt worden. Diese Worte werden Karl in den Mund gelegt, ein Quellenbeleg findet sich dafür nicht. Sie dürften den Leser trotzdem vom Weitblick und militärischen Geschick des Hausmeiers überzeugt haben. Gleich anschließend wird auch erläutert, dass Karl, um sein Vorhaben umsetzen zu können, Kirchengüter einziehen und veräußern musste, was die Kirche damals nicht einsehen konnte. Karl stellte trotzdem sein Heer auf und trainierte es, sodass er den Arabern ruhig entgegentreten konnte, als es zur Schlacht zwischen Tours und Poitiers kam.⁵⁰⁸ Die Franken waren siegreich, „das Christentum war gerettet! Wie ein Hammer hatte Karl die Feinde zerschlagen.“⁵⁰⁹

Über ihn und seine Rettungsaktion wird, wie vorher über Chlodwig, Mohammed und den Islam, in einem Fließtext berichtet. Hervorhebungen geschehen durch Fettdruck, Jahreszahlen und Begriffe werden im Kasten an den Rand geschrieben. Insgesamt wirkt der Text sehr narrativ, was beispielsweise durch (fiktive) wörtliche Rede oder eine direkte Hinwendung an den Leser unterstützt wird. Allerdings gibt es nach jedem Kapitel eine Zusammenfassung, die hier unter dem letz-

⁵⁰⁵ Vgl. Füßler und Loos, Deutsches Volk, S. 51. Bereits im vorhergehenden fünften Kapitel wurde die Bedeutung und der Einfluss auf die „germanische Erobererschicht“ hervorgehoben. Denn auch wenn sie sich den Unterworfenen schlussendlich wieder beugen mussten, würden „ohne diese Blutauffrischung“ keine italienische, spanische und französische Kultur bestehen. „Die Germanen haben es mit ungeheuren Strömen ihres eigenen Blutes bezahlt, da diese Länder und Völker eine Zukunft hatten.“ Füßler und Loos, Deutsches Volk, S. 50; Vgl. ebd.

⁵⁰⁶ Vgl. ebd., S. 52.

⁵⁰⁷ Vgl. ebd.

⁵⁰⁸ Vgl. ebd., S. 52f.

⁵⁰⁹ Ebd. S. 53.

ten fünften Punkt „732 rettete der tapfere Hausmeier Karl Martell das christliche Frankenreich vor den Mauren. Das Kreuz siegte über den Halbmond“⁵¹⁰. lautet. Karl Martell ist also wieder einmal Retter der Christenheit und damit des Abendlandes, was gut in das Konzept und den Sendungsauftrag dieses Geschichtsschulbuches passt: Deutsche beziehungsweise germanische Helden und ihre ruhmreichen Taten sollten in das Bewusstsein der Leser gelangen. Sie sollten zeigen, dass die Geschichte des deutschen Volkes von tapferen und erfolgreichen Männern, denen es nachzueifern galt, durchpflügt war.

Ohne ein Vorwort, in dem er seine didaktisch-pädagogische Intention erklären würde, kommt Paul Vogel aus. Sein Augenmerk legt er in seinem Schulbuch *Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen. Ausgabe für deutsche Oberschulen und Gymnasien* auf die Germanen. Dazu hat er sein Werk in drei Teilbereiche gegliedert: Nach der Herkunft und Blütezeit der Germanen folgt deren Heldenzeit, wobei unter V. *Die Araber bedrohen die germanische Welt* auch die Schlacht zwischen Tours und Poitiers thematisiert wird, nämlich unter 2. *Die Kalifen und das Weltreich der Araber*.

Zuvor werden aber unter 1. *Mohammed und der Islam* auf insgesamt etwa zwei Seiten Informationen zum Propheten und der Lehre des Islams gegeben. Auch die Ausbreitung des neuen Glaubens wird angesprochen, denn nach der germanischen Völkerwanderung „drängten Fluten fremdrassiger Nomadenvölker aus Asien heran - die bronzefarbenen Stämme aus der Urheimat der Semiten, aus Arabien.“⁵¹¹ Diese Aussage wird durch eine Geschichtskarte, die mit „Der Islam und das christliche Abendland“⁵¹² unterschrieben ist, verdeutlicht. Ebenso erwähnt werden in diesem Abschnitt die Kaaba in Mekka, die Hidschra als Beginn der Zeitrechnung und der Koran als heilige Schrift der Muslime. Erst im nächsten Unterkapitel wird die Ausdehnung des islamischen Einflussgebietes näher erläutert, so auch die Situation nach Mohammeds Tod, „der mit Wort und Schwert ganz Arabien religiös und politisch geeinigt“⁵¹³ hatte. Doch auch seine Nachfolger, die Kalifen, setzten die Expansionsbestrebungen fort, sodass die Christen an Einfluss verloren, obwohl sich Byzanz den Arabern widersetzen konnte. Allerdings griff der

⁵¹⁰ Füßler und Loos, Deutsches Volk, S. 53.

⁵¹¹ Vogel, Paul. *Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen. Ausgabe für deutsche Oberschulen und Gymnasien*. Frankfurt am Main, 1939, S. 117

⁵¹² Ebd.

⁵¹³ Ebd.

Islam auf das christliche Europa über: Tarik und sein Heer konnten die Westgoten schlagen und ihre Macht ausweiten, sodass Spanien für 700 Jahre „Teil des Orients“⁵¹⁴ wurde. Insgesamt gelang sogar ein Vorstoß nach Tour, wo die Eindringlinge aber 732 unter dem fränkischen Heerführer und Hausmeier Karl Martell vernichtend geschlagen und besiegt wurden und bis auf das Gebiet südlich der Pyrenäen zurückwichen. Dafür, dass dieser die Araber „zerschmetterte“⁵¹⁵ hatte, gab man ihm den Beinamen Martell, also „Hammer“⁵¹⁶. Die arabische Herrschaft in Europa beziehungsweise Spanien endete aber erst mit dem Zerfall des arabischen Reiches.⁵¹⁷

Insgesamt werden dem Ereignis von 732 kaum vier Zeilen gewidmet, wobei Schlagworte beziehungsweise Überschriften einzelner Abschnitte und Jahreszahlen zur besseren Orientierung am Rand des Fließtextes platziert sind und Hervorhebungen durch Sperrdruck getätigt wurden. Dass auch Geschichtskarten mit aufgenommen wurden, könnte ein Versuch des Verfassers sein, Wissen so anschaulich wie möglich und für möglichst viele Schüler und damit auch deren Eltern und vielleicht sogar einem erweiterten Umfeld zugänglich zu machen. Dies entspricht der geschichtlichen Vorstellung des Autors, die er in seiner Einleitung, welche er statt eines Vorwortes seinem Schulbuch voranstellt, erläutert und womit er auch seine Fokussierung auf das Germanentum rechtfertigt. Er preist nämlich die sesshaften Bauern im Gegensatz zu den Nomaden- und Hirtenvölkern, was in diesem Kontext als Überlegenheit der fränkischen Christen gegenüber den herumziehenden und erobernden Arabern gesehen werden könnte. Bauern sieht er als Ursprung aller (germanischer) Kultur an und so entspringe jeder Deutsche Bauernblut. Außerdem leisteten sie ebenso in der modernen Gesellschaft einen entscheidenden Beitrag, da sie auch die Stadtbevölkerung mit Nahrung versorgten.⁵¹⁸ Überdies, und das sollte einer Erzählung nach Max Junickel jeder (Bauern) Junge wissen, ist „unsere Heimat das Heilige Land! Ohne unsere Heimat sind wir nichts. Keiner darf uns von unserem Land verjagen! – Weil’s eben das Heilige Land ist.“⁵¹⁹ Dies ist definitiv eine Rechtfertigung seiner Fokussierung auf die Germanen und ihre Leistungen, die er in seinem Lehrwerk vornimmt, aber auch

⁵¹⁴ Vogel, Geschichte, S. 117.

⁵¹⁵ Ebd., S. 119.

⁵¹⁶ Ebd.

⁵¹⁷ Vgl. ebd.

⁵¹⁸ Vgl. ebd., S. 1f.

⁵¹⁹ Ebd., S. 1.

auf die Ideologie des Nationalsozialismus, für die das Germanentum von grundlegender Bedeutung war. Außerdem wird den Schülern nahegelegt, dass sie ein besonderes Volk sind, da das „Heilige Land“⁵²⁰ ihr Land ist, was wiederum dem nationalsozialistischen Gedanken- und der entsprechenden Vorstellung von Kulturgut entspricht.

Um Kultur geht es auch in dem Vorwort, das die Herausgeber Paul Schmitthenner und Friedrich Fliedner ihrem 1940 in Bielefeld und Leipzig gedruckten Geschichtsbuch *Führer und Völker. Geschichtsbuch für höhere Schulen. Von der Vorgeschichte bis zum Ende der Stauferzeit* vorangestellt haben. Zusammen mit einem weiteren Verfasser, Otto Schnurr, erklärt Fliedner, dass „jegliche Kultur der rassistischen Bedingtheit unterliegt.“⁵²¹ Der Begriff „Rasse“ wird als „der Schlüssel für die großen Zusammenhänge der Weltgeschichte“⁵²² gesehen, was anhand der in diesem Buche behandelten Epochen aufgezeigt werden soll. Zunächst lässt sich für dieses Lehrwerk eine Unterteilung in sechs Großkapitel feststellen, wobei als Kapitel *F Die Auseinandersetzung der Germanen mit der Mittelmeerwelt und der Kulturbruch in der großgermanischen Zeit* genannt wird. Dieses wird, wie andere Kapitel, auch weiter unterteilt, sodass hier unter *IV: Das Frankenreich* der Gliederungspunkt *(c) Das Emporkommen der Karolinger* für diese Untersuchung von Bedeutung ist. Dort kündigt die erste Unterüberschrift *Die Rettung Europas vor dem Islam durch Karl Martell* auch gleich den Inhalt des folgenden Fließtextes an. Da das „entartete Merowingergeschlecht“⁵²³ sukzessive an Macht verlor, übernahmen diese die Arnulfinger, die späteren Karolinger, zunächst in Form des Hausmeieramts. Karl Martells besondere Stellung war offensichtlich, denn „Karl regierte in seinen letzten Regierungsjahren schon als Dux und Princeps Francorum, ohne daß ein König über ihm stand.“⁵²⁴ Doch dies war nicht Karls einzige Leistung, der „Gipfelpunkt seines historischen Lebens“⁵²⁵, wie laut der Autoren Leopold von Ranke es bezeichnete, war der Sieg über die Araber 732 bei Tours und Poitiers. Durch diesen Triumph, der dem „hundertjährigen Eroberungszug“⁵²⁶

⁵²⁰ Vogel, Geschichte, S. 1.

⁵²¹ Schmitthenner, Paul und Fliedner, Friedrich (Hg.). *Führer und Völker. Geschichtsbuch für höhere Schulen. Von der Vorgeschichte bis zum Ende der Stauferzeit*. Bielefeld/Leipzig, 1940, Vorwort.

⁵²² Ebd.

⁵²³ Ebd., S. 195.

⁵²⁴ Ebd., S. 196.

⁵²⁵ Ebd.

⁵²⁶ Ebd.

Einhalt gewährte, erwarb sich Karl nicht nur den Beinamen Martell, sondern auch „weltgeschichtliche[n] Verdienst“,⁵²⁷ da somit asiatische und nordafrikanische Einflüsse abgewehrt wurden. Es konnte außerdem verhindert werden, dass arabisches, maurisches und jüdisches Blut in das Abendland gelangte.⁵²⁸

Durch die Sprache und Wortwahl kann der Einfluss nationalsozialistischen Gedankengutes erkannt werden, das um die Vermischung des rein arischen Blutes im Sinne der Rassenlehre fürchtet. Somit sei wieder auf das Vorwort verwiesen, in dem schon erläutert wird, dass Rasse und Kultur eng miteinander verbunden sind. Positive Errungenschaften und der Fortschritt der Araber in Kunst und Wissenschaft werden hier nicht ansatzweise erwähnt, obwohl sie in den vorher betrachteten Geschichtsschulbüchern der Zwischenkriegszeit ihren berechtigten Stellenwert erhalten hatten, was einem Rückschritt in einer bemüht-neutralen Betrachtung des Islams und seiner Expansion entspricht. Dies verwundert wiederum kaum, da man sich in der Zeit des Nationalsozialismus auf das Germanentum konzentrierte und deswegen Errungenschaften anderer Völker bewusst nicht würdigte. Dieser Schlacht von 732 und seiner für die Verfasser positiven Auswirkungen auf die Geschichte werden etwa eine halbe Seite gewidmet, wobei der Fließtext auch für diese Zeit fast ungewöhnlich karg gestaltet ist und ohne wesentliche Hervorhebungen auskommt, obwohl Sperrdrucke leicht hervorstechen und Jahreszahlen zur Orientierung am Rand erscheinen.

Ebenso sachlich im Layout hat Friedrich Winter seine *Geschichte des Deutschen Volkes und seiner Vorfahren von den Anfängen bis Kaiser Karl*, die als *Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Schulen* 1940 in München und Berlin erschienen ist, gestaltet. Der Fließtext, der Hervorhebungen nur dezent gesperrt gestaltet und Jahreszahlen eingekastet als Orientierungshilfe an den Rand stellt, ist in insgesamt acht Kapitel unterteilt, wobei *VI. Das Frankenreich* im fortlaufend nummerierten Unterkapitel *60. Karl Martell* auf etwas mehr als zwei Seiten behandelt. Dabei wird zunächst der Merowinger Chlodwig als grausam, gewissenlos und heimtückisch dargestellt, wobei ihm seine Grausamkeit Aufstieg und Erfolg ermöglichten. Doch erwiesen sich die merowingischen Könige als hilflos, als man „die größte

⁵²⁷ Schmitthenner und Fliedner, *Führer und Völker*, S. 196.

⁵²⁸ Vgl. ebd.

Gefahr dieser Zeit, [...] den Ansturm afrikanischer und asiatischer Völker“⁵²⁹ ankündigte. Tatsächlich drangen 720 in das „völlig zerrüttete Merowingerreich“⁵³⁰ die Araber ein, die Verfechter einer vom Kaufmann Mohammed um 630 neu gegründeten Religion. Diese kämpften für Allah, da ihnen im Jenseits das Paradies in Aussicht stand. Auch Mohammeds Nachfolger, die Kalifen, bemühten sich um eine rasche Ausbreitung der Religion, was auf etwa einem Fünftel einer Seite beschrieben wird.

Als die islamischen Kämpfer schließlich vor den Toren des merowingischen Einflussgebietes standen, konnte der König kein Heer zusammenstellen. Doch Karl Martell, „ein Mann aus frischem rheinfränkischen Blut“,⁵³¹ konnte Europa retten. Überhaupt ergeht sich der Verfasser in einer Lobrede auf Karl Martell, der als Hausmeier und somit als „höchster Hofbeamter des Königs, [...] die Geschicke des Reiches [lenkt].“⁵³² Denn geradezu gleichzeitig wehrte er die Sachsen und Friesen ab und stellte ein Heer gegen die Araber auf, was er durch das Etablieren des Lehenswesens erreichte.⁵³³ 732 griff dieser schließlich die Araber an, die sich nicht verteidigten. Hier fällt der Begriff Völkerschlacht, da Germanen fast aller Stämme gegen Araber, Nordafrikaner und Vorderasiaten kämpften. Wiederum wird ein Vergleich mit den katalaunischen Feldern gezogen, obwohl hier nicht die Westgoten den asiatischen Ansturm abwehren, sondern der Vorstoß „an der Tapferkeit der Krieger Karl Martells aus der östlichen Hälfte des Reiches, das später Deutschland genannt wurde“,⁵³⁴ zum Erliegen kam. Dies entspricht erneut den nationalsozialistischen Vorstellungen, die es auf eine herausragende Stellung der Deutschen anlegen. Natürlich ist (stellvertretend) für sie Karl Martell „Retter des Abendlandes und des Christentums.“⁵³⁵ Laut Zitat durch den Verfasser, aber nicht gesichert durch eine Quellenangabe, rühmt ein spanischer Geschichtsschreiber der Zeit die Erscheinung und Geschicklichkeit im Kampf, die das Heer Karls aufwies. „Wie starre Eismassen und unzerstörbare Mauern hätten sie gestanden, und mit ihren Schwertern hätten sie die Schädel der Araber bis auf die Brust zerspalt-

⁵²⁹ Winter, Friedrich. *Geschichte des Deutschen Volkes und seiner Vorfahren von den Anfängen bis Kaiser Karl*. München/Berlin, 1940, S. 84.

⁵³⁰ Ebd.

⁵³¹ Ebd., S. 85.

⁵³² Ebd.

⁵³³ Vgl. ebd.

⁵³⁴ Ebd.

⁵³⁵ Ebd.

ten.“⁵³⁶ Selbst wenn der Quellentext korrekt zitiert worden wäre, ist die Intention des Autors klar, da schon vor mehr als 1200 Jahren die Deutschen, nämlich die Soldaten unter Karl Martells Oberbefehl, vortreffliche und unerschütterliche Kämpfer waren. In Kriegszeiten war dieser historische Verweis sicherlich gewollt, sollte er doch an die Kampfes- und Durchhaltebereitschaft des deutschen Volkes appellieren. Die katholische Kirche wird zum Abschluss des Kapitels noch mit einem Seitenhieb bedacht, denn obwohl sich Karl als ihr Retter erwiesen hat, ist sie bezüglich seiner Konfiszierung von Kirchengut nachtragend, weshalb er laut einer späteren Legende zur Strafe nach seinem Tod in die Hölle einfährt.⁵³⁷

Weniger anschaulich sondern teilweise stichwortartig präsentiert Walther Gehl in *Deutsche Geschichte in Stichworten. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, wie der Titel schon andeutet, kurz und prägnant Ereignisse der deutschen Geschichte. Den chronologischen Aufbau seines Lehrwerkes, das 1940 in Breslau erschienen ist, hält der Autor wohl für selbsterklärend, da er auf ein Vorwort oder eine Einleitung verzichtet hat. Im ersten großen Kapitel *Von den Anfängen bis zum Ende der großgermanischen Zeit* findet man, nachdem die vornordische, die nordische und die urgermanische Zeit behandelt worden ist, unter Punkt *IV. Großgermanische Zeit* im sechsten Absatz die *Entstehung des Frankenreiches*. Nach dem Verfall der Merowinger nach Chlodwigs Tod, so ist dort zu lesen, gelingt es einem „Hausmeier aus dem Geschlecht der Karlinger,“⁵³⁸ das Reich der Franken wieder zu einigen. Er muss allerdings auch eine „erste Kraftprobe gegen den Ansturm Asiens unter der grünen Fahne Mohammeds“⁵³⁹ bestehen. Bevor darauf näher eingegangen wird, folgt ein auf etwa einer Drittelseite kleiner gedruckter Einschub zu Mohammed, der im siebten Jahrhundert den Islam, also die Lehre von der völligen Ergebung in den Willen Gottes, gegründet hat. Es werden außerdem neben dem Koran, der diese Lehre enthält, auch die Ausbreitung der Religion unter Mohammeds Nachfolgern thematisiert, wobei die „Muselmänner (Moslim)“⁵⁴⁰ bereit sind, für ihren Glauben zu kämpfen und zu sterben. So gelangten sie bis nach Nordafrika, wo der Islam und die arabische Sprache quasi vor den Toren Europas stan-

⁵³⁶ Winter, *Geschichte*, S.84.

⁵³⁷ Vgl. ebd., S. 85.

⁵³⁸ Gehl, Walther. *Deutsche Geschichte in Stichworten. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Breslau, 1940, S. 23.

⁵³⁹ Ebd.

⁵⁴⁰ Ebd.

den. Mit dieser Information, die wie eine Vorbereitung auf die schon oben erwähnte Kraftprobe Karl Martells hinarbeiten scheint, endet der Einschub.

Anschließend folgt die Übersetzung der islamischen Krieger nach Europa, wobei die Mauren aus Marokko beteiligt waren, die auch „Berber“ also „Barbaren“ genannt werden, laut Autor aufgrund ihres „starken vandalisch, nordischen Bluteschlag[es].“⁵⁴¹ Diese konnten bis nach Spanien gelangen, bis Karl Martell sich „mit einem fränkischen Bauernaufgebot und dem Reiterheer seiner Gefolgsleute“⁵⁴² ihnen entgegenstellte. Auf die Schlacht wird nicht weiter eingegangen, doch ist deren Ausgang klar, denn „das Frankenreich hat Europa vor der vorderasiatischen Macht des Islams gerettet.“⁵⁴³ Somit ist der fränkische Hausmeier auch hier wenn nicht wortwörtlich ein Retter, so zumindest ein Held, der großes für seine Heimat und den Kontinent geleistet hat.

Dieser Fließtext ist teilweise notizenhaft geschrieben, was dem Titel dieses Geschichtsschulbuches gerecht wird, das die deutsche Geschichte in Stichworten darstellen möchte. Dafür ist am Rand auch Raum für eigene Notizen ausgewiesen. Insgesamt finden sich fett gedruckt die jeweiligen Schlagwörter zu den einzelnen Absätzen, was zur weiteren Orientierung dient, da man so nach Stichworten oder spezifischer Information zu einem Themengebiet suchen kann. Weitere Hervorhebungen erfolgen durch Sperrdruck oder Jahreszahlen, die eingekastet sind. Dies ist auch für 732 der Fall, wobei für die Schlacht zwischen Tours und Poitiers etwa ein Fünftel einer Seite verwendet wird. Außerdem finden sich in diesem Geschichtsschulbuch auch Geschichtskarten, zwar nicht im eben besprochenen Kapitel, dafür aber zum vorhergehenden Themengebiet *Die germanische Landnahme*, da diese mit Hilfe einer Geschichtskarte, die den germanischen Siedlungsraum im sechsten Jahrhundert zeigt, veranschaulicht werden soll.⁵⁴⁴

Wie schon bei Walther Gehl, so ist auch bei Bernhard Kumsteller, Ulrich Haacke und Benno Schneider das Inhaltsverzeichnis in ihrem *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*, das 1941 in zweiter Auflage in Leipzig erschienen ist, offensichtlich germanenzentriert. Ihre Geschichte wird von der Urzeit weg verfolgt, wobei freilich die griechische und römische Antike mit eingeschlossen wird. Auf das sieb-

⁵⁴¹ Gehl, Deutsche Geschichte, S. 23.

⁵⁴² Ebd., S. 24.

⁵⁴³ Ebd.

⁵⁴⁴ Vgl. ebd., S. 22.

te Kapitel zur großgermanischen Zeit folgt *VIII. Das Frankenreich*, wobei nach dem Merowingerreich das Karolingerreich behandelt wird, und gleich im ersten Kapitel Karl Martell und Pippin Thema sind.

Die erste wenngleich nicht nummerierte Unterüberschrift lautet dort *Karl Martell und die Rettung Europas vor dem Islam* und nimmt somit schon den Inhalt des Kapitels vorweg. Bevor aber die Heldentat Karls thematisiert wird, bringt der Autor eine Lobrede auf das Germanentum der Karolinger, die das Frankenreich retteten, da sie nicht selbstsüchtig wie der Adel waren, der es zuvor zu Grunde gerichtet hatte. Die Reichsgrenzen wurden außerdem wieder hergestellt, was darüber hinaus ein germanischer Verdienst war, denn es „ging dieser zweite Aufbau des Frankenreichs abermals von den germanischen Landesteilen aus.“⁵⁴⁵ Schließlich stammte das Geschlecht der Karolinger aus der Metzger Gegend. Nachdem sich die Karolinger die Hausmeierwürde und danach königgleiche Macht erkämpft hatten, stellten sie die Reichseinheit wieder her, wobei besonders betont wird, dass Karl Martell Bayern und Schwaben wieder ins Reichsgebiet integrierte.⁵⁴⁶ „Das tiefste Recht auf die Führung des Reiches“⁵⁴⁷ brachte ihm aber die Schlacht zwischen Tours und Poitiers 732 ein, als er „das Frankenreich, ja Europa vor der Gefahr der Eroberung durch die Araber rettete.“⁵⁴⁸ Bevor aber diese Rettungsaktion weiter im Fokus der Geschichtsbetrachtung ist, wendet der Leser seinen Blick auf das arabische Weltreich, das kurz vorgestellt wird. Man erfährt, dass Mohammed die Nomaden politisch und religiös geeinigt hat, wobei seine Nachfolger und die Gläubigen „von einem ungeheuren Fanatismus vorwärtsgerissen“⁵⁴⁹ den neuen Glauben ausbreiteten. Ihr Ziel war die Schaffung eines Weltreiches, weshalb beispielsweise Konstantinopel belagert wurde. Dennoch müssen die Autoren hier einräumen, dass „mächtige Staaten mit wohlorganisierter Verwaltung und starken Heeren und Flotten“⁵⁵⁰ geschaffen wurden. Besonders hervorgehoben werden die Kalifate von Kairo, Bagdad und Damaskus, aber auch Granada und Cordoba in Spanien. Ebenso anerkennend erwähnt werden das islamische Handwerk, der ausgedehnte Handel, die Aufnahme und Weiterführung des griechischen Denkens

⁵⁴⁵ Kumsteller, Bernhard, Haacke, Ulrich und Schneider, Benno. *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*. Leipzig, ²1941, S. 227.

⁵⁴⁶ Vgl. ebd.

⁵⁴⁷ Ebd.

⁵⁴⁸ Ebd.

⁵⁴⁹ Ebd., S. 228.

⁵⁵⁰ Ebd.

durch die Araber in den Bereichen Mathematik, Astronomie und Philosophie sowie die arabische Baukunst am Beispiel der Alhambra.⁵⁵¹

Doch zur Zeit Karl Martells waren die eben gelobten arabischen Leistungen noch im Entstehen. Mit dieser Information scheint das Autorentrio der Vorstellung vorzubeugen, dass Karl mit den Arabern auch deren Wissen zurückgedrängt hatte, das die Franken dann für sich hätten nutzen können. Man spricht hier vielmehr von der „weltgeschichtlichen Größe“⁵⁵² Karl Martells, denn „der jungen, angriffsfreudigen arabischen Weltmacht“⁵⁵³ standen nur „das altersmüde Byzanz und das scheinbar verwaarloste Frankenreich entgegen.“⁵⁵⁴ Damit gebührte Karl doppelt Lohn und Anerkennung, da er nicht nur das Abendland, sondern auch das Frankenreich gerettet hatte. Eine dritte rühmenswerte Komponente war laut den Autoren die „rassengeschichtliche Bedeutung“⁵⁵⁵ dieses Sieges, da mit den Arabern, die man vielleicht auf Grund ihres Wissens und ihrer kulturellen Leistungen, die oben angeklungen sind, noch akzeptieren hätte können, auch Berber, Neger und Syrer kämpften, die sich dann ebenso im Frankenreich und in Europa ausgebreitet hätten. Eindeutig ist dieser Aspekt der nationalsozialistischen Lehre zuzurechnen, da das europäische Blut und somit die europäische Rasse sich nicht mit minderwertigen Völkern vermischen sollte.

Der deswegen so gravierende Erfolg Karls wird hier außerdem zu einem Exkurs bezüglich der Auseinandersetzungen Europas mit Asien genutzt, „denn durch die ganze Weltgeschichte ziehen sich die Versuche Asiens, Europa seinem Geiste zu unterwerfen und immer aufs Neue hat nordischer Geist seine Wesensart und damit zugleich die Kultur gegen solche Versuche verteidigen müssen.“⁵⁵⁶ Beispielhaft dafür werden rückblickend die Schlacht bei Salamis, die punischen Kriege oder die Schlacht Armins genannt. Nicht fehlen bei der Aufzählung germanischen Heldentums darf das Gefecht auf den katalaunischen Feldern, denn „die Stätte von Karl Martells Sieg liegt nicht mehr weitab von der Stelle der großen Hunnenschlacht.“⁵⁵⁷ Auch noch nach diesem denkwürdigen Ereignis, setzt sich die Reihe an Beispielen germanischer Abwehrleistungen fort. Erwähnt werden die Abwehr der Awaren durch Karl den Großen und der Ungarn durch Heinrich I. und Otto I.,

⁵⁵¹ Kumsteller, Haacke und Schneider, Geschichtsbuch, S. 228.

⁵⁵² Ebd.

⁵⁵³ Ebd.

⁵⁵⁴ Ebd.

⁵⁵⁵ Ebd.

⁵⁵⁶ Ebd.

⁵⁵⁷ Ebd.

die der Mongolen bei Wahlstatt 1241 durch Herzog Heinrich von Liegnitz bis zu Hindenburgs und Ludendorfs Leistungen bei der Schlacht von Tannenberg 1914.⁵⁵⁸ Ziel dieser Aneinanderreihung ist schlichtweg die Darstellung der furchtlosen Germanen beziehungsweise Deutschen, die im Laufe der Geschichte nicht nur ihr eigenes Land oder Einflussgebiet, sondern ganz Europa von der immer wiederkehrenden und vielgesichtigen asiatischen Gefahr bewahrten. Der Ansturm der Türken auf Wien 1529 und 1683 sowie der Angriff der Araber bei Tours und Poitiers 732 werden auf einer Geschichtskarte zum Thema „Äußerste Vorstöße des Islams nach Europa“⁵⁵⁹ veranschaulicht. Dies suggeriert wie schon der Text eine dauerhafte Bedrohung Europas durch den Islam. Erneut handelt es sich hierbei zwar um historische Fakten, doch werden sie in einer Art und Weise präsentiert, die der nationalsozialistischen Propaganda dient. Da ein äußerer Feind ständig abgewehrt werden konnte, haben sich die Germanen/Deutschen sowohl als stark, als auch die äußere Bedrohung als permanent wiederkehrend und ernstzunehmend erwiesen. Die Deutschen als Beschützer Europas darzustellen, hat auch den Vorteil, dass sie das, was sie in der Vergangenheit erreicht hatten, auch in der Gegenwart für sich beanspruchen könnten. Eine Vorrangstellung innerhalb Europas wäre deswegen gewiss.

Eine Brücke zur Gegenwart wird auch dadurch geschlagen, dass eine „friedliche Durchdringung“, das langsame Einsickern asiatischer Denkweise“⁵⁶⁰ in Europa angesprochen wird. Es ist von „allmählicher, rassischer Vergiftung“⁵⁶¹ die Rede, die schon im Hellenismus und Römischen Kaiserreich erfolgreich gewesen ist. Angeführt werden außerdem die „Verjudung Europas im 19. Jahrhundert und vor allem nach 1918“⁵⁶² sowie die Ausbreitung des Kommunismus. Juden und Kommunisten werden somit mit den äußeren Gegnern, die durch große Männer eines großen germanischen Volkes abgewehrt werden konnten, gleichgesetzt und als Feinde dargestellt, die sich im Inneren ausbreiten könnten. „Der Versuch scheiterte daran, daß Adolf Hitler den Gegner erkannte und der Nationalsozialismus den Abwehrkampf aufnahm.“⁵⁶³ Hitler trat demnach in die Fußstapfen der siegreichen historischen Persönlichkeiten und wie diese verteidigte er sein Vaterland gegen

⁵⁵⁸ Vgl. Kumstaller, Haacke und Schneider, Geschichtsbuch, S. 228.

⁵⁵⁹ Ebd., S. 229.

⁵⁶⁰ Ebd., S. 230.

⁵⁶¹ Ebd.

⁵⁶² Ebd.

⁵⁶³ Ebd., S. 228.

Feinde, selbstlos und ohne Ruhm für seine Taten erlangen zu wollen, denn „wieder wollte Europa nicht begreifen, daß Deutschland Europa verteidigte.“⁵⁶⁴ Hitler wird hiermit als personifiziertes Deutschland gesehen, der sich, wie schon seine Vorgänger, in deren Ruhmesreihe er sich somit einreichte, nicht nur für Deutschland sondern für ganz Europa einsetzte.

Ausgegangen ist diese nationalsozialistische Propaganda vom Sieg Karl Martells gegen die Araber zwischen Tours und Poitiers 732, wobei eine künstlich anmutende Brücke chronologisch durch die Geschichte gehend zu Adolf Hitler geschlagen wurde. Dabei enthält der Fließtext Hervorhebungen im Sperrdruck, Jahreszahlen und Schlagworte finden sich eingekastet im Text und am Rand. Die Ereignisse um 732 werden an drei verschiedenen Stellen angesprochen und nehmen mit einer halben Seite etwa genauso viel Raum wie der Bericht über den Islam ein, genauer über dessen Ausbreitung und Kultur.

Deutlich weniger, nämlich etwa ein Fünftel einer Seite, verwenden Heinrich Hausmann, Reinhold Thiele und Adolf Kroll auf die Schlacht zwischen Tours und Poitiers in ihrem Geschichtsschulbuch *Sie alle bauten Deutschland. Ein Geschichtsbuch für die Volksschule. Teil I: Von Armin bis zur Beendigung des Dreißigjährigen Krieges*, das 1940 in Breslau erschienen ist. Es soll laut den Verfassern einen chronologischen Gang durch die Geschichte der Deutschen ermöglichen und das in drei Heften, was der Stoffverteilung im Lehrplan entspreche. Dabei sollen besonders die so genannten großen Gestalten deutscher Geschichte herangezogen werden, um „ihn (den Volksschüler) zum nationalsozialistischen Denken, Wollen und Handeln aus der Kenntnis der deutschen Geschichte heraus zu erziehen.“⁵⁶⁵ Das Motto des Buches ist demnach offensichtlich „Männer machen Geschichte“,⁵⁶⁶ da Männer laut den Autoren Deutschland bauten. Doch nicht nur die historischen Vorbilder sollen die Schüler zum Geschichtelernen motivieren, auch der Lehrer ist dafür verantwortlich, der mit Hilfe der Geschichtserzählung im Unterricht die Schüler fesseln soll. Bilder, wie beispielsweise zu Karl dem Großen,⁵⁶⁷ und Geschichtskarten sollen ebenso Hilfestellung sein und „Anhaltspunkte

⁵⁶⁴ Kumsteller, Haacke und Schneider, Geschichtsbuch, S. 230.

⁵⁶⁵ Hausmann, Heinrich, Thiele, Reinhold und Kroll, Adolf. *Sie alle bauten Deutschland. Ein Geschichtsbuch für die Volksschule. Teil I: Von Armin bis zur Beendigung des Dreißigjährigen Krieges*. Breslau, 1942, S. 2.

⁵⁶⁶ Ebd.

⁵⁶⁷ Vgl. ebd., S. 15.

für den Ablauf der historischen Veränderungen und eine Verlebendigung der verschiedenen Zeitepochen und der Männer bieten, die die Geschichte machten.“⁵⁶⁸ Dabei wird als zweites Kapitel, das auf *Die Germanen im Kampf mit den Römern* folgt, *Das Frankenreich* thematisiert. Das erste Unterkapitel widmet sich der Gründung des Frankenreiches und damit nach Chlodwig Karl Martell, der als bedeutendster Hausmeier bezeichnet wird.⁵⁶⁹ Relativ kurz und knapp wird auf nicht einmal drei Zeilen allerdings berichtet, dass das nordafrikanische Volk der Mauren in Spanien ein- und bis in das Frankenreich vorgedrungen war. Dass es sich dabei um Muslime handelte, die ihren Glauben ausbreiten wollten, ist hier unerwähnt und scheint wohl für die folgende Leistung Karl Martells keine ausschlaggebende Bedeutung zu haben. Denn dieser schlug sie, wie in einem Einzeiler erläutert wird, 732 bei Tours und Poitiers. Dadurch bewahrte er Europa „vor der Unterwerfung unter ein fremdrassisches Volk.“⁵⁷⁰ Erneut ist die fremde „Rasse“ von enormer Bedeutung, da von ihr das Bedrohungspotential ausgeht und nicht von der fremden Religion, wie dies bisher oft in den Geschichtsschulbüchern dargestellt wurde. Hier taucht der nationalsozialistische Einfluss wieder auf, da der Rassenbegriff ein wichtiger in der NS-Ideologie war. Dabei ist der Fließtext dieses Probedruckes recht knapp und schlicht gehalten, Hervorhebungen gibt es lediglich in Form von Sperrdruck und fett gedruckten Überschriften und Einstiegen in die einzelnen Abschnitte eines (Unter-) Kapitels. Damit reiht sich Heinrich Hausmanns, Reinhold Thieles und Adolf Krolls Geschichtsbuch wieder in die vorher betrachteten Schulbücher der Kaiser- und Zwischenkriegszeit und der Zeit des Nationalsozialismus ein.

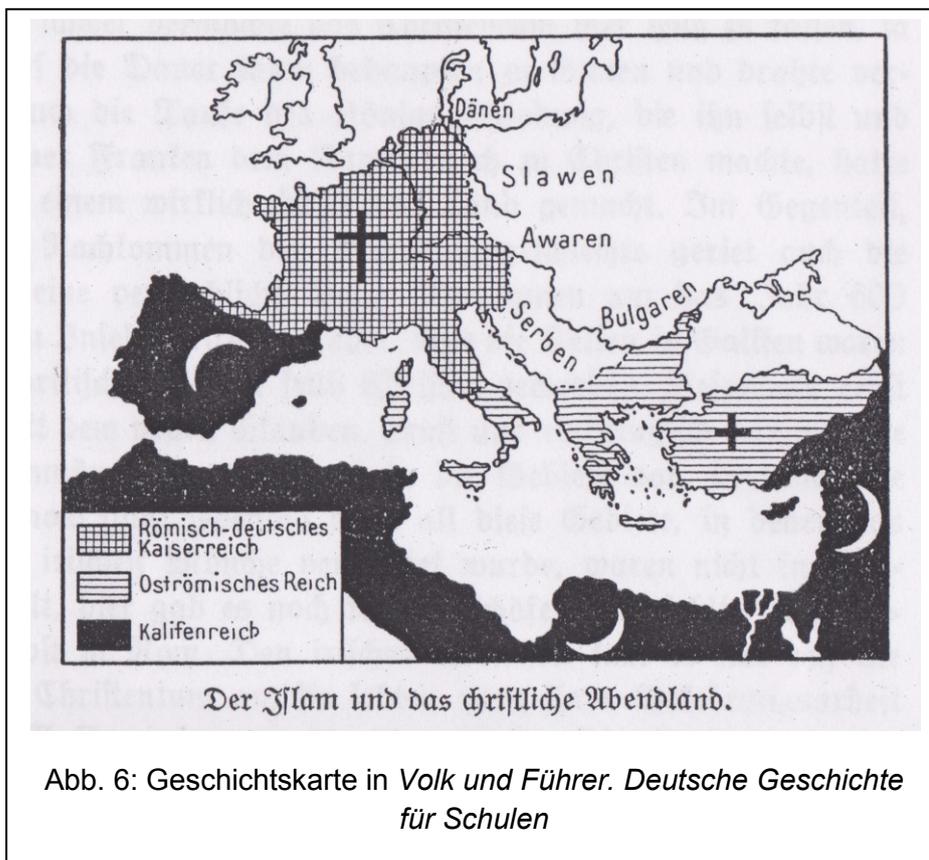
Diese haben, wie soeben angedeutet, keine besonderen Veränderungen bezüglich des Layouts erfahren. Die betrachteten Exemplare sind durchgehend im Fließtext gestaltet, der wie beispielsweise bei Paul Vogels *Volk und Führer*, Heinrich Hausmanns, Reinhold Thieles und Adolf Krolls *Sie alle bauten Deutschland* und Bernhard Kumstellers, Ulrich Haackes und Benno Schneiders *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend* mit gesperrt gedruckten Hervorhebungen versehen ist. Jahreszahlen sind vermehrt am Rand zu finden, so zum Beispiel bei Friedrich Winters *Geschichte des Deutschen Volkes und seiner Vorfahren*, Paul Vogels *Deutsche*

⁵⁶⁸ Hausmann, Thiele und Knoll, Deutschland, S. 14.

⁵⁶⁹ Vgl. ebd.

⁵⁷⁰ Ebd.

Geschichte für Schulen und Wilhelm Füllers und Wilhelm Looses *Geschichte des Deutschen Volkes*. Bei letzteren und in Walther Gehls Werk *Deutsche Geschichte in Stichworten*, befinden sich diese in einem Kasten am Rand, damit sie noch leichter sichtbar sind. Allerdings sind in den behandelten Geschichtsschulbüchern für den Zeitraum des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges auch Bilder und Gschichtskarten enthalten. Im konkreten Fall die Ereignisse um 732 betreffend nutzt Paul Vogel in *Volk und Führer* letztere um das Flächenverhältnis zwischen römisch-deutschem Kaiserreich, oströmischem Reich und dem Kalifenreich darzustellen (siehe Abb.6).⁵⁷¹ Sie verdeutlicht die Gefahr, die vom Halbmond ausgeht, der das Kreuz im Halbkreis umringt.

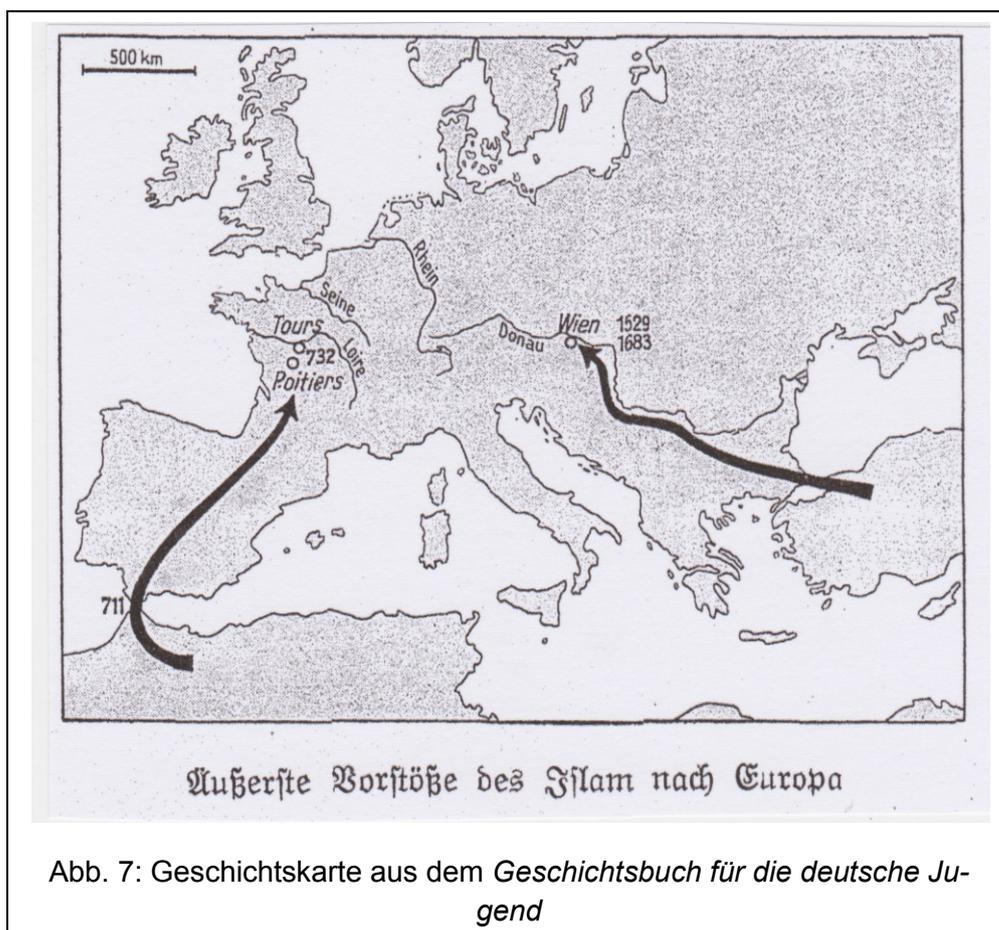


Ähnliche Intention hat die Geschichtskarte, die in Bernhard Kumstellers, Ulrich Haackes und Benno Schneiders Werk *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend* abgedruckt ist, denn sie zeigt „äußerste Vorstöße des Islams nach Europa“⁵⁷² und

⁵⁷¹ Vgl. Vogel, Volk, S. 117.

⁵⁷² Kumsteller, Haacke und Schneider, Geschichtsbuch, S. 229.

vergleicht dabei den Angriff der Araber 732 auf Tours und Poitiers mit den Angriffen der Türken auf Wien aus den Jahren 1529 und 1683 (siehe Abb. 7). Damit wird Bernhard Kumstellers, Ulrich Haackes und Benno Schneiders These der asiatischen Gefahr unterstützt, die schon seit jeher Deutschland und Europa bedrohe. Eine dauerhafte Verteidigung Europas fiel immer den Germanen beziehungsweise den Deutschen zu, die deswegen eine Vorrangstellung in Europa einzunehmen hätten. Der Sieg von 732 besitze daher nicht nur „weltgeschichtliche Größe“,⁵⁷³ sondern sei auch von „rassengeschichtlicher Bedeutung“,⁵⁷⁴ da neben den Arabern auch andere Völker, wie Berber oder Syrer, die mit ihnen gekommen waren, zurückgedrängt wurden.



Damit bedient man sich klar nationalsozialistischem Vokabular, da „Rasse“ und deren „Reinheit“ in dieser Ideologie eine wichtige Rolle spielt. „Kultur unterliegt rassischer Bedingtheit“,⁵⁷⁵ so behaupten Paul Schmitthenner und Friedrich Fliedner in ihrem Geschichtsbuch *Führer und Völker* und schlagen damit in die gleiche

⁵⁷³ Kumsteller, Haacke und Schneider, *Geschichtsbuch*, S. 228.

⁵⁷⁴ Ebd.

⁵⁷⁵ Schmitthenner und Fliedner, *Führer und Völker*, Vorwort.

Kerbe wie Bernd Kumsteller, Ulrich Haacke und Benno Schneider, die, wie oben berichtet, im *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend* die „Reinerhaltung deutschen Blutes“ durch Karl Martell loben. Für Wilhelm Füßler und Wilhelm Loos ist die Geschichte der Deutschen ein „steter Kampf um die Erhaltung des germanisch-deutschen Wesens, das sich gegen Überdeckung durch fremde Einflüsse wehrt.“⁵⁷⁶ Sie betonen in ihrem Schulbuch *Geschichte des Deutschen Volkes* damit nicht nur die konstante Gefahr, in der das deutsche beziehungsweise germanische Volk seit jeher schwebte, sondern auch die Bedeutung des Germanentums. Sie sprechen ebenfalls im nationalsozialistischen Jargon vom „Traum vom Jahrhunderte erfüllenden Reich.“⁵⁷⁷ Dieser soll nicht zuletzt durch ihr Geschichtsbuch erreicht werden, das sie selbst als „Geschenkwerk für unsere Jugend“⁵⁷⁸ bezeichnen und das nach nationalsozialistischen „Richtlinien des Reichsministeriums“ von 1933 und dem Gesetz über „Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht“ aus dem selben Jahr erstellt wurde.

Zum nationalsozialistischen Denken, Handeln und Wollen anzuregen haben sich Heinrich Hausmann, Reinhold Thiele und Adolf Kroll in *Sie alle bauten Deutschland. Ein Geschichtsbuch für die Volksschule* als Ziel gesetzt, die durch große Gestalten deutsche Geschichte erzählen wollen.⁵⁷⁹ Eine dieser Personen ist sicherlich Karl Martell, der laut ihnen Europa „vor der Unterwerfung durch ein fremdrassisches Volk“⁵⁸⁰ bewahrt hat, womit erneut der Rassenbegriff ins Spiel gebracht wird. Ebenso berichten Paul Schmitthenner und Friedrich Fliedner in *Führer und Völker* von der Schlacht zwischen Tours und Poitiers aus dem Jahr 732, da der fränkische Hausmeier mit den Arabern auch das Eindringen arabischen, maurischen und jüdischen Blutes in das Frankenreich stoppte,⁵⁸¹ das vor dem Eingreifen Karls „scheinbar verwahrlost“⁵⁸² war. Deswegen rettete er nicht nur Europa, sondern auch das Frankenreich.⁵⁸³ Dem stimmen Wilhelm Füßler und Wilhelm Loos in ihrem Lehrwerk sowie Friedrich Winter in *Geschichte des Deutschen Volkes und seiner Vorfahren von den Anfängen bis Kaiser Karl* zu, die Karl Martell

⁵⁷⁶ Füßler und Loos, *Deutsches Volk*, S. IV.

⁵⁷⁷ Ebd.

⁵⁷⁸ Ebd., S. III.

⁵⁷⁹ Vgl. Hausmann, Thiele und Knoll, *Deutschland*, S. 2.

⁵⁸⁰ Ebd., S. 14.

⁵⁸¹ Vgl. Schmitthenner und Fliedner, *Führer und Völker*, S. 196.

⁵⁸² Kumsteller, Haacke und Schneider, *Geschichtsbuch*, S. 228.

⁵⁸³ Vgl. Kumsteller, Haacke und Schneider, *Geschichtsbuch*, S. 228.

aber auch als Retter des Christentums sehen.⁵⁸⁴ Laut letzterem gelang Karl dies, da er mit tapferen Kriegen kämpfte, die aus dem Gebiet kamen, das später Deutschland werden sollte.⁵⁸⁵ Damit wird wieder die nationalsozialistische Propagandatrommel gerührt, denn laut dem Autor ist an die ehemaligen deutschen Erfolge anzuknüpfen. So hat Karl Martell neben seiner Rolle als Retter des Abendlandes oder der Christenheit eine neue Funktion erhalten: Er ist einer der großen Männer, aus denen Geschichte gemacht ist und damit Vorbild für die Jugend und Mittel der nationalsozialistischen Erziehung. Die Schüler sollen seinem Beispiel folgen und mutig gegen den Feind kämpfen, wenn er auch noch so furchteinflößend scheint. Wichtig ist dies in Zeiten vor und während des Krieges, da das Volk zuerst mobilisiert, dann motiviert werden und bleiben muss. Dafür ist nicht nur der Rückbezug auf das Germanentum relevant. Auch der fränkische Hausmeier in seiner Funktion als Retter des Abendlandes und seiner Kultur ist eine ideale Identifikationsfigur, wofür ihm von einer Zeile bis zu einer dreiviertel Seite eingeräumt wurden.

Als „junge, angriffsfreudige, arabische Weltmacht“⁵⁸⁶ bezeichnen Bernd Kumsteller, Ulrich Haacke und Benno Schneider die Eindringlinge. Trotz dieser negativen Darstellung erkennen sie die arabischen Leistungen in Wissenschaft und Baukunst an. Das Vorantreiben der Ausbreitung des Islams, das beispielsweise auch bei Friedrich Winters *Geschichte des Deutschen Volkes und seiner Vorfahren* erwähnt ist,⁵⁸⁷ setzen sie aber mit Fanatismus gleich.⁵⁸⁸ Insgesamt ist in den Geschichtsbüchern der hier untersuchten Epoche vergleichsweise wenig auf bis zu zwei Seiten konkret über den Islam zu lesen. Waren ihm, seinem Propheten, seiner Ausbreitung und seinen kulturellen und wissenschaftlichen Errungenschaften bisher oft ganze Kapitel gewidmet, so wird diese Thematik nun in Abschnitte integriert, die sich beispielsweise mit den Franken im Allgemeinen oder Karl Martell im Speziellen beschäftigen, da das Aufzeigen großer germanisch-deutscher Helden und die germanisch-deutsche Geschichte in dieser Zeit von größerer Bedeutung sind und der nationalsozialistischen Propaganda dienen. Eine Würdigung oder Anerkennung einer fremden Kultur und deren Leistungen würde nicht in die „Rassenlehre“ der Nationalsozialisten passen. Deswegen sind diese Geschichtsschul-

⁵⁸⁴ Vgl. Füßler und Loos, *Deutsches Volk*, S. 53 und Winter, *Geschichte*, S. 85.

⁵⁸⁵ Vgl. Winter, *Geschichte*, S. 85.

⁵⁸⁶ Kumsteller, Haacke und Schneider, *Geschichtsbuch*, S. 228.

⁵⁸⁷ Vgl. Winter, *Geschichte*, S. 84.

⁵⁸⁸ Kumsteller, Haacke und Schneider, *Geschichtsbuch*, S. 228.

bücher ein guter Beleg dafür, dass Geschichte nicht nur dafür Verwendung fand und findet, historische Fakten weiterzugeben. Vielmehr spiegelt sich in ihr Geisteshaltung und Denkweise einer gewissen geschichtlichen Periode wider, die die Geschichte an sich für ihre Zwecke, in diesem Falle der Einstimmung auf die nationalsozialistische Ideologie, zu nutzen weiß.

3.4 Geschichtsschulbücher aus der Zeit des Kalten Krieges

Auch nach der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges waren Karl Martell und die Ereignisse um 732 in den Geschichtsschulbüchern vertreten. So ist dies auch bei Karl Krügers *Geschichte des Abendlandes von der germanischen Frühzeit bis 1648* aus dem Jahr 1954 der Fall. Es handelt sich um die siebte Auflage dieses in Stuttgart erschienenen Unterrichtswerkes für die Mittelklassen, das ein fast unveränderter Abdruck der sechsten und einer Neubearbeitung von Hermann Pinnows Werk *Deutsche Geschichte von den Anfängen bis zum Westfälischen Frieden* entspricht. Ein Grundsatz des Lehrwerkes ist die Stoffverkürzung⁵⁸⁹. Bewährtes sollte zwar beibehalten werden, doch lässt schon der Titel eine Orientierung auf Europa hin erkennen, obwohl die deutsche Geschichte noch immer im Mittelpunkt stehen soll. Trotzdem lassen beispielsweise die neuen Kapitel zur Staatenbildung in Europa oder zum Aufstieg der Nationalstaaten in West- und Osteuropa diesen Trend erkennen.

Nach dem Altertum wird in Kapitel B. die Zeitspanne vom Altertum bis zum Mittelalter behandelt, dabei unter *III. Die Kirche im Abendland*, *IV. Der Islam* und *V. Das Frankenreich*. Jedem Themengebiet geht eine Art Vorwort voraus und so erfährt man zu Beginn der Thematik des Islams, der insgesamt vier Seiten gewidmet sind und die auch Bilder und eine Geschichtskarte enthalten, dass Arabien bis etwa 700 für die Weltgeschichte unbedeutend war, was sich dann aber änderte, als die Araber ihr Herrschaftsgebiet erweiterten und das Abendland „in Gefahr“⁵⁹⁰ geriet. Dies wird aber nicht näher erläutert, denn unter *1. Der Prophet Mohammed* erfährt man erst Allgemeines zu den Arabern, wie beispielsweise über die Feindschaft der Nomadenstämme untereinander, die bis zur Blutrache führen konnte. Erwähnt werden auch der Polytheismus und die blutigen Opfer, die für die verschiedenen

⁵⁸⁹ Vgl. Krüger, Karl (Hg.). *Geschichte des Abendlandes von der germanischen Frühzeit bis 1648*. Stuttgart, 1954, S. 3.

⁵⁹⁰ Ebd., S. 36.

Götter dargebracht wurden. Man erhält so den Eindruck, dass die Araber von jeher ein gewaltbereites Volk waren, welches aber nicht nur als Nomaden, sondern im Südwesten auch in Siedlungen lebte. In Mekka, das als Stich abgebildet ist,⁵⁹¹ besuchten sie die Kaaba, was in einem Abschnitt gesondert dargestellt wird, bevor der Fokus auf Mohammed selbst gerichtet ist. Die Schüler erfahren, dass er zuerst Hirtenjunge war und später als Kaufmann in Kontakt mit Juden und Christen kam. Auch die Erscheinungen und Erleuchtungen Mohammeds werden angesprochen, bevor ohne genaue Quellenangabe das Kernstück des islamischen Glaubens zitiert wird, das Allah als den einzigen Gott und Mohammed als seinen Propheten deklariert. Außerdem wird die Aufforderung zur Nächstenliebe, zum Gebet und zum Geben von Almosen ebenso erwähnt wie die Verbreitung des Glaubens als Aufgabe der Gläubigen mit Aussicht auf das Paradies und schöne Frauen.⁵⁹² Nachdem Grundzüge und –elemente des neuen Glaubens erklärt sind, rückt Mohammed in einem eigenen Abschnitt wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit, seine Flucht aus und siegreiche Rückkehr nach Medina werden besprochen. Unter seinen Nachfolgern, den Kalifen, wird der neue Glaube auch nach seinem Tod weiter ausgebreitet, was anhand einer allerdings wenig aussagekräftigen Geschichtskarte verdeutlicht werden soll.⁵⁹³ Genauer wird dies in Kapitel 2. *Das Araberreich* mit seinen Unterkapiteln erläutert. 711 betraten die Araber Europa, siegten über die Westgoten und drangen gleichzeitig im Osten bis nach Indien vor. Dabei werden sie als milde Herren geschildert, die Eigentum nicht beschlagnahmten und auch fremde Religionen in ihrem Herrschaftsgebiet weiterhin tolerierten, allerdings gegen Steuer- und Zinszahlungen. Gewiss gab es unter ihnen auch Streitigkeiten, sodass schlussendlich zwei Kalifate in Bagdad und Cordoba existieren.⁵⁹⁴

Doch nicht nur militärisch und politisch wird das Araberreich beleuchtet, Kultur, Handel und Gewerbe dürfen nicht fehlen, denn obwohl aufgrund des Bilderverbotes keine arabischen Errungenschaften auf den Gebieten der Malerei und Bildhauerei zu verzeichnen sind, bringen die Araber ihre Baukunst nach Afrika und Europa. Für Spanien werden die Moschee in Cordoba und die „märchenhaft schön-

⁵⁹¹ Vgl. Krüger, *Abendland*, S. 39.

⁵⁹² Vgl. ebd., S. 36f.

⁵⁹³ Vgl. ebd., S. 38.

⁵⁹⁴ Vgl. ebd., S. 37f.

ne Alhambra“⁵⁹⁵ in Granada exemplarisch genannt, wobei der Löwenhof der Alhambra, mit dem Vermerk im 14. Jahrhundert erbaut worden zu sein, abgebildet ist.⁵⁹⁶ Geschätzt werden die Araber auch, da sie das geistige Erbe der Griechen bewahrt haben, indem sie es in ihre Muttersprache übersetzten und sogar in Bibliotheken sammelten. Eigene Leistungen werden zudem auf den Gebieten der Sternenkunde und der Dichtkunst, wie man sie beispielsweise in Tausendundeine Nacht findet, oder im Handel mit Luxusgütern gepriesen. Dabei handelt es sich um Damast, indische Gewürze, chinesische Seide, Teppiche und Schmuck. Diese Waren fanden selbstverständlich ebenso in Europa Verbreitung, doch „auch die Gewerbe selbst wurden häufig verpflanzt, so die Papierfabrikation aus Lumpen, die auch die Araber erst in China kennengelernt hatten, und die Seidenweberei, die allein in Cordoba Zehntausenden von Menschen zum Broterwerb geworden sein soll.“⁵⁹⁷

Doch die Araber und ihre Errungenschaften wurden nicht immer mit offenen Armen empfangen. So versuchte beispielsweise Ostrom sie 718 abzuwehren und war dabei erfolgreich, was im dritten Unterkapitel zur Abwehr der Araber erklärt wird. Dort steht auch geschrieben, dass sie unaufhaltsam die Pyrenäen überschritten und Südwestgallien besetzten, bevor sie nach Mittelfranken vordrangen, wo sie die prachtvollste und heiligste Kirche des Frankenlandes, die des Heiligen Martin, zum Ziel hatten. Dort stellte sich ihnen Herzog Karl entgegen,⁵⁹⁸ wobei es aber erst nach einer Woche zu Kampfhandlungen kam. Schlussendlich mussten sich die Araber zurückziehen, da die Franken „wie eine Eisenmauer“⁵⁹⁹ standen. Für diesen Sieg wurde Karl später Martell, also Hammer, genannt.⁶⁰⁰

Damit wird zwar angedeutet, dass die Leistung Karl Martells herausragend ist, da sie ihm seinen aussagekräftigen Beinamen eingebracht hat. Allerdings ist man hier weit davon entfernt, Karl als Retter des Abendlandes zu bezeichnen. Vielmehr wird der Sieg 732 zwischen Tours und Poitiers mit dem von 718 in Byzanz gleichgesetzt, denn „die Befreiung Konstantinopels rettete Byzanz und das griechische Christentum, der fränkische Sieg bei Tours das Abendland und das römische Christentum vor dem Islam. [...] Wieder einmal war Europa vor einer Überfrem-

⁵⁹⁵ Krüger, Abendland, S. 38.

⁵⁹⁶ Vgl. ebd., S. 39.

⁵⁹⁷ ebd., S. 40.

⁵⁹⁸ Vgl. ebd.

⁵⁹⁹ Ebd.

⁶⁰⁰ Vgl. ebd.

dung bewahrt worden.“⁶⁰¹ Sicher kann argumentiert werden, dass Karls Leistung pathetisch hervorgehoben wird, da er nicht nur den Glauben, sondern auch die abendländische Kultur vor dem Untergang bewahrte. Auch das Verb retten wird gebraucht, insofern ist man vom „Retter“ Karl Martell anscheinend auch nicht so weit entfernt. Doch ist die Berichterstattung hier sachlicher, pathetische Ausschmückungen fehlen. Außerdem wird der byzantinische Sieg noch vor dem fränkischen angeführt, was nicht nur chronologisch richtig ist, sondern diese durchaus als gleichwertig gelten lässt.

Im Anschlusskapitel *V. Das Frankenreich* werden zunächst unter *1. Merowinger und Karolinger* beleuchtet, allen voran Chlodwig, sowohl seine Konversion zum Christentum als auch das Ausdehnen seines Herrschaftsgebietes, bevor der Verfall der Merowingerherrschaft thematisiert wird. Geschwächt durch die Reichsteilung konnten die Hausmeier, ursprünglich Beamte des königlichen Hofes, nun „angesichts der Zwietracht in der Merowingerfamilie“⁶⁰² zu Stellvertretern des Königs aufsteigen. Dies erklärt auch, weshalb der Hausmeier Karl den Arabern entgegtrat und sie schlug. Daraufhin nannte er sich „Herzog und Fürst der Franken.“⁶⁰³ Obwohl auch dies auf etwa einer Viertelseite wieder zumindest die militärische und besonders die politische Bedeutung dieses Sieges für Karl und seine Stellung im Frankenreich untermauert, sucht man auch hier vergebens einen Lobpreis auf den „Retter des Abendlandes“. Es bleibt abzuwarten, ob dies sich als Trend für die Nachkriegszeit herausstellt.

Keine Neuerungen zu den Geschichtsbüchern der bereits betrachteten Epochen gibt es aber hinsichtlich des Layouts, da man sich auch hier des Fließtextes und eines wenn auch sachlicher gehaltenen Erzählstils bedient. Hervorhebungen im Text werden entweder bei Begriffen als Sperr- oder bei Jahreszahlen als Fettdruck gestaltet. Die Großkapitel sind alphabetisch, die Unterkapitel zuerst römisch, dann zur weiteren Unterteilung arabisch nummeriert, wobei dort einzelne Abschnitte mit Schlagwörtern in Kapitälchen begonnen werden.

Ein etwas anderes Orientierungssystem verwenden Robert Tenbrock und Hans Stier in ihrem in Hannover gedruckten Schulbuch, das sie *Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten* nennen und zusammen mit K. Thieme 1956 in

⁶⁰¹ Krüger, *Abendland*, S. 40.

⁶⁰² Ebd., S. 41.

⁶⁰³ Ebd.

Hannover herausgegeben haben. Dieser Band II von nun drei statt vier Bänden befasst sich mit *Urzeit und Altertum bis zu den Karolingern* und heißt deswegen im Untertitel auch *Das Abendland im Werden*. Es handelt sich außerdem um die dritte Auflage der überarbeiteten Fassung aus dem Jahr 1949, die sich zunächst mit der Ur- und Vorgeschichte, dann mit der Geschichte des Altertums befasst. Die einzelnen Kapitel sind dabei mit Großbuchstaben, die Unterkapitel mit römischen Ziffern versehen, eine weitere Untergliederung erfolgt mit arabischen Zahlen. Im Kapitel G., das sich mit dem Zusammenbruch des römischen Weltreiches beschäftigt, werden zuerst die Wandlungen innerhalb germanischer Siedlungsräume und die Völkerwanderung beleuchtet, bevor in *III. Das Aufkommen neuer Mächte* thematisiert wird. Als erstes wird gleich der Islam genannt, wobei zuerst Arabien als solches näher erläutert wird. Der Leser erfährt, dass es zwar „außerhalb der antiken Welt“⁶⁰⁴ lag, jedoch von verschiedenen Seiten beeinflusst wurde: Rom und Abessinien brachten den Arabern den christlichen, Persien den Zaratustraglauben und Indien das Mönchtum näher. Obwohl Nordarabien dem abessinischen Einfluss nachgab und sich so eine Öffnung zum Christentum verzeichnen ließ, blieben die Nomaden heidnisch. Ihr größtes Heiligtum war die Kaaba, die in Mohammeds Geburtsstadt Mekka zu finden ist. Über Mohammed selbst erfährt man, dass der Waisenjunge später eine ältere Frau heiratete und Kaufmann wurde, weshalb er die „weiterentwickelten Religionen“⁶⁰⁵ der Nachbarvölker, gemeint sind das Christentum und Judentum, kennenlernte. Ab 609 verkündete er seine eigene Religion, den Islam, was in etwa Ergebung in den Willen Gottes bedeutet, seine Offenbarungen sind im Koran gesammelt. Dieser neue Glaube Mohammeds ist definitiv vom jüdischen und christlichen geformt, da auch der Islam einen Gott, die Auferstehung, das Jüngste Gericht und die Propheten des Alten Testaments, die Mohammed als seine Vorgänger bezeichnet, kennt. Allerdings fließen auch arabisch-heidnische Rituale mit ein, weshalb beispielsweise die Kaaba im Islam noch immer eine zentrale Rolle spielt. Diese Vermischung von neuem Glauben mit alten Bräuchen ist es wohl, weshalb schlussendlich eine „straffe religiös-politische

⁶⁰⁴ Tenbrock, Robert, Stier, Hans und Thieme, K. *Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. Urzeit und Altertum. Bis zu den Karolingern (Das Werden des Abendlandes)*. Hannover, 1956, S. 202.

⁶⁰⁵ Ebd.

Gemeinschaft“⁶⁰⁶ geschaffen werden konnte. Deswegen gibt es auch keinen Gegensatz zwischen Kirche und Staat im arabischen Raum.

Diese Tatsache unterstützte die rasche Ausbreitung, die der Islam auch nach dem Tod Mohammeds erfuhr, was eine Abbildung verdeutlicht.⁶⁰⁷ 711 schließlich wurde die Straße von Gibraltar überquert, die Westgoten schnell besiegt, weshalb 713 die Eroberung Spaniens abgeschlossen war. So kam es 732 zur Überquerung der Pyrenäen, wo der fränkische Hausmeier Karl Martell die gegnerischen Truppen besiegte. Man erfährt zwar nun, dass „das westliche Abendland diesseits der Pyrenäen [...] der abendländisch-christlichen Kultur erhalten“⁶⁰⁸ blieb, doch Lobhymnen auf den Retter des Abendlandes folgen nicht. Dafür wird der Leser darüber informiert, dass Byzanz sogar dreimal Angriffe der Mohammedaner abwehren konnte, nämlich 678, 708 und 718, es „rettete dadurch für fast ein Jahrtausend Kleinasien und den Balkan vor mohammedanischer Überflutung.“⁶⁰⁹ Damit werden diese Siege dem Karls aus dem Jahr 732 zumindest gleich-, wenn nicht vorangestellt, da es den Byzantinern mehrmals gelang, die Gefahr, die mutmaßlich von den Arabern ausging, abzuwehren, wohingegen Karl nur einen Versuch dazu brauchte. Mehr erfährt man dazu in diesem Kapitel allerdings nicht, da als nächstes die Teilung in die zwei Kalifate Cordoba und Bagdad angesprochen wird, die nach schweren Kämpfen zwischen Schiiten und Sunniten erfolgte. Auch der Einfluss der abendländischen Kultur, die von der griechisch-hellenischen inspiriert war, wird thematisiert. Dabei werden besonders die Alhambra in Spanien, die abgebildet ist, und arabische Lehnwörter wie Ziffer, Algebra und Alkohol angesprochen.⁶¹⁰

Mehr zu Karl Martell lässt sich im nächsten Kapitel H., das die Entstehung der romanisch-germanischen Welt des Abendlandes zum Thema hat, in Erfahrung bringen. Genauer gesagt konzentriert sich III. auf *Das Merowingerreich unter den Hausmeiern (Die Karolinger)*. Diesem Abschnitt ist eine Zeittafel, die von Karl Martell bis zur Pippinischen Schenkung reicht, als grobe Übersicht und zur besseren Orientierung vorangestellt.⁶¹¹ Zunächst wird unter *1. Der Ursprung der Karolinger* die Erblichkeit des Hausmeieramtes geklärt. Außerdem erfährt der Leser, dass die

⁶⁰⁶ Tenbrock, Stier und Thieme, Unterrichtswerk, S. 203.

⁶⁰⁷ Vgl. ebd., S. 204.

⁶⁰⁸ Ebd.

⁶⁰⁹ Ebd., S. 205.

⁶¹⁰ Vgl. ebd.

⁶¹¹ Vgl. ebd., S. 215.

wahre Macht im Staat bei den Hausmeiern und nicht bei den merowingischen Königen lag. Allerdings kam es nach Pippins Tod 714 zu einer Krise um seine Nachfolge, da es für Karl zunächst schwer war, anerkannt zu werden. Er konnte sich allerdings schlussendlich durchsetzen. Auch sein Sieg bei Soissons wird erwähnt. Es ist außergewöhnlich, dass dieser Streit um das Hausmeieramt, den Karl Martell für sich entscheiden konnte, in einem Schulgeschichtsbuch Erwähnung findet, da meist der Fokus auf Karls Durchsetzungsvermögen gegen die Araber und nicht gegen die eigene Verwandt- und Bekanntschaft gesetzt wird. Trotzdem wird auch hier in einem eigenen Unterkapitel klargestellt, dass seine geschichtliche Bedeutung „in der Besiegung der Araber zwischen Tours und Poitiers und der Bewahrung des Abendlandes vor mohammedanischer Überflutung“⁶¹² liegt. Auch diese Darstellung ist allerdings relativ neutral gehalten, obwohl sie die Leistung des fränkischen Hausmeiers durchaus positiv und die Araber negativ erscheinen lässt. Viel wichtiger scheint hier jedoch, dass ihm dieser Sieg „moralisches Anrecht auf die Krone und Billigung seiner Maßnahmen auf militärischem und politischem Gebiet durch die Kirche und die Franken“⁶¹³ gab.

Diese im Gegensatz zu vorher beleuchteten Geschichtsschulbüchern objektivere Berichterstattung über Karl Martell und die Ereignisse um 732 ist wohl auch dem Vorsatz der Verfasser geschuldet, keine Hypothesen abzudrucken. Man möchte nur berichten, was in jüngster Zeit geschichtlich begründet wurde. Außerdem sind gewisse Hilfsmittel wie Karten, Skizzen oder Bilder und Geschichtsquellen wichtig, da „ein geschichtliches Ereignis vom Schüler erst dann in seiner wirklichen Mächtigkeit erfaßt zu werden pflegt, wenn man es in der Darstellung von allen Seiten angeht.“⁶¹⁴ Dazu hat man sich im Text kurz gehalten, was von „allen Bearbeitern eine äußerste Disziplinierung bis auf jedes einzelne Wort“⁶¹⁵ verlangte. Somit ist zu erkennen, dass nicht nur der Fließtext, der hier ebenso anzutreffen ist, sondern auch weitere Hilfsmittel wie eben Karten oder Quellen mehr an Bedeutung in der Gestaltung eines Schulbuches für den Geschichtsunterricht einnehmen. Dies zeigt, dass es zumindest den Verfassern nicht nur darum geht, detailliertes Faktenwissen zu vermitteln. Sie wollen es den Schülern auch erleichtern, dieses nachzuvollziehen und zu verinnerlichen.

⁶¹² Tenbrock, Stier und Thieme, Unterrichtswerk, S. 215.

⁶¹³ Ebd.

⁶¹⁴ Ebd., Vorwort.

⁶¹⁵ Ebd.

Ein Geschichtsverständnis zu schaffen, scheint den Verfassern ein weiteres Anliegen zu sein, denn sie stellen ihren Kapiteln Ausführungen zur Frage „Was ist Geschichte, und worum geht es ihr?“⁶¹⁶ voran. Da der Mensch im Gegensatz zu anderen Lebewesen denken und sich erinnern kann, hat und braucht er Geschichte, denn „aus dem Wissen um hinter ihm liegende Geschehnisse und Entscheidungen des eigenen Lebens und früherer Geschlechter trifft er – in den Grenzen der äußeren und inneren Gegebenheiten seines Daseins auf dieser Erde – neue Entscheidungen, die dann ihrerseits wieder bahnbestimmend für seine und seiner Nachfahren Zukunft sein können.“⁶¹⁷ Es geht also nicht darum, dass Geschichte eine Art Erziehungsmittel im Sinne des Volksgedankens oder für die Nation ist. Vielmehr ist Geschichte für jedes Individuum wichtig und kann ihm in seinem alltäglichen Leben eine Stütze sein. Diese Einstellung hebt sich sehr von derjenigen der Zeit des Deutschen Kaiserreichs oder auch des Nationalsozialismus ab, als Geschichte benutzt wurde, um die Gedanken und Gesinnung der Schüler zum Wohle des Volkes zu formen. Die Idee, dass Ereignisse aus der Vergangenheit in erster Linie für jeden bedeutsam und daraus gewonnene Erkenntnisse für die Zukunft nicht nur eines Landes sondern individuell von Bedeutung sein können, deutet eine veränderte Einstellung zu Geschichte an sich an.

Im Wesentlichen unverändert ist dagegen die Aufbereitung der geschichtlichen Fakten. Zwar finden sich hier zur Veranschaulichung für den Schüler diverse Hilfsmittel, doch ist der Text wieder im Fließtext gehalten. Dieser wirkt etwas unübersichtlich, da bestimmte Abschnitte, die wohl nicht im Fokus stehen und nur als Zusatzinformation dienen sollen, kleiner gedruckt sind als andere. Auch die Gliederung erfolgt sehr kleinschrittig, da die Unterkapitel wieder in Untereinheiten unterteilt sind, die mit arabischen Ziffern gekennzeichnet sind. Wichtige Jahreszahlen finden sich fett gedruckt und eingerahmt an der entsprechenden Stelle im Text, so zum Beispiel 732, als von der Schlacht zwischen Tours und Poitiers berichtet wird. Weitere Hervorhebungen, wie beispielsweise der Name des Hausmeiers Karl Martell, werden gesperrt gedruckt. Dabei wurde ihm eine halbe Seite, der Berichterstattung zum Islam drei Seiten eingeräumt.

⁶¹⁶ Tenbrock, Stier und Thieme, Unterrichtswerk, S.11.

⁶¹⁷ Ebd.

Etwas weniger, nämlich insgesamt sieben Zeilen, widmen Eugen Kaier, Hans Götting und Jakob Lehman den Ereignissen zwischen Tours und Poitiers aus dem Jahre 732. Dies geschieht in ihrem Lehrwerk *Grundzüge der Geschichte. Einheitsausgabe für mittlere Klassen. Vom Entstehen der abendländischen Einheit bis zum Wiener Kongreß 1815*, das 1961 in achter Auflage in Frankfurt am Main veröffentlicht wurde, genauer gesagt in zwei unterschiedlichen Kapiteln, beide jedoch im sogenannte ersten Teil des Geschichtsschulbuches, das *Das Entstehen der abendländischen Einheit* thematisiert. Nachdem im ersten Kapitel ein *Überblick über die Germanischen Wanderungen und Reichsgründungen zur Völkerwanderungszeit* gegeben wurde, beschäftigt sich das nächste mit der Ausbreitung der Westgermanen und dabei im dritten Punkt mit den karolingischen Hausmeiern.

Im vorhergehenden Kapitel zur Vorherrschaft der Franken wurden bereits sowohl Chlodwigs als rücksichtslos bezeichneter Weg zur Macht, als auch seine Taufe in Reims erwähnt. Nicht unerwähnt blieb auch, dass der Hausmeier der höchste der fränkischen Würdenträger war, die den König umgaben.⁶¹⁸ Diese, so wird im dritten Kapitel zu den karolingischen Hausmeiern erklärt, „rangten um die Macht“,⁶¹⁹ denn „die fränkischen Teilkönige waren ohnmächtig und führten nur noch ein Schattendasein.“⁶²⁰ Ein Geschlecht, nämlich das „Geschlecht der Karlinge“,⁶²¹ konnte sogar das Hausmeieramt des gesamten Merowingerreiches an sich reißen und für seine Familie erblich machen. Aus eben diesem Geschlecht stammte Karl Martell, „der das Frankenreich und damit das Abendland von der Gefahr einer Fremdherrschaft, von den Arabern befreit hat.“⁶²² Mehr ist dazu an dieser Stelle nicht zu erfahren. Bevor aber *Das Weltreich der Araber* und damit Karls Leistungen in diesem Bereich thematisiert werden, erfährt der Leser auf insgesamt etwa zwei Seiten etwas zu Mohammed und seiner Lehre.

Gleich zu Beginn dieses Abschnittes wird betont, dass „die Fluten der arabischen Stämme“⁶²³ eine Bedrohung für das Abendland darstellten. Dies wird aber nicht weiter erläutert, denn der Fokus wird auf Mohammed gelegt, den „der verwilderte

⁶¹⁸ Vgl. Kaier, Eugen, Götting, Hans und Lehmann, Jakob. *Grundzüge der Geschichte. Einheitsausgabe für mittlere Klassen. Vom Entstehen der abendländischen Einheit bis zum Wiener Kongreß 1815*. Frankfurt am Main, ⁸1961, S.4.

⁶¹⁹ Ebd., S. 5.

⁶²⁰ Ebd.

⁶²¹ Ebd.

⁶²² Ebd.

⁶²³ ebd., S. 7.

Glaube seines Volkes und die Stammeszwistigkeiten betrübten.“⁶²⁴ Deswegen zog er sich in die Wüste zurück, wo er einen neuen Glauben fand, den er in Mekka verkündete, was aber nicht bei allen Stammesgenossen Anklang fand, weshalb der Prophet aus der Stadt fliehen musste. Dies stellte den Beginn der mohammedanischen Zeitrechnung dar. Seine Lehre, die er im Koran niederschrieb, beinhaltet Kismet, den Monotheismus, das Beten, Fasten, Geben von Almosen und die Ausbreitung des Glaubens ebenso wie die Vorstellung vom Paradies. Zugleich werden Moses und Jesus als Propheten und Vorläufer Mohammeds genannt. Dieser konnte schließlich siegreich nach Mekka zurückkehren, wo er die Götzenbilder aus der Kaaba entfernte und diese zur obersten Pilgerstätte und zum Nationalheiligtum des Islams, der unbedingten Ergebenheit in den Willen Gottes, machte.⁶²⁵ Es gelang ihm aber auch, bis zu seinem Tod „mit Wort und Schwert“⁶²⁶ ganz Arabien religiös und damit auch politisch zu einigen. Die Ausbreitung des Glaubens wurde auch von seinen Nachfolgern, den Kalifen, weiter vorangetrieben, was hier aber nicht positiv bewertet wird, denn „blühendes Leben wurde vernichtet, Karthago abermals zerstört. Ostrom schmolz zusammen. Etwa zwei Drittel seines Gebietes hat das Christentum damals verloren. Das Land seines Ursprungs gehört dazu.“⁶²⁷ Das christliche Europa sollte nun als nächstes vom Islam überrannt werden. Doch Byzanz konnte den Angriffen standhalten und wird in diesem Zusammenhang sogar als „Bollwerk“⁶²⁸ bezeichnet.

Mehr Erfolg konnten die Muslime in Spanien verzeichnen, da das Reich der Westgoten schnell eingenommen werden konnte, sodass die Pyrenäen und Südfrankreich als nächstes Ziel in den Blick genommen wurden. Dort wurden sie aber zwischen Tours und Poitiers 732 geschlagen. „Der fränkische Anführer Karl hat das Verdienst, die Araber aus Mitteleuropa gewiesen zu haben“,⁶²⁹ was ihm den Beinamen Martell, also Hammer, einbrachte. Der Islam musste sich südlich der Pyrenäen zurückziehen, wo er noch länger verweilte.⁶³⁰ Mehr wird dazu auch an dieser Stelle nicht gesagt, erneut sucht man vergeblich nach Worten, die Karl Martell als Retter des dem Untergang geweihten Abendlandes bezeichnen. Vielmehr wird im Anschluss die Kultur der Araber zum Thema, genauer ihre prunkvollen

⁶²⁴ ⁶²⁴ Kaier, Göttling und Lehmann, Grundzüge, S. 7.

⁶²⁵ Vgl. ebd.

⁶²⁶ Ebd.

⁶²⁷ Ebd., S.8.

⁶²⁸ Ebd.

⁶²⁹ Ebd.

⁶³⁰ Vgl. ebd.

Städte, die Moscheen mit ihren herausstechenden Kuppeln und Minaretten, den Arabesken und die Alhambra in Granada als Denkmal ihrer Baukunst in Europa. Der kulturelle Erfolg und Vorsprung der Araber sei damit zu begründen, dass diese nicht nur von antiken Schriftstellern lernten, sondern auch Wissen besiegtter Völker wie den Persern begierig aufsaugten.⁶³¹

Diese und alle genannten Informationen werden im Fließtext gegeben, wobei jeder Absatz mit fettgedruckten Worten beginnt, was die Orientierung ebenso erleichtert wie die Jahreszahlen am Rand. Geringfügige Hervorhebungen im Text geschehen durch Sperrdruck. Dadurch unterscheidet sich dieses Lehrwerk, das ohne Vorwort auskommt, nicht wesentlich von den bereits behandelten. Es ist allerdings an manche Kapitel, so auch zu 3. *Der Islam*, eine sogenannte „Anregung zur Besprechung“⁶³² angehängt. Diese richtet sich direkt an den Schüler und zielt nicht nur darauf ab, Wissen abzurufen, vielmehr soll eine Brücke zur Lebensgegenwart der Jugendlichen geschaffen werden. So sollen sie sich zuerst auf einer Religionskarte über die Ausbreitung des griechisch-orthodoxen und katholischen sowie des islamischen Glaubens informieren, bevor sie ihr eigenes Wissen zur politischen Lage in muslimischen Ländern abrufen. Interessant ist hierbei auch die jeweilige Formulierung der Aufgabenstellung. Während zuerst der Arbeitsauftrag eine Aufforderung ist, handelt es sich beim zweiten um eine Frage. Dies kann damit erklärt werden, dass die Schüler beim ersten Punkt eine spezielle Karte zur Hand nehmen und mit ihrer Hilfe die Aufgabe erledigen sollen, was eventuell weniger eigenverantwortliche Denkleistung erfordern könnte als die folgende Frage nach der politischen Situation in islamischen Ländern heute. Hierbei müssen die Mädchen und Jungen ihr Wissen zuerst sammeln, bevor sie es präsentieren oder vorher noch durch Eigenrecherche präzisieren. Es ist durchaus zu überlegen, ob durch eine direkte Frage die Schüler sich nicht deutlicher angesprochen und motiviert fühlen, sich mit Geschichte zu befassen, als durch Aufgabenstellungen, die wie heute durchwegs anhand von verschiedenen Operatoren gestaltet sind.

„Ob es in einer Zeit, die uns mit ihren eigenen Problemen schon voll in Anspruch nimmt, überhaupt noch angebracht sei, sich mit der Vergangenheit zu befas-

⁶³¹ Vgl. Kaier, Göttling und Lehmann, Grundzüge, S. 7.

⁶³² Ebd., S. 8.

sen“⁶³³ fragen Heribert Hilgenberg, Hugo Staudinger und Elmar Wagner am Anfang ihres 1962 in München erschienenen Schulbuches *Unsere Geschichte unsere Welt. Band 1 Von den Anfängen bis Bernhard von Clairvaux*. Sie beantworten dies zwar mit einem klaren Ja, doch lassen sie reines Interesse als Antwort dafür nicht gelten. Dass gegenwärtige Probleme nur dann wirklich verstanden werden können, „wenn wir ihre Entwicklung durch die Jahrhunderte bis in die Ursprünge zurückverfolgten“⁶³⁴ ist in ihren Augen zwar entscheidend aber allein nicht zufriedenstellend. Vielmehr ist von Bedeutung, dass jeder von uns sich mit seinem kulturellen Erbe auseinandersetzt, da dieses die Menschen bewusst oder unbewusst beeinflusst, egal ob sie es annehmen oder ablehnen. Denn es wird „der einzelne bestimmt von den Menschen früherer Generationen wie auch von den eigenen Zeitgenossen und wirkt seinerseits durch seine Taten, aber auch durch seine Tatenlosigkeit mit am Glück oder Unglück derer, die mit und nach ihm leben.“⁶³⁵ Da Geschichte somit uns alle angeht, erklärt sich der Titel ihres Geschichtsschulbuches *Unsere Geschichte unsere Welt*.

Da sich also jeder individuell mit seinem geschichtlichen Erbe auseinandersetzen muss und sich einen entsprechenden Standpunkt aneignen sollte, versuchen die Autoren so wenig wie möglich Ereignisse und Personen zu werten und zu deuten. Von einer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Geschichtsstoff versprechen sie sich auch Anteilnahme, ein regelrechtes Mitleiden an historischen Begebenheiten, man könnte direkt von einer gewollten Schulung der Empathiefähigkeit sprechen. Dies soll auch bei gegenwärtigen Problemen von Vorteil sein, vorausgesetzt, man besitzt ein bestimmtes Faktenwissen.⁶³⁶ Bei diesen Fakten handelt es sich nicht nur um geschichtliche, denn Geschichte ist vielseitig und behandelt auch die historischen Aspekte von Politik, Philosophie, Wirtschaft, Kunst und Rechtsgeschichte.

Damit dieses Buch den Schülern dabei hilft, „den rechten Weg durch das Labyrinth des Weltgeschehens [zu] finden“⁶³⁷ soll das Register bei der Erarbeitung gewisser Themen eine Stütze sein, Zeittafeln zu Beginn der Kapitel dienen zudem

⁶³³ Hilgenberg, Heribert, Staudinger, Hugo und Wagner, Elmar (Hg.). *Unsere Geschichte unsere Welt. Band 1. Von den Anfängen bis Bernhard von Clairvaux*. München, 1962, S. 3.

⁶³⁴ Ebd.

⁶³⁵ Ebd.

⁶³⁶ Vgl. ebd., S. 3f.

⁶³⁷ Ebd., S. 4.

der Chronologie und Stichworte und Jahreszahlen am Rand erleichtern die Orientierung besonders bei der Wiederholung.⁶³⁸

Das Inhaltsverzeichnis, das gleich zu Beginn einen Grobüberblick über die historische Themenvielfalt geben soll, ist in römisch-nummerierte Kapitel geordnet, wobei in *XVII. Der Weg ins Mittelalter* besprochen wird. Nachdem *Der Westen zur Zeit Gregors des Großen* und *Die iredisch-schottische Kontinentalmission* im Mittelpunkt standen, wird unter Punkt drei *Mohammed und der Siegeszug des Islams* thematisiert. Auch hier wird gleich zu Beginn bewusst gemacht, dass „der Ansturm arabischer Reiterscharen“⁶³⁹ eine Katastrophe war. Früher stellten die Araber keine Bedrohung dar, da sie sich selber uneins waren, doch Mohammed, der zur Sippe der Koreischiten und damit zu den Hütern der heiligen Kaaba gehörte, änderte dies. Denn als Kaufmann kam er in Kontakt mit jüdischen Händlern und erhielt so nicht nur Einblick in ihre, sondern auch in die Religion der Christen, die er beide als dem arabischen Vielgötterglauben und auch der arabischen Moral überlegen ansah. Die Visionen, die er hatte und aus denen er seinen Glauben schöpfte, fanden bei seinen Landsleuten aber keinen Anklang, weshalb er die Stadt verlassen musste. In Medina aber konnte er neue Anhänger gewinnen, Mekka zurückerobern, die Kaaba reinigen und sie so zum Mittelpunkt des neuen Glaubens machen. Die Lehre Mohammeds wurde im Koran niedergeschrieben, allerdings ohne systematische Ordnung und in Surenen. Dort wird von Kismet und den Freuden im Jenseits gesprochen, Mohammed reiht sich auch nach Christus in die Nachfolge der Propheten ein. Diesen erkannte er nicht als Gottes Sohn an, da diese Vorstellung Mohammeds Ansicht nach dem Monotheismus widerspräche. Besonders charakteristisch sei für den Islam laut den Autoren aber der kriegerische Kampf für Allah, der als Randbemerkung als Heiliger Krieg bezeichnet wird. Um dies zu verdeutlichen, wird eine Stelle aus dem Koran zitiert, die den Kampf für Allah über Fasten und Beten steht, und im Todesfall das Paradies mit all seinen Verführungen in Aussicht stellt.⁶⁴⁰ „Solche Verheißungen reizten die angeborene Kriegslust und das sinnhafte Glücksstreben der orientalischen Wüstensöhne.“⁶⁴¹ Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass die Ausbreitung des Islams nicht nur zu Lebzeiten Mohammeds, sondern auch danach vorangetrieben wurde.

⁶³⁸ Vgl. Hilgenberg, Staudinger und Wagner, Geschichte, S. 4.

⁶³⁹ Ebd., S. 208.

⁶⁴⁰ Vgl. ebd., S. 208-210.

⁶⁴¹ Ebd., S. 210.

Selbst Konstantinopel wurde aufgefordert, den neuen Glauben zu übernehmen, was den Anspruch des Islams als Weltreligion aufzeigt. Dies nutzten manche, um dem Druck, den sie von ihren christlichen Herrschern spürten, zu entkommen. Die neuen, muslimischen Herren wurden von Syrien und Ägypten beispielsweise durch Flotten unterstützt.⁶⁴²

So gelang 711 ein Vordringen nach Gibraltar, das eine schnelle Niederlage der Westgoten und ein weiteres geschwindes Vorrücken über die iberische Halbinsel und die Pyrenäen in fränkisches Gebiet zur Folge hatte. Dort stellten die Muslime auch deswegen eine Gefahr dar, da der aquitanische Herzog mit ihnen zusammenarbeitete,⁶⁴³ was noch in keinem der bisher bearbeiteten Geschichtsschulbücher erwähnt wurde. Dass die politische Situation im Frankenreich verworren war, da die Merowingerkönige dieses Amt nur dem Namen nach ausführten, die wahre Macht im Staate aber bei den Hausmeiern lag, bewies sich auch im Kampf gegen die Araber. Denn „als der arabische Statthalter Spaniens 732 einen neuen Vorstoß in fränkisches Gebiet unternahm, trat ihm der karolingische Hausmeier Karl Martell (das heißt der Hammer) mit einem Reiteraufgebot entgegen. Zwischen Tours und Poitiers errang er einen glänzenden Sieg.“⁶⁴⁴ Weder der „glänzende Sieg“⁶⁴⁵, noch der für diesen Verantwortliche werden näher beleuchtet, jede Spur der Glorifizierung Karls fehlt. Vielmehr wird eine Gleichstellung mit dem Sieg der Byzantiner gezogen, denn „das Scheitern der Araber vor Konstantinopel (717-18) und die Schlacht von Tours und Poitiers (732) kennzeichnen einen wichtigen Wendepunkt der Weltgeschichte“,⁶⁴⁶ wonach die Vorstöße der Araber zu Ende waren. Nur die Siege gegen die muslimischen Eroberer im Osten und Westen also konnten die weitere Ausbreitung des islamischen Reiches weltweit stoppen. Der Fokus richtet sich hier klar nicht nur auf das Frankenreich beziehungsweise das heutige Frankreich in unmittelbarer Nachbarschaft zu Deutschland, sondern auch auf Konstantinopel und somit auf Europa als Ganzes. Klar wird dies auch im vierten Kapitel, das *Die Welt nach der Expansion des Islams* beleuchtet, in dem Ostrom als Hüter der spätantiken Tradition und der Westen als Begründer des Abendlandes bezeichnet werden.⁶⁴⁷ Dies bestärkt auch wieder die Absicht der Autoren, die Schü-

⁶⁴² Vgl. Hilgenberg, Staudinger und Wagner, Geschichte, S. 210.

⁶⁴³ Vgl. ebd., S. 211.

⁶⁴⁴ Ebd.

⁶⁴⁵ Ebd.

⁶⁴⁶ Ebd.

⁶⁴⁷ Vgl. ebd., S. 212.

ler hinsichtlich des Weltgeschehens firm zu machen, was eine eingeschränkte Sichtweise lediglich auf Ereignisse rund um das eigene Heimatland ausschließt. Dieses Kapitel informiert außerdem über das Leben der Unterworfenen, die nicht zwangsbekehrt, wohl aber durch Steuern politisch und wirtschaftlich unterdrückt wurden. So durften sie beispielsweise nur arabisch sprechen, der Koran nicht übersetzt werden. Somit wurde das Arabische mit der Stellung, die Latein im Westen und Griechisch im Osten hatten, gleichgesetzt.⁶⁴⁸ Aus dem antiken römischen und griechischen Kulturkreis übernahmen die Araber auch wissenschaftliche Erkenntnisse für den eigenen, „so daß auch er trotz aller Verschiedenheiten gewisse verwandte Züge mit der europäischen Geisteswelt erhielt“⁶⁴⁹ und das, obwohl oder gerade weil sein Vordringen nach Europa im Osten und Westen abgewehrt wurde.

Diese Abwehr im Westen, also 732 bei Tours und Poitiers, wird in diesem Lehrwerk in neun Zeilen, der Islam in etwa viereinhalb Seiten in einem Fließtext geschildert. Dieser kommt ohne Hervorhebungen aus, lediglich Schlagwörter und Jahreszahlen wie 718 Abwehrsieg Ostrogoths oder 732 Sieg Karl Martells bei Tours und Poitiers sind als Orientierung am Rand kursiv gedruckt. Manche Abschnitte sind kleiner gehalten und dienen wohl lediglich als Zusatzinformation im Gegensatz zum unbedingt zu behandelnden Faktenwissen. Der Text wird allerdings durch Bilder aufgelockert, die einen Einblick in die arabische Kultur geben, wie beispielsweise eine Miniatur aus einer arabischen Übersetzung von Dioskurides' *Materia medica* um 1222. Die Bildunterschrift verrät, dass die Araber antikes Geistesgut vor der Vernichtung bewahrten, da sie es sich aneigneten.⁶⁵⁰ Generell bedient sich dieses Schulbuch einiger Abbildungen, die als Bildquelle zum jeweilig behandelten Thema dieses anschaulich machen sollen. Doch auch Geschichtskarten hielten hier Einzug, wie zum Beispiel im folgenden Kapitel, welches den Aufstieg des Frankenreichs beleuchtet. Interessanterweise wird hier aber, ohne Karl Martell und seine Leistung nochmals zu erwähnen, das Werk Bonifatius veranschaulicht. Mit einer gewissen Vielfalt an Quellen und Hilfsmitteln, die den Schülern das historische Verständnis erleichtern sollen, gleicht dieses Lehrwerk den bereits oben bearbeiteten aus dem Zeitraum des Kalten Krieges.

⁶⁴⁸ Vgl. Hilgenberg, Staudinger und Wagner, Geschichte, S. 213.

⁶⁴⁹ Ebd.

⁶⁵⁰ Vgl. ebd.

Dieser Anforderung entsprechen ansatzweise auch Gerhard Frank, Walter Höfft und Walter Wulf in ihrem 1971 in neunter Auflage in Frankfurt am Main erschienenen Lehrbuch *Grundzüge der Geschichte. Von der Frühgeschichte Europas bis zur Weltpolitik der Gegenwart*. Diese einbändige Ausgabe wurde von einem Arbeitskreis von Geschichtslehrern verfasst und bearbeitet und ist für die Mittelstufe konzipiert. Die Mitarbeit eines Fachlehrerteams kam nicht von ungefähr, da, so ist im Vorwort zu lesen, zahlreiche Geschichtslehrer den Verlag immer wieder um eine knappe Zusammenfassung der Geschichte von der Frühzeit bis zur Gegenwart gebeten hatten. Denn eine zu detaillierte Darstellung historischer Fakten und Sachverhalte birgt laut den Verfassern einige Nachteile, da zum einen Schüler das Buch am Schuljahresende wieder zurückgeben müssen und dann nicht mehr auf dieses zurückgreifen können. Zum anderen wird der Lehrer um das Vergnügen gebracht, selbst anschaulich und lebendig den gespannten Schülern Geschichte zu erzählen. Deswegen erfolgte hier eine Zusammenfassung in größeren Stoffkreisen, der Text wird nur dann von Karten, Skizzen oder Bildern unterbrochen, wenn es wirklich nötig ist und wenn sie als Hilfsmittel für Schüler dienen. Für sie gibt es auch ein Leseheft als ergänzenden Lesestoff für dieses Buch, der, so hoffen die Autoren, ebenfalls in der Schulbibliothek zu finden sein wird. Auch für Lehrer gibt es eine spezielle Handreichung, die mit zusätzlichen Quellen und Darstellungen aushelfen soll.⁶⁵¹

Nachdem sich der erste Teil des Buches mit Frühgeschichte und Altertum befasst hat, widmet sich der zweite dem Mittelalter und der Neuzeit bis 1648. Das erste Kapitel handelt *Vom Untergang des Römischen Reiches bis zu Karl dem Großen* und thematisiert zuerst die christliche Kirche, wobei dann im Kapitel römisch zweitens auf etwa zwei Seiten *Der Islam als Gegenspieler des Christentums* behandelt wird. Auch hier ist der Islam „ein gefährlicher Gegner“,⁶⁵² den Mohammed ins Leben gerufen hat. Von ihm erfährt man, dass er in Mekka geboren wurde und mit seiner Familie die Aufsicht über die Kaaba innehatte. „Eigenartige Geschichten aber, die er in der Wüste gehabt hatte“,⁶⁵³ brachten ihn als vierzigjährigen Kaufmann dazu, die monotheistische Religion zu verkünden, als deren Prophet er sich sah. Daraufhin musste er Mekka verlassen, was den Beginn der islamischen Zeit-

⁶⁵¹ Vgl. Frank, Gerhard, Höfft, Walter und Wulf, Walter (Hg.). *Grundzüge der Geschichte. Von der Frühgeschichte Europas bis zur Weltpolitik der Gegenwart. Einbändige Ausgabe Mittelstufe*. Frankfurt am Main, ⁹1971, Vorwort.

⁶⁵² Ebd., S. 66.

⁶⁵³ Ebd.

rechnung bedeutete. Seine beziehungsweise die muslimische Lehre ist im Koran niedergeschrieben und beinhaltet Gebete, Fasten, das Almosengeben und die Pilgerfahrt nach Mekka. Für den Kampf um die Ausbreitung des Glaubens wird das Paradies als Lohn in Aussicht gestellt, Kismet, also Vorherbestimmtheit des eigenen Schicksals, sollte die Kampfeslust noch steigern. Nicht zuletzt bedeutet Islam die unbedingte Ergebenheit in den Willen Allahs.⁶⁵⁴

Dieser Glaube wurde auch nach dem Tode Mohammeds verbreitet und um 700 erstreckte sich das Einflussgebiet des Islams vom Indus über ganz Vorderasien und über Ägypten bis in den Westen von Nordafrika, womit, laut Angaben der Verfasser, zwei Drittel der Christenheit schon verloren waren. Trotzdem konnte Konstantinopel einem arabischen Ansturm 717/18 standhalten. Das Vordringen nach Westen konnte aber nicht so einfach gestoppt werden, da es nach einem Sieg über die Westgoten dem muslimischen Heer gelang, über die Pyrenäen nach Südfrankreich vorzudringen, wo eine Entscheidungsschlacht bei Tours und Poitiers 732 die Araber abwehrte.⁶⁵⁵ „Ihren siegreichen Führer Karl“⁶⁵⁶ nannten seine Gefolgsleute „Martell (den Hammer)“.⁶⁵⁷ Mehr Aufhebens wird um die Leistungen des Karolingers nicht gemacht. Anscheinend ist mit der Erwähnung seines eindrucksvollen und aussagekräftigen Beinamens dem schon genüge getan. Dies ähnelt im Wesentlichen der Herangehensweise der bereits behandelten Geschichtsschulbücher aus der Zeit des Kalten Krieges. Dass die Araber abzuwehren waren und auch dass diese Abwehr für die weitere geschichtliche Entwicklung nicht unwichtig war, kommt immer noch zu Tage, doch eine Verherrlichung Karl Martells fehlt.

Vielmehr richtet sich jetzt der Blick auf das maurische Spanien, Cordoba mit der Alhambra wird explizit genannt. Allerdings bleibt nicht unerwähnt, dass die Araber von den unterworfenen Völkern, wie beispielsweise den Persern, gelernt haben und auch die Schriften der Griechen und Römer verwendeten, um ihren Horizont zu erweitern. So waren sie führend in Sternenkunde, Heilkunst, Philosophie und Algebra. Sie hinterließen den Europäern auch ihre Ziffern, die wir heute noch verwenden.⁶⁵⁸

⁶⁵⁴ Vgl. Frank, Höfft und Wulf, Grundzüge, S. 66.

⁶⁵⁵ Vgl. ebd., S. 66f.

⁶⁵⁶ Ebd., S. 68.

⁶⁵⁷ Ebd., S. 67.

⁶⁵⁸ Vgl. ebd.

III. Das Reich der Franken folgt diesen Ausführungen und unter 2. Die Vorherrschaft der Franken erfährt der Leser zunächst, dass Chlodwig und seine Söhne ein großes Reich erobert hatten, das allerdings unter Chlodwigs Enkel wieder zu zerfallen drohte. Das Reich war klar in einer Notlage, in der „ein tüchtiger Hausmeier (Verwalter königlicher Besitzungen) aus dem Geschlecht der Karolinger die Herrschaft an sich“⁶⁵⁹ riss. Aus demselben Geschlecht stammt auch Karl Martell, „der Sieger von Tours und Poitiers (s. S. 67).“⁶⁶⁰ Auch hier wird nicht mehr dazu gesagt, sondern lediglich auf die Textstelle verwiesen, die oben schon behandelt wurde. Diese gegenseitigen Textverweise decken sich im Wesentlichen und bieten den Lesern keine zusätzliche Information. So wird im Fließtext mit insgesamt fünf Zeilen die Tat und Person Karl Martells beschrieben, wohingegen für den Islam einviertel Seiten veranschlagt wurden. Dabei sind Überschriften für Unterkapitel fett, Hervorhebungen im Text dezent gesperrt gedruckt, Jahreszahlen kommen zur Orientierung an den Rand. Zur besseren Veranschaulichung findet man die Zeichnung einer Moschee⁶⁶¹ und eine Geschichtskarte zur Ausbreitung des Frankenreichs.⁶⁶² Alles in Allem bestätigt dieses Geschichtsbuch somit den Eindruck, der bisher von der Berichterstattung in den Lehrwerken der Zeit des Kalten Krieges gewonnen wurde.⁶⁶³

Gleiches gilt für Werner Glogauers Geschichtsbuch *Wir erleben die Geschichte. Ein Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht*, das 1972 in München erschienen ist und ohne Vorwort auskommt. Bilder eines betenden muslimischen Kindes und der Kaaba in Mekka sowie eine Geschichtskarte, die die Ausbreitung des Islams verdeutlichen soll,⁶⁶⁴ bereichern das Kapitel *Kreuz und Halbmond*, ein Unterkapitel zu *Das römische Reich und die germanischen Völker*. Nachdem das Leben der germanischen Stämme unter verschiedenen Aspekten beleuchtet wurde, ist der Fokus auf zwei Seiten auf den Islam gelenkt. Der Waisenknabe Mohammed war zuerst Hirte und später Kaufmann, als er in Kontakt mit Christen und Juden kam.

⁶⁵⁹ Frank, Höfft und Wulf, Grundzüge, S. 68.

⁶⁶⁰ Ebd.

⁶⁶¹ Vgl. ebd.

⁶⁶² Vgl. ebd.

⁶⁶³ Interessanterweise ist hier allerdings noch anzumerken, dass geschichtlichen Themen sogar bis nach dem Zweiten Weltkrieg behandelt wurden. So bilden hier die Entwicklungen in der Sowjetischen Besatzungszone und Brennpunkte der Weltpolitik die Abschlusskapitel dieses Schulbuches.

⁶⁶⁴ Vgl. Glogauer, Werner. *Wir erleben die Geschichte. Ein Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht*. München, 1972, S. 90.

In einer Vision spricht der Erzengel Gabriel laut einer Erzählung des Ibn Ischaq zu ihm. Diese Quelle wird zwar genannt, doch fehlen Angaben zum Autor, die für die Schüler und Leser von Interesse sein könnten, um die Aussage besser einordnen zu können. Die vermeintlichen Aussagen sind außerdem ohne besondere Vorhebung in den Fließtext eingebettet.⁶⁶⁵ Dies gilt auch für die Zitate aus der zweiten und vierten Sure des Koran, die wenig später folgen und den Kern des islamischen Glaubens verkünden, nämlich den Monotheismus, die Frömmigkeit, das Almosengeben und den Kampf der Gläubigen gegen die Ungläubigen, „obwohl es euch zuwider ist.“⁶⁶⁶ Nach dem Willen Mohammeds soll die Verbreitung des Glaubens mit „Feuer und Schwert“⁶⁶⁷ erfolgen. Eindrucksvoll wird hier aufgezeigt, dass eine gewaltsame Ausbreitung dem Islam schon zu Grunde gelegt ist, da Gewalt vom Religionsgründer in diesem Fall gewünscht ist. Zunächst aber begann Mohammed seine neue Lehre in Mekka zu verkünden, musste aber dann nach Medina fliehen, „wo er mit großen Ehren aufgenommen wurde.“⁶⁶⁸ Nach seinem Tod waren alle Araberstämme islamisch, seine Nachfolger, die Kalifen, galten als Regenten, Wissenschaft, Kunst und Handel konnten sich prächtig entwickeln.⁶⁶⁹ Außerdem wurde der muslimische Glaube weiter ausgebreitet, sogar Jerusalem wurde besetzt, doch die Kirche an sich blieb in christlicher Hand. Dies ist ein Beispiel dafür, wie die Araber mit Unterworfenen umgingen, Zwangsbekehrungen waren nicht notwendigerweise an der Tagesordnung, was hier unkommentiert bleibt.

Dass Juden und Christen allerdings tributpflichtig waren, wird im nächsten Kapitel, das den Titel *Karl Martell wehrt die Araber ab* trägt, besprochen. Dabei treibt eindeutig der Glaubenseifer die arabische Streitmacht, die sich vor allem aus Kriegerern der Beduinenstämme zusammensetzte, im „heiligen Krieg“⁶⁷⁰ voran. Trotzdem war auch nach 100 Jahren der Expansionspolitik das christliche Europa noch nicht erobert, bis sich die Westgoten 711 den muslimischen Kämpfern, die über die Meerenge von Gibraltar nach Europa gekommen waren, geschlagen geben mussten. Die Araber drangen bis in das Nachbarreich der Franken vor, in dem der Hausmeier Karl Martell regierte, der ein Heer aus Thüringern, Friesen, Aleman-

⁶⁶⁵ Vgl. Glogauer, Arbeitsbuch, S. 89.

⁶⁶⁶ Ebd.

⁶⁶⁷ Ebd.

⁶⁶⁸ Ebd., S. 90.

⁶⁶⁹ Vgl. ebd., S. 90f.

⁶⁷⁰ Ebd., S. 91.

nen, Bayern und Franken zusammenstellte, das zwischen Tours und Poitiers auf das feindliche traf.⁶⁷¹ Nach siebentägigem Kampf fiel der arabische Feldherr, der „wie ein Löwe“⁶⁷² gekämpft hatte. Doch dies demoralisierte seine Truppen derart, dass sie zunächst in ihr Lager flüchteten und am nächsten Morgen verschwunden waren.⁶⁷³ Das ist alles, was in dem vorliegenden Geschichtsschulbuch zu den Geschehnissen 732 vermerkt ist. Karl Martell wird weder seiner Taten in irgendeiner Weise gerühmt, obwohl er doch einen löwengleichen Gegner besiegt hat, noch wird wie gelegentlich in den vorher bearbeiteten Schulbüchern eine Parallele zur Abwehr der Araber durch die Byzantiner gezogen. Auch im übernächsten Kapitel, das mit *Europa im Zeitalter der Karolinger* vielversprechend betitelt ist, findet sich keine zusätzliche Information. Man erfährt sehr wohl, dass die neuen Herren Galliens sowohl als edles Volk, wie es in der Vorrede zum fränkischen Volksrecht heißt, als auch laut römischen Berichterstattungen als Schreckensbringer bezeichnet und dass die fränkischen Hausmeier immer mächtiger und „ungekrönte Könige“⁶⁷⁴ genannt wurden. Außerdem wird Karl Martell zwar als „einer der mächtigsten Hausmeier“⁶⁷⁵ betitelt, doch dies wird nicht weiter erläutert, die Abwehr der Araber wird nicht nochmals erwähnt.

Während der Berichterstattung zum Islam insgesamt zwei Seiten mit zusätzlich einer dreiviertel Seite an Bildmaterial eingeräumt wurde, umfasst die zu den Ereignissen um 732 zwar insgesamt sieben Zeilen, ist aber bisher als die unspektakulärste zu bezeichnen. Sie findet sich traditionell in einem Fließtext, der ohne Hervorhebungen auskommt. Überschriften gliedern ihn lediglich durch ihre Größe, da die Kapitel und Unterkapitel nicht nummeriert sind. Allerdings findet sich auch hier Hilfswerkzeug für die Schüler, wie etwa die bereits erwähnten Abbildungen im Kapitel zu *Kreuz und Halbmond*, die einen betenden muslimischen Jungen und die Kaaba präsentieren.⁶⁷⁶ Geschichtskarten gibt es nicht nur, wie schon gesagt, zur Ausbreitung des Islams, sondern auch zwei gegenüberstellende, die das Gebiet der Franken um 460 mit dem Frankenreich nach den Eroberungszügen von 482 bis 768 zeigen.⁶⁷⁷ Es scheint sich somit gewissermaßen etabliert zu haben, Geschichtswissen nicht nur durch Text und Fakten, sondern auch durch anschauliche

⁶⁷¹ Vgl. Glogauer, Arbeitsbuch, S.91.

⁶⁷² Ebd.

⁶⁷³ Vgl. ebd.

⁶⁷⁴ Ebd., S. 93.

⁶⁷⁵ Ebd.

⁶⁷⁶ Vgl. ebd., S. 90.

⁶⁷⁷ Vgl. ebd., S. 90 und S. 92.

Materialien zu präsentieren. Dabei werden, wie oben beschrieben, auch Textquellen in den Fließtext mit eingebaut. Da sie allerdings nicht hervorgehoben sind und ihre Herkunft auch nicht immer eindeutig feststeht, sind sie wohl weniger zur Quellenarbeit im heutigen Sinne, als zur lebendigeren Gestaltung des Textes einbezogen worden.

Anders verhält es sich im Lehrwerk *Geschichtliche Weltkunde Band 2. Ausgabe für Gymnasien in Bayern. Vom Frankenreich bis zum Westfälischen Frieden* von Hejo Busley, Hubert Glaser und Wolfgang Hug, das 1981 in Frankfurt, Berlin und München veröffentlicht worden ist. „Denn wer lernen will, geschichtlich zu denken, kann sich nicht damit begnügen, Geschichten zu erfahren. Darum enthält dieses Buch neben den darstellenden Texten auch Fragen und Aufgaben und bietet Materialien an, aus denen man selbst Erkenntnisse und Urteile gewinnen kann.“⁶⁷⁸ Dies wird durch den Aufbau des Buches unterstützt, da zu Beginn jedes Kapitels die Lernziele präsentiert werden, damit die Schüler wissen, worauf es im Folgenden ankommt. Aufgaben zur Lernzielkontrolle finden sich am Ende des Kapitels, die den Jugendlichen ein selbständiges Wiederholen des Stoffes ermöglichen und ebenso wie die abgedruckten Lernziele in Gelb hervorgehoben sind. Quellen, die hinsichtlich ihrer Kenntnisse zur Vergangenheit untersucht werden sollen, sind blau hinterlegt. Sie stellen neben dem Verfassertext, der zur Informationsentnahme dient, und Auszügen aus anderen Geschichtsbüchern, die somit eine weitere Darstellungsweise anderer Geschichtsforscher bieten und grau hinterlegt sind, eine der drei Textsorten dar, die in diesem Buch anzutreffen sind. Anhand der farblichen Markierungen sollen die Schüler leichter erkennen, mit welcher Art von Text(quelle) sie es zu tun haben, was die Methodenkompetenz der Mädchen und Jungen dahingehend stärkt. Des Weiteren werden neben Tabellen auch Bilder und Karten zur Veranschaulichung der historischen Fakten angeboten, die als Quellen ausgewertet werden sollen. Stichworte, Daten und Begriffe am Rand einer Seite und im Register sollen insgesamt für einen leichteren Überblick über den Geschichtsstoff sorgen.⁶⁷⁹ Schon an dieser durchdachten und visualisierten didaktischen Ausarbeitung wird klar, dass es den Autoren darum geht ein Buch zu

⁶⁷⁸ Busley, Hejo, Glaser, Hubert, Hug, Wolfgang. *Geschichtliche Weltkunde Band 2. Ausgabe für Gymnasien in Bayern. Vom Frankenreich bis zum Westfälischen Frieden*. Frankfurt/Berlin/München, 1981, Vorwort.

⁶⁷⁹ Vgl. ebd., Vorwort.

schaffen, „aus dem man lernen kann, geschichtlich zu denken.“⁶⁸⁰ Das bedeutet für sie, dass das Leben der Menschen mit ihren Problemen und Gesellschaftsordnungen kritisch zu hinterfragen ist, um die Verhältnisse der Gegenwart erklären zu können. Darüber hinaus soll es der Geschichtsunterricht ermöglichen, auf gegenwärtige Probleme Antworten zu finden, „denn wer geschichtlich informiert ist, kann besser mitreden, [...] wer geschichtlich orientiert ist, kann besser urteilen, [...] wer sich der Geschichte bewußt ist, kann entschiedener mitbestimmen.“⁶⁸¹ Geschichte ist also nicht nur Vergangenes, sondern hat eindeutig Gegenwartsbezug. Auseinandersetzung mit ihr und adäquates Training dazu, also die kritische Vertiefung und Interpretation von Textquellen, Bildern und Geschichtskarten, sind unerlässlich, wie oben bereits erklärt wurde. Dabei orientieren sich die einzelnen Bände an den didaktischen Schwerpunkten der Lehrpläne, was allerdings den Lehrern noch Entscheidungsspielraum lässt. Insgesamt stand bei der Gestaltung dieses Buches nicht die Chronologie im Vordergrund, Zusammenhänge wurden vielmehr nach Gesichtspunkten geordnet, was das Gefüge geschichtlicher Ereignisse besser verdeutlichen soll. Besondere Berücksichtigung fanden dabei die bayerische Landesgeschichte und ihr Zusammenwirken mit der deutschen und europäischen.⁶⁸² Man geht hier also vom direkten zum weiteren Umfeld der Schüler, um so ein möglichst komplexes Geschichtsbild erzeugen zu können.

Dazu werden zunächst die Grundlagen des Abendlandes behandelt, bevor im zweiten Großkapitel *Der Islam: Weltreligion und politische Großmacht* ausführlich besprochen wird. Zunächst werden die Lernziele genannt, denn „was der Islam in Wirklichkeit lehrt und bedeutet“⁶⁸³ soll im Laufe der nächsten Seiten klar werden, da er eine neue, mit dem Christentum in Konkurrenz stehende und lange bekämpfte Weltreligion ist. Dies soll außerdem eine Auseinandersetzung mit fremden Religionen und somit schlussendlich die Toleranz der Schüler fördern. Deswegen wird zunächst der Glaube der Muslime beleuchtet. Mohammed, der Kaufmann aus Mekka, wird als „nachdenklicher und welterfahrener Mann“⁶⁸⁴ bezeichnet, der Judentum und Christentum kannte und deswegen den Vielgötterglauben seiner Landsleute für oberflächlich hielt. Erscheinungen und Visionen wurden im Koran festgehalten, Mohammed predigte auch den Monotheismus, Gleichheit vor

⁶⁸⁰ Busley, Glaser und Hug, *Weltkunde*, Vorwort.

⁶⁸¹ Vgl. ebd.

⁶⁸² Ebd.

⁶⁸³ Ebd., S. 13.

⁶⁸⁴ Ebd.

Gott und forderte dazu auf, Almosen und das Schicksal in Gottes Hand zu geben. Dies erfahren die Schüler aus einem abgedruckten Auszug aus der Fachliteratur, bevor der Verfassertext sie weiter über die Verfolgung Mohammeds und seine siegreiche Rückkehr nach Mekka, die durch ihn erfolgte Einigung der arabischen Stämme und seinen Tod 632 unterrichtet.⁶⁸⁵ Aus einem weiteren fachliterarischen Exzerpt erfahren sie Zusätzliches über die fünf Säulen des Islams und moralische und rechtliche Anweisungen, die im Koran zu finden sind, wie der Verzicht auf Schweinefleisch und Glücksspiel oder Regeln für Ehe und Scheidung. Dazu gibt es auch Arbeitsaufträge, nämlich die fünf Pfeiler des Islams mit den zehn Geboten des Christentums zu vergleichen und mögliche Schwierigkeiten zu erarbeiten, mit denen in der BRD lebende Muslime bei der Ausübung ihrer Religion konfrontiert werden könnten. Durch die erste Aufgabe wird Vorwissen aktiviert, da die zehn christlichen Gebote den Schülern sicher aus dem Religionsunterricht bekannt sind, weshalb hier auch eine Verknüpfung der beiden Fächer stattfindet. Zu vergleichen bedeutet außerdem, nicht nur Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten zu erkennen, was sicherlich ein Schritt in Richtung angestrebter Religionstoleranz ist. Empathiefähigkeit wird weiterhin geschult, wenn die Jugendlichen realisieren, dass das Praktizieren der islamischen Religion nicht ohne Probleme ablaufen kann. Diese werden dann wohl hinterfragt und diskutiert, wodurch Verständnis und Toleranz für andere Kulturen gefördert werden.

Um die Gemeinsamkeiten mit Judentum und Christentum noch mehr zu veranschaulichen, kann eine persische Buchmalerei herangezogen werden, die zeigt wie Mohamed nach der Rückeroberung Mekkas in die Stadt einzieht. Über ihm schwebt der Erzengel Gabriel,⁶⁸⁶ weshalb man sich insgesamt fast an den Einzug Jesu in Jerusalem erinnert fühlt (siehe Abb. 8). Ganz im Gegensatz zu den schon etablierten Buchreligionen gibt es im Islam aber keine Trennung von Staat und Kirche, beide gehören hier zusammen. Somit ist kaum verwunderlich, dass der Kalif als Mohammeds Nachfolger nicht nur Stellvertreter des Propheten, sondern auch religiöses Vorbild und Staatsoberhaupt ist. Als Statthalter Allahs muss er den Koran umsetzen.⁶⁸⁷

⁶⁸⁵ Vgl. Busley, Glaser und Hug, Weltkunde, S. 13f.

⁶⁸⁶ Vgl. ebd., S. 13.

⁶⁸⁷ Vgl. ebd., S. 14f.



Daraufhin werden die sozialen Beziehungen, die es im Islam gibt erklärt, beispielsweise, dass Almosen und Steuern je nach Besitz berechnet werden und dass der Vater als Familienoberhaupt bis zu vier Ehefrauen haben, diese aber jederzeit wieder verstoßen kann. Außerdem sollen die Frauen laut Koran einen Schleier tragen und zurückgezogen leben. Es wird aber sofort angemerkt, dass sich in den arabischen Ländern heute die Stellung der Frau meist schon verbessert hat, obwohl es noch keine Gleichberechtigung gibt. Dieses Thema wird auch in den folgenden Arbeitsaufträgen bearbeitet, die nicht nur für das den Christen unbekannte Konzept der Einheit von Staat und Kirche erörtern, sondern auch die Stellung der Frau im Islam beurteilen und zum Vorurteil der Vielweiberei Stellung nehmen lassen.⁶⁸⁸ Wiederum ist man bemüht, fremdartige Konzepte und Lebensweisen von Schülern kritisch hinterfragen zu lassen und im Sinne der Toleranzerziehung Vorurteile abzubauen.

Auch die Ausbreitung des Islams ist laut Arbeitsauftrag selbst zu erarbeiten, indem Grenzen zwischen christlichem und islamischem Gebiet erkannt werden sollen, was hier eine Verbindung zum Geographieunterricht schafft. Außerdem sollen sich die Schüler kritisch damit auseinandersetzen, weshalb genau der Islam das Abendland bedrohte, was zwar aus dem Exzerpt der Fachliteratur, der darüber abgedruckt ist, hervorgeht, aber dort nicht spezifiziert wird. Genaues Hinterfragen von potentieller Bedrohung anstatt diese zu generalisieren, kann erneut dabei helfen, Vorurteile zu verringern und Angst vor Fremdem zu minimieren. Schließlich

⁶⁸⁸ Vgl. Busley, Glaser und Hug, Weltkunde, S. 15.

wird noch erwähnt, dass die Türken die Araber im Laufe der Geschichte als führendes Volk im Islam ablösten, was bei Interesse auf Seite 71 in diesem Buch nachgelesen werden kann. Hier versucht man einerseits den Stoff auf das Wichtigste zu begrenzen, andererseits möchte man interessierte Schüler dazu animieren, sich über das Grundlegende hinaus zu informieren.⁶⁸⁹ Außerdem wäre es an dieser Stelle wenig sinnvoll, einen Exkurs anzubringen, da es in diesem Kapitel um den Siegeszug der Araber geht. Dieser war aber, so kann man aus der Fachliteratur entnehmen, in Westeuropa nicht unbegrenzt möglich, denn „hier bei Tours und Poitiers, siegte der Frankenherrscher Karl Martell (vgl. S. 23) über ein arabisches Heer und stoppte ihren Vormarsch im Jahr 732.“⁶⁹⁰ Mehr wird dazu nicht gesagt, der Verweis auf Seite 23, die sich im Kapitel 3. *Die Karolinger* befindet, deutet aber darauf hin, dass dort weitere Informationen diesbezüglich warten. Davon werden aber noch die islamische Expansion und die Gründe für deren Erfolg beleuchtet, zu denen es auch Arbeitsaufträge gibt. So sollen die Schüler die Lehren des Islams hinsichtlich ihrer Aussage zum Krieg untersuchen und feststellen, ob diese unmissverständlich sind. Dann müssen sie erklären, weshalb Christen in einem von Muslimen eroberten Land sozusagen Bürger zweiter Klasse waren, bevor sie die Gründe für den islamischen Siegeszug in zwei Gruppen ordnen sollen, nämlich in Überlegenheit der Araber und Schwächen der Christen. Wenn dies abgewogen wurde, sind die Schüler dazu aufgefordert zu begründen, welche Argumente für sie ausschlaggebend waren. In dieser Reihe von Arbeitsaufträgen wird zunächst Faktenwissen abgerufen und in andere Perspektiven gesetzt, wobei besonders die letzte Aufgabe das kritische Denken der Schüler fördert, die hier ihre eigene Meinung nicht nur fällen sondern auch begründen müssen. Dies ist eine wichtige Kompetenz, die die Jugendlichen in ihrem Alltag brauchen, was ebenfalls dem Anspruch der Autoren genügt, nämlich dass Geschichtsunterricht auch für die Gegenwart wappnen soll und zwar nicht nur durch die Kenntnis von Fakten, sondern auch durch kritischen Umgang mit Quellen und Materialien. Noch dazu wird kurz der Islam als Weltreligion dargestellt, die auch heute regen Zulauf verzeichnen kann, „denn die Grundwahrheiten des Korans sind einfach und klar.

⁶⁸⁹ Vgl. Busley, Glaser und Hug, Weltkunde, S. 16f.

⁶⁹⁰ Ebd., S. 16.

Nach einer Stunde der Einführung kann einer bereits sich als Muslim beken-
nen“,⁶⁹¹ so die Einschätzung der Autoren

Dies ist etwas wagemäßig formuliert, doch sind die Ausführungen zur islamischen Kultur umso detaillierter. Bagdad wird als Zentrum der Weltreligion, der Wissenschaft und des Handels dargestellt, sogar Beziehungen zu Karl dem Großen gab es. Die Überlegenheit des Morgenlandes ist nicht zu leugnen, trafen hier doch griechische, persische und indische Kultur zusammen, von denen die arabische etwa in der Buchmalerei, oder in der Schreibweise von Zahlen profitierte. Da es viele Buchläden gab, konnten mutmaßlich mehr Menschen lesen und schreiben als etwa in Spanien. Auch wir verdanken den Verfassern zufolge den Arabern aktuell noch viel, nämlich beispielsweise einige Lehnwörter. Der Arbeitsauftrag dazu lässt die Schüler arabische und lateinische Lehnwörter vergleichen, damit diese die unterschiedlichen Einflussbereiche der Araber und Römer erkennen. Hier werden nicht nur wieder Fächer verknüpft, vielmehr werden Vorwissen aktiviert und Detailwissen gefördert. Aber auch Erkenntnisse auf den Gebieten der Mathematik, Medizin, Papierherstellung und Metallverarbeitung, um nur einige zu nennen, werden dazugewonnen. Außerdem, so erfährt der Schüler, gab es Krankenhäuser, „sogar mit Stationen für Geisteskranke“,⁶⁹² ein weiterer Aspekt, den die Morgenländer den Abendländern voraus hatten. Allerdings verloren ab 1100 die islamischen Länder den Anschluss an den Fortschritt in Wissenschaft und Technik, was hier abschließend und ohne nähere Erläuterung erwähnt wird. Dies ist die letzte Information in diesem Kapitel, bevor in der Lernzielkontrolle nochmals wichtige Themen, nämlich das Leben und die Lehre Mohammeds, die Stellung der Frau im Islam, die Ausbreitung des Islams und die islamische Kultur, aufgegriffen werden.⁶⁹³ Neue Lernziele werden zu Beginn des nächsten, oben bereits erwähnten Kapitels zu den Karolingern genannt. Die Entstehung und Ausdehnung des fränkisch-karolingischen Reiches bis zu Karl dem Großen und außerdem dessen Herrschaftsstruktur sollen erkannt werden. Noch weiter geht es sogar mit der Entstehung und Bedeutung des Kaisertums und der Bildung und Kunst im Karolingerreich.⁶⁹⁴

⁶⁹¹ Busley, Glaser und Hug, Weltkunde, S. 18.

⁶⁹² Ebd., S. 19.

⁶⁹³ Vgl. ebd., S. 21.

⁶⁹⁴ Vgl. ebd., S. 22.

Begonnen wird aber mit dem Aufbau der karolingischen Herrschaft und der Entstehung des Frankenreiches, das nach der Auflösung Westroms sozusagen als wichtigster Nachfolgestaat hervorging und „den Grund für die politische Ordnung Europas legt[e].“⁶⁹⁵ Chlodwig ließ sich sogar taufen. Die Grundlagen seiner Macht werden zwar im Verfassertext erwähnt, sollen aber von den Schülern anhand eines Arbeitsauftrages nochmal aufgezeigt werden, damit sie gewonnenes Faktenwissen erneut umwälzen. Außerdem ist zu erklären, weshalb die hohe Geistlichkeit zu der führenden gallischen Schicht zählte und wie sich die Gallia zu Frankreich entwickelte. Letzteres fordert die Jugendlichen wieder dazu auf, historische Ereignisse mit der Gegenwart in Bezug zu setzen, sodass es auch für ihre Lebenswelt von Bedeutung ist und Geschichte für sie interessant(er) macht.

Nachdem die Herrschaft der ersten Frankenkönige geklärt ist, widmet man sich der Frage, warum die Karolinger diese ablösten. Als schwache Herrscher blieb ihnen nichts anderes übrig, als die Regierung den Hausmeiern und damit den höchsten Beamten des Reiches zu überlassen, die dieses Amt für sich erblich machten.⁶⁹⁶ Karl war einer von ihnen und konnte 732 bei Tour und Poitiers einen Sieg über die nach Europa vorgedrungenen und –dringenden Araber verzeichnen, wobei auf Seite 16 und damit auf das oben erwähnte fachliterarische Exzerpt hingewiesen wird. Dieser Sieg schenkte dem Karolinger nicht nur seinen Beinamen Martell, er steigerte auch sein Ansehen und war Beweis für die Schwäche der fränkischen Könige.⁶⁹⁷ Dies ist augenscheinlich erwähnenswerter für den weiteren Fortgang der Geschichte als seine potentiellen Leistungen für das Abendland im Allgemeinen. Davon, ihn sogar als dessen Retter zu bezeichnen, ist man hier weit entfernt.

Damit reiht sich dieses Geschichtsschulbuch dahingehend in die vorher betrachteten ein. Ebenso ist es im Fließtext verfasst, die Unterüberschriften der Kapitel sind zusammen mit Schlagwörtern, Begriffen und Jahreszahlen, die kursiv gedruckt sind, am Rand vermerkt. Jeder Absatz eines Unterkapitels wird außerdem mit fett gedruckten Fragen oder Sätzen eingeleitet. Es werden außerdem vielfältige Hilfsmittel verwendet, die den Schülern die Erarbeitung des Geschichtsstoffes erleichtern sollen. So findet man in den behandelten Kapiteln neben diversen Abbildungen auch eine Geschichtskarte und eine Zeittafel zu den Karolinger(herrscher)n

⁶⁹⁵ Busley, Glaser und Hug, Weltkunde, S. 22.

⁶⁹⁶ Vgl. ebd., S. 23.

⁶⁹⁷ Vgl. ebd.

Karl Martell, Hausmeier 714–741
Pippin d. J., Hausmeier und König 741–768
Karl d. Gr., König und Kaiser 768–814
Ludwig d. Fromme, König und Kaiser 814–840

Abb.9: Zeittafel zu den Karolingern aus
Geschichtliche Weltkunde Band 2

(siehe Abb. 9). Besonders hervorzuheben sind nochmals die Arbeitsaufträge und Lernzielkontrollen, die durchgehend mit Hilfe von Operatoren formuliert sind und alle Leistungsebenen von Reproduktion über

Erarbeitung bis hin zu Transfer immer wieder abdecken und den Schüler nicht nur im Umgang mit historischen Fakten, sondern auch hinsichtlich der Methodenkompetenz und problemlösenden Denken schulen. Nicht zu kurz kommen die Erziehung zur Toleranz gegenüber anderen Religionen oder die Aufforderungen an die Schüler, eigene Meinungen nicht nur zu formulieren, sondern auch anhand vorhandener Fakten zu begründen. Dies bereitet sie, wie es auch Ziel dieses Buches ist, auf ihr unmittelbares Leben in der Gegenwart vor. Lobenswert ist auch die Anführung der Lernziele am Anfang eines jeden Kapitels, damit nicht nur die Lehrer, sondern auch die Schüler klar vor Augen haben, was sie am Ende der folgenden Abschnitte verinnerlicht haben sollten. Dadurch, dass ihr Blick dafür schon geschärft ist, fällt ihnen das Lernen leichter. Damit entsprechen Hejo Busley, Hubert Glaser und Wolfgang Hug in ihrem Lehrwerk *Geschichtliche Weltkunde*, das das jüngste der betrachteten Geschichtsschulbücher zur Zeit des Kalten Krieges ist, ihrem Bestreben, ein Buch zu schaffen „aus dem man lernen kann, geschichtlich zu denken.“⁶⁹⁸ Dazu stellen sie neben Verfasser- und Darstellungstexten auch weitere Materialien wie Geschichtskarten, Abbildungen oder Zeittafeln zur Verfügung.

Diese finden sich nur zum Teil in den Geschichtsbüchern aus der ehemaligen DDR. All die Schulbücher, die aus dieser Zeit und diesem Teil des gespaltenen Deutschland zur Untersuchung vorliegen, wurden vom Volk und Wissen Verlag herausgebracht, der 1945 in Berlin und Leipzig gegründet wurde und der seit 1991 Teil des Cornelsen Verlages ist. Gleich nach der Einrichtung der sowjetischen Besatzungszone wurde 1949 in Leipzig das Geschichtsschulbuch *Geschichte des Mittelalters* von Evgenij A. Kosminskij übersetzt, da ein eigenes Lehrwerk noch in Arbeit war. Trotzdem wurde ein Schulbuch benötigt, das dem Lehrplan der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone ent-

⁶⁹⁸ Busley, Galser und Hug, *Weltkunde*, Vorwort.

sprach, weshalb es zu genannter Übersetzung kam, die allerdings die Geschichte Rußlands ausspart.⁶⁹⁹

Im ersten Teil, der das frühe Mittelalter behandelt, wird im zweiten großen Kapitel das Frankenreich und dort im zweiten Unterkapitel *Das Frankenreich unter den ersten Karolingern* besprochen. Deren Macht konnte zunehmen, da sie die Hausmeier der so genannten faulen Könige waren und deren Heer befehligten sowie die Eintreibung der Abgaben und die Verteilung der Ländereien beaufsichtigten. Ein herausragender Majordomus war Karl Martell, denn er trat den Arabern, die das Frankenreich heimsuchten, entgegen, nachdem sie sich in Asien, Nordafrika und nach einem Sieg über die Westgoten in Spanien auch in Europa ausgebreitet hatten. Er stand an der Spitze des fränkischen Heeres, das die arabische Reiterei zum Rückzug zwang. Dies war ihr letzter Angriff auf das Frankenreich, was die Macht Karl Martells weiter steigerte.⁷⁰⁰ Mehr erfährt man in dieser recht neutralen Berichterstattung auf etwa einem Viertel einer Seite weder zur Schlacht, noch zur vermeintlichen Heldentat Karl Martells. Dem Schüler wird außerdem mitgeteilt, dass Karl Martell zur Stärkung der fränkischen Kriegsmacht gute Krieger dadurch an sich band, indem er Kirchengut enteignete, um es „an die Krieger mit der Verpflichtung zu vergeben, im Krieg Reiterdienst zu tun.“⁷⁰¹ Dies bedeutete aber laut Aussage des Autors kein verstimmt Verhältnis zwischen Karl und der Kirche.⁷⁰² Alle diese Informationen erhalten die Mädchen und Jungen anhand eines Fließtextes, der mit wenigen unauffälligen Hervorhebungen im Kursivdruck auskommt. Namen sind zur besseren Orientierung am Rand abgedruckt, zur Illustration werden beispielsweise Abbildungen, wie die eines fränkischen Kriegers im neunten Jahrhundert, verwendet.⁷⁰³

Ähnlich illustriert ist *Das Frankenreich. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 5. Schuljahr, III. Teil*, das 1953 in Berlin erschienen ist. Der Fließtext beinhaltet zwar Abbildungen wie den Innenraum der Moschee von Cordoba⁷⁰⁴ oder eine Geschichtskarte des arabischen Kalifats⁷⁰⁵ (siehe Abb. 10), kommt allerdings ohne

⁶⁹⁹ Vgl. Kosminskij, Evgenij A. *Geschichte des Mittelalters*. Leipzig, 1949, Vorwort.

⁷⁰⁰ Vgl. ebd., S. 17f.

⁷⁰¹ Ebd., S. 18.

⁷⁰² Vgl. ebd.

⁷⁰³ Vgl. ebd., S. 19.

⁷⁰⁴ Vgl. Autorenkollektiv. *Das Frankenreich. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 5. Schuljahr, III. Teil*. Berlin, 1953, S. 46.

⁷⁰⁵ Vgl. ebd., S. 44.



jegliche Hervorhebungen aus. Namen und Begriffe sind aber als Orientierungshilfen am Rand abgedruckt, so zum Beispiel Poitiers (732). Doch bevor dieses Thema auf etwa einer viertel Seite angesprochen wird, wird im vierten Kapitel *Die Araber bedrohen das Frankenreich* eben dies auf eineindreivierteil Seiten dargestellt. Man erfährt sofort, dass die Eindringlinge zu Beginn des achten Jahrhunderts dort einfallen wollten, nachdem sie zuvor schon viele Gebiete erobert und ein großes Reich gegründet hatten, um die neue Religion, die von Mohammed initiiert wurde, auszubreiten. Zum Religionsgründer selbst werden anschließend einige Fakten geliefert, allerdings kleiner gedruckt, wie dies öfter in diesem Lehrwerk anzutreffen ist, wohl um Einschübe oder weniger wichtige Informationen zu kennzeichnen. Trotzdem wird erwähnt, dass der Kaufmann Mohammed Judentum und Christentum kannte und mit dem Islam eine ähnliche Religion schuf, die auch den Regeln des Monotheismus unterstellt ist. Außerdem wird mit einem Zitat aus dem Koran, zu dem es allerdings keine weiteren Angaben gibt, herausgestellt, wie wichtig der Kampf für die Verbreitung des Glaubens war, denn „besser ist es, zu führen den heiligen Krieg, als daß ihr 70 Jahre betet im Haus.“⁷⁰⁶ Dabei wurde die Ausbreitung der neuen Glaubensrichtung von den arabischen Adeligen, die meistens zugleich Kaufleute waren, dazu gebraucht, neue Handelsrouten zu erschließen.⁷⁰⁷ Dies ist ein Aspekt, der so nicht in den bisher betrachteten deutschen Geschichtsschulbüchern aufgetaucht ist, der aber durchaus betrachtet werden sollte, zumal dies zumindest hier kein negatives Licht auf die Araber wirft. Im Gegenteil,

⁷⁰⁶ Autorenkollektiv, *Frankenreich*, S. 43.

⁷⁰⁷ Vgl. ebd.

sie waren sehr interessiert an neuen Dingen, die sie in den eroberten Ländern vorfanden, besonders in der griechischen und römischen Kunst und Wissenschaft. Sie ließen es aber nicht darauf beruhen, Wissen zu übernehmen, sondern forschten weiter um dieses auszubauen. Dabei, so der Verfassertext, waren Wissenschaft und Aberglaube noch vermischt, wenn man beispielsweise an die Astrologie denkt. Trotzdem waren die Araber zudem für die Gründung der Universitäten in Alexandria und Cordoba verantwortlich, da sie dort viele Bücher ansammelten. Die Übersetzung griechischer und orientalischer Werke kam durch arabische Händler schlussendlich nach Europa und mit ihnen beispielsweise die arabischen Ziffern, die diese von den Indern übernommen hatten, oder Lehnwörtern wie Magazin, Ziffer oder Admiral. Außerdem wurden kostbare Waffen, Teppiche, Schmuck oder Gewürze nicht nur in Europa, sondern auch in Russland eingeführt, mit dem auch Handel betrieben wurde, wie explizit aufgeführt wird.⁷⁰⁸ Abschließend wird in diesem Kapitel noch erwähnt, dass sowohl die Kalifen, die Kaufleute und Adeligen Arabiens ihren Reichtum durch Unterdrückung und Ausbeutung der eroberten Völker erlangten, bevor sich der Fokus im nächsten Abschnitt auf die Abwehr der Araber durch Karl Martell richtet.

Dieser hat sich den Eindringlingen nicht sofort entgegengestellt, denn „ihm war es recht, wenn einige mächtige Grundbesitzer im Süden des Frankenreiches durch die Kämpfe geschwächt wurden“,⁷⁰⁹ womit vermutlich auf Eudo in Aquitanien angespielt wird. Trotzdem griff Karl 732 ein und es kam zur Schlacht bei Poitiers, in der das fränkische Heer das arabische besiegte und zum Rückzug zwang, weshalb das Frankenreich nicht von ihnen unterworfen werden konnte. Dies ließ das Ansehen Karl Martells zwar erheblich ansteigen, ihn aber noch lange nicht zum Helden oder Retter weder des Frankenreiches, des Abendlandes oder der Kirche überhaupt werden. Vielmehr ist die Berichterstattung neutral und prägnant, sie beschränkt sich auf die Nennung der Fakten ohne Details und Ausschweifungen, was sich auch in der Zusammenfassung, die am Ende jedes Kapitels zu finden ist, widerspiegelt.⁷¹⁰

Hat Karl Martell schon wenig Raum in den bisher betrachteten Geschichtsschulbüchern aus der ehemaligen DDR gefunden, so findet er im 1972 an der Karl-

⁷⁰⁸ Vgl. Autorenkollektiv, Frankenreich, S. 43-45.

⁷⁰⁹ Ebd., S. 45.

⁷¹⁰ Vgl. ebd., S. 45-47.

Marx-Universität Leipzig entwickelten und in Berlin erschienenen Unterrichtswerk *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 6* keine Beachtung. Das Schulbuch wird im Fließtext verfasst, der allerdings zur besseren Übersichtlichkeit in Spalten aufgeteilt ist und der Hervorhebungen in grün beinhaltet. Zur Veranschaulichung genannter Fakten werden Geschichtskarten, zum Beispiel zum arabischen Kalifat⁷¹¹ und Abbildungen wie die eines fränkischen Kriegers⁷¹² oder der Kaaba in Mekka⁷¹³ verwendet. In den einzelnen Abschnitten und am Ende jeden Kapitels finden sich außerdem Fragen und Arbeitsaufträge zur Festigung des besprochenen Geschichtsstoffes.

Im Fokus des gesamten Lehrwerkes steht allerdings, so erfährt man schon in einer Einführung in das Lehrbuch, die Gesellschaftsordnung des Feudalismus. Der Schüler wird außerdem darüber informiert, dass der größte Teil des Zeitraums, in dem eine feudale Gesellschaftsordnung herrschte, auch das Mittelalter genannt wird, und dass dieser auch heute noch nicht überall überwunden ist.⁷¹⁴ Interessant ist zudem, dass die einführenden Worte mit einem Wiederholungsauftrag des Stoffes der vorhergehenden Klassenstufe beginnen, der die Entstehung der menschlichen Gesellschaft, die erste Klassengesellschaft im alten Orient und die Sklavenhaltergesellschaft beinhaltet. Die Repetition soll mit Hilfe einer Tabelle geschehen, die auf den nächsten Seiten abgedruckt ist. Dabei zeigen die Arbeitsaufträge schon eine eindeutige kommunistische Richtung an, denn die Mädchen und Jungen sollen beispielsweise anhand der Rolle der Arbeit und der Volksmassen aufzeigen, dass Menschen ihre Geschichte selbst gestalten. Außerdem müssen Exempel für den Klassenkampf im alten Orient und Römischen Reich genannt werden. Dass Privateigentum an Produktionsmitteln sowie Ausbeutung und Spaltung der Gesellschaft zusammenhängen, ist ebenso beispielhaft anzuführen, wie die Behauptung, dass der Staat als Machtinstrument der beherrschenden Klassen eingesetzt wurde und somit zu stürzen ist.⁷¹⁵ Anhand dieser Arbeitsaufträge wird deutlich, dass dieses Lehrwerk die Denkweise der Schüler in eine bestimmte Richtung lenken sollte. Eine Unterdrückung der Arbeiterschaft oder die Forderung nach klassenloser Gesellschaft sind keine Erfindung der DDR, sie gab es schon immer in der Geschichte. Damit werden historische Fakten zwar

⁷¹¹ Vgl. Autorenkollektiv. *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 6*. Berlin, 1972, S. 78.

⁷¹² Vgl. ebd., S. 39.

⁷¹³ Vgl. ebd., S. 79.

⁷¹⁴ Vgl. ebd., S. 77.

⁷¹⁵ Vgl. ebd., Einführung.

vom Blickwinkel des Kommunismus her beleuchtet, allerdings sehr einseitig, was jedoch der Ideologie der ehemaligen DDR entsprach.

Dies zeigt sich in dem Abschnitt, der sich mit der Herausbildung des arabischen Kalifenreiches beschäftigt. Zunächst wird Arabien im siebten Jahrhundert beleuchtet und vom Leben der Stämme dort berichtet, bevor die arabischen Städte Thema sind, wobei Mekka als das „Herz Arabiens“⁷¹⁶ bezeichnet wird. Dort wurden die wichtigsten Ämter, die Pilgerfahrten zur Kaaba und der Karawanenhandel von den Reichen kontrolliert, die ihr Vermögen so und durch Wuchergeschäfte nicht nur vermehren, sondern auch viele Einwohner von sich abhängig machen konnten. Es gab demnach keine Gleichberechtigung der Stammesmitglieder, sondern nach Auflösung der Urgesellschaft Privateigentum, das zur Ausbeutung von Sklaven, Handwerkern, Kameltreibern und Ackerbauern durch Kaufleute, Grund- und Herdenbesitzer sowie Wucherer führte. „Die herrschende Klasse in Mekka unterdrückte nicht nur die städtische Bevölkerung, sondern hatte auch viele kleine in der Nähe Mekkas lebende Stämme in Abhängigkeit gebracht.“⁷¹⁷ Diese herrschende Klasse wusste sich auch den Islam, den sie zunächst abgelehnt hatte, zu Nutze zu machen, um ihre Macht zu erhalten, so erfährt man im nächsten Unterkapitel.⁷¹⁸ Der folgende Abschnitt hingegen beschäftigt sich mit den arabischen Eroberungen und dem Aufbau des Kalifats. Im Mittelpunkt stand der Kalif, der als geistliches und weltliches Oberhaupt nicht nur in Belangen der Religion bestimmte, sondern auch die oberste Staatsverwaltung, Heerführung, Gerichtsbarkeit und die Staatskasse innehatte. „Mit ihm gemeinsam bestimmte die herrschende Klasse, die Aristokratie, die Politik des Staates“⁷¹⁹ und sie errichteten zusammen einen starken Staat, der die Sklaven, Bauern, Handwerker und Nomaden in seine und ihre Abhängigkeit brachte.⁷²⁰ Ähnliches gilt für den heiligen Krieg gegen die Ungläubigen, wobei die arabischen Krieger, die glaubten, im Namen Allahs zu handeln, auch von der Beute angelockt wurden. Diese fiel aber hauptsächlich in die Hände kleiner aristokratischer Gruppen. „Ihre wirtschaftliche, politische und militärische Macht wuchs weiter, während die Masse der arabischen Bevölkerung allmählich unzufrieden über die dauernden Kriege wurde.“⁷²¹ Dies wird durch einen Quellen-

⁷¹⁶ Autorenkollektiv, Lehrbuch, S. 77.

⁷¹⁷ Ebd.

⁷¹⁸ Vgl. ebd., S. 79f.

⁷¹⁹ ebd., S. 80.

⁷²⁰ Vgl. ebd.

⁷²¹ Ebd.

text belegt, der den Ausspruch eines arabischen Dichters an den Kalifen Omar beinhaltet.⁷²²

Doch es kam auch zu Streitigkeiten innerhalb der herrschenden Klasse und so wandten sich die Charisiten gegen die Kalifen und forderten gleiche Rechte für alle Moslems, gemeinsame Nutzung der eroberten Ländereien, gleichmäßige Aufteilung der Kriegsbeute und eine demokratische Wahl der Kalifen.⁷²³ Dies führte schlussendlich zur Entstehung des Kalifats von Damaskus, wie man im nächsten Unterkapitel zu *Staatseigentum und Privateigentum an Grund und Boden* erfährt. Dabei vollzogen sich wichtige Veränderungen, sodass es Staatseigentum als wichtigste Eigentumsform gab, neben dem sich langsam das Privateigentum der Hofbeamten entwickelte. Leidtragende waren die Sklaven und die Bauern, da letztere den Zehnten abgeben mussten. Doch auch die Lage der Ungläubigen war schlecht, denn diese mussten eine zusätzliche Grund- und eine Kopfsteuer entrichten.⁷²⁴ Die Herausbildung des Feudalismus, so erfährt man im sich anschließenden Kleinkapitel, war allerdings wie bei den Franken durch die Entstehung feudaler Eigentums-, Abhängigkeits- und Ausbeutungsverhältnisse vorangetrieben worden. In diesem Zusammenhang wird auch die Schlacht bei Tours und Poitiers erwähnt, in der die siegreichen Franken das Vordringen der Araber ins Frankenreich aufhielten. Karl Martell bleibt dabei ungenannt.⁷²⁵

Wichtiger scheinen die Blütezeit und der Zerfall des arabischen Reiches, was in einem neuen Unterkapitel behandelt wird. Als die Abassiden das Kalifat übernahmen, wurde nicht nur Bagdad zur neuen Hauptstadt, sondern es setzte sich auch die Feudalorganisation auf allen Gebieten durch. Dies wird durch eine Grafik veranschaulicht (siehe Abb. 11), die mit Hilfe von Arbeitsaufträgen genauer betrachtet werden soll. Zunächst sollen die Schüler herausfinden, wer zur Zeit der Abbassiden zur herrschenden Klasse gehörte und welche neue unterdrückte Klasse entstanden war, bevor dieses Schaubild mit dem Schema zum Aufbau des römischen Staates im ersten bis dritten Jahrhundert vorne im Buch verglichen werden soll.⁷²⁶ Die Kalifen verloren ihre Macht im neunten und zehnten Jahrhundert, da Großwe-

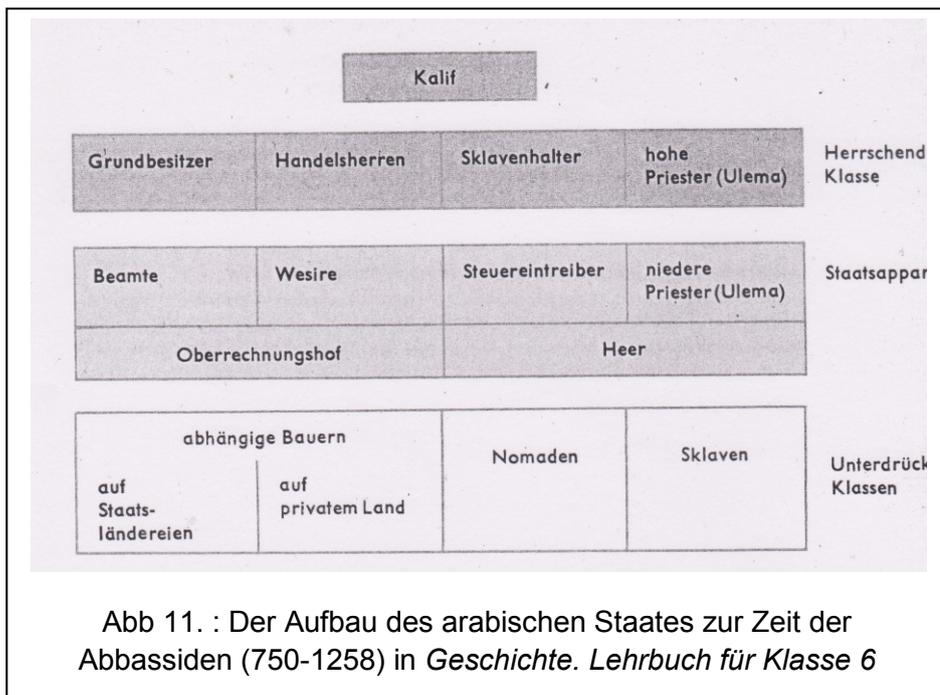
⁷²² Vgl. Autorenkollektiv, Lehrbuch, S. 80.

⁷²³ Vgl. ebd., S. 80f.

⁷²⁴ Vgl. ebd., S. 82.

⁷²⁵ Vgl. ebd.

⁷²⁶ Vgl. ebd., S. 83.



sire und Statthalter in den Provinzen immer mächtiger wurden,⁷²⁷ „Aufstände von Bauern und Sklaven erschütterten das einst so mächtige Kalifat.“⁷²⁸ Diese wurden zwar niedergeschlagen, sind aber dennoch von Bedeutung, da die Militärgewalt des Kalifenreiches aufgewühlt wurde und sich einige Provinzen zu selbständigen Staaten zu entwickeln begannen. Den Aristokraten und Feudalherren in den Städten wurden so ihre Grenzen aufgezeigt. Dazu sollen die Schüler Beispiele für Aufstände lesen und beweisen, dass es sich dabei um Klassenkämpfe der Unterdrückten gegen ihre Unterdrücker handelte. So sei es auch 778 der Fall gewesen, als die Bauern im nordpersischen Gorgan gegen zu hohe Steuern kämpften. Dies taten sie unter roten Fahnen, die hier zum ersten Mal als Sinnbild des Volksaufstandes gegen die Unterdrücker gesehen werden können.⁷²⁹

Nicht nur dies spiegelt die Denkweise der ehemaligen DDR wider, die sich bisher schon eindeutig in der perspektivischen Darstellung von Geschichte gezeigt hat. Auch das letzte Unterkapitel dieses Themenbereiches, das sich mit der arabischen Kultur beschäftigt, untermauert diese Ideologie nochmals. Denn abschließend werden arabische Weltanschauungen dargeboten, die das Göttliche verneinen. So konnte zum Beispiel der Philosoph Ibn Ruschd keine göttliche Welterzeugung aus dem Nichts unterstützen. Grundsätzlich waren viele islamische

⁷²⁷ Vgl. Autorenkollektiv, Lehrbuch, S. 83.

⁷²⁸ Ebd.

⁷²⁹ Vgl. ebd., S. 84.

Denker der Meinung, dass Religion die Menschen in die Irre führt und die Kraft des Willens und des menschlichen Verstandes bejaht werden sollte.⁷³⁰ Damit wird erneut aufgezeigt, dass die Ideologie und Wertevorstellung der ehemaligen DDR geschichtlich verankert und keine neue Erfindung ist. Es wird also aufgezeigt, dass im Laufe der Geschichte immer wieder neue herrschende und unterdrückte Klassen entstanden sind, wobei man sich des Jargons der Ideologie der ehemaligen DDR bediente. Dass dabei Karl Martell als potentieller Retter der Christenheit keinen Platz findet, ist offensichtlich. Erneut wird somit ein Geschichtsschulbuch dazu verwendet, die Denkweise der jungen Generation zu formen.

Dadurch, dass sie das Denken der deutschen Jugend beeinflussen wollten, unterscheiden sich diese Schulbücher aus der ehemaligen DDR wesentlich von denen der zeitgleich in der BRD erschienenen. Denn Robert Tenbrock, Hans Stier und K. Thieme vertreten in ihrem etwas älteren westlichen Schulbuch *Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten* die Auffassung, dass „Geschichtskennntnis grundlegend für Entscheidungen ist, die wiederum grundlegend für die Zukunft sind.“⁷³¹ Geschichte ist außerdem für sie, ganz im Gegensatz zur pädagogisch und didaktischen Relevanz, die Geschichte in den vorangegangenen Epochen inne hatte, kein Erziehungsmittel, sondern individuell wichtig, was auch Heribert Hilgenberg, Hugo Staudinger und Elmar Wagner in *Unsere Geschichte unsere Welt* zum Ausdruck bringen.⁷³² Deswegen muss Geschichte auch von mehreren Perspektiven angegangen werden, damit der Schüler sie angemessen erfassen kann.⁷³³ Gerhard Frank, Walter Höfft und Walter Wulf sehen trotzdem immer noch die Lehrererzählung im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichtes. Karten, Bilder und Skizzen, die sie in *Grundzüge der Geschichte. Von der Frühgeschichte Europas bis zur Weltpolitik der Gegenwart* durchaus bereitstellen, sollen nur wenn nötig herangezogen werden. Karl Krüger allerdings zeigt sich wieder fortschrittlicher und orientiert sich in seiner *Geschichte des Abendlandes von der germanischen Frühzeit bis 1648* nach Europa, wobei die deutsche Geschichte im Mittelpunkt steht. Damit zeigt sich hier eine gewisse Veränderung in der didaktisch-pädagogischen Intention der Autoren, was auch teilweise auf die Darstellung der Araber in den

⁷³⁰ Vgl. Autorenkollektiv, Lehrbuch, S. 87.

⁷³¹ Tenbrock, Stier und Thieme, Unterrichtswerk, Vorwort.

⁷³² Vgl. Hilgenberg, Staudinger und Wagner, Geschichte, S. 3.

⁷³³ Vgl. ebd., Vorwort.

Geschichtsschulbüchern zutrifft. Mohammed wird zwar einerseits als „nachdenklicher und welterfahrener Mann“,⁷³⁴ andererseits dennoch als „gefährlicher Gegner“⁷³⁵ bezeichnet, der die politische und religiöse Einigung Arabiens mit „Wort und Schwert“⁷³⁶ beziehungsweise „Feuer und Schwert“⁷³⁷ vorantrieb, was auch die generelle Ausbreitung des Islams in keinem positiven Licht erscheinen lässt. Die „Fluten der arabischen Stämme“⁷³⁸ werden als Bedrohung für das Abendland gesehen. Die Araber werden als gewaltbereit,⁷³⁹ ihr Krieg als heilig bezeichnet,⁷⁴⁰ was auch für *Das Frankenreich*, ein Geschichtsbuch aus der ehemaligen DDR, gilt.⁷⁴¹ Es wird allerdings zumindest in einem Lehrwerk erwähnt, dass es keine Zwangsbekehrungen durch die Araber gab, Andersgläubige allerdings tributpflichtig waren.⁷⁴² Doch daneben finden die Ausbreitung der arabischen Kultur und Wissenschaft beispielsweise in Cordoba oder Granada lobend Erwähnung.⁷⁴³ Durchaus positiv werden auch in dieser Epoche die Leistungen Karl Martells in den Schulgeschichtsbüchern dargestellt. Allerdings findet man hier nicht den stilisierten Retter im fränkischen Hausmeier. Vielmehr wird die Leistung der Byzantiner denen Karls wenn nicht voran-, dann zumindest gleichgestellt, denn „die Befreiung Konstantinopels rettete Byzanz und das griechische Christentum, der fränkische Sieg bei Tours das Abendland und das römische Christentum vor dem Islam. [...] Wieder einmal war Europa vor einer Überfremdung bewahrt worden.“⁷⁴⁴ Dies war nur möglich, da die Franken „wie eine Eismauer“⁷⁴⁵ dem Gegner standhielten, wie Karl Krüger im Schulbuch *Geschichte des Abendlandes von der germanischen Frühzeit bis 1648* außerdem berichtet. Da deren Anführer Karl Martell war, liegt dessen geschichtliche Bedeutung klar „in der Besiegung der Araber zwischen Tours und Poitiers und der Bewahrung des Abendlandes vor mohammedanischer Überflutung“,⁷⁴⁶ wie Robert Tenbrock, Hans Stier und K. Thieme in *Gesichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten* sich ausdrücken, wohingegen

⁷³⁴ Busley, Glaser und Hug, Weltkunde, S. 13.

⁷³⁵ Frank, Höfft und Wulf, Grundzüge, S. 66.

⁷³⁶ Kaier, Göttling und Lehmann, Grundzüge, S. 7.

⁷³⁷ Glogauer, Arbeitsbuch, S. 89.

⁷³⁸ Ebd., S. 7. Vgl. dazu auch Busley, Glaser und Hug, Weltkunde, S. 16f.

⁷³⁹ Vgl. Krüger, Abendland, S. 36.

⁷⁴⁰ Vgl. Glogauer, Arbeitsbuch, S. 91.

⁷⁴¹ Vgl. Autorenkollektiv, Lehrbuch, S. 43.

⁷⁴² Vgl. ebd., S. 90f.

⁷⁴³ vgl. Krüger, Abendland, S. 40 und Glogauer, Arbeitsbuch, S. 89.

⁷⁴⁴ Krüger, Abendland, S. 40. Vgl. dazu auch Tenbrock, Stier und Thieme, Unterrichtswerk, S. 204.

⁷⁴⁵ Vgl. Krüger, Abendland, S. 40

⁷⁴⁶ Tenbrock, Stier und Thieme, Unterrichtswerk, S. 215.

Eugen Kaier, Hans Götting und Jakob Lehmann in *Grundzüge der Geschichte* sogar der Ansicht sind, dass der Hausmeier das Abendland von einer Gefahr einer Fremdherrschaft durch die Araber befreit hat.“⁷⁴⁷ Dass Karl Martell die Feinde abgewehrt hat, meinen hingegen wertneutraler Gerhard Frank, Walter Höfft und Walter Wulf in *Grundzüge der Geschichte*. Hier sind sich Autoren und Herausgeber nicht einig, wie man die Leistung des Hausmeiers beurteilen soll, wobei der Thematik von wenigen Zeilen bis zu einer halben Seite gewidmet wird. Dies trifft zwar auch auf die Lehrwerke der ehemaligen DDR zu, doch dort wird der fränkische Hausmeier wenn überhaupt, lediglich erwähnt, von einer heldenhaften Darstellung ist man sehr weit entfernt. Denn er ist nicht dazu dienlich, die Ideologie der DDR zu transportieren, wie dies in den Geschichtsschulbüchern dort der Fall war. Anders war dies in der BRD, in nach dem Zweiten Weltkrieg eine Umbruchszeit herrschte, in der man wohl noch an Altem fest hielt, sich aber auch an Neuem orientieren wollte. Dass somit Karl Martell und seiner vermeindlichen Rettungsaktion unterschiedliche Bedeutung zugemessen wird, ist einleuchtend.

Deutlich mehr Umfang wird in der ehemaligen DDR wie in der BRD der Geschichte Mohammeds und der von ihm gegründeten Religion in allen Geschichtsbüchern eingeräumt, was sich am eklatantesten bei Hejo Busley, Hubert Glaser und Wolfgang Hug in ihrem Schulbuch *Geschichtliche Weltkunde Band 2* zeigt, die den Leistungen Karl Martells lediglich eine Drittelseite zugestehen, während dem Islam, seinem Gründer, seiner Ausbreitung und der kulturellen Überlegenheit der Araber insgesamt neun Seiten gewidmet sind, wobei vier davon für Hilfsmittel wie Abbildungen oder Geschichtskarten reserviert wurden. Dies steht beispielhaft für zwei Entwicklungstendenzen, die sich in den behandelten Geschichtsschulbüchern zur Zeit des Kalten Krieges abzeichnen. Es erfolgt zwar einerseits die Darstellung weiterhin überwiegend im Fließtext, wobei Fettdruck oder Jahreszahlen, die am Rand zu finden sind, ein beliebtes und bewährtes Mittel bleiben, das in der einen oder anderen Ausführung in allen der behandelten Geschichtsbüchern mit Ausnahme Werner Glogauers Werk *Wir erleben die Geschichte*, das ganz ohne Hervorhebungen auskommt, den Schülern die Orientierung erleichtern soll. Andererseits nimmt zum einen der Informationsumfang zu Mohammed und dem Islam zu, der zu Karl Martell und der Schlacht bei Tours und Poitiers 732 ab, was einen generell gewandelten Informationswunsch und –bedarf nicht nur der Leh-

⁷⁴⁷ Kaier, Götting und Lehmann, *Grundzüge*, S. 5.

renden, sondern auch der Gesellschaft andeutet. Außerdem zeigt diese Entwicklung eine veränderte Geschichtsdarstellung an, die weniger auf historischen Pathos als auf Fakten setzt. Zum anderen wird hier auch deutlich, dass Anschauungsmaterialien jeglicher Art, seien es Abbildungen, Schriftquellen oder Geschichtskarten, immer mehr Einzug in die Schulbücher finden. Sie werden wichtig zum Erlangen der historischen Methodenkompetenz, die gleichzeitig die Urteilsfähigkeit stärkt, was nicht nur im Geschichtsunterricht, sondern auch im Alltag der Schüler von Bedeutung ist. Eine Erkenntnis, die das Auswendiglernen und Hersagen bloßer Fakten verdrängt. Es bleibt abzuwarten, wie sich diese Entwicklung bis in die Gegenwart fortsetzt.

3.5 Geschichtsschulbücher aus dem wiedervereinigten Deutschland

Die Geschichtsschulbücher nach der Zeit des Kalten Krieges beinhalten zumindest auch Mohammed, den Islam und seine Ausbreitung sowie dessen Aufhaltung durch Karl Martell. So geschieht dies beispielsweise in Bernhard Heinloths Werk *Oldenbourg Geschichte für Gymnasien 7*, das 1996 in München erschienen ist und ohne Vorwort auskommt. Bereits das erste der insgesamt zwölf römisch nummerierten Kapitel mit dem Titel *Herrschafts- und Lebensformen des europäischen Mittelalters im Frankenreich* beschäftigt sich, nachdem die Anfänge des Frankenreiches besprochen wurden, unter Punkt zwei mit dem *Aufstieg der Karolinger. Die Übernahme der Herrschaft durch die Hausmeier* ist gleich zu Beginn Thema. Es wird erklärt, dass Karl Martell Bonifatius einen Schutzbrief ausstellte, damit er möglichst ungehindert durch das Land reisen und missionieren konnte. „So wuchs durch die Unterstützung der Kirche das Ansehen Karls und damit das seiner Familie, der Karolinger.“⁷⁴⁸ Mit Bonifatius Hilfe soll es dem Hausmeier Karl auch gelungen sein, ein Heer von Panzerreitern aufzustellen, das die muslimischen Araber, die „zu einem großen Zangenangriff auf das christliche Europa“⁷⁴⁹ ansetzten, aufhalten sollte. Obwohl eine Eroberung Ostroms nicht geglückt war, konnten die Muslime auf das europäische Festland vor- und bis in das Frankenreich eindringen, wo die Kirche des Heiligen Martin in Tours ihr Ziel war. Dort gelang es aber dem fränkischen Heer unter Karl Martell die Araber zu schlagen und

⁷⁴⁸ Heinloth, Bernhard (Hg.). *Oldenbourg Geschichte für Gymnasien 7*. München, 1996, S. 13.

⁷⁴⁹ Ebd.

hinter die Pyrenäen zurückzudrängen. Daraufhin erhielt er den Beinamen Martell. Dieser „spiegelt noch die Wucht dieses Verteidigungsschlags.“⁷⁵⁰ Doch dieser Sieg des Hausmeiers stellte nicht nur ein Ende des muslimischen Vordringens in Westeuropa dar, sondern trug auch dazu bei, Karls Ansehen derart zu festigen, dass er bald ohne die ohnehin schwachen Merowingerkönige regieren konnte. Dabei wird auf eine Quelle aus Einhards *Vita Caroli* verwiesen, die diese Schwäche der merowingischen Könige thematisiert und die mithilfe der Arbeitsaufträge ebenso erarbeitet werden soll wie Einhards persönliche Position in dieser *Causa*.⁷⁵¹ Es scheint hier also wichtiger zu sein, dass Karl seine Führungsposition im Frankenreich durch den Sieg von 732 festigen konnte, als dass dieser eine Rettung des christlichen Abendlandes dargestellt hätte. „Der karolingische Hausmeier Karl Martell verteidigte das christliche Frankenreich erfolgreich gegen arabische Muslime“,⁷⁵² so ist es mit wenig Pathos und relativ wertneutral am Ende des Kapitels zu lesen.

Keine Informationen enthält dieses Geschichtsbuch hingegen zu den eben erwähnten arabischen Muslimen, denen am Ende des vorherigen Bandes ein siebenseitiges Kapitel gewidmet wurde, wobei davon etwa zwei Seiten für Arbeitsmaterialien wie Quellentexte oder Abbildungen genutzt wurden. Dieses behandelte zunächst das Leben Mohammeds, wobei mit Hilfe einer Quelle und bestimmten Arbeitsaufträgen die Visionen des Propheten erarbeitet wurden, wonach der Islam mit seinen fünf Säulen und der Koran zu besprechen ist.⁷⁵³ Anschließend wird die Ausbreitung des Islams samt seinen Eroberungen und der Herrschaftssicherung bearbeitet. Dabei findet schon Karl Martell Erwähnung, denn als islamische Reiter ins heutige Frankreich vordrangen, wurden sie 732 von einem christlichen Heer unter Karl Martell bei Tours und Poitiers zurückgedrängt. Auch hier fehlt jegliche Stilisierung des Hausmeiers zum Retter.⁷⁵⁴

Dafür wird in zwei verschiedenen Quellen einerseits über den Krieg gegen die Nicht-Muslime berichtet, die bekämpft werden sollten, bis sie Steuern zahlten oder konvertierten, andererseits aber auch ein Friedensvertrag mit den Christen thematisiert, auf die Rücksicht zu nehmen war, da sie den Propheten Jesus kannten und

⁷⁵⁰ Heinloth, Oldenbourg 7, S. 13..

⁷⁵¹ Vgl. ebd., S. 14.

⁷⁵² Ebd.

⁷⁵³ Vgl. Heinloth, Bernhard (Hg.). *Oldenbourg Geschichte für Gymnasien 6*, München, 1996, S. 166f.

⁷⁵⁴ Vgl. ebd., S. 168.

Mohammed außerdem zu Barmherzigkeit aufgefordert hat. Auch diese beiden Quellen sollen mit Hilfe von Arbeitsaufträgen bearbeitet werden, die stets als direkte Fragen und ohne Operatoren formuliert sind. Der letzte fordert dazu auf, die unterschiedlichen Auffassungen von Jesus im Christentum und im Islam zu erarbeiten.⁷⁵⁵ Dies enthält nicht nur einen fächerübergreifenden Aspekt, sondern regt außerdem die Schüler dazu an, sich detailliert mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden der beiden Religionen zu beschäftigen, was wiederum zu mehr Toleranz auf diesem Gebiet führen kann. Dazu trägt sicher auch das sich anschließende Kapitel zur islamischen Kultur bei, das Córdoba als Hauptstadt eines Emirats beziehungsweise Kalifats bespricht und dabei außerdem auf wirtschaftliche, wissenschaftliche und architektonische Leistungen der Araber eingeht.⁷⁵⁶

Dabei wird der Fließtext, der in zwei Spalten aufgeteilt ist, wobei Hervorhebungen und Kapiteleinstiege fett gedruckt sind, beispielsweise von Abbildungen der Moschee in Cordoba, einer arabischen Malerei, die arabische Astronomen in einer Sternwarte zeigt, oder auch von einer Geschichtskarte, die die Ausbreitung des Islams veranschaulicht, unterstützt. Dies zeigt, dass in diesem Schulbuch Wert darauf gelegt wurde, den Schülern das Verstehen des Verfasser-textes durch unterschiedliche Materialien zu erleichtern, die nicht immer nur zum Betrachten, sondern auch zum Bearbeiten gedacht sind.

Ebenfalls im Fließtext ist der Abschnitt zu Karl Martells Sieg über die Araber in Band sieben gehalten. Während am Ende jedes Kapitels eine Zusammenfassung abgedruckt ist, wird stets mit einer Art Zeitleiste, die die wichtigsten Daten zum nächsten Thema enthält, begonnen. Zum Aufstieg der Karolinger ist dabei als erstes Karls Sieg 732 genannt,⁷⁵⁷ dem weiter unten im Text etwa eine halbe Seite gewidmet wurde, wohingegen dem Islam im Vorgängerband sieben Seiten beziehungsweise ohne Abbildungen etwa viereinhalb Seiten eingeräumt wurden.

Einen fast ebenso großen Umfang, nämlich acht beziehungsweise ohne Abbildungen und Materialien etwa sechs Seiten, nimmt die Islamthematik im Lehrbuch *Unser Weg in die Gegenwart 2. Das Mittelalter* ein, das 1992 unter anderem von Harro Brack in Bamberg für die achte Schulstufe an Gymnasien herausgegeben wurde. Diese Kapitel ist, nachdem die Entstehung der abendländischen Völkerge-

⁷⁵⁵ Vgl. Heinloth, Oldenbourg 6, S. 168.

⁷⁵⁶ Vgl. ebd., S. 169-171.

⁷⁵⁷ Vgl. Heinloth, Oldenbourg 7, S. 13.

meinschaft im Frühmittelalter behandelt wurde, gleich das zweite im Buch und beschäftigt sich zunächst mit der arabischen Frühzeit. Der Schüler erfährt, dass Arabiens Süden auf Grund des Monsunregens fruchtbarer war als Innerarabien, das sich durch Wüste und Steppenland auszeichnete. Nomaden lebten dort in Stämmen organisiert, es gab Kämpfe um Wasser- und Weideplätze für Kamele und nur vereinzelte Dörfer oder Siedlungen an Oasen. Mekka war das bedeutende und reiche Handelszentrum und mit dem Heiligtum der Kaaba auch der religiöse Mittelpunkt Arabiens.⁷⁵⁸

Dort wurde auch Mohammed geboren, der als Waisenjunge zunächst bei seinem Großvater, dann bei seinem Onkel aufwuchs. Wie dieser war er Händler und so lernte er auf seinen Reisen den Monotheismus kennen. Mit etwa 40 Jahren hatte er Visionen, in denen ihm der Wille Allahs verkündet wurde, den er auch an seine Mitmenschen weitergeben wollte, wofür er Spott, Ablehnung und Verfolgung erntete. Denn die reichen Mekkaner befürchteten dadurch einen Rückgang der Pilgerreisen zur Kaaba. Somit musste der Prophet fliehen, mauserte sich aber zum Oberhaupt der Stadt Medina sowie zum obersten Heerführer und konnte die sich befehrenden umliegende Stämme durch geschickte Überredungskunst ebenso wie durch Waffengewalt vereinigen. Die Umma, die Gemeinschaft der Gläubigen, war der Verschiedenheit der arabischen Stämme übergeordnet, deren oberstes Heiligtum immer noch die Kaaba war. Um dieses Faktenwissen zu erarbeiten oder im Anschluss daran sollen die Schüler die politische Rolle Mohammeds in der Geschichte der Araber erläutern.⁷⁵⁹ Dies ist ein interessanter Ansatz, da den Mädchen und Jungen somit nochmals eindeutig vor Augen geführt wird, dass Religion und Politik von Anfang an im Islam untrennbar waren. Dies erlaubt ihnen womöglich auch, aktuelle Probleme dieser Glaubensgemeinschaft besser zu verstehen, was Empathiefähigkeit fördert.

Dazu trägt auch das nächste Themengebiet bei, indem nun die fünf Pflichten der Moslems aufgezählt werden, die im Koran festgehalten wurden, wobei fast immer Zitate angeführt werden. Dies gibt den Schülern einen Einblick in die Formulierungen dieses heiligen Buches, das aber neben den genannten Hauptgeboten noch weitere Lebensregeln enthält, wie das Verbot von Schweinefleisch oder Alkohol oder die Erlaubnis für Muslime bis zu vier Frauen zu haben, falls sie diese versor-

⁷⁵⁸ Vgl. Brack, Harro (Hg.). *Unser Weg in die Gegenwart 2. Das Mittelalter*. Bamberg, 1992, S. 14.

⁷⁵⁹ Vgl. ebd., S. 14f.

gen können. Die Schüler sollen diese Lehrmeinungen in den Arbeitsvorschlägen nicht nur mit den Glaubensregeln des Christentums vergleichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufiltern, sie müssen auch mit Hilfe von Ausschnitten aus dem Koran die Einstellung und Kriegsmotivation der Moslems erarbeiten. Auch diese Arbeitsschritte helfen den Jugendlichen, die vielleicht fremde Religion besser zu verstehen. Noch dazu wird dieses theokratische Staatswesen den Schülern sicher neu erklärt.⁷⁶⁰,

Anschließend konzentriert man sich wieder ausschließlich auf historische Fakten, da der Siegeszug der Araber auch nach Mohammeds Tod unter seinen Nachfolgern, den Kalifen, weitergeführt wurde. Auch der Übertritt nach Europa und das Überqueren der Pyrenäen glückte den Glaubensbrüdern, der Angriff auf das Frankenreich scheiterte aber. Genaueres über Karl Martell wird hier nicht berichtet, es findet sich lediglich ein Verweis auf Seite 24. Dafür wird der Hausmeier in der Zusammenfassung am Kapitelende genannt, denn der „Invasion in Europa wird erst unter Karl Martell Einhalt geboten.“⁷⁶¹ Auch Byzanz konnte zwei Angriffe durch Einsetzen des griechischen Feuers abwehren.⁷⁶² In den eroberten Gebieten duldeten die islamischen Herrscher ganz im Gegensatz zu ihrem Heimatland auch die jüdische und christliche Buchreligion, deren Anhänger gegen Steuerzahlung ihren Glauben beibehalten und sich auch selbst verwalten konnten. Da die Muslime aber weniger, nämlich nur die Almosensteuer, bezahlen mussten, kam es oft zu Konversionen.⁷⁶³

Doch auch in Arabien kam es zu Veränderungen, indem die Abassidenherrscher die Dynastie der Umajaden als Kalifen ablösten. Es entstanden außerdem das Emirat von Cordoba, mit Damaskus eine neue Hauptsadt in der Heimat und mit den Faitmiden in Ägypten und Nordafrika ein eigenes Kalifat. Die Schiiten bestritten grundsätzlich den Herrschaftsanspruch der Abbasiden, was noch dazu den Zerfall des Groß- in Teilreiche beschleunigte.⁷⁶⁴ Daran knüpfen die folgenden Arbeitsvorschläge nicht an, sie wollen vielmehr eine Verbindung mit dem gegenwärtigen Islam schaffen, indem beispielsweise dazu aufgefordert wird, die Länder herauszusuchen, die islamisch sind, was nicht nur eine Verbindung zum Geographieunterricht, sondern auch zur Lebensgegenwart der Schüler darstellt. Außer-

⁷⁶⁰ Vgl. Brack, Weg, S. 16.

⁷⁶¹ Ebd., S. 24.

⁷⁶² Vgl. ebd., S. 18.

⁷⁶³ Vgl. ebd.

⁷⁶⁴ Vgl. ebd.

dem sollen die Jugendlichen wieder ihre Empathiefähigkeit schulen und sich überlegen, welche Probleme eingewanderte Muslime unterschiedlicher Arbeits- und Altersgruppen in verschiedenen Ländern, namentlich in Nord- und Südamerika, Westeuropa im Allgemeinen und der BRD im Speziellen, haben könnten.⁷⁶⁵

Das sich anschließende Kapitel geht wiederum zurück in die Geschichte des Islams und seiner eroberten Gebiete. Denn die Eroberer brachten fortgeschrittenere Infrastruktur wie Wasserleitungen und Gewerbe mit, wovon die neuen islamisierten Städte profitierten, zumal sie durch den Fernhandel verbunden blieben. In jeder Stadt gab es auch mehrere Moscheen, da der Muezzin jederzeit für alle Gläubigen hörbar bleiben musste. Die Gotteshäuser, die keine Altäre, Statuen oder Gemälde besitzen, dafür aber mit Inschriften aus dem Koran ausgestattet sind, waren aber nicht nur Ort des Glaubens, sondern auch der Versammlungen und des Unterrichts.⁷⁶⁶ In der Wissenschaft erlangten die Araber auf den Gebieten der Mathematik, Astronomie oder Medizin nicht nur eigene Erkenntnisse, sie übernahmen gerne Lehrmeinungen und kulturellen Errungenschaften anderer Völker, besonders der Perser, Griechen oder Inder. Von letzteren übernahmen sie die Ziffern und das Zehnersystem mit der 0, dessen Vorteil in den Arbeitsvorschlägen aufgezeigt werden soll. Die Jugendlichen sollen nämlich im Vergleich mit römischen Ziffern rechnen,⁷⁶⁷ womit nicht nur eine Brücke zum vergangenen Mathematik- und Lateinunterricht geschlagen wird, sondern den Schülern auch der Nutzen der arabischen Errungenschaften für uns heute aufgezeigt wird. Dieses Wissen gelangte besonders über Spanien, Sizilien und Italien nach Europa, wo seit dem zwölften Jahrhundert auch die Werke der berühmtesten Wissenschaftler der Araber ins Lateinische übersetzt wurden. Einzig und allein dadurch wurden die Schriften einiger griechischer Philosophen und Gelehrten erhalten, da die Originale verloren gingen.⁷⁶⁸ „Der Einfluss des Morgenlandes war so groß, daß bis ins 15. Jh. hinein fast ausschließlich Übersetzungen arabischer Werke dem Unterricht an den Universitäten Europas zugrunde lagen.“⁷⁶⁹

Nicht ebenso bedeutsam scheint die Leistung Karl Martells für Europa zu sein, der im Großkapitel *Das Reich der Franken* nach Chlodwig im Unterkapitel *Die Karolinger übernehmen die Königswürde im Frankenreich* besprochen wird. Der Haus-

⁷⁶⁵ Vgl. Brack, Weg, S. 18.

⁷⁶⁶ Vgl. ebd., S. 19f.

⁷⁶⁷ Vgl. ebd., S. 21.

⁷⁶⁸ Vgl.

⁷⁶⁹ Ebd.

meier konnte nicht nur die Alemannen und Bayern erneut unterwerfen. „Vor allem rettete er das Reich durch seinen Sieg über die Araber“⁷⁷⁰, die nach der Eroberung Nordafrikas und Spaniens auch das Frankenreich bedrohten, wobei auf Seite 18 und die Ausbreitung des muslimischen Glaubens verwiesen wird. „Mit seinen schweren Panzerreitern schlug sie Karl 732 bei Tours und Poitiers zurück und erhielt damit den weiteren Vormarsch des Islams auf.“⁷⁷¹ Dies brachte ihm nicht nur den Beinamen Martell ein, sondern machte die karolingischen Hausmeier zu den eigentlichen Herrschern des Frankenreiches, was ebenso wichtig zu sein scheint, wie das Abwehren der Eindringlinge. Allerdings finden sich zu diesem historischen Ereignis weder Arbeitsvorschläge noch eine Erwähnung in der Zusammenfassung am Kapitelende, wie dies bei der Islamthematik der Fall war. Dies scheint die Bedeutung Karl Martells und die Schlacht zwischen Tours und Poitiers 732 nicht nur welt- beziehungsweise europageschichtlich, sondern auch für die Geschichte des Frankenreiches an sich zu relativieren.

Dies zeigt sich auch darin, dass diesem Ereignis nur zehn Zeilen eingeräumt wurde. Diese sind, wie der Rest des Lehrwerkes, im Fließtext verfasst, wobei Überschriften und auch wichtige Wörter im Text fett hervorgehoben oder kursiv gedruckt sind. Quellen sind im Schriftbild kleiner gehalten, die Arbeitsvorschläge, die das selbständige Arbeiten der Schüler fördern sollen, sind kursiv. Aufgelockert und veranschaulicht wird der in Spalten gegliederte Fließtext durch Bilder, wie beispielsweise der Höhle am Berg Hira bei Mekka⁷⁷² oder dem Inneren der Moschee in Cordoba.⁷⁷³ Es finden sich aber neben den erwähnten Quellenabschnitten auch Geschichtskarten wie etwa die zur Ausbreitung des Islams⁷⁷⁴ oder weitere Abbildungen wie die einer arabischen Zeichnung arabischer Astronomen in einer Sternwarte.⁷⁷⁵ Damit ist das Themengebiet rund um den Islam weitaus mehr illustriert als die Herrschaftsübernahme der Karolinger im Frankenreich im Allgemeinen oder die Leistungen Karl Martells 732 im Speziellen, was wiederum den Umfang und die Gewichtung des Kapitels widerspiegelt.

⁷⁷⁰ Brack, Weg, S. 24.

⁷⁷¹ Ebd.

⁷⁷² Vgl. ebd., S. 14.

⁷⁷³ Vgl. ebd., S. 20.

⁷⁷⁴ Vgl. ebd., S. 17.

⁷⁷⁵ Vgl. ebd., S. 21.

Auch Bernhard Askani und Elmar Wagner räumen in ihrem *Anno 1. Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter*, das 2001 in zweiter Auflage in Braunschweig erschienen ist, dem Islam im letzten der fünf Themengebiete dieses Buches auf insgesamt sieben Seiten viel Raum ein. Unter dem Großthema *Die Erben Roms* werden zunächst *Die Germanen* und *Das Neue Rom* behandelt, bevor *Der Islam* und *Das Frankenreich* thematisiert werden. Zunächst erfährt der Schüler, dass Arabien, „die Heimat des Islams“,⁷⁷⁶ zum größten Teil aus Wüste bestand, wobei *araba* auf Hebräisch Wüste bedeutet. Die dort ansässigen Nomaden wanderten von Oase zu Oase und kämpften um Weide- und Wasserplätze. Doch auch Handelskarawanen zogen durch die karge Landschaft, was anhand einer arabischen Buchmalerei, die einen Händler zeigt, der auf ein Kamel steigt, veranschaulicht wird. Es gab aber auch einzelne Städte entlang der Handelsstraßen, von denen Mekka mit dem Pilgerzentrum, der Kaaba, als reichste genannt wird.⁷⁷⁷

Nun richtet sich der Fokus auf den Propheten Mohammed. Man erfährt von seiner Kindheit bei Verwandten, seiner Hochzeit mit einer älteren Witwe, seinen Begegnungen mit Juden und Christen auf Reisen und von seinen Visionen durch den Erzengel Gabriel, zu der es wiederum eine Abbildung gibt (siehe Abb. 12), seine Flucht aus Mekka und seiner Zeit in Medina.⁷⁷⁸ „Hier wurde aus der kleinen Sekte zusehends eine starke Gemeinschaft. In ihr sollten hinfort nicht mehr die Bindun-



Der Engel Gabriel erscheint Mohammed.

Abb. 12: Der Erzengel Gabriel erscheint Mohammed, Abbildung in *Anno 1*

gen des Blutes, die Stammeszugehörigkeit zählen, sondern nur noch die Gemeinschaft des Glaubens, die *Umma*.“⁷⁷⁹ 630 war aber eine kampflose Rückkehr nach Mekka möglich. Kurz darauf starb der Religionsgründer und sie verloren den „unbestrittenen religiösen und politischen Führer Arabiens, der den Moslems (das heißt den Gottergebenen) in der Lehre des Islams (das heißt Ergebung in den Willen Gottes) klare Richtlinien für ihren Glauben und ihr Handeln hinterließ.“⁷⁸⁰ Dies

⁷⁷⁶ Askani, Bernhard und Wagner, Elmar (Hg.). *Anno 1. Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter*. Braunschweig, 2001, S. 202.

⁷⁷⁷ Vgl. ebd.

⁷⁷⁸ Vgl. ebd.

⁷⁷⁹ Ebd.

⁷⁸⁰ Ebd.

tat aber dem „Siegeslauf der neuen Religion“⁷⁸¹ keinen Abbruch, sie verbreitete sich rasch und in alle Himmelsrichtungen, wobei hier besonders Jerusalem hervorgehoben wird, da laut islamischen Glauben Mohammed von hier aus in den Himmel aufgestiegen ist.⁷⁸² Doch auch der Übergriff 711 und die weitere Ausdehnung der islamischen Herrschaft in Europa wird aufgegriffen, denn „die Einheit des Mittelmeerraumes war nun endgültig zerbrochen. Die Araber herrschten über den größten Teil des ehemaligen Römischen Reiches.“⁷⁸³ Als Gründe für die rasche Ausbreitung der neuen Religion wird der verlockende Gedanke an das Paradies beim Tod im Glaubenskampf genannt, den Mohammed selbst verkündet hat. Doch auch die christliche Bevölkerung, die unterworfen worden ist, empfand ihre neuen Herrscher als milde Herren, denn in deren Augen waren Christen auch „Leute des Buches“, denen die Offenbarung, wenn auch in verfälschter Form, bekannt war.“⁷⁸⁴ Deswegen durften sie sich gegen Steuerzahlung zu ihrem Glauben bekennen oder konvertieren.

Nachdem dies geklärt ist, werden die Schüler ausführlich über die fünf Säulen des Islams, informiert,⁷⁸⁵ bevor die Leistungen der Araber auf dem Gebiet der Wissenschaft beleuchtet werden. Dabei wird zunächst das Arabische als bindendes Element zwischen den verschiedenen arabischen Völkern genannt, da es Sprache des Korans, des Handelns, der Verwaltung und der Wissenschaft war. Gelobt wird dann der Wissensdurst der Araber, der quasi im Koran verankert ist, denn „wer nach Wissen strebt, betet Gott an.“⁷⁸⁶ Dabei scheute man sich auch nicht davor, Erkenntnisse von Persern, Griechen oder Indern zu übernehmen, wobei als Beispiel die indischen Zahlen genannt werden, die über das Arabische nach Europa kamen.⁷⁸⁷ Doch auch in den Bereichen Medizin und Krankenpflege waren die Araber den Europäern um einiges voraus, denn während im christlichen Abendland nur Mönche in Klöstern Kranke versorgten, gab es beispielsweise in Bagdad Ärzte, Krankenhäuser mit eigenen Apotheken und Fachärzte, die Operationen unter Vollnarkose durchführten.⁷⁸⁸

⁷⁸¹ Askani und Wagner, Anno 1, S. 203.

⁷⁸² Vgl. ebd.

⁷⁸³ Ebd.

⁷⁸⁴ Ebd.

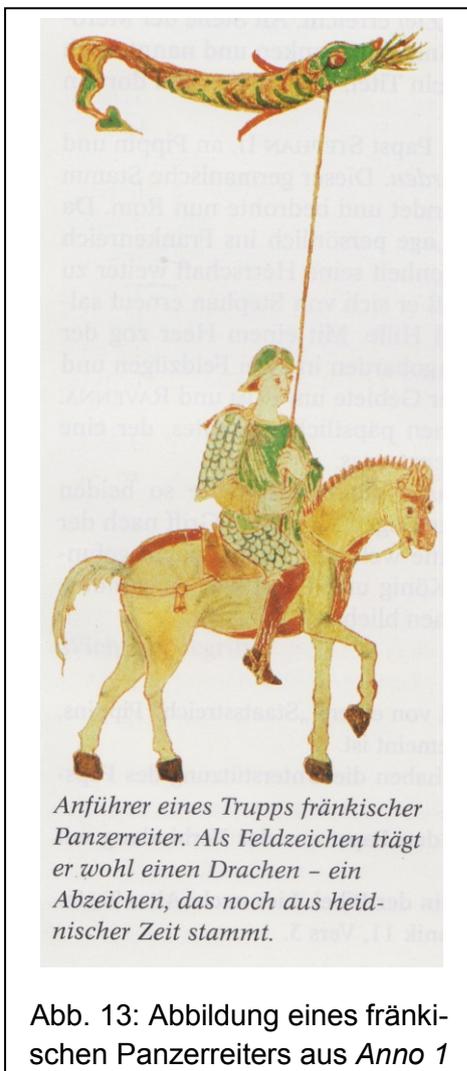
⁷⁸⁵ Vgl. ebd., S. 204f.

⁷⁸⁶ Ebd., S. 206.

⁷⁸⁷ Vgl. ebd.

⁷⁸⁸ Vgl. ebd., S. 207.

Um die arabische Fortschrittlichkeit im Bereich Bildung zu zeigen wird erneut Bagdad genannt, da es im neunten Jahrhundert dort 100 öffentliche Bibliotheken gegeben haben soll. Große Bibliotheken waren überdies ein Zeichen des Reichtums und Ansehens.⁷⁸⁹ Doch nicht nur gebildeten Schichten war es möglich zu lesen, denn während „in Europa kaum jemand die Schrift beherrschte, lernten Kinder in arabischen Städten und Dörfern an tausenden Schulen mit Hilfe des Koran Lesen und Schreiben.“⁷⁹⁰ Doch die Araber behielten ihr Wissen nicht für sich, in Spanien wandelten sie unfruchtbares und trockenes Land in Weideland um, in Cordoba entstanden Moscheen, Bäder, Krankenhäuser, Schulen und Bibliotheken in großer Anzahl. Dabei handelte es sich um „Errungenschaften, die sich im übrigen Europa



erst Jahrhunderte später durchzusetzen begannen.“⁷⁹¹ Beispielhaft dafür und damit der Schüler ein genaueres Bild vom arabischen Einfluss in Spanien bekommt, werden Bilder von der Alhambra in Granada und der Moschee in Cordoba abgedruckt.⁷⁹²

Von den Leistungen der Araber geht es im nächsten Kapitel zum Frankenreich, genauer gesagt zu den Merowingerkönigen. Nachdem die Begründung der fränkischen Herrschaft durch Chlodwig und die Christianisierung des Frankenreiches besprochen wurden, ist der Übergang von den Merowingern zu den Karolingern Thema. *Der Aufstieg der Karolinger* wird dadurch manifestiert, dass es kein Merowingerkönig war, der das fränkische Heer gegen die Araber führte, sondern ein Hausmeier, nämlich Karl aus der Familie der Karolinger.⁷⁹³ Er schlug die Feinde mit seinem Heer aus fränkischen Panzerreitern 732 bei Tours

und Poitiers, was durch eine Abbildung veranschaulicht wird (siehe Abb. 13). Er

⁷⁸⁹ Vgl. Askani und Wagner, *Anno 1*, S. 207.

⁷⁹⁰ Ebd.

⁷⁹¹ Ebd., S. 202.

⁷⁹² Vgl. ebd.

⁷⁹³ Vgl. ebd., S. 211.

erhielt dabei nicht nur den Beinamen Martell, sondern stärkte auch seine Position im Frankenreich. Mehr ist über den siegreichen Hausmeier nicht in Erfahrung zu bringen, seine Leistung wird außerdem keineswegs als Rettung des Abendlandes gefeiert. Es werden anhand eines Arbeitsauftrages die Schüler lediglich dazu aufgefordert, sich darüber Gedanken zu machen, welche Folgen ein Sieg der Araber 732 für Gesamteuropa gehabt hätte.⁷⁹⁴ Dies fordert nicht nur das historische Urteilsvermögen der Jungen und Mädchen, sondern verbindet auch geschichtliches Faktenwissen mit der Gegenwart. Allerdings birgt diese Art von Aufgabenstellung auch gewisse Risiken, da die Schüler durch den Sieg der Araber ein Überrollen Europas durch diese mit mehr oder weniger fatalen Folgen imaginieren könnten. Deswegen muss mit dieser Art der Reflexion sorgsam umgegangen werden.

Im Allgemeinen sind die in fast jedem Kapitel angeführten Arbeitsaufträge, die durchwegs als direkte Fragen formuliert sind, eine gute Möglichkeit für Lehrer und Schüler, den präsentierten Geschichtsstoff nicht nur zu erarbeiten, wie es beispielsweise bei der Geschichtskarte zur Ausbreitung des Islams von 622 bis 750 der Fall ist,⁷⁹⁵ sondern bieten auch die Chance, das Faktenwissen zu reflektieren und zu erweitern oder die Empathie- oder historische Urteilsfähigkeit zu fördern. Insgesamt ist dies wohl auch die Intention der Autoren von *Anno 1*, die sie in ihrem Vorwort beschreiben. Denn jedes der fünf Hauptkapitel enthält neben den Eröffnungsseiten mit epochentypischen Bildern oder Texten, und Einführungsseiten mit Hinweisen auf wichtige, im Kapitel anzusprechende Entwicklungen und Ereignisse, auch einen Darstellungs- und Arbeitsteil. In diesem finden sich Abbildungen, wie beispielsweise die oben erwähnten zu einem arabischen Reisenden, dem Erzengel Gabriel und Mohammed⁷⁹⁶ oder einem fränkischen Panzerreiter (siehe Abb. 13),⁷⁹⁷ Karten, wie eben die zur Ausbreitung des Islams von 622 bis 750,⁷⁹⁸ oder Quellentexte. Für letztere ist beispielhaft ein Auszug aus dem Koran zu nennen, der Mohammeds Aussagen zum Monotheismus beinhaltet.⁷⁹⁹ Außerdem findet man einen Zeitstrahl zur besseren zeitlichen Einordnung und am Ende des Buches ein Minilexikon, eine Datentabelle und ein Register, was den Schülern

⁷⁹⁴ Vgl. Askani und Wagner, *Anno 1*, S. 211.

⁷⁹⁵ Vgl. ebd., S. 203.

⁷⁹⁶ Vgl. ebd., S. 202.

⁷⁹⁷ Vgl. ebd., S. 211.

⁷⁹⁸ Vgl. ebd., S. 203.

⁷⁹⁹ Vgl. ebd., S. 202.

das selbständige Arbeiten mit dem Schulbuch erleichtern soll.⁸⁰⁰ Zum Abschluss jedes Kapitels gibt es ein Geschichtsfries, das die Zeitspanne und damit eine Art Zusammenfassung des vorherigen Kapitels angibt. Ebenso besteht im Geschichtslabor für Schüler die Möglichkeit, ihr Wissen zu einem bestimmten Stoffgebiet zu vertiefen. Zum Thema Islam wird zunächst seine Eigenschaft als Weltreligion besprochen, in dem die Schüler beispielsweise fächerübergreifend mit dem Geographieunterricht anhand einer Karte die Länder und Erdteile erarbeiten sollen, die insgesamt oder teilweise islamische Bevölkerung haben.⁸⁰¹ Außerdem kann anhand eines Artikels der Ablauf eines muslimischen Gottesdienstes herausgefunden werden. Abschließend werden die Mädchen und Jungen dazu aufgefordert, sich über Moslems und Moscheen in ihrer Gegend zu informieren.⁸⁰² Diese Aufgaben sind folglich nicht nur dazu da, das Faktenwissen der Schüler zu vertiefen, sondern fordern sie auch dazu auf, fächerübergreifend und mit Gegenwarts- und individuellem Bezug Geschichte zu betrachten.

Dabei folgen die Seiten zum Geschichtslabor im Layout nicht vollständig den vorhergehenden Kapiteln, die durchgehend im Fließtext gehalten sind. Die Kapitelüberschrift ist immer fett gedruckt, die Unterüberschriften stehen ebenfalls im Fettdruck am Rand. Hervorhebungen im Text sind in Kapitälchen gehalten, wenn es sich um Namen oder Begriffe handelt, Fremdwörter hingegen sind kursiv gedruckt, Quellentexte eingerahmt. Wie schon berichtet, wird der Fließtext aufgelockert und veranschaulicht durch Abbildungen, Fotografien oder Geschichtskarten, die gerne auch am Rand platziert sind. Dies ist auch im halbseiteigen Abschnitt zu Karl Martell und seinen Leistungen 732 der Fall.⁸⁰³

Wesentlich weniger, nämlich gerade einmal ein paar Zeilen, findet sich zu diesen Themen im *Forum Geschichte 1* für Nordrhein-Westfalen, das den Untertitel *Von den frühen Kulturen bis zum Ende des Mittelalters* trägt und 2008 in Berlin von Hans-Otto Regenhardt herausgegeben worden ist. Im Kapitel zu Mohammed und dem Islam, das als Wahlthema deklariert ist, findet sich lediglich der Hinweis, dass erst ein Jahrhundert nach dem Tod des Propheten die Ausbreitung des islamisch-arabischen Herrschaftsbereiches „im Westen durch den Widerstand des Franken-

⁸⁰⁰ Vgl. Askani und Wagner, Anno 1, S. 5.

⁸⁰¹ Vgl. ebd., S. 214.

⁸⁰² Vgl. ebd., S. 215.

⁸⁰³ Vgl. ebd., S. 211.

reiches und im Osten an den Grenzen Chinas“⁸⁰⁴ zum Stillstand kam. Karl Martell wird dabei nicht erwähnt.

Dafür wird aber genauer auf Mohammed und den Islam eingegangen. So erfährt der Schüler, dass Mohammed als Händler tätig war und so mit den monotheistischen Religionen der Juden und Christen in Kontakt kam, bevor ihm der Erzengel Gabriel erschienen ist. Auch seine Flucht aus Mekka vor den Kaufmannsfamilien, die er kritisiert hatte, und die zugleich den Beginn der islamischen Zeitrechnung darstellt, sowie seine Rückkehr als religiöser, politischer und militärischer Führer werden besprochen. Die Islamisierung des arabischen Gebietes war zwar bis zu seinem Tod nahezu abgeschlossen, ging aber auch geographisch darüber hinaus. Die Besiegten mussten nicht konvertieren. Solange sie gewillt waren, Steuern zu bezahlen, durften sie ihre Religion weiterhin ausüben. Diese rasche Ausbreitung des islamischen Einflussbereiches war nicht nur der Einheit von Staat und Kirche zu verdanken, sondern auch der Idee vom Dschihad, vom „heiligen Krieg“,⁸⁰⁵ und der „Anstrengung für den Glauben“,⁸⁰⁶ was anhand einer Quelle, die die Suren zwei, vier und 47 des Koran beinhaltet, erarbeitet werden kann. Zum Abschluss wird noch festgehalten, dass westliche Demokratien eine Trennung von Staat und Kirche in der Verfassung festlegen.⁸⁰⁷

Insgesamt handelt es sich bei den zwei Seiten, die diesem Thema gewidmet werden, um einen Fließtext in zwei Spalten, der ohne Hervorhebungen auskommt. Es sind lediglich die Überschriften und Unterüberschriften fett gedruckt. Allerdings findet sich auf dieser und der gegenüberliegenden Seite eine Auswahl an Materialien, mit denen der Unterrichtsstoff veranschaulicht und der Stoff erarbeitet werden kann. Zum einen ist neben der oben bereits erwähnten Quelle aus dem Koran die Kaaba abgebildet, zum anderen auch eine Geschichtskarte, mit der die Ausbreitung des Islams erarbeitet werden kann. Ein Kästchen erklärt Begriffe und Daten, in diesem Fall die Ausdrücke Muslim, Koran und die fünf Grundpflichten des Islams. Diese und auch der Fließtext können mit Hilfe von Arbeitsaufträgen erschlossen werden, die am Ende der Doppelseite zu finden sind.⁸⁰⁸

⁸⁰⁴ Regenhardt, Hans-Otto (Hg.). *Forum Geschichte 1. Von den frühen Kulturen bis zum Ende des Mittelalters*. Berlin, 2008, S. 164.

⁸⁰⁵ Regenhardt, Forum 1, S. 165.

⁸⁰⁶ Ebd.

⁸⁰⁷ Vgl. ebd., S. 164f.

⁸⁰⁸ Vgl. ebd., S. 165.

Dabei sind die verschiedenen Materialien mit farbigen Punkten gekennzeichnet, so steht für historische Textquellen beispielsweise die Farbe Gelb, für Sachtexte Rot. Grundsätzlich aber beginnt jedes Themengebiet mit Auftaktdoppelseiten, die mit Hilfe von Bildern oder Leitfäden erste Eindrücke vermitteln sollen. Das Kapitel an sich ist dann in Themengebiete unterteilt, die mit Orientierungsseiten beginnen und eine Übersicht über die Kompetenzen vermitteln, die erworben und schlussendlich auch angewendet werden sollen. Dies kann in einem Kompetenz-Check am Ende jedes Abschnittes überprüft werden. Die Themenseiten an sich bilden den Kern des Kapitels, sie sind meist in Doppelseiten aufgebaut, die überwiegend links einen Darstellungstext als roten Faden und rechts passende Materialien wie Schriftquellen, Schaubilder, Tabellen oder Karten präsentieren, wie dies auch im Beispiel oben der Fall ist. In den Methoden- und Werkstattseiten finden die Schüler Hilfe und die nötigen Arbeitsschritte, die zum Bearbeiten verschiedener Materialien nötig sind. Manchmal geben sie auch Anregungen zu weiteren geschichtlich motivierten Aktionen. Ein Lexikon, allgemeine Hilfestellungen und Anregungen zur Bearbeitung der Arbeitsaufträge sowie ein Register finden sich am Ende des Buches.⁸⁰⁹ Damit ist dieses Geschichtsschulbuch wie schon das vorher besprochene sehr schülerfreundlich aufgebaut, sie sollen mit ihm Geschichte erarbeiten, umwälzen, verstehen und weiterdenken können.

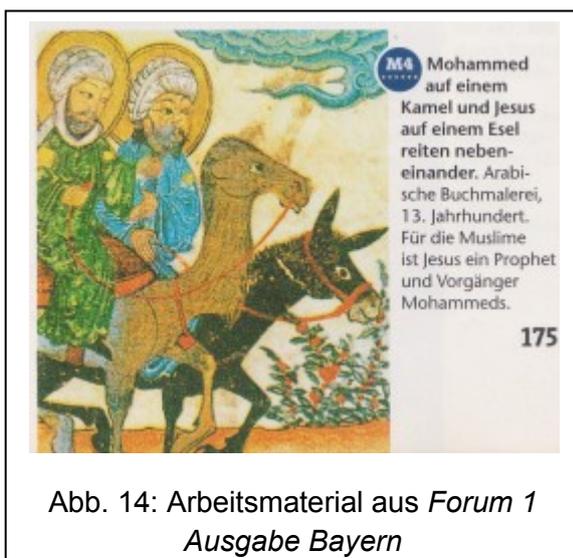
Dabei ist das Vorwort, das diesem Schulbuch voran geht, ebenso an die Schüler direkt gerichtet, wie das Vorwort in der bayerischen Ausgabe des *Forum Geschichte 1*, das von Franz Hofmeier und Hans-Otto Regenhardt 2007 in Berlin herausgegeben wurde und mit *Von der Vorgeschichte bis zur Dreiteilung der Mittelmeerwelt* untertitelt ist. Diese abweichende Aufteilung ist den unterschiedlichen Lehrplänen in Nordrhein-Westfalen und Bayern geschuldet, findet sich aber inhaltlich nicht in den Geschichtsschulbüchern wieder. Denn schon die Vorworte gleichen sich fast wörtlich, nur hat man bei der Ausgabe für Bayern ein anderes System für die leichte Erkennbarkeit verschiedener Materialien gewählt. Außerdem werden Zusammenfassungen im Karteikastenformat präsentiert, die Spiele, Rätsel oder Aufgaben zum Text beinhalten.⁸¹⁰

⁸⁰⁹ Vgl. Regenhardt, Forum 1, S. 6f.

⁸¹⁰ Vgl. Hofmeier, Franz und Regenhardt, Hans-Otto (Hg.). *Forum Geschichte 1. Ausgabe Bayern. Von der Vorgeschichte bis zur Dreiteilung der Mittelmeerwelt*. Berlin, 2007, S. 6.

Wörtlich ist hingegen das Kapitel zu Mohammed und dem Islam übernommen worden. Es enthält lediglich die Zusatzinformation, dass die Kalifen Stellvertreter des Propheten sind und dass die Zeit des islamischen Reiches „auch eine Phase des kulturellen Austausches mit den besiegten Völkern“⁸¹¹ war. Trotz der schlussendlichen Spaltung des islamischen Großreiches gibt es auch bis heute eine Art kulturelle Verbundenheit zwischen den verschiedenen muslimischen Gebieten.⁸¹² Zum Ereignis von 732 ist allerdings auch nur das zu lesen, was oben bereits für die nordrhein-westfälische Ausgabe besprochen wurde. Karl Martell wird hier ebenso wenig namentlich erwähnt, dafür aber im Kapitel, das die christlichen Missionare im Frankenreich, insbesondere Bonifatius, thematisiert. In einer Quelle wird ein Empfehlungsschreiben des Papstes an Karl Martell abgedruckt, der darin um Schutz und Unterstützung für den Missionar gebeten wird. Allerdings erfährt man einleitend, dass Karl Martell von 714 bis 741 ein fränkischer Hausmeier war, der in dieser Zeit „große kriegerische Erfolge“⁸¹³ errang. Ein Verweis auf das vorherige Kapitel oder genauere Informationen fehlen hier völlig. Karl Martell und sein Sieg bei der Schlacht zwischen Tours und Poitiers 732 scheinen zumindest für die Forum-Reihe so sehr an Bedeutung und Relevanz verloren zu haben, dass sie komplett weggelassen werden.

Außerdem entspricht sich das Layout der beiden betrachteten Ausgaben, wobei sich die Materialien für das Kapitel zu Mohammed unterscheiden. Während es in der bayerischen Ausgabe weniger Arbeitsaufträge gibt, enthält dieses zusätzliche



Materialien, wie eine Buchmalerei, die Mohammed und Jesus nebeneinander reitend zeigt und mit Hilfe der Bildunterschrift darüber informiert, dass Jesus für die Muslime auch ein Prophet ist und als Vorgänger Mohammeds angesehen wird (siehe Abb. 14).⁸¹⁴ Dass es ansonsten aber inhaltlich wenig Unterschiede zwischen den Ausgaben für die beiden verschiedenen Bundesländer gibt, liegt

⁸¹¹ Vgl. Hofmeier und Regenshardt, Forum 1, S. 174.

⁸¹² Ebd.

⁸¹³ Ebd., S. 181.

⁸¹⁴ Vgl. ebd., S. 175.

wohl daran, dass der Cornelsen Verlag, der die Forum-Reihe herausgibt, mit seinem Sitz in Berlin neben dem Stuttgarter Klett- und dem Braunschweiger Westermann-Verlag, von dem bereits das Schulbuch *Anno* bearbeitet wurde, einer der drei großen Schulbuchverlage in Deutschland ist. Diese drei Verlagshäuser teilen sich etwa 90 Prozent des Marktes.⁸¹⁵ Deswegen sind sie wohl in dem in Einleitungskapitel erklärten Prozedere um die Zulassung eines Schulbuches eher konkurrenzfähig und in jedem Bundesland vertreten. Dies sichert zwar vielleicht eine gewisse Einheit bezüglich, in diesem Fall, historischer Bildung in der Bundesrepublik, dafür wird aber die Landschaft der Geschichtsschulbücher eintöniger, was sich natürlich auch auf diese Arbeit auswirkt.

Das *Kursbuch Geschichte. Neue Ausgabe. Von der Antike bis zur Gegenwart*, das 2009 von Karin Laschewski-Müller und Robert Rauh ebenso in Berlin vom Cornelsen Verlag veröffentlicht wurde, ist im Gegensatz zur Forum-Reihe für die Oberstufe konzipiert. Es „deckt alle Kompetenzanforderungen und Inhalte des Lehrplans von der Antike bis zur Gegenwart ab.“⁸¹⁶ Epochenüberblicke führen in Halbjahresthemen ein, wobei Auftaktseiten als Einstiege zu den jeweiligen Kapiteln dienen. Methodenseiten sind in Gelb gehalten und für selbständiges Training gedacht, wobei sich das Grundwissen zur Wiederholung am Kapitelende und ein Lexikon mit Begriffserklärungen im Anhang des Buches befinden. Ebenso enthalten sind Sonderseiten zur Geschichtskultur oder Essays zur Vertiefung einzelner Themen oder Seiten, die die globalgeschichtliche Perspektive betonen. Somit und auch mit den Arbeitsaufträgen, die sich neben Erklärungen zu Personen, Daten, Ereignissen oder Begriffen oder Internettipps am Rad der Fließtexte zu den jeweiligen Themengebieten befinden, können sich die Schüler gut auf ihre bevorstehende Reifeprüfung vorbereiten.⁸¹⁷

Dieses Ziel ist auch daran erkennbar, dass dieses Geschichtsschulbuch für die Oberstufe zwar im Grunde all die wichtigen Informationen enthält, die auch in der Forum-Reihe für die Unterstufe zu finden waren, allerdings ausführlicher und detaillierter. So erfährt der Schüler unter *1 Entstehung und Ausbreitung des Islams*, dass Mohammeds Lehre „von dem einen Gott und seine Geißelung des Egoismus

⁸¹⁵ Vgl. LehrCare Team. *Schulbuchverlage in Deutschland*. [<https://www.lehrcare.de/blog/schulbuchverlage-in-deutschland/>], letzter Aufruf: 10.12.2017].

⁸¹⁶ Laschewski-Müller, Karin und Rauh, Robert (Hg.). *Kursbuch Geschichte. Neue Ausgabe. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Berlin, 2009, S. 7.

⁸¹⁷ Vgl. ebd.

der reichen Kaufleute“⁸¹⁸ von den polytheistischen Mekkanern abgelehnt wurde, weshalb der Prophet aus Mekka fliehen musste, was den Beginn der islamischen Zeitrechnung bedeutet hat. „Muhammad gründete mit den mekkanischen Auswanderern (*Muhadschirun*) und den neuen muslimischen ‚Helfern‘ (*Ansar*) auf der Basis eines Vertrages die erste muslimische Gemeinde (*Umma*) von Medina“⁸¹⁹. Diese erlangte innerhalb von etwa zehn Jahren eine führende Position unter den arabischen Völkern, was mit gewaltsamen Auseinandersetzungen einherging, die besonders Mekka betrafen, bis Mohammed 630 friedlich wieder dort einziehen konnte. Im folgenden Jahr gelang es ihm, „die meisten Stämme auf der arabischen Halbinsel durch Verträge an die Gemeinde von Medina [zu] binden.“⁸²⁰. Die Expansion und innere Spaltung des Islams begann unter Mohammeds Nachfolgern, die sowohl die Ausbreitung des islamischen Glaubens vorantrieben, als auch einen Kampf um das Kalifat führten.⁸²¹

Dieses Kapitel berichtet außerdem davon, dass die Moslems Abraham als den ersten Moslem sowie Moses und Jesus ebenso als Propheten ansehen wie Mohammed, wobei letzterer die Reihe der Gesandten Gottes abschließt. Gott selber ist für die Muslime Schöpfer und Richter, dessen Anforderungen sie unbedingt Folge leisten. Damit ähnelt der Islam dem Judentum, denn im muslimischen Glauben „entwickelte sich auf der Grundlage des Korans eine Gesetzesreligion, die eine eigene Kultur ausformte.“⁸²² Weitere Informationen zum (historischen) Islam folgen erst im vierten Kapitel zu Al-Andalus, das das Kalifat von Cordoba, die Herrschaft der Taifa-Könige, die Reconquista und den Nasridenstaat thematisiert,⁸²³ bevor im siebten beziehungsweise achten Kapitel Methoden der Koranauslegung⁸²⁴ und der islamische Fundamentalismus⁸²⁵ zum Thema werden.

Obwohl damit der Islam mit seiner Geschichte, Gegenwart und Zukunft ausführlich beleuchtet wurden, findet nirgends Karl Martell oder die Schlacht zwischen Tour und Poitiers 732 Erwähnung. Der fränkische Hausmeier war aber schon im vorhergehenden Großkapitel zum europäischen Mittelalter Thema, das im ersten Abschnitt *Reichsidee und Kaisertum im Frühmittelalter* bespricht. Nachdem der Zeit-

⁸¹⁸ Laschewski-Müller und Rauh, Kursbuch, S. 104.

⁸¹⁹ Ebd.

⁸²⁰ Ebd.

⁸²¹ Vgl. ebd., S. 105.

⁸²² Ebd.

⁸²³ Vgl. ebd., S. 117-121.

⁸²⁴ Vgl. ebd., S. 132f.

⁸²⁵ Vgl. ebd., S. 134f.

raum von der Antike bis zum Mittelalter und die Entstehung des Frankenreiches erläutert wurden, wird der Aufstieg der Karolinger zur Königsmacht thematisiert. Es wird berichtet, dass die Franken mit ihrem Sieg 732 bei Tours und Poitiers unter der Führung Karl Martells die Araber, die von der iberischen Halbinsel her vordrangen, aufgehalten haben. Zusammen mit der Missionierung, besonders durch den Mönch Bonifatius, konnte dies den Karolingern langfristig zum Aufstieg im Frankenreich verhelfen und gleichzeitig eine Basis für eine Verbindung mit dem Heiligen Stuhl in Rom schaffen.⁸²⁶ Somit steht auch in diesem Geschichtswerk der Aufstieg Karl Martells im Frankenreich sowie der Ausbau und die Sicherung seines Einflusses vor der Tatsache, dass er mit dem Aufhalten der muslimischen Eindringlinge eventuell das christliche Abendland vor einer Überfremdung durch diese gerettet hat, wie es in den Lehrwerken vergangener Epochen hieß. In der Zusammenfassung am Kapitelende wird dies nochmals aufgegriffen, denn dort ist die Rede davon, dass mit diesem Sieg Karl Martells sich neben dem islamischen und dem griechisch-orthodoxen Einflussbereich ein dritter Machtbereich im lateinisch-römischen Westen herausbildete.⁸²⁷

Damit ist Karl Martell etwas weniger als eine Viertelseite gewidmet, wohingegen dem für diese Arbeit relevanten Abschnitt zum Islam samt Quellenmaterial vier Seiten, insgesamt aber neun weitere, eingeräumt wurden. Beide Themengebiete wurden im Fließtext abgefasst, in dem wichtige Begriffe blau und Begriffserklärungen kursiv gedruckt wurden. Verweise zu den vielfältigen Quellen- und Sachtexten oder anderen Materialien wie beispielsweise einer Geschichtskarte zur Ausbreitung des Islams⁸²⁸ finden sich an passender Stelle im Text, was den Schülern das Arbeiten erleichtern sollte. Insgesamt wird durch die Vielzahl und Vielfalt des angebotenen Materials, wie Zitate aus dem Koran⁸²⁹ oder beispielsweise Fachtexte zum Thema Dschihad oder der arabischen Expansion,⁸³⁰ nicht nur den Schülern wiederum die Vorbereitung auf die Reifeprüfung ermöglicht, sondern auch den Lehrern ein abwechslungsreicher Unterricht erleichtert. Damit ist dieses Lehrwerk, wie die bereits bearbeiteten Geschichtsschulbücher in der Zeit des wiedervereinigten Deutschlands, in erster Linie für die Schüler und der selbständigen Erweiterung ihres historischen Faktenwissens, ihrer Methodenkompetenz und ihres Ge-

⁸²⁶ Vgl. Laschewski-Müller und Rau, Kursbuch, S. 67.

⁸²⁷ Vgl. ebd., S. 98.

⁸²⁸ Vgl. ebd., S. 104.

⁸²⁹ Vgl. ebd., S. 105.

⁸³⁰ Vgl. ebd., S. 105-107.

schichtsbewusstseins konzipiert. Zudem ermöglicht es der Lehrkraft meist einen zeitgemäßen und abwechslungsreichen Unterricht, in dem (Quellen-) Texte und verschiedene Materialien variabel eingesetzt werden können.

Dies gilt durchweg für alle Lehrwerke, die für die Zeit des wiedervereinigten Deutschlands betrachtet wurden. Sie beinhalten abwechslungsreiche Materialien, wie Abbildungen beispielsweise eines arabischen Reisenden, des Erzengels Gabriel, der zu Mohammed spricht, oder eines fränkischen Panzerreiters in Bernhard Askani und Elmar Wagners *Anno 1*.⁸³¹ Auch Bilder, wie die der Höhle am Berg Hira in Harro Bracks *Unser Weg in die Gegenwart 2*,⁸³² Geschichtskarten zum Beispiel zur Ausbreitung des Islams in Hans-Otto Regenhardts *Forum 1*.⁸³³ oder Quellentexte wie aus der *Vita Caroli* in Bernhard Heinloths *Oldenbourg Geschichte für Gymnasien 7*.⁸³⁴ sind in den Werken zu finden. Diese eignen sich hervorragend dazu, die Methodenkompetenz der Schüler zu schulen, wie dies im Laufe der Zeit immer mehr gefordert und heute unbedingt verlangt wird. Dazu tragen auch die Arbeitsaufträge bei, die in jedem Geschichtsbuch unverzichtbar geworden sind. Sie richten sich direkt an die Schüler und fordern sie auf, sich konkret mit Fakten zu beschäftigen oder über sie hinaus zu denken, um Methoden zu trainieren, wenn es beispielsweise um Quellenarbeit oder Arbeit mit Geschichtskarten geht,⁸³⁵ oder Geschichtsbewusstsein zu schärfen. Empathiefähigkeit zu fördern ist auch großes Ziel und Anspruch moderner Geschichtsbücher, wie es beispielsweise die Aufforderung Harro Bracks zeigt, Probleme, die sich für Moslems in der BRD ergeben könnten, zu eruieren. Er lässt die Schüler auch die politische Rolle Mohammeds und die Einstellung der Moslems zum Krieg durch Koranzitate erarbeiten.⁸³⁶ Dies ermöglicht es den Mädchen und Jungen nicht nur in die Religion, sondern auch in die Lebens- und Denkweise des Islams einzutauchen. Arbeitsaufträge gibt es aber auch zu Textquellen wie etwa zum Auszug aus der *Vita Caroli* in Bernhard Heinloths Werk. So sollen die Schüler beispielsweise anhand von Stellen aus der Quelle belegen, ob Einhard auf Seiten der Karolinger steht.⁸³⁷ Damit wird nicht nur diese Methodenkompetenz, sondern auch Rollenwechsel und Em-

⁸³¹ Vgl. Askani und Wagner, *Anno 1*, S. 202 und S. 211.

⁸³² Vgl. Brack, *Weg*, S. 14.

⁸³³ Vgl. Regenhardt, *Forum 1*, S. 165. Vgl. ebenso Hofmeier und Regenhardt, *Forum 1*, S. 175.

⁸³⁴ Vgl. Heinloth, *Oldenbourg 7*, S. 14.

⁸³⁵ Vgl. ebd.; Brack, *Weg*, S. 14 und S. 17; Askani und Wagner, *Anno 1*, S. 203 und Regenhardt, *Forum 1*, S. 165.

⁸³⁶ Vgl. Brack, *Weg*, S. 17.

⁸³⁷ Vgl. Heinloth, *Oldenbourg 7*, S. 14.

pathiefähigkeit trainiert, was viele Autoren in ihren Arbeitsaufträgen anstreben, womit sie lehrplankonform sind.

Auch in ihrem Vorwort, sofern vorhanden, richten sich die Autoren und Herausgeber direkt an die Schüler. Sie geben keine pädagogisch-didaktischen Erklärungen, wie dies in den Geschichtsschulbüchern der vergangenen Epochen meist der Fall war, für die Schüler aber wenig von Relevanz (gewesen) sein dürfte. Dafür richten sich die Bücher immer mehr nach den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen aus, was sich auch dadurch zeigt, dass die Werke zunehmend und ausschließlich in Farbe gedruckt sind. Dadurch soll die Motivation der Jungen und Mädchen gestärkt werden, da heute ihre Lebenswelt auch eine bunte und vielseitige ist. Außerdem ist der Fließtext zur besseren Übersicht und Verständlichkeit in zwei Spalten abgedruckt, wodurch er auch leichter bewältigbar wirkt und keiner Bleiwüste mehr gleicht, wie dies in vorhergehenden Epochen oft der Fall war.

Rein inhaltlich geht der Fokus weg von Karl Martell als dem Retter des Abendlandes. Wenn überhaupt hat er das Frankenreich gerettet, was nur einmal, nämlich in Harro Bracks *Unser Weg in die Gegenwart 2* direkt so bezeichnet wird.⁸³⁸ Spekulationen über die Auswirkungen eines möglichen Sieges der Araber werden auch nur noch bei Bernhard Askani und Elma Wagner in *Anno 1* angetroffen,⁸³⁹ während sie in den vorher behandelten Geschichtsbüchern an der Tagesordnung waren. Nun wird die Bedeutung dieser Leistung Karl Martells für seine eigene Karriere und den Aufstieg der Karolinger im Frankenreich in den Mittelpunkt gerückt, wie dies nicht nur Bernhard Askani und Elmar Wagner in *Anno 1*,⁸⁴⁰ sondern auch Karin Laschewski-Müller und Robert Rauh in ihrem *Kursbuch Geschichte* tun.⁸⁴¹ Dies zeigt, dass es nicht mehr wichtig scheint, die Bedrohung durch die muslimischen Eroberer und damit des Fremden zu betonen. Die Eindringlinge sind Feinde, aber nicht durch ihre Religion, sondern durch den Wunsch, das Frankenreich zu erobern. Dies rückt auch den Islam an sich in ein anderes Licht. Zwar wird noch immer die Kriegsbereitschaft der Muslime besprochen, doch erfolgt die Berichterstattung insgesamt neutraler und wird auch oft mit Quellen bewältigt. Betont wird, wie schon in den Schulbüchern aus der Zeit des Kalten Krieges, nicht nur die militärische, sondern auch die kulturelle Leistung der Araber und die positiven Aus-

⁸³⁸ Vgl. Brack, Weg, S. 24.

⁸³⁹ Vgl. Askani und Wagner, Anno 1, S. 211.

⁸⁴⁰ Vgl. ebd.

⁸⁴¹ Vgl. Laschewski-Müller und Rauh, Kursbuch, S. 67.

wirkungen, die diese für Europa bis heute haben.⁸⁴² Von einer „Phase des kulturellen Austausches mit den besiegten Völkern“⁸⁴³ profitierten die Europäer, da die Araber ihnen in vielerlei Hinsicht, sei es im Handel, im Bereich der Medizin oder generell der Wissenschaften, weit überlegen waren. Dies zeigte sich auch daran, „daß bis ins 15. Jh. hinein fast ausschließlich Übersetzungen arabischer Werke dem Unterricht an den Universitäten Europas zu Grunde lagen.“⁸⁴⁴ Damit ist außerdem bewiesen, dass die Araber nicht auf ihrem Wissen beharrten, sie waren vielmehr gewillt, dieses mit den ihnen unterlegenen oder unterworfenen Völkern zu teilen. Außerdem wurde eine Zwangskonversion nicht forciert, was anhand des Verfasserstext erarbeitet werden kann.⁸⁴⁵

Man scheint sich insgesamt sehr zu bemühen, das Feindbild des Islams nicht mehr entstehen zu lassen, sondern setzt vielmehr auf Empathiefähigkeit und Schulung von Toleranz durch Faktenwissen, was in einer Zeit wie dieser von nicht zu unterschätzendem Wert ist. Vielleicht wird auch deswegen nicht nur der Werdegang Mohammeds und der von ihm gegründeten Religion dargestellt, wie dies bisher in jedem der besprochenen Zeitabschnitte der Fall war, sondern eher das theokratische Staatswesen erarbeitet und besonders die kulturellen Leistungen der Araber betont. Dies schlägt sich auch im Umfang wieder, denn der Islamthematik werden in Laschewski-Müllers und Rauhs *Kursbuch* mit allen Quellen- und Materialien insgesamt 13 Seiten eingeräumt. Dabei beinhaltet das eigens der islamischen Welt und Europa gewidmete Kapitel auch die Themen Methoden der Koraninterpretation und islamischer Fundamentalismus. Besonders für Schüler der Oberstufe, für die dieses Geschichtsbuch konzipiert ist, gilt es nicht nur in die Vergangenheit zu sehen, wenn es um den Islam und Europa geht. Es ist viel wichtiger, sich kritisch mit dieser Thematik zu befassen, damit die Jungen und Mädchen beziehungsweise die Jugendlichen befähigt sind, sich kritisch und vorurteilsfrei mit dem aktuellen Themen auseinandersetzen zu können. Auch dies ist neben der historischen Urteils-, der Methoden-, der Sach- und der sozialen Kompetenz, die im Geschichtsunterricht heutzutage gefördert werden, eine wichtige Fähigkeit, die nicht nur im Schulalltag unerlässlich sind und deswegen oberste Priorität jedes modernen (Geschichts-) Schulbuches sein sollten. Dass dafür nun mehr die posi-

⁸⁴² Vgl. Heinloth, Oldenbourg 7; S. 168, Brack, Weg, S. 19 f. und Laschewski-Müller und Rauh, *Kursbuch*, S. 117-121.

⁸⁴³ Hofmeier und Regenhardt, Forum 1, S. 174.

⁸⁴⁴ Brack, Weg, S. 21.

⁸⁴⁵ Vgl. Heinloth, Oldenbourg 7, S. 168 und Regenhardt, Forum 1, S. 164.

tiven Leistungen der Araber herangezogen werden, wie etwa hier auf sieben bis zu 13 Seiten, anstatt das Bild von den feindlichen Muslimen, vor denen Karl Martell das Frankenreich oder auch ganz Europa gerettet hat, was wenn überhaupt in wenigen Zeilen abgehandelt wird, wurde im Laufe der Geschichte immer offensichtlicher und hier geradezu deutlich.

3.6 Zwischenfazit

Die größte Gemeinsamkeit, die die Geschichtsbücher der betrachteten Zeitabschnitte innehaben, verbirgt sich wohl im Layout. Denn bis auf die *Zeittafeln zur Weltgeschichte* von Otto Kaemmel, Gustav Rosenhagen und Wilhelm Becher und Karl Gutmans *Übersicht der Weltgeschichte* aus der Zeit des Deutschen Kaiserreichs und Bernhard Kumstellers *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend* und Paul Joachimsens *Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten* aus der Zwischenkriegszeit sind alle betrachteten Lehrwerke im Fließtext verfasst. Dabei werden Begriffe oder Jahreszahlen auf unterschiedliche Art und Weise hervorgehoben, was dem Leser eine leichtere Orientierung ermöglicht und den Text auch übersichtlicher gestaltet. So bedienen sich beispielsweise August Mauer in seinen *Geschichts-Bildern* aus der Kaiserzeit, Paul Vogel in *Volk und Führer* aus der Zeit des Nationalsozialismus oder Karl Krüger in *Geschichte des Abendlandes von der germanischen Frühzeit bis 1648* aus der Zeit des Kalten Krieges und Harro Brack in *Unser Weg in die Gegenwart* aus dem wiedervereinigten Deutschland des Sperr- oder Fettdrucks. Oftmals wurden besonders Jahreszahlen am Rand vermerkt, was den Fließtext noch mehr strukturiert. Dies ist beispielsweise im kaiserzeitlichen Lehrwerk *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte* von Martin Mertens, dem nationalsozialistisch ausgerichteten Schulbuch *Geschichte des Deutschen Volkes und seiner Vorfahren* von Friedrich Winter oder in Werner Glogauers *Wir erleben die Geschichte* aus der Zeit des Kalten Krieges der Fall. Manchmal finden sich wichtige Jahreszahlen auch eingekastet am Rand, wie etwa in Wilhelm Füßler und Wilhelm Looses *Geschichte des Deutschen Volkes* aus der Zeit des Nationalsozialismus. Ebenso werden wichtige Namen und Begriffe wie in Friedrich Neubauers *Geschichtliches Lehrbuch für höhere Mädchenschulen* aus der Zeit des Deutschen Kaiserreiches am Rand festgehalten, wohingegen Max Horn Begriffserklärungen im Geschichtsbuch *Deutsche Geschichte bis zum Aus-*

gange des Mittelalters aus der Zwischenkriegszeit in Fußnoten präsentiert. Obwohl also die Darstellung der historischen Fakten in Form eines Fließtextes als Gemeinsamkeit der betrachteten Geschichtsbücher bezeichnet werden kann, was auch für diejenigen gilt, die zur Zeit des Kalten Krieges in der BRD und der DDR erschienen sind, ist schon ersichtlich, dass sie sich auch darin unterscheiden, wenn es um Hervorhebungen und Strukturierung geht.

Noch größere Unterschiede zeigen sich in der Verwendung von Hilfsmitteln beziehungsweise Materialien, die im Laufe der Zeit immer mehr Raum im Geschichtsbuch und Bedeutung im Geschichtsunterricht einnehmen. Während man in der Zeit des Deutschen Kaiserreiches noch ganz auf Abbildungen, Geschichtskarten oder Ähnliches verzichtet, bietet Max Horn in der Zwischenkriegszeit im Lehrbuch *Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters* Bilder beispielsweise von der Kaaba in Mekka oder des Löwenhofes der Alhambra in Granada an.⁸⁴⁶ Gottlieb Bader verwendet in seiner *Geschichte für Württembergische Volks- und Mittelschulen* zur Veranschaulichung der Verteilung der verschiedenen Einflussgebiete um 750 eine Geschichtskarte,⁸⁴⁷ Paul Vogel stellt in seinem nationalsozialistischen Werk *Volk und Führer* damit die Flächenverhältnisse zwischen römisch-deutschem Kaiserreich, oströmischen Reich und dem Kalifenreich dar, um die Gefahr, die vom Halbmond ausgeht, zu verdeutlichen.⁸⁴⁸ In der Zeit des Kalten Krieges bedienen sich Hejo Busley, Hubert Glaser und Wolfgang Hug in ihrem Lehrwerk *Geschichtliche Weltkunde* einem ganzen Cocktail an Materialien wie Geschichtskarten, Abbildungen und Zeittafeln,⁸⁴⁹ was in der Zeit des wiedervereinigten Deutschlands an der Tagesordnung steht. Ganz in Farbe werden spätestens seit den 2000ern eine Fülle an Hilfsmitteln präsentiert, die den Schülern die eigenständige Erarbeitung des Geschichtsstoffes ermöglichen. So bieten beispielsweise Franz Hofmeier und Hans-Otto Regenhardt in der bayerischen Ausgabe des *Forum Geschichte 1* neben einem zur besseren Übersichtlichkeit in zwei Spalten präsentierten Fließtext ein Foto der Kaaba in Mekka, eine Geschichtskarte zur Ausbreitung des Islams bis zum achten Jahrhundert, einen Auszug aus dem Koran und eine arabische Buchmalerei, die Mohammed auf einem Kamel und Jesus

⁸⁴⁶ Vgl. Horn, *Deutsche Geschichte*, S. 79 und S. 81.

⁸⁴⁷ Vgl. Bader, *Württembergische Volks- und Mittelschulen*, S. 41.

⁸⁴⁸ Vgl. Vogel, *Volk*, S. 117.

⁸⁴⁹ Vgl. Busley, Glaser und Hug, *Weltkunde*, S. 13-21.

auf einem Esel nebeneinander reitend zeigt.⁸⁵⁰ Außerdem wird das Grundwissen in einem Kästchen präsentiert. Dabei dienen die aufgezeigten Materialien nicht nur der Anschaulichkeit, sie sollen auch mit Hilfe von Arbeitsaufträgen dazu anleiten, Geschichte selbst zu erarbeiten.

Damit ist ein weiterer Unterschied zwischen den Geschichtsbüchern der unterschiedlichen Zeitabschnitte offensichtlich. Denn während es heutzutage für Schüler gilt, selbst tätig zu werden, stand lange Zeit der Lehrervortrag im Mittelpunkt des geschichtlichen Unterrichts, wie beispielsweise Adam Josef Cüppers im kaiserzeitlichen *Geschichtsbüchlein für Volksschulen* angibt.⁸⁵¹ Da er sein Lehrwerk laut Untertitel *Nach den Ministerialbestimmungen von 1872* verfasst hat, dürfte er damit auch dem pädagogisch-didaktischen Zeitgeist entsprechen. Grundsätzlich bringt für ihn der Lehrervortrag die beste Behaltensquote für die Schüler.⁸⁵² Friedrich Lauer betont außerdem in seinem Vorwort zu *Die Weltgeschichte*, dass die anschauliche Erzählung durch den Lehrer die Schüler am meisten motivieren kann.⁸⁵³ Dabei stützt sich beispielsweise Heinrich Dittmar in seinem Werk *Deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen* auf sogenannte große Persönlichkeiten oder große Charaktere,⁸⁵⁴ was auch noch in der Zwischenkriegszeit der Fall war. Doch man bemühte sich, nicht nur bedeutende Männer in den Mittelpunkt zu stellen, sondern auch den Fokus auf das eigene Volk zu lenken, denn jeder trägt eine gewisse Verantwortung gegenüber den Mitmenschen und dem Staat,⁸⁵⁵ wie Hermann Pinnow in seiner *Geschichte des deutschen Volkes* betont und damit die Geisteshaltung der Zwischenkriegszeit widerspiegelt. Dies geschieht auch in den Schulbüchern aus der Zeit des Nationalsozialismus, denn Heinrich Hausmann, Reinhold Thiele und Adolf Knoll wollen mit ihrem für die Volksschule konzipierten Geschichtsbuch *Sie alle bauten Deutschland* zum nationalsozialistischen Denken und Handeln anregen, wozu sie Karl Martell instrumentalisieren, da er Europa „vor der Unterwerfung durch ein fremdrassisches Volk“⁸⁵⁶ bewahrt hat. Insgesamt findet sich der nationalsozialistische Rassenbegriff bei mehreren Autoren aus dieser Zeit, denn „Kultur unterliegt rassischer Bedingt-

⁸⁵⁰ Vgl. Hofmeier und Regenhardt, Forum 1, S. 174f.

⁸⁵¹ Vgl. Cüppers, Geschichtsbüchlein, Vorwort.

⁸⁵² Vgl. ebd.

⁸⁵³ Vgl. Lauer, Weltgeschichte, S. VIII.

⁸⁵⁴ Vgl. Dittmar, Deutsche Geschichte, S. III.

⁸⁵⁵ Vgl. Pinnow, Geschichte des deutschen Volkes, S. V.

⁸⁵⁶ Hausmann, Thiele und Knoll, Deutschland, S. 14.

heit“⁸⁵⁷ das behaupten zumindest Paul Schmitthenner und Friedrich Fieldner in ihrem Geschichtsbuch *Führer und Völker*. Damit entsprechen sie nicht nur dem nationalsozialistischen Gedankengut sondern auch den „Richtlinien des Reichsministeriums“ von 1933 und dem „Gesetz über die Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht“ aus dem selben Jahr. Dies zeigt ebenso exemplarisch wie eindrucksvoll, dass Lehrwerke, und in diesem Fall Geschichtsbücher, immer mit einer gewissen Intention geschrieben sind. Sie wollen Fakten vermitteln, aber auch erziehen, wie im zuletzt aufgezeigten Beispiel im Sinne der Nationalsozialisten. Denn Schulbücher enthalten stets das, was von einer Generation als lehrens- und damit lernenswert angesehen wird. Ob dies immer objektiv sein kann oder sogar soll, selbst oder gerade wenn gewisse staatliche Richtlinien eingehalten werden, sei dahingestellt und für die zuletzt betrachtete Epoche zu hinterfragen. Ähnliches gilt auch für die Schulbücher aus der ehemaligen DDR, zumindest wenn man die Arbeitsaufträge betrachtet, die in *Geschichte. Lehrbuch für die Klasse 6* beispielsweise in der Einführung gestellt sind. Sie zielen auf historischen Klassenkampf, Ausbeutung der Arbeiterschaft und Missbrauch der staatlichen Macht durch die beherrschende Klasse ab. Dadurch betrachten sie historische Fakten durchweg einseitig und sicher nicht vorurteilsfrei, womit sie die Mädchen und Jungen in eine bestimmte Denkweise, nämlich einer der DDR-Ideologie entsprechenden, lenken wollen.⁸⁵⁸ Damit ist der Geschichtsunterricht zweifelsfrei Mittel einer staatlich einseitig gelenkten und gewünschten Bildung.

Davon wollen zumindest Heribert Hilgenberg, Hugo Staudinger und Elmar Wagner im in der BRD erschienen Schulbuch *Unsere Geschichte unsere Welt* aus der gleichen Zeitspanne Abstand nehmen. Für sie ist Geschichte und damit der Geschichtsunterricht individuell wichtig.⁸⁵⁹ Dem entsprechen auch Robert Tenbrock, Hans Stier und K. Thieme, die in ihrem Schulbuch *Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten* die Ansicht vertreten, dass Geschichtskennntnis Grundlage für jegliche Entscheidungen sind, die wiederum grundlegend für die Zukunft sind.⁸⁶⁰ Allerdings zeichnet sich in der Zeit des Kalten Krieges auch die Tendenz ab, wie beispielsweise der Titel Karl Krügers Lehrwerk *Geschichte des*

⁸⁵⁷ Schmitthenner und Fieldner, *Führer und Völker*, Vorwort.

⁸⁵⁸ Vgl. Autorenkollektiv, *Lehrbuch*, Einführung.

⁸⁵⁹ Vgl. Hilgenberg, Staudinger und Wagner, *Geschichte*, S. 3.

⁸⁶⁰ Vgl. Tenbrock, Stier und Thieme, *Unterrichtswerk*, Vorwort.

Abendlandes zeigt, sich nicht nur an Deutschland zu orientieren, sondern auch Europa in den Fokus zu nehmen.

Dies ist geradezu selbstverständlich für die Geschichtsbücher des wiedervereinigten Deutschlands. Doch nicht nur dahingehend zeigen sich gravierende Veränderungen, denn die Lehrwerke sind nun besonders auf die Bedürfnisse der Schüler zugeschnitten, was sich schon daran zeigt, dass die Vorworte meist direkt an sie gerichtet sind und die Aufbereitung des Buches erklärt wird. Dies ist für sie wichtig, da sie ja damit arbeiten sollen. Den Schulbüchern gehen also keine didaktisch-pädagogischen oder Erklärungen voller Pathos voran, die den Schülern kaum genutzt hätten. Vom Nürnberger-Trichter-Ansatz, der von der Kaiserzeit bis weit in die Zeit des Kalten Krieges spürbar war, hat sich die Auffassung eines gelungenen Geschichtsunterrichts dahingehend verändert, dass die Mädchen und Jungen nicht mehr nur Fakten lernen und aufsagen sollen. Vielmehr ist es außerdem wichtig, historische Ereignisse beurteilen und mit unterschiedlichen Materialien umgehen zu können. Nicht nur Sach-, sondern auch historische Urteils- und Methodenkompetenz sind neben Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel aus keiner Geschichtsstunde mehr wegzudenken. Deswegen bedarf es als Grundlage eines Schulbuches, das diesen Ansprüchen genüge leistet. Dies geschieht, indem diese, eben nicht nur im Materialangebot, sondern auch im Layout den Bedürfnissen der Schüler entsprechen. Außerdem geht der Blick weg von den großen Männern, die Geschichte schreiben, hin zu einer bemüht vorurteilsfreien und mehrperspektivischen Betrachtung von Geschichte, wie sich im Falle der Darstellung Mohammeds und des Islams und besonders Karl Martells zeigt.

Denn von vorurteilsfreier Berichterstattung kann in den kaiserzeitlichen Geschichtsbüchern nach heutigem Standard kaum gesprochen werden. Mohammeds Glaubwürdigkeit als Prophet wird nicht nur von Adam Josef Cüppers im *Geschichtsbüchlein für Volksschüler*⁸⁶¹ und von August Mauer in seinen *Geschichtsbildern* angezweifelt,⁸⁶² von Heinrich Dittmar werden dessen Aussagen in *Deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen und in einem übersichtlichen Zusammenhang* direkt als falsch bezeichnet.⁸⁶³ Dafür ist aber das Gewaltpotential der neu entstandenen Religion und damit die von ihr ausgehende Bedrohung für

⁸⁶¹ Vgl. Cüppers, *Geschichtsbüchlein*, S. 7.

⁸⁶² Vgl. Mauer, *Geschichtsbilder*, S. 144.

⁸⁶³ Vgl. Dittmar, *Deutsche Geschichte*, S. 73.

das christliche Europa beispielsweise in Friedrich Lauers Werk *Die Weltgeschichte* Thema.⁸⁶⁴ Die kulturellen Leistungen und Errungenschaft der Araber finden sich nur seltener in den kaiserzeitlichen Geschichtsbüchern, wie etwa bei August Tecklenburg und H. Querfurth im *Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht*.⁸⁶⁵

Dafür bezeichnet Franz Liefekett in der *Geschichte für Volks- und Bürgerschulen* aus der Zwischenkriegszeit die Araber als „gebildetstes Volk der damaligen Zeit“.⁸⁶⁶ Friedrich Neubauer und Ferdinand Rösiger erkennen beispielsweise neidlos die Überlegenheit der Araber in vielen Bereichen der Wissenschaft im *Lehrbuch der Geschichte für die höheren Lehranstalten in Südwestdeutschland* an, als Beweis dafür nennen sie, wie einige andere, die Alhambra in Granada.⁸⁶⁷

Bernhard Kumstellers, Ulrich Haackes und Benno Schneiders *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend* aus der Zeit des Nationalsozialismus erkennt die arabischen Leistungen in Wissenschaft und Baukunst an und bezeichnet die Eindringlinge als „junge, angriffsfreudige, arabische Weltmacht.“⁸⁶⁸ Dieser ist aber, im Gegensatz zu den vorausgegangenen Zeitabschnitten, nun insgesamt weniger Raum gegeben, denn Mohammed und dem Islam werden kaum mehr Kapitel gewidmet, diese Thematik wird nun in Abschnitte über das Frankenreich oder Karl Martell integriert. Dies ist nicht verwunderlich, da germanisch-deutsche Helden, wie der fränkische Hausmeier Karl, und die germanisch-deutsche Geschichte in dieser Zeit von größter Bedeutung sind, auch was die nationalsozialistische Propaganda betrifft. Ein fremdartiges, „fremdrassiges“ Volk, das noch dazu in das Frankenreich eindringen und sicher sein Blut verdrängen wollte, positiv darzustellen, konnte nicht im Sinne der Nationalsozialisten sein.

Dies änderte sich in der darauf folgenden Zeit des Kalten Krieges nicht grundlegend. Denn obwohl Hejo Busley, Hubert Glaser und Wolfgang Hug Mohammed in ihrem Schulbuch *Geschichtliche Weltkunde Band 2* als nachdenklich und welterfahren bezeichnen,⁸⁶⁹ ist er für Gerhard Frank, Walter Höfft und Walter Huff ein „gefährlicher Gegner“,⁸⁷⁰ was sie so auch in *Grundzüge der Geschichte* niederschreiben. Denn schließlich trieb er die politische und religiöse Einigung Arabiens

⁸⁶⁴ Vgl. Lauer, *Weltgeschichte*, S. 24f.

⁸⁶⁵ Vgl. Tecklenburg und Querfurth, S. 55.

⁸⁶⁶ Liefekett, *Geschichtsbuch*, S. 14.

⁸⁶⁷ Vgl. Neubauer und Rösiger, *Lehrbuch*, S. 26.

⁸⁶⁸ Kumsteller, Haacke und Schneider, *Geschichtsbuch*, S. 228.

⁸⁶⁹ Vgl. Busley, Glaser und Hug, *Weltkunde*, S. 13.

⁸⁷⁰ Frank, Höfft und Wulff, *Grundzüge*, S. 66.

mit „Wort und Schwert“⁸⁷¹ voran, wie Eugen Kaier, Hans Göttling und Elmar Wagner sich in *Grundzüge der Geschichte* ausdrücken, was wieder das Gewaltpotential des Islams betont. Allerdings ist die Darstellung der neuen Religion nicht immer einseitig, denn Karl Krügers *Geschichte des Abendlandes* und Werner Glogauers *Wir erleben die Geschichte* erwähnen beispielsweise die Ausbreitung der arabischen Kultur und Wissenschaft besonders in Cordoba oder Granada lobend.⁸⁷²

Diese „Phase des kulturellen Austausches mit den besiegten Völkern“,⁸⁷³ wie Franz Hofmeier und Hans-Otto Regenhardt in der bayerischen Ausgabe des *Forum Geschichte 1* aus der Zeit des wiedervereinigten Deutschlands dies bezeichnen, steht in den Schulbüchern dieses Zeitabschnittes im Vordergrund. Der Prophet Mohammed, die Entstehung und Ausbreitung des Islams sind zwar immer noch Thema, die Fakten werden aber neutral und wertfrei überliefert. Die muslimischen Eindringlinge sind zwar immer noch kriegsbereit, was aber nicht zwangsläufig nur auf ihre Religion, sondern generell auf einen Eroberungsdrang zurückgeführt werden kann. Die bemüht objektive und besonders die positiven Leistungen der Araber hervorhebende Darstellung gründet sicher in dem Wunsch, Vorurteile abzubauen oder sie nicht entstehen zu lassen. Toleranz gegenüber Andersartigkeit ist in unserer Gesellschaft nicht nur wünschenswert sondern unbedingt notwendig und muss deswegen auch Teil des Schulunterrichts sein. Das Fach Geschichte bietet sich dafür an, da es historische Fakten vermittelt, die die Mädchen und Jungen nicht nur in Empathie- sondern auch in (historischer) Urteilskompetenz schult. Dies ist wichtig, damit sich die Jugendlichen eine eigene Meinung zu Sachverhalten bilden und vorgefertigte hinterfragen können. Eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Thema darf natürlich dabei nicht fehlen, weswegen die Thematik des Dschihad oder beispielsweise der Islamauslegung in Karin Laschewski-Müllers und Robert Rauhs *Kursbuch Geschichte* angesprochen wird.⁸⁷⁴

Dies geschieht aber zu Ungunsten Karl Martells, der in vielen neuzeitlichen für die Schule konzipierten Geschichtsbüchern oft wenn überhaupt nur noch Randnotiz

⁸⁷¹ Kaier, Göttling und Lehmann, *Grundzüge*, S. 7.

⁸⁷² Vgl. Krüger, *Abendland*, S. 40 und Glogauer, *Arbeitsbuch*, S. 89.

⁸⁷³ Hofmeier und Regenhardt, *Forum 1*, S. 174.

⁸⁷⁴ Vgl. Laschewski-Müller und Rauh, *Kursbuch*, S. 132-135.

ist, was in starkem Kontrast zu seiner Darstellung zu Beginn dieses Untersuchungszeitraumes, also der Zeit des Deutschen Kaiserreiches, steht. Dort war er klar der Retter Europas, wie dies in Heinrichs Dittmars Lehrwerk *Deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen* oder in Friedrich Lauers Geschichtsbuch *Die Weltgeschichte* zu lesen ist.⁸⁷⁵ Christian Spielmann prophezeit in *Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen* sogar, dass Europa schlimme Zeiten bevorgestanden hätten, wäre dem Hausmeier der Sieg zwischen Tours und Poitiers 732 nicht geglückt.⁸⁷⁶ Martin Mertens *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte* und Friedrich Neubauers *Geschichtliches Lehrbuch für höhere Mädchenschulen* stellen dieses Ereignis sogar mit der Schlacht auf den katalanischen Feldern gleich.⁸⁷⁷ Dass die Geschehnisse um 732 und der Hausmeier Karl Martell so hoch eingeschätzt und bewertet werden, liegt nicht zuletzt daran, dass in der Zeit des Deutschen Kaiserreiches Geschichte anhand großer Persönlichkeiten der (deutschen) Vergangenheit gelehrt wurde. Denn man wollte die Schüler mit „Begeisterung für das Sittlich-Gute und Schöne erfüllen, das Verdorbene aber mit Beschämung und Selbstverachtung strafen“,⁸⁷⁸ wie August Mauers *Geschichts-Bilder* verlautbaren. Wer eignet sich da besser, als ein Hausmeier, der sich aus eigener Kraft nach oben gekämpft und eine große, fremde Gefahr für sein Land abgewehrt hatte. Dies stärkte sicher auch den Patriotismus, der in der Zeit des Deutschen Kaiserreiches eine nicht zu unterschätzende Rolle spielte, weshalb die Mädchen und Jungen auch im Geschichtsunterricht in seinem Sinne erzogen werden sollten.

Ähnliches ist für die Zwischenkriegszeit festzustellen, denn obwohl Karl nicht mehr direkt als Retter bezeichnet wird, wird explizit, beispielsweise von Max Horn in seinem Lehrwerk *Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters*, von der „Rettung des Frankenreiches und der abendländischen christlichen Kirche vor den mohammedanischen Arabern“⁸⁷⁹ berichtet. Paul Joachimsen spricht in seinen *Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten* sogar davon, dass die Ereignisse um 732 die „Unabhängigkeit der abendländisch-christlichen Kultur“⁸⁸⁰ wahren. Friedrich Neubauer und Ferdinand Rösiger setzen in ihrem *Lehrbuch der Ge-*

⁸⁷⁵ Vgl. Dittmar, *Deutsche Geschichte*, S. 74 und Lauer, *Weltgeschichte*, S. 35.

⁸⁷⁶ Vgl. Spielmann, *Geschichtsunterricht*, S. 115.

⁸⁷⁷ Vgl. Mertens, *Hilfsbuch*, S. 44 und Neubaur, *Lehrbuch*, S. 32.

⁸⁷⁸ Mauer, *Geschichts-Bilder*, Vorwort.

⁸⁷⁹ Horn, *Deutsche Geschichte*, S. 78.

⁸⁸⁰ Joachimsen, *Geschichtswiederholungen*, S. 57.

schichte für die höheren Lehranstalten in Südwestdeutschland außerdem die Schlacht zwischen Tours und Poitiers ebenso der auf den katalaunischen Feldern gleich. Diese stellen auch fest, dass sich durch diesen Sieg die Position Karls im Frankenreich festigte.⁸⁸¹ Folglich waren die Ereignisse um 732 von einschneidender Bedeutung nicht nur für die deutsche Geschichte, sondern auch für die persönliche Geschichte eines großen Deutschen. Da es wichtig war, anhand großer Persönlichkeiten zu lehren, was nicht nur den didaktischen Ansprüchen sondern auch dem Zeitgeist der Zwischenkriegszeit entsprach, ist es nicht verwunderlich, dass der fränkische Hausmeier und seine Taten so großen Anklang in den Geschichtsbüchern dieses Zeitabschnittes fanden. Denn er war mögliche Identifikationsfigur in einer Zeit des politischen Umbruchs, an der sich manche gerne orientieren wollten.

Dass der Sieg von 732 nicht nur von „weltgeschichtlicher Größe“,⁸⁸² sondern auch von „rassengeschichtlicher Bedeutung“⁸⁸³ war, schreiben Bernhard Kumsteller, Ulrich Haacke und Benno Schneider in ihrem *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend* aus der Zeit des Nationalsozialismus. Sie loben den Hausmeier sozusagen für die „Reinerhaltung des deutschen Blutes“, da er das Eindringen fremdartiger „Rassen“ beziehungsweise Völker verhindert hatte. Damit bedienen sie sich nicht nur nationalsozialistischem Vokabulars, sondern spiegeln auch die entsprechende Ideologie wieder. Heinrich Hausmann, Reinhold Thiele und Adolf Knoll sprechen in ihrem Geschichtsbuch *Sie alle bauten Deutschland* ebenso davon, dass Karl Martell Europa „vor der Unterwerfung durch ein fremdrassisches Volk“⁸⁸⁴ bewahrt hatte. Dass so das Eindringen arabischen, maurischen und jüdischen Blutes in das Frankenreich verhindert wurde, meinen Paul Schmitthenner und Friedrich Fliedner explizit in ihrem Unterrichtswerk *Führer und Völker*.⁸⁸⁵ Laut Wilhelm Füstler und Wilhelm Loos gelingt dem Hausmeier dies nur, da er mit tapferen Kriegen kämpfte, die aus dem Gebiet des späteren Deutschlands stammen sollten.⁸⁸⁶ Damit ist nicht nur die Propagandatrommel der Nationalsozialisten gerührt, da die Deutschen dazu motiviert werden sollten, an vergangene Erfolge anzuknüpfen. In Wilhelm Füstlers und Wilhelm Looses Geschichtswerk *Geschichte*

⁸⁸¹ Vgl. Neubauer und Rösiger, Lehrbuch, S. 29f.

⁸⁸² Kumsteller, Haacke und Schneider, Geschichtsbuch, S. 228.

⁸⁸³ Ebd.

⁸⁸⁴ Hausmann, Thiele und Knoll, Deutschland, S. 2.

⁸⁸⁵ Vgl. Schmitthenner und Fliedner, Führer und Völker, S. 196.

⁸⁸⁶ Vgl. Füstler und Loos, Deutsches Volk, S. 53.

des Deutschen Volkes ist sogar zu lesen, dass die Geschichte der Deutschen „ein steter Kampf um die Erhaltung des germanisch-deutschen Wesens, das sich gegen Überdeckung durch fremde Einflüsse wehrt“⁸⁸⁷ ist. Wieder wird die Bedeutung der Germanen und die Bedrohung durch äußere Einflüsse suggeriert. Diese kaum als objektiv zu bewertende Berichterstattung entsprach aber den „Richtlinien des Reichsministeriums“ und dem Gesetz über „Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht“ von 1933 und ist somit erneut Beweis dafür, dass Geschichte und Geschichtsunterricht jeweils den Ansprüchen und Anforderungen ihrer Zeit unterliegen. Die Mädchen und Jungen sollen schließlich der Geisteshaltung gemäß erzogen werden.

Diese dürfte sich zwar in der Zeit des Kalten Krieges deutlich verändert haben, doch ist in den Geschichtsbüchern immer noch davon die Rede, dass Karl Martell das Frankenreich vor der arabisch-islamischen Fremdherrschaft gerettet hat, wie sich Robert Tenbrock, Hans Stier und K. Thieme in ihrem Schulbuch *Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten* und Eugen Kaier, Hans Göttling und Jakob Lehmann in *Grundzüge der Geschichte* ausgedrückt haben.⁸⁸⁸ Trotzdem findet man im fränkischen Hausmeier nicht mehr unbedingt den stilisierten Retter. Seine Leistung wird der der Byzantiner zumindest gleichgestellt, denn „die Befreiung Konstantinopels rettete Byzanz und das griechische Christentum, der fränkische Sieg bei Tours das Abendland und das römische Christentum vor dem Islam“,⁸⁸⁹ behauptet Karl Krüger in seiner *Geschichte des Abendlandes*. Damit ist die Leistung Karl Martells etwas relativiert, denn er ist nicht der einzige, der sich der fremden Gefahr stellen und diese Abwehren konnte. Trotzdem ist seine Leistung in der Zeit des Kalten Krieges in den Geschichtsschulbüchern der BRD allgegenwärtig und nicht geschmälert. Anders ist dies in den Lehrbüchern der DDR der Fall, in denen der fränkische Hausmeier nicht diese Beachtung findet. Er ist nicht dazu dienlich, die Ideologie der DDR anhand der Unterrichtswerke zu vermitteln, weshalb seine Bedeutung dort im Vergleich zum Westen Deutschlands signifikant abgenommen hat.

Dies kann man allerdings ebenso von den Lehrwerken des wiedervereinigten Deutschlands behaupten. Wenn überhaupt hat der fränkische Hausmeier lediglich

⁸⁸⁷ Füßler und Loos, *Deutsches Volk*, S. IV.

⁸⁸⁸ Vgl. Tenbrock, Stier und Thieme, *Unterrichtswerk*, S. 215 und Kaier, Göttling und Lehmann, *Grundzüge*, S. 5.

⁸⁸⁹ Krüger, *Abendland*, S. 40.

das Frankenreich gerettet, wie Harro Brack in *Unser Weg in die Gegenwart 2* schreibt.⁸⁹⁰ Bernhard Askani und Elmar Wagner rücken beispielsweise in *Anno 1* vielmehr die Bedeutung seines Sieges 732 für seine eigene Karriere ins Blickfeld, da Karl so seine Vormachtstellung im Frankenreich zementieren konnte.⁸⁹¹ Damit ist schon deutlich, dass der Fokus weg geht vom Retter Karl Martell, der sich heldenhaft und ausschließlich für das Reich der Franken gegen die fremde Bedrohung eingesetzt hat. Sein Name findet zwar noch Eingang in die Geschichtsbücher, aber eher als Randnotiz. Ganz aus dem Kapitel, das Mohammed und den Islam samt seiner Ausbreitung und kulturellen Leistung beurteilt, wird Karl Martell nur in einer Quellennotiz zur Thematik der Missionierung unter Bonifatius in der bayerischen Ausgabe Franz Hofmeiers und Hans-Otto Regenhardts *Forum Geschichte 1* erwähnt.⁸⁹² Vollkommen unbeachtet bleibt er beispielsweise in der nordrhein-westfälischen Ausgabe dieser Reihe. Diese Entwicklung scheint auf den ersten Blick doch verwunderlich, denn wie kann der strahlende Held von einst heute scheinbar bedeutungslos sein. Dies steht im Einklang mit dem sich verändernden Fokus des Geschichtsunterrichts. Man ging im Laufe der Zeit weg davon, Geschichte anhand historischer Persönlichkeiten zu lehren, wie dies besonders von der Zeit des Deutschen Kaiserreichs bis teilweise nach dem Zweiten Weltkrieg der Fall war. Man wünschte und orientierte sich gern an einem starken Mann, auch in politischer Hinsicht, und suchte dementsprechend historische Vorbilder, die auch ihren Teil für das Vaterland geleistet hatten. Dafür eignete sich der fränkische Hausmeier, der nicht nur für sich, sondern auch für das Frankenreich und ganz Europa gekämpft hatte. Allerdings ist der Anspruch nicht mehr, zu Patriotismus oder im Sinne einer Ideologie, wie dies im Nationalsozialismus besonders anschaulich der Fall war, sondern zu Toleranz, Empathiefähigkeit und historischer Urteilskompetenz zu erziehen. Dabei scheint für den fränkischen Hausmeier kein Platz mehr zu sein, vielmehr muss er diesen für eine stets umfangreicher werdende Berichterstattung zur islamischen Expansion und den kulturellen Leistungen der Araber immer mehr weichen. Die gesamte Islamthematik in erweitertem Kontext findet am meisten Ausdehnung in Karin Laschewski-Müllers und Robert Rauhs Kursbuch *Geschichte für die Oberstufe*, wobei Mohammed und der Entstehung und Ausbreitung des Islams ausgehend von einer halben immer mehr Seiten

⁸⁹⁰ Vgl. Brack, Weg, S. 24.

⁸⁹¹ Vgl. Askani und Wagner, Anno 1, S. 211.

⁸⁹² Vgl. Hofmeier und Regenhardt, Forum Geschichte 1, S. 178.

gewidmet wurden, die auch vielfältige Materialien beinhalteten. Karl Martell hingegen musste sich, wenn er überhaupt in den Geschichtsbüchern Erwähnung findet, oft mit wenigen Zeilen zufrieden geben. Eine ganze Seite, die ihm in einem Schulbuch aus der Zeit des Nationalsozialismus gewidmet wird, stellt schon den Höhepunkt des Umfangs dar, der ihm und seinen Taten eingeräumt wird. Obwohl er offensichtlich stets zumindest im Ausmaß der Berichterstattung, oft nicht aber in deren Ausschmückung, zurückstecken musste, rechtfertigt dies nicht das vermeintlich vollständige Auslöschen des karolingischen Stammvaters aus den Lehrwerken. Möchte man ihn schon nicht mehr als den germanisch-fränkischen Gegenpol zur drohenden arabisch-islamischen Gefahr darstellen, so könnte man doch seine Leistungen für das Frankenreich oder die Karolingerfamilie an anderer Stelle würdigen. Schwierig ist dies zugegebenermaßen anhand der Stofffülle, mit der nicht nur die Herausgeber der Lehrwerke zu kämpfen haben. Auch der Lehrplan lässt den Lehrpersonen nicht immer, aber dennoch genug Freiraum, die eine oder andere (persönlich) als lernens- und damit lehrens-wert erscheinende Thematik in den Unterricht aufzunehmen, wozu sicherlich Karl Martell in seiner Gesamtheit zählen könnte. Es ist deswegen fraglich, ob dieses Ausklammern des fränkischen Hausmeiers ein Phänomen ist, das sich lediglich auf den deutschsprachigen Geschichtsunterricht bezieht, oder ob es sich doch international wiederfindet.

4. Die Darstellung Karl Martells in internationalen Geschichtsschulbüchern

4.1 Geschichtsschulbücher aus Frankreich

Gustav Carrés dritte Auflage von *Le Moyen Age (395-1270)* ist 1901 in Paris erschienen.⁸⁹³ Im fünften Kapitel, das auf die Griechen folgt und wie alle anderen Abschnitte mit einer Art historischen Überblick oder Resümee beginnt, die die wichtigsten Inhalte des gesamten Themas kurz zusammenfasst, beschäftigt man sich auf insgesamt 29 Seiten laut Überschrift mit den Arabern. Dabei wird deren Ursprung, Mohammed, der Koran, die Kalifen und die Zerstückelung des arabischen Reiches, dessen Zivilisation und Kultur und die Eroberungszüge bespro-

⁸⁹³ Die Untersuchung internationaler Geschichtsbücher erfolgt, soweit es die Quellenlage zulässt, ebenfalls im chronologischen Durchgang, der schon für die deutschen Schulbücher angewandt wurde. Dies ist der Fall, da sie als Vergleichskomponente bezüglich der Darstellung Karl Martells in den deutschen Schulbüchern fungieren sollen, was dies erleichtert.

chen. An dieser Stelle heißt es, dass 732 Abdehrraman im Frankenreich eingedrungen ist, ihm die Schlacht von Poitiers aber das Leben gekostet und diese die Araber hinter die Pyrenäen zurückgedrängt hat.⁸⁹⁴

Dieses Ereignis wird im folgenden zweiten Abschnitt *Extraits et Analyses* auf etwa zwei Seiten genauer beleuchtet, nachdem unter anderem die Zeit vor Mohammed, „des temps d'ignorance“,⁸⁹⁵ der Religionsstifter selbst und vorhergehende arabische Eroberungszüge besprochen wurden. Die zwei Armeen, „ou plutôt les deux mondes“,⁸⁹⁶ trafen bei Poitiers aufeinander, wobei sowohl die Franken vom Erscheinungsbild der Araber, also von ihrem Aussehen, ihrer Bekleidung, ihren Waffen und Pferden, überrascht waren, als auch die Araber selbst den „géants du Nord“⁸⁹⁷ mit ihren langen blonden Haaren, den glänzenden Helmen und langen Schwertern erstaunt gegenüberstanden.⁸⁹⁸ Zur entscheidenden Schlacht kam es an einem Samstag Ende Oktober, die mit einem Auszug aus Henri Martins *Histoire de France* recht ausführlich beschrieben wird, wobei sich die christliche Armee der Europäer gegen die Allahu akbar-rufenden Araber standhaft wie eine Eisenmauer behaupten konnte.⁸⁹⁹ Dabei stellt Gustav Carré nicht nur deutlich heraus, dass zwei Welten beziehungsweise zwei Kulturkreise, sondern auch zwei Religionen aufeinandertrafen, was dieser Schlacht eine doppelte Bedeutung zuweist: Zum einen bedeutete ein Sieg gegen die Eindringlinge ein Abwehren ihrer Kultur, zum anderen auch ein Zurückdrängen ihrer fremden Religion. Trotzdem wird Karl Martell mit keinem Wort als Retter bezeichnet, der Erfolg ruht vielmehr auf seinen Schultern und denen der Austrier und Eudos. Mehr erfährt man in diesem Kapitel nicht, denn anschließend werden die arabische Kultur, die Dichtkunst, Geschichte, Geographie, Philosophie und Wissenschaft, die arabischen Ziffern und Bauwerke besprochen, wobei Zeichnungen der Alhambra⁹⁰⁰ und der Moschee⁹⁰¹ aus Bagdad abgebildet sind, bevor das Kapitel mit einer Bibliographie endet. Im anschließenden sechsten Kapitel, das die Kirche unter den Merowingern behandelt, findet Karl Martells Sieg gegen die Araber 732 nochmals in der einleitenden Übersicht

⁸⁹⁴ Vgl. Carré, Gustav. *Le Moyen Age (395-1270)*. Paris, ³1901, S. 119f.

⁸⁹⁵ Ebd., S. 121.

⁸⁹⁶ Ebd., S. 137.

⁸⁹⁷ Ebd.

⁸⁹⁸ Vgl. ebd., S. 137f.

⁸⁹⁹ Vgl. ebd., S. 138.

⁹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 145.

⁹⁰¹ Vgl. ebd., S. 144.

Erwähnung, in der es um das Ende der Merowingerherrschaft geht.⁹⁰² Somit erhält der fränkische Hausmeier insgesamt fünf Zeilen für seine Taten.

Die einleitenden Übersichten oder Zusammenfassungen, die der Autor *Résumé Historique* nennt, sollen zum einen in das Kapitel einführen, zum anderen den historischen Kontext liefern, falls nur ein Teil daraus genauer betrachtet werden kann. Damit will Gustav Carré seinem Ziel den Schülern mit seinem Geschichtsbuch zu helfen beziehungsweise ihnen nützlich zu sein, ein Stück näher kommen. Der Autor will kein Lehrwerk, sondern ein Hilfswerk schreiben, damit die Jugendlichen die Geschichte ihrer Vorfahren verstehen, lieben und lernen. Deswegen beinhalten unter anderem die *Extraits et Analyses* mehr Zitate, Beschreibungen, Bilder, Legenden und Dichtungen als Originalquellen, um eben dem Schülerinteresse zu entsprechen.⁹⁰³ So findet man auch im Fließtext zur Schlacht von Poitiers 732 eine Zeichnung, die die tapferen Franken zeigt, die unter Karl Martells Führung gegen die Araber kämpften. Dafür kommt der übrige Abschnitt mit unauffälligen, dezent kursiven Hervorhebungen aus, es sind lediglich die Überschriften der Kapitel und Unterkapitel fett gedruckt.

Der Fließtext bei Luis-Eugenie Rogie und Paul Despiques in ihrer 1916 in Paris veröffentlichten *Histoire de la France et de ses Institutions et Notions sommaires d'Histoire générale* ist zwar ähnlich gestaltet, doch es wurden außerdem Hervorhebungen im Fettdruck und Zeichnungen, wie der Kaaba in Mekka⁹⁰⁴ oder der Waffen der Araber,⁹⁰⁵ oder Karten zum Beispiel der arabischen Expansion⁹⁰⁶ zur Auflockerung und Veranschaulichung mit eingebracht. Dabei dienen Geschichtskarten laut den Autoren auch dazu, die tatsächlichen historischen Fakten in diesem Lehrwerk zu präsentieren, denn „la vérité soit être son seul guide.“⁹⁰⁷ Außerdem sollen die Schüler erkennen, dass Geschichte die Gegenwart erklärt und dass es nötig ist, aus den Fehlern der Vergangenheit zu lernen, um sie in der Zukunft zu vermeiden. Deshalb ist es auch wichtig, die Rolle Frankreichs durch die Jahrhunderte hindurch zu (er-)kennen.⁹⁰⁸

⁹⁰² Vgl. Carré, *Moyen Age*, S. 148.

⁹⁰³ Vgl. Ebd., *Préface*.

⁹⁰⁴ Vgl. Rogie, Luis-Eugenie und Despiques, Paul. *Histoire de la France et de ses Institutions et Notions sommaires d'Histoire générale*. Paris, 1916, S. 94.

⁹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 96.

⁹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 95.

⁹⁰⁷ Ebd., *Introduction*.

⁹⁰⁸ Vgl. ebd.

Da bei dieser auch die Araber von Bedeutung sind, werden sie im zweiten Unterkapitel, das zum Großthema Mittelalter und dort zu *Les invasions barbares*⁹⁰⁹ gehört, auf fünf Seiten behandelt. Zunächst werden Arabien, das sechs Mal größer ist als Frankreich, und seine Bewohner beschrieben, die es gewohnt waren, als Nomaden ein freiheitliches Leben zu führen. Sie werden aber auch als abenteuerlustig und abergläubisch bezeichnet, wobei die Kaaba in Mekka das religiöse Zentrum ihres (Aber-)Glaubens darstellt.⁹¹⁰ Nachdem der Karavnenführer Mohammed viel gereist war und zurückgezogen in der Wüste gelebt hatte, wo ihm der Erzengel Gabriel erschienen war, predigte er eine neue Religion. Diese nahmen seine Familienmitglieder zwar an, doch da sie allgemein auf Widerspruch stieß, musste er trotzdem aus Mekka fliehen. Er konnte aber zurückkehren und die Araber noch vor seinem Tod bekehren. Die Glaubensrichtlinien wie etwa der Monotheismus oder der Glaube an das Paradies wurden im Koran festgehalten.⁹¹¹ Dies alles erfährt der Schüler, bevor die arabischen Eroberungszüge nach dem Tod des Propheten besprochen werden. Diese führten die Moslems unter anderem nach Europa, wo sie Spanien eroberten und in das Frankenreich eindringen. Dort wurden sie nur von der „*lourde armée*“⁹¹² der Franken aufgehalten, die vom Austrier Karl Martell 732 bei Poitiers angeführt wurde. Damit zeichnen Luis-Eugenie Rogie und Paul Despiques ein anderes Bild von den siegreichen Franken, die hier als plump und schwerfällig beschrieben werden. Trotzdem ist von einem „*choc décisif*“⁹¹³ zwischen der christlichen und der islamischen Kultur die Rede, nach welchem die Araber bei ihren Eroberungszügen innegehalten hatten.⁹¹⁴ Auch in der Zusammenfassung am Kapitelende findet sich, nachdem noch die arabische Kultur und ihre Errungenschaften thematisiert wurden, nur die Information, dass Karl Martell die Araber 732 bei Poitiers aufgehalten hatte, wobei Name und Ortsangabe fett und kursiv gedruckt und damit deutlich hervorgehoben sind. Dennoch erfahren weder der fränkische Hausmeier noch die mit ihm kämpfende Armee in den insgesamt acht Zeilen, die ihnen gewidmet sind, eine besonders lobenswerte Erwähnung. Sie gleichen einem Puzzleteil der Geschichte, wie so viele andere auch. Dies gilt zudem besonders für die arabischen Eroberungen,

⁹⁰⁹ Vgl. Rogie und Despiques, *Histoire*, S. 85.

⁹¹⁰ Vgl. ebd., S. 93f.

⁹¹¹ Vgl. ebd., S. 94f.

⁹¹² Ebd., S. 96.

⁹¹³ Ebd.

⁹¹⁴ Vgl. ebd.

die im Fragenteil, der sich am Ende jedes Kapitels befindet, anhand wichtiger Schlachten aufgezählt werden sollen, was die Leistungen Karl Martells streng genommen gar nicht beinhaltet.

Dieser wird allerdings nochmals kurz erwähnt, als es im dritten Kapitel, das die Karolinger thematisiert, um die Hausmeier und die Pippiniden geht. Diese unterstützten die Kirche, besonders Karl Martell, der durch seine Leistungen bei Poitiers 732 die arabische Invasion abgewehrt hatte „qui avaient menacé un instant la société chrétienne.“⁹¹⁵ Damit wird der Schlacht doch eine gewisse Bedeutung beigemessen, obwohl man auch hier weit davon entfernt ist, diese überhöht oder Karl Martell als Retter der Christenheit oder des Abendlandes darzustellen. Dem entspricht auch die Tatsache, dass weder Karl Martell noch die Schlacht und die Ereignisse 732 bei Tours und Poitiers in dem Kapitel abschließenden *Résumé* oder *Questionnaire* vorkommen. Lediglich die *Sujets de devoirs* beschäftigen sich nochmals mit den Arabern, genauer gesagt mit deren Fortschreiten beziehungsweise Fortschritten nach Mohammeds Tod und einer kartographischen Aufgabe zum arabischen Reich. Damit werden Mohammed, die Araber und die arabische Expansion gegenüber Karl Martell klar in den Fokus gestellt.

Anders ist dies bei Paul Bernard und F. Redon in der vierten Auflage der *Petite Histoire de la France et de la Civilisation française II* zu lesen, die 1930 als *Cours moyen et classe de septième Préparation au Certificat d'études* in Paris veröffentlicht wurde und somit in die Zwischenkriegszeit einzuordnen ist. Der Hausmeier Karl, so heißt es dort in der Wiederholung des Vorjahresstoffes zum Thema der Franken, „rendit un immense service au pays“,⁹¹⁶ indem er die muslimischen Araber aufhielt, die dabei waren, das Frankenreich zu erobern.⁹¹⁷ Obwohl auch dieser Fließtext, in dem es Hervorhebungen durch Fett- oder Kursivdruck gibt, keine weiteren Informationen zu diesem Ereignis enthält und der Eintrag zu Karl Martell und den Ereignissen um 732 nur drei Zeilen lang ist, wird ihm hier zumindest zugestanden, dass sein Eingreifen von enormer Wichtigkeit für das Land war. Dies zeigt sich auch darin, dass sich der anschließende Fragenteil, der sich zur mündlichen und schriftlichen Wiederholung eignet, nochmals diesem Thema widmet, da

⁹¹⁵ Rogie und Despiques, *Histoire*, S. 98.

⁹¹⁶ Bernard, Paul und Redon, F. *Petite Histoire de la France et de la Civilisation française II*. Paris, 1930, S. 5.

⁹¹⁷ Vgl. ebd.

Fragen nach den Eindringlingen des achten Jahrhunderts, demjenigen, der sie aufgehalten hat, sowie dem Ort der Begegnung gestellt werden.

Auch Ernest Lavisse gesteht dem Hausmeier in der *Histoire de France. Course moyen*, die 1932 in Paris erschienen ist, zu, die eindringenden Araber geradezu zermalmt zu haben „comme avec un marteau“,⁹¹⁸ was auch seinen Beinamen erklärt. Dies geschieht im zweiten Kapitel des ersten Buches dieses Geschichtswerks, das die faulen Merowingerkönige und Karl Martell zum Thema hat. Und auf *La Gaule jusqu'au v^e siècle* folgt. Dabei wird dem fränkischen Hausmeier eine Seite gewidmet, wobei etwa eine Drittelseite der Veranschaulichung der arabischen Expansion dient. Dabei wird erklärt, dass die Araber aus Asien stammten, wo Mohammed eine neue Religion etabliert hatte. Dabei hatte er allen, die im Kampfe für deren Ausbreitung starben, die Freuden des Paradieses versprochen und allen, die sich nicht tapfer am Kampf beteiligten, sämtliche Übel in Aussicht gestellt. So eroberten die Araber einen Teil Asiens, ganz Nordafrika und Spanien, sie drangen sogar bis in das Frankenreich vor.⁹¹⁹ Dort kam es 732 dann zur Schlacht bei Poitiers, der etwa ein Drittel einer Seite gewidmet ist. Der Gegensatz der kriegerischen Parteien wird hier durch ihre Reittiere ausgedrückt, denn während die Eindringlinge auf kleinen Pferden und in weiße Mäntel gehüllt kämpften, ritten die Franken auf großen Pferden des Nordens und führten Äxte und Schwerter als Waffen. Die muslimischen Angreifer mussten sich zurückziehen, da die Franken wie eine Eisenmauer waren. „Ainsi, Charles Martel a empêché les Arabes de conquérir notre pays.“⁹²⁰ Damit wird die Bedeutung des fränkischen Hausmeiers für die französische Geschichte erwähnt, ohne dass sie jedoch übermäßig verherrlicht oder seine Taten besonders ausgeschmückt werden, was auch nicht in der Zusammenfassung, die sich am Ende jedes Kapitels findet, der Fall ist.

Den Einfluss Karl Martells auf die französische Geschichte hervorzuheben entspricht aber den Ansprüchen des Autors, der zum Ziel hat, dass die Schüler vor großen Ereignissen und Personen innehalten, welche für die Geschichte Frankreichs wichtig waren und die ihnen im Gedächtnis bleiben sollen. Dabei versucht er im Ton besonders einfach zu bleiben.⁹²¹ und fasst sein Geschichtswerk viel-

⁹¹⁸ Lavisse, Ernest. *Histoire de France. Course moyen*. Paris, 1932, S. 17.

⁹¹⁹ Vgl. ebd., S. 17f.

⁹²⁰ Ebd., S. 18.

⁹²¹ Vgl. ebd., Préface.

leicht deshalb im Fließtext ab. Hervorhebungen finden sich in Form der fett gedruckten Überschriften und Kapitelüberschriften. Im Text allerdings treten diese durch Kursiv- in den Zusammenfassungen auch im Fettdruck hervor. Veranschaulicht werden die historischen Fakten beispielsweise durch Zeichnungen, wie beispielsweise der Taufe Chlodwigs,⁹²² oder Geschichtskarten, zum Beispiel zum Merowingerreich.⁹²³

Den Fließtext wählte auch Léon Brossolette in der 1934 in Paris in der Zeit des Nationalsozialismus gedruckten *Histoire de France. Cours élémentaire. Des Origins à 1610, de 1610 à Nos Jours (Histoire Résumée)*. Dabei sind die einleitenden Worte jedes Kapitels fett und kursiv, Hervorhebungen im Text sind als Fettdruck gestaltet. So zum Beispiel der zweite Abschnitt des Buches, der sich mit der Zeit der Karolinger und im neunten Kapitel genauer mit den Arabern im Frankenreich befasst. Im vierten Unterkapitel erfährt man etwas über die Leistungen Karl Martells, der nicht nur die Araber 732 geschlagen, sondern auch die Missionierung Germaniens vorangetrieben hatte, weswegen der Papst in Rom mit ihm zufrieden war.⁹²⁴ Zu seiner Hauptleistung gehörte aber der Sieg bei Poitiers, welchem ein Einschub gewidmet ist, sodass Karl Martell und die Schlacht bei Poitiers insgesamt eine gute halbe Seite einnehmen. Denn nachdem die Araber die Pyrenäen überschritten hatten, trafen sie auf den fränkischen Hausmeier Karl, „le puissant duc des Francs“.⁹²⁵ Nachdem sich die Heere tagelang begutachtet hatten, kam es zum Angriff, doch die Araber konnten nicht siegen, denn die fränkische Armee stand wie eine Mauer aus Stahl, wie eine Wand aus Eis. So flohen die Eindringlinge in der Nacht und ließen viele Tote, darunter ihren Anführer, zurück. Karl erhielt deswegen den Beinamen Hammer.⁹²⁶

Einige Fakten zu diesem Ereignis, nämlich wer in Gallien zur Zeit Karl Martells eindringen wollte, welche Religion die Araber hatten und wo diese besiegt wurden, finden sich neben Abbildungen zu Ereignissen aus Karls Leben auf der gegenüberliegenden Seite.⁹²⁷ In der Zusammenfassung am Ende des einseitigen Kapitels wird außerdem vorher nochmals wiederholt, dass Karl Martell ein mächtiger

⁹²² Vgl. Lavissee, *Histoire*, S. 16.

⁹²³ Vgl. ebd., S. 17.

⁹²⁴ Vgl. Brossolette, Léon. *Histoire de France. Cours élémentaire. Des Origins à 1610, de 1610 à Nos Jours (Histoire Résumée)*. Paris, 1934, S. 18.

⁹²⁵ Ebd.

⁹²⁶ Vgl. ebd.

⁹²⁷ Vgl. ebd., S. 19.

Hausmeier war und dass er die Araber bei Poitiers geschlagen hatte⁹²⁸. Damit wird ihm und seinen Leistungen zwar Tribut gezollt, jedoch ohne dies in überschwänglichem Maße zu tun.

Dies geschieht auch nicht in Jules Isaacs und Henri Béjeans *Le Moyen Age. Classe de Cinquième*, das 1939 in Paris erschienen ist. Diese behandeln nach den germanischen Invasionen und dem Papsttum in Lektion vier, im darauffolgenden Kapitel fünf auf zwölf Seiten Mohammed, den Koran und das Reich sowie die Kultur der Araber. Dabei wird in der Einleitung, die jedem Kapitel vorangestellt ist, erwähnt, dass Mohammed mit dem Islam eine neue Religion gründete, die sich rasch ausbreitete, da die muslimischen Araber einen heiligen Krieg führten. Deswegen gab es für einige Zeit ein großes Reich, welches von Indien bis nach Spanien reichte. Die Schlacht von Poitiers findet ebenfalls Erwähnung, da sie das Vorranschieben der Eindringlinge im Westen aufhielt.⁹²⁹ Eine Art Übersichtsplan, der anschließend den Inhalt des Kapitels veranschaulicht, führt dieses Ereignis allerdings nicht explizit auf.⁹³⁰ Zunächst werden auch Informationen zum kriegerischen Volk der Araber, Arabien, das sechs Mal so groß wie Frankreich ist, und der Kaaba als Sitz vieler Götter gegeben, bevor die Schüler vom Leben und Wirken Mohammeds, der als „l’initiateur de la religion nouvelle“⁹³¹ bezeichnet wird, der Hidschra als Beginn der muslimischen Zeitrechnung und der Rückkehr des Propheten nach Mekka erfahren, wo er als „chef par l’Arabie entière“⁹³² anerkannt wurde. Als nächstes wird der Koran, das heilige Buch der Moslems, thematisiert, das nicht nur religiöse, sondern auch Rechts- und Hygienevorschriften enthält, ehe der heilige Krieg und die arabischen Eroberungszüge angesprochen werden.⁹³³ Diese fanden unter den Kalifen, den „lieutenants du prophète“,⁹³⁴ statt und führten unter anderem zu Erfolgen in Syrien und Ägypten, aber auch in Nordafrika und Spanien. Im Frankenreich wurden sie 732 bei Poitiers durch Karl Martell aufgehalten. Anschließend mussten sich die Eindringlinge hinter die Pyrenäen zurückziehen, auch bei Konstantinopel war ihnen kein Erfolg gegönnt, sodass die

⁹²⁸ Vgl. Brosollette, *Histoire*, S. 18.

⁹²⁹ Vgl. Isaac, Jules und Béjean, Henri. *Le Moyen Age. Classe de Cinquième*. Paris, 1939, S. 41.

⁹³⁰ Vgl. ebd.

⁹³¹ Ebd., S. 42.

⁹³² Ebd., S. 44.

⁹³³ Vgl. ebd., S. 42-45.

⁹³⁴ Ebd., S. 45

arabischen Eroberungszüge im achten Jahrhundert zum Stillstand kamen.⁹³⁵ Damit ist das Eingreifen des fränkischen Hausmeiers, dem kaum zwei Zeilen gewidmet werden, der erfolgreichen Abwehr der muslimischen Araber im Osten geradezu gleichgestellt. Es erhält keine herausragende Stellung, die es als eine der wichtigsten Schlachten der Weltgeschichte oder Karl Martell als Helden deklarieren würde. Dennoch soll die Bedeutung dieser Kampfhandlung anhand eines Arbeitsauftrages am Ende des Kapitels herausgearbeitet werden, der einer Zusammenfassung und Quellentexten folgt und mündlich oder schriftlich zu erledigen ist. Auch im Zeitstrahl, der das Kapitel abschließt und mit *pour mémoire* überschrieben ist, findet sich das Datum der Schlacht bei Poitiers wieder.⁹³⁶ Damit scheint sie doch mehr Bedeutung zu haben, als dies zunächst den Anschein hatte. Dies verstärkt sich in der sich anschließenden Lektion VI, die die Karolinger und die Eroberungszüge Karls des Großen zum Thema hat. Bereits in der Kapitelübersicht wird Karl Martell bei den Hausmeiern zur Zeit der unfähigen Könige genannt.⁹³⁷ Er, der Sohn Pippins von Heristal, wird in einem etwa fünfzeiligen Abschnitt als „rude guerrier“⁹³⁸ bezeichnet, dessen Sieg bei der Schlacht bei Poitiers 732 ihn gleichsam zu „le soldat du Christ et le défenseur de la chrétienté“⁹³⁹ machte. Damit wird Karl zum Verteidiger der Christenheit, was seinen Erfolg in ein gewisses Licht rückt und ihm Ansehen und Ruhm einbringt. In der Kapitelzusammenfassung wird er allerdings wieder schlicht als „vainqueur“⁹⁴⁰, als Sieger, bezeichnet. Auch im Resümee am Ende des Abschnittes werden lediglich die Jahreszahl und der Ort der berühmten Schlacht, nicht aber der fränkische Hausmeier selbst erwähnt.⁹⁴¹ Dabei entspricht der Aufbau des Lehrwerkes, so der Autor, den Wünschen der Kollegen und der Lehre, sodass jedem Kapitel ein Übersichtsplan voran- und eine Zusammenfassung, Lesestücke, Hausübungen und ein Zeitstrahl hintangestellt werden.⁹⁴²

Die Kapitel selbst sind im Fließtext verfasst, wobei Hervorhebungen kursiv gestaltet und auch, wenn sie wirklich wichtig sind, fett gedruckt sind, wie zum Beispiel

⁹³⁵ Vgl. Isaac und Béjean, *Moyen Age*, S. 45.

⁹³⁶ Vgl. ebd., S. 52.

⁹³⁷ Vgl. ebd., S. 53.

⁹³⁸ Ebd., S. 54.

⁹³⁹ Ebd.

⁹⁴⁰ Ebd., S. 60.

⁹⁴¹ Vgl. ebd., S. 62.

⁹⁴² Vgl. ebd., S. Vf.

die Ortsbezeichnung Poitiers.⁹⁴³ Im Fettdruck sind ebenso Überschriften gehalten, für Kapitelüberschriften wurden Großbuchstaben verwendet. Allerdings wurde der Fließtext auch durch Karten, wie zum Beispiel die Geschichtskarte zum arabischen Weltreich (siehe Abb. 15)⁹⁴⁴ oder Bilder, wie beispielsweise der Moschee von Cordoba und der Alhambra, aufgelockert.⁹⁴⁵



Abb. 15: Geschichtskarte zur Ausbreitung des arabischen Reiches in Le Moyen Age

Keine Abbildungen oder sonstige Materialien zur Veranschaulichung beinhaltet der Abschnitt, der sich in *Histoire de France des Origines à nos Jours. 1^{re} Partie: des origines à 1610*, die 1942 in Paris erschienen ist und von Bernard Fay, Bi. Maurel und Jean Equy verfasst wurde, mit Karl Martell und den Ereignissen um 732 bei Poitiers beschäftigt. In einem den Merowingern gewidmeten Kapitel, das sich in *Chapitre V: Las Grandes Incasions* einordnet, heißt es lediglich, dass Karl Martell die Invasion der Araber durch eben diesen Sieg abwenden konnte,⁹⁴⁶ was ähnlich in der Zusammenfassung am Kapitelende formuliert ist.⁹⁴⁷ Auch im *Questionnaire* soll bündig nicht nur über Pippin den Kurzen, sondern auch über

⁹⁴³ Vgl. Isaac und Béjean, *Moyen Age*, S. 45.

⁹⁴⁴ Vgl. ebd., S. 47.

⁹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 48f.

⁹⁴⁶ Vgl. Fay, Bernard, Maurel, Bi. und Equy, Jean. *Histoire de France des Origines à Nos Jours. 1^{re} Partie: des origines à 1610*. Paris, 1942, S. 72.

⁹⁴⁷ Vgl. ebd., S. 73.

Karl Martell gesprochen werden, sodass in diesem Werk dem fränkischen Hausmeier und seinen Taten gerade drei Zeilen im Fließtext zugedacht sind. Dieser enthält Hervorhebungen im Fettdruck, auch Kapitelüberschriften und Zusammenfassungen sind derart gestaltet. Selbiges gilt für das übernächste Kapitel sieben, das sich, nachdem das sechste Thema die Karolinger und Karl den Großen abgehandelt hat, auf insgesamt fünf Seiten mit dem Islam und den Kreuzzügen befasst, wobei nach einem Exkurs zu Arabesken⁹⁴⁸ auf die Kaaba und Mekka⁹⁴⁹ und auf die Alhambra in Granada⁹⁵⁰ eingegangen wird.

Dabei sei das Buch sowohl zum Selbststudium als auch als Lernmittel für die Gruppe gedacht und solle dabei Lehrern wie Schülern gleichermaßen Hilfsmittel sein.⁹⁵¹ Dies erklärt Bernard Fay stellvertretend für die Autorenschaft in einem Vorwort. Generell soll es auch nach dem Ableben der Verfasser weiterwirken und den Jugendlichen ein Begleiter sein, denn es wurde in der Hoffnung auf ein wiederauflebendes und erneuertes Frankreich verfasst. Das Land werde gerade von einer großen Bewährungsprobe erschüttert, sodass es wichtig ist, die Beständigkeit der französischen Gesellschaft von der Ankunft der Gallier bis heute aufzuzeigen, um so Mut zu spenden.⁹⁵² Damit wird die Zeit des Zweiten Weltkrieges angesprochen, in der dieses Lehrwerk verfasst wurde. Die Autoren hoffen also, mit der Darstellung einer kontinuierlichen Geschichte Frankreichs ihren Lesern Hoffnung für die Zukunft ihres Landes zu geben. Karl Martell ist dafür sicherlich ein gutes, motivierendes Beispiel, denn schließlich hat er seine Heimat gestärkt, indem er die fremden Eindringlinge zurückgedrängt hat. Dabei war er nicht der König, sondern der Stellung nach lediglich Hausmeier. Dies beweist, dass große Taten auch von vermeindlich kleinen Leuten ausgeführt werden können, wobei allerdings zu bedenken ist, dass die Merowinger zu dieser Zeit die wahre Macht im Staat bereits verloren hatten.

Anders gestalten Charles Morazé und Philippe Wolff ihr 1951 in der Nachkriegszeit in Paris erschienenenes Geschichtsschulbuch *L'Europe Médiévale*, in dem sie zunächst ein etwa achtseitiges Kapitel Mohammed und der arabischen Expansion widmen. Dabei erzählen sie von Mohammed, der früh Waise wurde und als Karavanenführer

⁹⁴⁸ Vgl. Fay, Maurel und Equy, *Histoire*, S. 91.

⁹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 92-93.

⁹⁵⁰ Vgl. ebd., S. 94.

⁹⁵¹ Vgl. ebd., S. Vf.

⁹⁵² Vgl. ebd., S. V.

arbeitete, bis er eine reiche Witwe heiratete. Dies gab ihm die Freiheit zu meditieren und da er den heidnischen Glauben verabscheute, dem Monotheismus der Christen und Juden aber zugetan war, war er empfänglich für Visionen. Diese predigte er und obwohl er zunächst Anhänger im Familien- und Freundeskreis fand, musste er Mekka verlassen, konnte aber dorthin zurückkehren und die Kaaba von den Götzenbildern reinigen, bevor er starb.⁹⁵³ Doch nicht nur der Religionsgründer, auch der Koran, „le fundament de la religion islamique“,⁹⁵⁴ wird thematisiert. Er ist nicht nur religiöse, sondern auch moralische und kulturelle Grundlage und regelt das politische und soziale Leben.⁹⁵⁵ Anschließend werden die arabischen Eroberungszüge besprochen und es wird klargestellt: „Cette conquête ne fut pas le fait d’une guerre religieuse: Mahomet avait, on l’a vu, recommandé la tolérance.“⁹⁵⁶ Trotzdem oder gerade deswegen konnte sich der Islam erfolgreich ausbreiten, unter anderem bis nach Nordafrika und Spanien.

Dabei wird ein Vordringen in das Frankenreich noch nicht erwähnt, dies erfolgt erst im fünften Kapitel *Grandeur et décadence des Carolingiens* Dort wird gleich im ersten Abschnitt, das dem Aufstieg der Karolinger gewidmet ist, „l’énergique Charles Martel“⁹⁵⁷ angesprochen. Denn der Hausmeier zerquetschte bei Poitiers die arabische Armee, die plündernd durch die Region zog. Seinen Erfolg konnte er in Burgund und der Provence vervollständigen. Dies macht deutlich, dass der Sieg Karls gegen die Araber als einer der Erfolge angesehen wird, die ihm schlussendlich zu seinem Ruhm verhelfen. Dennoch: „Charles Martel apparut comme le sauveur de l’Occident.“⁹⁵⁸ Karl, dem an dieser Stelle fünf Zeilen zugedacht sind, ist also auf Grund seiner Leistungen bei Poitiers Retter des Abendlandes und wird explizit als solcher bezeichnet, was nicht nur Karl, sondern diesem Geschichtsschulbuch von Charles Morazé und Phillippe Wolff eine herausragende Stellung unter den betrachteten französischen Geschichtsschulbüchern einräumt. In der Zusammenfassung, die sich jedem Kapitel anschließt, wird allerdings wieder neutral berichtet, dass Karl Martell, der austrasische Hausmeier, die Araber zurückdrängte und sie bei Poitiers 732 besiegte.⁹⁵⁹ Bei den *questions et exercices* findet er keine Erwähnung mehr. Dafür sollen die Schüler mit Hilfe der Geschichtskarte,

⁹⁵³ Vgl. Morazé, Charles und Wolff, Philippe. *L’Europe Médiévale*. Paris, 1951, S. 19f.

⁹⁵⁴ Ebd., S. 51.

⁹⁵⁵ Vgl. ebd., S. 21.

⁹⁵⁶ Ebd., S. 22.

⁹⁵⁷ Ebd., S. 37

⁹⁵⁸ Ebd.

⁹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 47.

die sie auf Seite 38 finden, eine Tabelle erstellen, die die Eroberungen der Karolinger chronologisch darstellt. Damit wird die Kompetenz geschult, mit Geschichtskarten umzugehen. Diese lockern auch den Fließtext auf, Hervorhebungen erfolgen kursiv oder fett und unterstrichen und veranschaulichen ihn ebenso wie Bilder, die zum Beispiel Mekka und Jerusalem zeigen.⁹⁶⁰

Ebenso gestalten Jean Monnier und Marcel Pacaut ihr Geschichtsbuch *Histoire. Rome – Le Moyen-Age jusqu'au XIV^e siècle*, das 1964 in Paris veröffentlicht wurde. Sie bedienen sich auch des Fließtextes und gestalten Hervorhebungen fett oder kursiv und wählen für Kapitel- und Überschriften den Fettdruck. Außerdem verwenden sie Geschichtskarten, beispielsweise Arabiens oder der arabischen Eroberungen,⁹⁶¹ Abbildungen von Münzen⁹⁶² und Bilder der Moscheen in Damaskus⁹⁶³ oder Cordoba⁹⁶⁴ um die historischen Fakten anschaulicher zu gestalten. Dabei geht es in Kapitel 18 auf insgesamt neun Seiten zunächst um den Islam, denn die Entstehung des Islams ist „l'un des événements les plus considérable de l'histoire.“⁹⁶⁵ Er und seine Ausbreitung sind deswegen das erste Unterkapitel, wobei es zunächst um Mohammed und den Islam und seine fünf Säulen geht, bevor die arabischen Eroberungen Thema sind. Zu den Geschehnissen im Frankenreich heißt es hier in einer einzeiligen Notiz lediglich, dass Karl Martell die muslimische Armee dort aufgehalten hat. Der Rest des Abschnitts berichtet von den Fatimiden und Abassiden ebenso wie von den Kalifaten in Cordoba, Bagdad und Kairo. Auch der Merkkasten am Ende des Unterkapitels enthält keine Information zum fränkischen Hausmeier.⁹⁶⁶ Das Kapitel schließt mit Informationen zum Reichtum des Islams, wobei man sich beispielsweise auf Seide und Teppiche bezieht, zu den Bauwerken, explizit den Moscheen in Kairo oder Cordoba, und zum Einfluss der Araber in Europa,⁹⁶⁷ denn „les conquêtes arabes ont provoqué indirectement une certaine transformation de l'Europe chrétienne.“⁹⁶⁸ Damit wird den arabischen Errungenschaften Tribut gezollt, von denen auch die Europäer profi-

⁹⁶⁰ Vgl. Morazé und Wolff, *Europe Médiévale*, S. 25.

⁹⁶¹ Vgl. Monnier, Jean und Pacaut, Marcel. *Histoire. Rome – Le Moyen-Age jusqu'au XIV^e siècle*. Paris, 1964, S. 180f.

⁹⁶² Vgl. ebd., S. 181 und 189.

⁹⁶³ Vgl. ebd., S. 181.

⁹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 187.

⁹⁶⁵ Ebd., S. 180.

⁹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 181-183.

⁹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 183f.

⁹⁶⁸ Ebd., S. 184.

tierten. Es wird noch *le monde islamique et l'Extrême-Orient* zum Thema gemacht,⁹⁶⁹ bevor weitere Quellentexte angeführt werden, wie etwa ein Auszug aus dem Koran.⁹⁷⁰ Die sich anschließenden *Questions* dienen beispielsweise dazu, die Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Islam und einer ihnen bekannten Religion aufzeigen zu lassen, womit nicht nur Vorwissen aktiviert, sondern auch neu erworbene Fakten fächerübergreifend fundamentiert werden. Dies geschieht ebenso mit einer weiteren Frage, in der eine den Jugendlichen bekannte Stadt des zehnten Jahrhunderts mit einer islamischen aus dieser Zeit verglichen werden soll. Hier müssen die Mädchen und Jungen ihr Wissen gegebenenfalls sogar erweitern. Zumindest gefestigt werden muss es außerdem, wenn Worterklärungen beispielsweise zu Nomade oder Kalif gefragt sind.⁹⁷¹

Das sich anschließende Kapitel 19 mit dem Titel *Le nouvel Empire d'Occident: les Carolingiens* beginnt mit Ausführungen zum Reich der Karolinger, spezifischer mit der neuen Dynastie, dessen Stammbaum Karl Martell anführt.⁹⁷² Sein Name wird auch in den Ausführungen, die eine halbe Seite einnehmen, als erstes genannt, obwohl er nie König wurde und zeitlebens Hausmeier blieb.⁹⁷³ Er kämpfte erfolgreich gegen die Araber, die über Spanien eingedrungen waren, „il les battit près de Poitiers.“⁹⁷⁴ Mehr erfährt man hier weder zum Stammvater der Karolinger im Allgemeinen noch zu seinen Leistungen 732 im Speziellen, auch nicht in der Zusammenfassung oder im Fragenteil. Hier scheint es wichtiger, Karl als Hausmeier an der Spitze der neuen Königsdynastie zu präsentieren und den Weg für das erfolgreichste Familienmitglied, Karl den Großen, zu ebnen. Dabei sind die gewählten Abbildungen zum Familienstammbaum,⁹⁷⁵ von Münzen aus der Karolingerzeit⁹⁷⁶ und eine Geschichtskarte aus der Zeit Karls des Großen⁹⁷⁷ nicht nur eine hilfreiche Veranschaulichung des Sachtextes. Sie tun vielmehr dem Anspruch des Autorenteam's genüge, das für sein Lehrbuch eine Doppelfunktion vorgesehen hat, da es durch die ausgewählten Materialien sowohl den interaktiven Unterricht im Klassenzimmer ermöglichen, als auch den Schülern helfen soll, ihr Wissen zu fes-

⁹⁶⁹ Vgl. Monnier und Pacaut, *Histoire*, S. 184.

⁹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 186.

⁹⁷¹ Vgl. ebd., S. 188.

⁹⁷² Vgl. ebd., S. 189.

⁹⁷³ Vgl. Ebd., S. 189f.

⁹⁷⁴ Ebd., S. 190.

⁹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 189.

⁹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 190.

⁹⁷⁷ Vgl. ebd., S. 191.

tigen. Dabei kann es aber keinen Lehrer ersetzen, sondern ist lediglich Begleiter für ihn und seine Schüler...⁹⁷⁸

Ähnliches haben auch Marie-José und Jean-Claude Hinnewinkel, Jean-Michel Sivrine und Marc Vincent im Sinn, als sie 1981 *Découvrir, Comparer, Connaitre. Histoire. Course Moyen nouveau programme* in Paris veröffentlichten. Sie wenden sich in ihrem Vorwort an die Schüler, die bereits aus ihrer vorhergehenden Beschäftigung mit Geschichte erkannt haben, dass ihre Eltern, Großeltern und Urgroßeltern anders lebten als sie selbst, wenn es beispielsweise um Fortbewegungsmittel geht. Dieses vorliegende Lehrwerk soll nun Hilfsmittel für weitere Nachforschungen sein, „il te permettra de découvrir, de comprendre et d'aimer l'histoire de ton pays.“⁹⁷⁹ Das achte Kapitel, das zur Thematik *Guerriers, Religieux et Paysans* gehört, beschäftigt sich deswegen mit den großen Invasionen. Dabei werden den Schülern Materialien präsentiert, die sie mit Hilfe von Fragen bearbeiten, und somit Wissen erlangen oder erweitern sollen, womit sie, wie im Vorwort angestrebt, selbst historische Nachforschungen anstellen können beziehungsweise müssen. Eine Karte von Frankreich zeigt beispielsweise das Eindringen der Germanen im fünften, das der Araber im siebten und das der Normannen im neunten Jahrhundert. Die Schüler müssen nun herausfinden, welche Völker eingefallen sind und dabei welchen Provinzen ihren Namen gegeben haben und welche Aussagen generell zum Leben der Vorfahren im Mittelalter anzustellen sind. Weitere Textausschnitte mit entsprechenden Arbeitsaufträgen gehen dann auf das Eindringen der Germanen und der Normannen ein,⁹⁸⁰ wobei letztere zusätzlich durch einen Ausschnitt des Teppichs von Bayeux beschrieben werden.⁹⁸¹ Karl Martell und sein Aufhalten der arabischen Invasion wird dann in einem Zeitstrahl dargestellt (siehe Abb. 16), der den Beginn des Mittelalters in Frankreich von 406 bis 911 aufzeigt. In einem kurzen Text darunter heißt es dann, dass der fränkische Hausmeier die arabische Invasion 732 bei Poitiers aufgehalten hat.⁹⁸² Dies soll die einzige Information bleiben, die das Autorenteam dazu preisgibt. Damit kommt

⁹⁷⁸ Vgl. Monnier und Pacaut, *Histoire*, Préface.

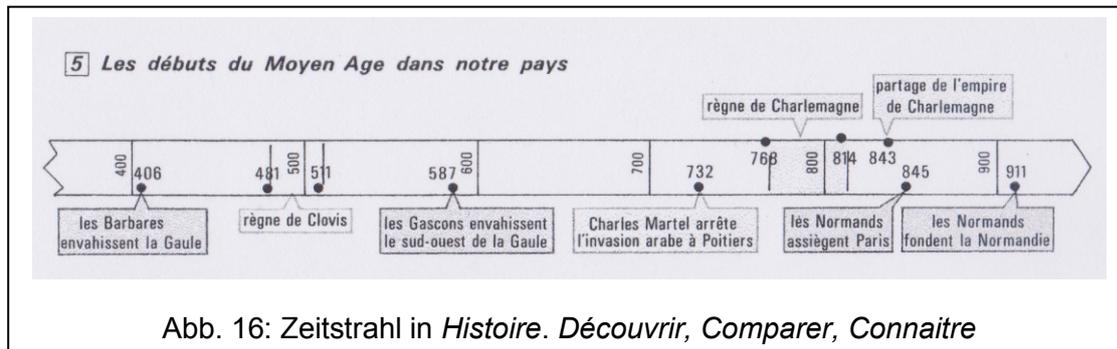
⁹⁷⁹ Hinnewinkel Marie-José, Hinnewinkel, Jean-Cleaud, Sivrine, Jean-Michel und Vincent, Marc. *Découvrir, Comparer, Connaitre. Histoire. Course Moyen nouveau programme*. Paris, 1981, Aux élèves du cycle moyen.

⁹⁸⁰ Vgl. ebd., S. 24.

⁹⁸¹ Vgl. ebd., S. 25.

⁹⁸² Vgl. ebd.

Karl Martell keine (übergeordnete) Rolle bei den großen Invasionen zu, er ist hier keineswegs ein Retter, weder der Christenheit noch des Frank(en)reichs.



Ebenso knapp halten es Jean-Louis Nembrini, Jean Bordes und Pierre Polivka in *Histoire CM Tome I*, einem Geschichtsbuch, das 1991 in Paris veröffentlicht wurde. In Kapitel elf das mit *De l'Empire franc au royaume de Franc* überschrieben ist und dem Themengebiet der Invasionen vom fünften bis zum zehnten Jahrhundert folgt, beginnen sie ihre Ausführungen zum (König-)Reich der Franken zunächst mit der Zeit und den Schwierigkeiten im Frankenreich der letzten Merowingerkönige, bevor sie Karl den Großen und den Wunsch vom fränkischen Großreich ansprechen. Es scheint ihnen aber wichtig zu betonen, dass Karl Martell im Angesicht der nutzlosen Könige auf die drohende Gefahr reagierte und die Arber zurückdrängte. Er hat als „vainqueur des musulmans“⁹⁸³ die Ordnung wieder hergestellt und über alle geherrscht. Weitere Informationen finden sich dazu nicht im Fließtext, in dem Karl Martell eine Zeile gewidmet ist und Hervorhebungen und große Überschriften fett gestaltet sind. Durchbrochen ist der Fließtext von Materialien, wozu beispielsweise eine Zeichnung von Karl dem Großen und seinem Sohn Pippin aus dem elften Jahrhundert zählt.⁹⁸⁴ Außerdem können die Schüler ihr Wissen nicht nur daran sondern auch anhand eines weiteren Textauszugs zur Teilung des Frankenreichs als fränkischen Brauch vertiefen, da dazu Arbeitsaufträge bereitgestellt sind.⁹⁸⁵

Jean-Louis Nembrini stellt stellvertretend für das Autorenteam im Vorwort allerdings nicht den Anspruch, dass dieses Lehrwerk all das enthalte, was am Ende

⁹⁸³ Vgl. Nembrini, Jean-Louis, Bordes, Jean und Polivka, Pierre. *Histoire CM Tome I*. Paris, 1992, S. 43.

⁹⁸⁴ Vgl. ebd., S. 42

⁹⁸⁵ Vgl. ebd.

des Schuljahres gewusst werden sollte. Es ist vielmehr ein Hilfsmittel zur Reflexion, eine Informationsquelle und ein Nachschlagewerk, mit dem Geschichte erlernt werden kann. Dieses Geschichtsbuch soll den Ansprüchen der Lehrer entsprechen sowie den Schülern und dem Geschichtsunterricht dienlich sein.⁹⁸⁶

Diese Intention hatten sicher auch Gérard Labrune und Philippe Toutain mit *L'histoire de France*, einem Geschichtsschulbuch, das ebenso 2001 in Paris erschienen ist, obwohl die Autoren weder dies noch den Aufbau ihres Werkes explizit im Vorwort erklären. Dieses ist nach Themengebieten aufgebaut und behandelt zum Beispiel im Themengebiet zu den Merowingern, das im Mittelalterblock als zweites behandelt wird, auch die letzten Könige dieses Geschlechts. In einer Box zu Beginn des Kapitels zu den späten Merowingern wird anhand eines Fließtextes eine inhaltliche Übersicht gegeben, wobei Hervorhebungen durch Unterstreichen kenntlich gemacht werden. Schon hier findet Karl Martell, der als „bâtard de Pépin de Herstal“⁹⁸⁷ bezeichnet wird, Erwähnung. Er hat die Araber bei Poitiers aufgehalten und dadurch nicht nur seine Abstammung legitimiert, sondern ist „le sauveur de la chrétienté.“⁹⁸⁸ Weiter unten im Kapitel, das tabellarisch aufgebaut ist, befindet sich sogar ein eigener Eintrag zu 732, wobei die Jahreszahl und der Name des regierenden Merowingerkönigs links, der Fließtext mit Fettdrucken als Hervorhebung rechts in einer Tabelle zu finden ist. Die Schlacht wird auf den 25. Oktober datiert, wobei zunächst das Vorgehen Karls gegen die Neustrier, Bayern und Aquitanier kurz besprochen wird. 731 kann Herzog Eudo einem Einfall der aus Spanien kommenden Araber nicht standhalten und muss Karl zu Hilfe rufen. Mehr als in dieser einen Zeile erfährt man zu den Geschehnissen hier nicht, nur dass die entscheidende Schlacht 732 an einem Ort nahe Poitiers stattfand.⁹⁸⁹

Dieser wird allerdings die komplette gegenüberliegende Seite gewidmet. Dort werden die Gegner, also die Araber und die Franken, vorgestellt und klar gemacht, dass Eudo „pris entre le marteau franc et l'enculume musulmane“⁹⁹⁰ Karl um Hilfe bitten musste. Sehr detailliert sind anschließend die Angaben zum Ort der Kampfhandlung, der 25 Kilometer nördlich von Poitiers bei Moussais-la-Bataille auf der rechten Flussseite von Clain gelegen haben soll. Auch die Taktik

⁹⁸⁶ Vgl. Nembrini, Bordes und Polivka, *Histoire*, Avant-propos.

⁹⁸⁷ Labrune, Gérard und Toutain, Philippe. *L'histoire de France*. Paris, 2001, S. 24

⁹⁸⁸ Ebd.

⁹⁸⁹ Vgl. ebd.

⁹⁹⁰ Ebd., S. 25.

der sich gegenüberstehenden Armeen wird beleuchtet. Nachdem sich die islamischen Reiter mit ihren runden Schildern, Lanzen und Bögen und die fränkischen Infanteristen, die mit langen Schildern und *francisques*, Wurfbeilen und Schwertern ausgestattet waren, sieben Tage lang beäugt hatten, kam es zur Schlacht, wobei die Franken eine kompakte Masse bildeten.⁹⁹¹ Diese undurchdringliche Mauer der Franken konnte nicht durchbrochen werden, „la tradition rapporte que Charles <martelle> à merveille de sa masse d’armes.“⁹⁹² Damit wird die Leistung des fränkischen Hausmeiers gewürdigt und herausgestellt, zumal die Araber über Nacht und sehr zum Erstaunen der Franken verschwunden waren. In einer separaten Box, die vollständig fett gedruckt ist, wird nochmal hervorgehoben, dass der Sieg Karl zu außergewöhnlichem Prestige und zur Legitimierung seiner Abstammung verholfen hat, die arabische Expansion aber nicht vollständig beenden konnte. Der Sieg bei Poitiers wird als „un triomphe à usage interne“⁹⁹³ bezeichnet, denn Karl Martell konnte sich seines gefährlichsten Rivalen Eudo entledigen. Damit ist der Sieger von 732 auch hier kein Held im Sinne eines Retters, obwohl er im einleitenden Abschnitt so bezeichnet wurde. Nach einer Betrachtung der Ereignisse insgesamt und der Schlacht im Besonderen scheint diese Aussage zu relativieren zu sein.



Abb. 17: Der predigende Mohammed, arabische Illustration in *Histoire Cycle 3*

Mit den Worten „mais Charles Martel leur fit front“⁹⁹⁴ beschreiben Sophie Le Callennec, Françoise Martinetti und Laurence Rolinet im 2003 in Paris erschienenen *Histoire Cycle 3* die Situation im Jahr 732. Dies geschieht nach dem Themenkomplex zu Gallien im dreiseitigen sechsten Kapitel *La naissance de la France* und dort im vierten

Abschnitt zur arabischen Invasion. Zunächst erhalten die Schüler die allgemeine knappe Information, dass die islamischen Araber ein großes Gebiet beherrschten und andere Völker dazu bringen wollten, zum Islam zu konvertieren, bevor die

⁹⁹¹ Vgl. Labrune und Toutain, *L’histoire*, S. 25.

⁹⁹² Ebd.

⁹⁹³ Ebd.

⁹⁹⁴ Le Callennec, Sophie, Martinetti, Françoise und Rolinet, Laurence. *Histoire Cycle 3*. Paris, 2003, S. 71.

Geburt des Islams kurz erläutert wird. Dabei wird der überschaubare Fließtext anhand einer arabischen Illustration, die den predigenden Mohammed zeigt (siehe Abb. 17), veranschaulicht. Die darunter stehende Frage, welche anderen Religionen an einen Gott glauben, fordert die Schüler dazu auf, Vorwissen zu aktivieren beziehungsweise ihr Wissen zu erweitern, ehe die arabischen Eroberungen mit drei Sätzen, einer weiteren arabischen Illustration und dem Arbeitsauftrag, im beiliegenden Atlas Arabien zu finden, abgetan wird.⁹⁹⁵

Die Schlacht von Poitiers 732 wird auf der gegenüberliegenden Seite gesondert thematisiert und nimmt dabei die Hälfte des vorhandenen Raumes ein. Der Schüler erfährt, dass die Araber die Berge überquerten und in das Frankenreich vordrangen, wo ihnen Karl Martell die Stirn geboten hat. Denn nachdem sich beide Lager sieben Tage lang auf die Schlacht vorbereitet hatten, metzelten die Franken ihre Feinde nieder. In der Nacht stand der Kampf zwar still, doch am nächsten Tag fanden sie die Zelte ihrer islamischen Gegner leer vor. Dieser Bericht erfolgt laut Angaben der Autoren nach einem anonymen arabischen Verfasser, es werden noch weitere Informationen in Form eines Fließtextes gegeben. 732 drängten die Franken also unter dem Kommando Karl Martells die Sarazenen bei Poitiers erfolgreich zurück, wobei näher auf die Reittiere der beiden Lager eingegangen wird, da die fränkischen Pferde mächtiger als die dünnen der Araber waren. Diese waren mit ihren Säbeln, Lanzen und Bögen im Kampf weniger effektiv als die Franken, die mit Kurzschwertern und *francisques* ausgestattet waren.⁹⁹⁶ Dieser Präsentation historischer Fakten schließen sich wieder Fragen an, wobei zunächst im Atlas Poitiers gefunden werden soll. Anschließend ist das Bild von Jean Steuben aus dem 19. Jahrhundert oben auf der Seite mit Hilfe eines Arbeitsauftrages zu betrachten, das die Schlacht von Poitiers 732 zeigt.⁹⁹⁷

Bei den Arbeitsaufträgen handelt es sich sowohl um Beobachtungsfragen, die mit einem blauen Punkt gekennzeichnet sind, und um Reflexionsfragen, die mit einem roten Punkt versehen sind. Dies erklärt Sophie Le Callennec stellvertretend für das Autorenteam in ihrem Vorwort. Das Niveau und die Anordnung des Grundwissens und dessen Verteilung auf die unterschiedlichen Kapitel folgt außerdem einer Progression gemäß den Klassenstufen und lässt sich in drei Abschnitte einteilen, nämlich von der Frühgeschichte bis zu den Galliern, von der Geburt des Franken-

⁹⁹⁵ Vgl. Le Callennec, Martinetti und Rolinet, Histoire, S. 70.

⁹⁹⁶ Vgl. ebd., S. 71.

⁹⁹⁷ Vgl. ebd.

reiches bis zur absoluten Monarchie und von der Französischen Revolution bis heute. In jedem Kapitel ist einer Doppelseite ein Thema gewidmet, wobei, wie schon beobachtet, die Sachtexte recht kurz geraten sind, dafür aber viele Illustrationen wie Bilder und Geschichtskarten eingefügt wurden.⁹⁹⁸ Dies ist auch, wie aufgezeigt, für die Schlacht von Poitiers 732 der Fall und lässt ihr einen gewissen Stellenwert in der französischen Geschichte zukommen. Wohl ist sie deswegen auch in résumés am Ende des Kapitels zu *La naissance de la France*, das auch die besprochene Invasion der Araber beinhaltet, unter eben dieser Überschrift nochmals erwähnt.⁹⁹⁹

Dies kommt bei Geneviève Dermenjians Lehrwerk *Histoire. Histoire des Arts. Cycle 3*, das 2011 in Paris erschienen ist, nicht derart zum Ausdruck, obwohl der Aufbau ihres Geschichtsbuches dem vorhergehenden ähnelt. Auch hier wird mit relativ kurzen Sachtexten, die im Fließtext mit fett gedruckten Hervorhebungen konzipiert sind, gearbeitet. Beim mittelalterlichen Themenkomplex und dort im zweiseitigen einunddreißigsten Kapitel zur Geburt und Ausbreitung des Islams werden zunächst die Entstehung des Islams im siebten Jahrhundert und die Frage, was der Islam überhaupt ist, behandelt. Die Schüler erfahren, dass es im Arabien des siebten Jahrhunderts sowohl Polytheisten, als auch Juden und Christen gab, als Mohammed 610 mit dem Islam eine neue Religion predigte, die an einen Gott glaubte. Der Glauben ist im Koran in 114 Suren festgehalten, die die fünf Säulen des Islams beinhalten.¹⁰⁰⁰ Dazu ist auch ein Auszug aus der Heiligen Schrift der Moslems vorhanden, mit dessen Hilfe die Schüler verschiedene Fakten herausfinden sollen, zum Beispiel, was ein Moslem vor dem Gebet machen muss oder was und weshalb es während des Ramadans passiert.¹⁰⁰¹

Wenn diese Fragen geklärt sind, wird der Fokus in einem kurzen Abschnitt auf die arabischen Expansionen gelenkt. Nachdem die Araber Portugal und Spanien erobert hatten, drangen sie in das Frankenreich vor, wo sie von den Truppen Karl Martells aufgehalten wurden. Dieses Ereignis, das hier nur eine Notiz wert ist, beschworte genauso wie die Geschehnisse bei Konstantinopel 718 und Talas 751

⁹⁹⁸ Vgl. Le Callennec, Martinetti und Rolinet, *Histoire*, Avant-propos.

⁹⁹⁹ Vgl. ebd., S. 76.

¹⁰⁰⁰ Vgl. Dermenjian, Geneviève. *Histoire. Histoire des Arts. Cycle 3*. Paris, 2011, S. 74.

¹⁰⁰¹ Vgl. ebd.

das endgültige Ende der arabischen Expansion herauf.¹⁰⁰² Mehr Informationen werden nicht gegeben, doch soll anhand einer Geschichtskarte und den dazugehörigen Arbeitsaufträgen erarbeitet werden, wo und wann die Eroberungszüge der Araber aufgehalten wurden und wie weit sich der Islam ausbreiten konnte.¹⁰⁰³ Ein Zeitstrahl fasst die Ereignisse von 610 bis 732 zusammen, bevor man sich der arabisch-muslimischen Gesellschaft und Kultur mit Hilfe eines kurzen Sachtextes, einer Illustration und Arbeitsaufträgen zuwendet.¹⁰⁰⁴

Diese Darstellungsweise könnte gewählt worden sein, um bei den Schülern das Bedürfnis nach Geschichte zu wecken, damit sie die Probleme der Welt heute besser verstehen können, wie die Autorin im Vorwort erklärt. Dazu beinhaltet das Buch Methodenseiten zum Training von Beobachtung und Reflexion und um sich Wissen anzueignen. Dabei ist jedes Thema auf einer Doppelseite angelegt. Dies war auch im Kapitel der Fall, in dem die Informationen zu Karl Martell und der Schlacht 732 bei Poitiers zu finden sind. Diese fallen hier spärlich aus und erschöpfen sich mit der Nennung seines Namens, sowie des Ortes und Datums der Kampfhandlung. Zwar trägt diese dazu bei, die Araber schlussendlich aufzuhalten, doch ist man trotzdem weit davon entfernt, in Karl Martell den Retter des Abendlandes zu sehen.

Dies ist geradezu eine Gemeinsamkeit, die sich durch die betrachteten französischen Geschichtsschulbücher zieht. Man gesteht Karl Martell durchaus zu, dass er 732 erfolgreich war. Dies geschah zusammen mit den Austriern und Eudo, wie es Gustav Carré in *Le Moyen Age (395-1270)* formuliert.¹⁰⁰⁵ Nach Ernest Lavisse in *Histoire de France. Course moyen* hat er die Araber abgewehrt „comme avec un marteau“,¹⁰⁰⁶ für Jean Bordes, Jean-Louis Nembrini und Pierre Polivka ist er in ihrer *Histoire CM Tome I* „vainqueur des musulmans.“¹⁰⁰⁷ Durch diesen Sieg habe er, so Paul Bernard und R. Redon in *Petite Histoire de la France et de la Civilisation française*, dem Land einen enormen Dienst erwiesen.¹⁰⁰⁸ Schließlich hat er durch das Aufhalten der islamischen Expansion im Frankenreich die Christenheit

¹⁰⁰² Vgl. Dermenjian, *Histoire*, S. 74.

¹⁰⁰³ Vgl. ebd., S. 74f.

¹⁰⁰⁴ Vgl. ebd., S. 75.

¹⁰⁰⁵ Vgl. Carré, *Moyen Age*, S. 139.

¹⁰⁰⁶ Lavisse, *Histoire*, S. 17.

¹⁰⁰⁷ Nembrini, Bordes und Polivka, *Histoire*, S. 43.

¹⁰⁰⁸ Vgl. Bernard und Redon, *Petite Histoire*, S. 5.

gerettet, als „le soldat du Christ et le défenseur de la chrétienté“,¹⁰⁰⁹ so meinen zumindest Jules Isaac und Henri Béjeans in *Le Moyen Age. Classe de Cinquième*. Als „le sauveur de la chrétienté“¹⁰¹⁰ bezeichnen ihn sogar Gérard Labrune und Philippe Toutain in *L'histoire de la France*. Für sie ist dieser Sieg für Karl Martells Karriere außerdem deswegen so bedeutend, da er, der „bâtard de Pèpin“,¹⁰¹¹ seine Abstammung legitimieren kann. Deswegen ist sein Erfolg bei Poitiers „un triomphe à usage interne.“¹⁰¹² Denn seine Leistungen 732 konnten nicht allein zum Sieg gegen die Araber führen, da auch der Widerstand bei Konstantinopel von entscheidender Bedeutung war, so meinen Jules Isaac und Henri Béjeans in *Le Moyen Age*.¹⁰¹³ und Geneviève Dermenjian in *Histoire. Histoire des Artes*.¹⁰¹⁴ Man erhält insgesamt fast den Eindruck, als sei die Schlacht und das Abwehren der Eindringlinge im Fokus und nicht der fränkische Hausmeier, der sowohl als „energique“,¹⁰¹⁵ als auch als „rude guerrier“¹⁰¹⁶ oder „le puissant duc des Francs“¹⁰¹⁷ bezeichnet wird, wobei die Berichterstattung über ihn und seine Taten bei Poitiers generell eher schlicht ist und in einem Umfang von einer Zeile bis zu einer Seite einnimmt.

Mehr Raum beansprucht die Thematik um Mohammed und den Islam. Fast immer wird von seiner Jugend, seinen Visionen, der Entstehung der neuen monotheistischen Religion, deren Ausbreitung und der islamischen Expansion auf bis zu 27 Seiten berichtet. Dies geschieht, ebenso wie die Berichterstattung zu Karl Martell und den Ereignissen bei Poitiers 732, meist im Fließtext, wobei die Hervorhebungen beispielsweise in Gustav Carrés *Le Moyen Age (395-1270)* kursiv oder wie bei Louis-Eugenie Rogie und Paul Despiques *Histoire de la France* aus dem Zeitraum des Deutschen Kaiserreiches fett gehalten sind. Bei Jules Isaac und Henri Béjeans im aus der Zeit des Nationalsozialismus stammenden *Le Moyen Age. Classe de Cinquième* findet man beides. In *L'Europe Médiévale* von Charles Morazé und Philippe Wolff aus der Zeit des Kalten Krieges zum Beispiel können wichtige Begriffe fett und unterstrichen sein. Eine Ausnahme dazu bildet Gérard Labru-

¹⁰⁰⁹ Isaace und Béjeans, *Moyen Age*, S. 54

¹⁰¹⁰ Labrune und Toutain, *L'histoire*, S. 24.

¹⁰¹¹ Ebd.

¹⁰¹² Ebd., S. 25.

¹⁰¹³ Vgl. Isaac und Béjeans, *Moyen Age*, S. 54.

¹⁰¹⁴ Vgl. Dermenjian, *Histoire*, S. 74.

¹⁰¹⁵ Morazé und Wolff, *Europe Médiévale*, S. 37

¹⁰¹⁶ Isaac und Béjeans, *Moyen Age*, S. 54.

¹⁰¹⁷ Brosollette, *Histoire*, S. 18.

nes und Philippe Toutains *L'histoire de France*, die zwar in ganzen Sätzen, aber tabellarisch verfasst ist, da sich links in einer Tabelle eine Jahreszahl befindet, zu der rechts die Ereignisse berichtet werden. Eine weitere Besonderheit ist hier, dass Details und Fakten zur Schlacht selbst auf einer Seite präsentiert werden.¹⁰¹⁸ Insgesamt finden sich in den untersuchten Geschichtsschulbüchern immer mehr Bilder, obwohl schon früh im Untersuchungszeitraum der Fließtext durch Geschichtskarten, wie zum arabischen Weltreich in Jules Isaacs und Henri Béjeans *Le Moyen Age*,¹⁰¹⁹ Abbildungen oder Illustrationen, zum Beispiel der Kaaba¹⁰²⁰ in Louis-Eugenie Rogie und Paul Despiques *Histoire*, veranschaulicht wird. Dies findet seinen Höhepunkt aber in den Schulbüchern des neuen Jahrtausends, denn dort geht der Sachtext zugunsten von Illustrationen und Materialien zurück.¹⁰²¹ Zwar gibt es dazu Arbeitsaufträge, doch bleibt die Frage, wie intensiv die kurzen Texte, Karten und Abbildungen dadurch bearbeitet werden können oder sollen.

Dabei erklärt Sophie Le Callennec stellvertretend für ihre Mitautoren Françoise Martinetti und Laurence Rolinet, dass sie Grundwissen und sprachliches Niveau der Zielgruppe von Schülern anpasst. Ob dies auch für die Beobachtungs- und Reflexionsfragen gilt, die verschiedenfarbig markiert sind, lässt sie offen.¹⁰²² *Questions* finden sich auch am Ende des entsprechenden Kapitels in Jean Monniers und Marcel Pacauts *Histoire. Rome-Le Moyen-Age jusqu' XIV^e siècle*, wo beispielsweise Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Islam und einer den Schülern bekannten Religion aufgezeigt werden müssen. Dies veranlasst nicht nur dazu, neu gelernte Fakten zu vertiefen, es muss auch Vorwissen aktiviert beziehungsweise neues Wissen erworben werden.¹⁰²³ Dabei soll dieses Buch eine Doppelfunktion erfüllen, da es sowohl interaktiven Unterricht ermöglicht, als auch den Schülern eine Hilfe ist, ihr Wissen zu festigen. Es soll Begleiter für Lehrer und Schüler sein, aber kein Lehrersersatz.¹⁰²⁴ Ähnliches haben Bernard Fay, Bi. Maurel und Jean Equy mit ihrer *Histoire de France des Origines à Nos Jours* im Sinn, denn auch ihr Buch soll das Selbststudium ermöglichen und Lernmittel für eine

¹⁰¹⁸ Vgl. Brosolette, *Histoire*, S. 26.

¹⁰¹⁹ Vgl. Isaac und Béjeans, *Moyen Age*, S. 47.

¹⁰²⁰ Vgl. Rogie und Despiques, *Histoire*, S. 94

¹⁰²¹ Vgl. Le Callennec, Martinetti und Rolinet, *Histoire*, S. 70-76 und Dermenjian, *Histoire*, S. 74f.

¹⁰²² Vgl. Dermenjian, *Histoire*, Avant-propos.

¹⁰²³ Vgl. Monnier und Pacaut, *Histoire*, S. 188.

¹⁰²⁴ Vgl. ebd., Préface.

Schülergruppe und damit Hilfsmittel für Lehrer und Schüler sein.¹⁰²⁵ Ein Hilfswerk möchte auch Gustav Carré mit *Le Moyen Age (395-1270)* bieten, mit dem Jugendliche Geschichte verstehen, lieben und lernen sollen.¹⁰²⁶ Denn Geschichte erklärt die Gegenwart und kann helfen, Fehler in der Zukunft zu vermeiden, dem sind sich Louis-Eugenie Rogie und Paul Despiques in *Histoire de la France et de ses Institutions et Notions sommaires d'Histoire générale* einig.¹⁰²⁷ Geschichte ist also ein Hilfsmittel, um den Alltag und die Zukunft meistern zu können. Doch auch in Krisenzeiten gibt sie Kraft und Mut, denn das Beispiel der Beständigkeit der französischen Gesellschaft soll in Zeiten des Nationalsozialismus und eines drohenden Weltkrieges Hoffnung geben, dem sind sich Bernard Fay, Bi. Maurel und Jean Equy in *Histoire de France* sicher.¹⁰²⁸ Vielleicht ist deswegen Karl Martell nicht generell der überhöhte Retter der Christenheit oder gar des Abendlandes, aber dennoch eine wichtige Person der französischen Geschichte, die ihren Platz, wenn auch in unterschiedlichem Umfang und in verschiedenster Ausführung, in den untersuchten Geschichtsschulbüchern Frankreichs gefunden hat.

4.2 Geschichtsschulbücher aus Großbritannien

Die Untersuchung der Geschichtsschulbücher aus Großbritannien beginnt mit E. M. Wilmot-Buxtons *Highroads of History. Book IX. Highroads of General History*, das 1910 in London erschienen ist und damit in die Zeit des Deutschen Kaiserreichs fällt. Nachdem *The Decline of the Roman Empire* und *The Second Empire of the West* separat behandelt wurden, wird in Kapitel 18 auf 15 Seiten über das *Mohammedan Empire* berichtet, das von 750 bis 1453 datiert wird. Dabei wird zuerst von Mohammed erzählt, von seiner bescheidenen Herkunft, seiner Hochzeit mit einer reichen Witwe und von seiner religiösen Kehrtwende im Alter von etwa 40 Jahren. Er war ab diesem Zeitpunkt der Prophet des einen Gottes, was er auch verkündete, weshalb er Medina verlassen musste. Allerdings konnte er erfolgreich dorthin zurückkehren und seinen Glauben und Einflussbereich sogar bis nach Spanien ausbreiten, wo die muslimischen Eindringlinge innerhalb von sieben Jahren fast das ganze Land unter ihre Herrschaft brachten. Nur Karl Martell konnte

¹⁰²⁵ Vgl. Fay, Maurel und Equy, *Histoire*, S. V.

¹⁰²⁶ Vgl. Carré, *Moyen Age*, Préface.

¹⁰²⁷ Vgl. Rogie und Despiques, *Histoire*, Introduction.

¹⁰²⁸ Vgl. Fay, Maurel und Equy, *Histoire*, S. VI.

sie bei der großen Schlacht bei Tours davon abhalten, auch in das Königreich der Franken einzudringen.¹⁰²⁹ Dieser wird deswegen aber nicht zum Helden erklärt, seine Leistungen sind hier eher eine Randnotiz von drei Zeilen. Es wird anschließend vielmehr davon berichtet, dass, obwohl Jerusalem unter arabischer Herrschaft war, die Christen, unter ihnen sogar Karl der Große, weiterhin dorthin pilgern konnten.¹⁰³⁰ Außerdem werden die arabischen Errungenschaften des Frühmittelalters wie etwa im Bereich Handwerk, Landwirtschaft oder Medizin und Wissenschaft besonders im Vergleich zu den Zuständen in Europa gepriesen.¹⁰³¹ Ebenso Eingang in dieses Kapitel finden die Kreuzzüge, die Reconquista und abschließend der Fall Konstantinopels.¹⁰³² Dies alles ist im Fließtext verfasst, in dem nichts hervorgehoben wird, der aber durch Illustrationen wie beispielsweise des Turmes einer Moschee,¹⁰³³ oder Bildern zum Beispiel der Pilger an der Kaaba¹⁰³⁴ aufgelockert und veranschaulicht wird.

Ganz ohne Veranschaulichung oder Hervorhebungen kommt der Fließtext Cicely Towers im 1937 in London zur Zeit des Nationalsozialismus erschienenen *The Story of Europe* aus, in der sie auf gut fünf Seiten Mohammed ein eigenes Kapitel widmet. Dabei geht sie zuerst auf die Araber ein, indem sie erklärt, dass diese zunächst als Nomaden in der Wüste lebten, mit der Kaaba in Mekka allerdings einen zentralen Anlaufpunkt hatten. Dabei war der Waisenknabe Mohammed Mitglied der Familie, unter deren Schutz das Heiligtum stand. Er arbeitete aber als Hirte und Karavanenführer, bevor er, der gutaussehende Mann, eine reiche Witwe heiratete. Mohammed wurde außerdem von allen geliebt, führte aber trotzdem ein unglückliches Leben, bis dies Visionen des Erzengels Gabriel änderten. Als er seine Religion verkünden wollte, wurde er aus Mekka vertrieben. Er konnte aber dorthin zurückkehren und den Islam etablieren. Seine Visionen hielt er für die Nachwelt im Koran fest, auf weltlich-religiöser Ebene folgten ihm die Kalifen nach, die die islamische Expansion vorantrieben und sogar gegen Konstantinopel kämpften.¹⁰³⁵

¹⁰²⁹ Vgl. Wilnot-Buxton, E. M. *Highroads of History. Book IX. Highroads of General History*. London, 1910, S. 244-247.

¹⁰³⁰ Vgl. ebd., S. 248.

¹⁰³¹ Vgl. ebd., S. 250-252.

¹⁰³² Vgl. ebd., S. 252-259.

¹⁰³³ Vgl. ebd., S. 249.

¹⁰³⁴ Vgl. ebd.

¹⁰³⁵ Vgl. Tower, Cicely. *The Story of Europe*. London, 1937, S. 16-20.

Im Westen drangen die Araber bis nach Spanien vor, das sie schnell einnehmen und sogar bis ins Reich der Franken vordringen konnten. „Had they succeeded in this, we might to-day have been reading the Koran instead of the Bible.“¹⁰³⁶ Doch der fränkische Anführer Karl Martell konnte ein großes Heer zusammentrommeln und die Eindringlinge 732 bei der Schlacht von Tours besiegen. Er drängte sie hinter die Pyrenäen zurück, sodass sie zwar diese Grenze nicht mehr überschritten, allerdings in Spanien blieben und erst 1492 aus Europa vollkommen verdrängt werden konnten.¹⁰³⁷ Damit betont Cicely Tower die Bedeutung Karl Martells für die Geschichte Europas, der die muslimischen Eindringlinge zwar nicht ganz vertreiben, ihnen aber eine Grenze aufzeigen konnte und somit ganz Europa vor einer islamischen Überflutung rettete. Damit erhält der fränkische Hausmeier einen gewissen Heldenstatus, obwohl er auf der halben Seite, die ihm gewidmet ist, nicht explizit als solcher bezeichnet wird.

Es fällt außerdem auf, dass die Autorin das Wohl Europas in den Mittelpunkt stellt, was sie auch schon im Titel und explizit in ihrem Vorwort ankündigt. Für sie ist die historische Abspaltung Großbritanniens vom restlichen Europa bereits viel zu tiefgreifend. Deshalb ist es für sie in einer stetig enger zusammenrückenden Welt, in der friedliche Zusammenarbeit immer wichtiger wird, unumgänglich daran zu erinnern und schon von Klein an zu verstehen, dass es Träume, Gedanken, Errungenschaften und Anstrengungen gab, die Europa zu dem machten, was es heute ist.¹⁰³⁸ Damit appelliert die Autorin zu Zeiten des Nationalsozialismus und drohenden Zweiten Weltkrieges an ein europäisches Zusammengehörigkeitsgefühl, welches bereits bei den Schülern und auch bei deren Lehrern Anklang und Verbreitung finden sollte. Ein Aufzeigen einer Symbolfigur wie Karl Martell könnte dabei hilfreich sein.

„A guide to the solution of present difficulties and problems“¹⁰³⁹ hingegen möchte Albert Henry Hanson mit *Man. An Introduction to History*, das 1940 in London erschienen ist, den Schülern an die Hand geben, was er in seinem Vorwort an die Lehrer erklärt. Denn nur dann, und wenn es den Schülern hilft, in der modernen Gesellschaft ein zufriedenes Leben zu führen, sind Geschichtswissen und Ge-

¹⁰³⁶ Tower, Story, S. 20.

¹⁰³⁷ Vgl. ebd., S. 20f.

¹⁰³⁸ Vgl. ebd., S. V.

¹⁰³⁹ Hanson, Albert Henry. *Man. An Introduction to History*. London, 1940, S. XI.

schichtsunterricht wertvoll. Deswegen will er keine neue Weltgeschichte schaffen, sondern in erzählender Form den Mädchen und Jungen das vermitteln, was ihm an historischen Fakten am wichtigsten erscheint. Sein Geschichtswerk ist allerdings nicht zur alleinigen Verwendung gedacht, eine Klassenbibliothek sollte es unterstützen. Dabei kann das Schulbuch an sich sowohl für einen ein- als auch für einen zweijährigen Kurs verwendet werden, wobei es Aufgabe des Lehrers ist, die verschiedenen Schwierigkeitsstufen der einzelnen Kapitel zu erkennen und diese entsprechend des Alters und Niveaus der Klasse einzusetzen.¹⁰⁴⁰ Generell möchte Albert Henry Hanson die Mädchen und Jungen nicht durch komplizierten Fachjargon verschrecken, er will vielmehr ihr Interesse wecken. In einem eigens an sie gerichteten Vorwort erklärt er, dass Dinge des aktuellen, täglichen Lebens ohne ihren historischen Ursprung und Werdegang nicht wirklich verstanden werden können. Im Zuge dessen beschreibt und definiert er Aufgabenfeld und Bedeutung eines Historikers, um den Schülern nicht nur Einblick in diesen Berufszweig, sondern auch einen weiteren Blickwinkel auf Geschichte und ihre Fakten zu vermitteln.¹⁰⁴¹

Dies will Albert Henry Hanson im vorliegenden Geschichtsschulbuch mit Hilfe eines Fließtextes erreichen, der zwar weder Hervorhebungen noch Markierungen enthält, dafür aber anhand von Geschichtskarten die präsentierten Fakten veranschaulicht. So zeigt beispielsweise diejenige, die sich im siebten Kapitel *The Barbarian Invasions and After* befindet und die islamische Invasion, das Reich Karls des Großen und das Eindringen der *Salvs and Norsemen* in einem zeigt (siehe Abb. 18) ¹⁰⁴². Dabei wird in diesem Abschnitt, der sowohl Verfall als auch Teilung des römischen Weltreiches, die Barbaren, einen Verfall der Gesellschaft und die neuen Königreiche behandelt, den Franken etwa eine Seite eingeräumt. Nach dem Tod Chlodwigs kam es dort zu einer Spaltung zwischen Neustrien, dem heutigen Frankreich, und Austrien, dem heutigen Deutschland, bis Karl Martell 714 an die Macht kam und das Reich wieder einen konnte. Eben dieser, dessen Beinamen der Hammer bedeutet, konnte bei seinen Landsleuten sogar noch mehr Anerkennung erlangen, da er die islamische Invasion in der Schlacht bei Tours 732 aufhielt.¹⁰⁴³ Mehr ist an dieser Stelle, außer einem Verweis auf später, nicht zu erfah-

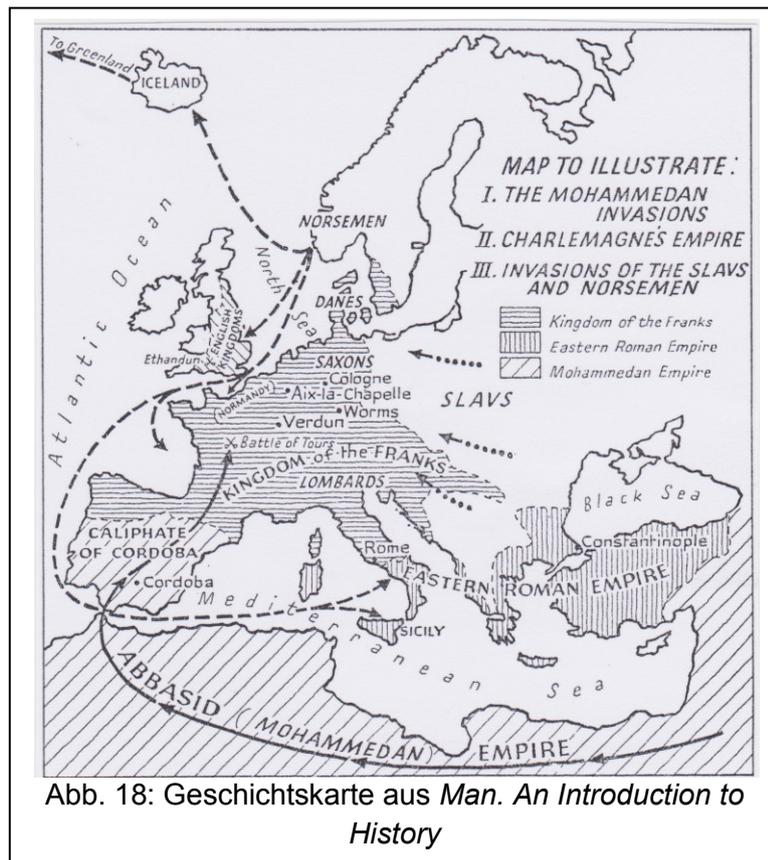
¹⁰⁴⁰ Vgl. Hanson, Man, S. Xlf.

¹⁰⁴¹ Vgl. ebd., S. 1-4.

¹⁰⁴² Vgl. ebd., S. 89.

¹⁰⁴³ Vgl. ebd., S. 87f.

ren. Im folgenden Kapitel *Religion in the Middle Ages* wird auf etwa zwei Seiten zunächst unter anderem *Mohammedanism* als „the great rival of Christianity in the Middle Ages“¹⁰⁴⁴ und als „a war-like religion“¹⁰⁴⁵ bezeichnet. Dadurch unterschied sie sich vom Christentum, mit dem sie doch einige Gemeinsamkeiten aufwies. Trotzdem konnte sich die neue Religion ausbreiten, doch „their advance was stopped by Charles the Hammer at the battle of Tours (88).“¹⁰⁴⁶ In dieser zweizeiligen Notiz wird zwar wiederum auf das vorhergehende Kapitel verwiesen, allerdings keine neue oder zusätzliche Information geliefert, die darauf hindeuten könnte, dass Karl Martell bei Albert Henry Hanson einen gewissen Heldenstatus einnimmt oder gar Retter des Abendlandes ist. Sein Einschreiten gegen die arabischen Eindringlinge wird lediglich als Faktum in verschiedenen historischen Kontexten gesehen und kurz genannt.



Keine Erwähnung hingegen finden Karl Martell und seine Taten bei Laurence Housman und C. H. K. Marten in ihrem Werk *Histories. Book III. Stories of the*

¹⁰⁴⁴ Hanson, Man, S. 107.

¹⁰⁴⁵ Ebd., S. 108.

¹⁰⁴⁶ Ebd.

Middle Ages, das 1944 in Oxford erschienen ist, obwohl sie im Vorwort darauf hinweisen, dass bedeutende Ereignisse in anderen Ländern auch das Leben und den Charakter ihrer Landsleute beeinflussten.¹⁰⁴⁷ „British history can only be truly read as a part of European history; and this truth must not come to the child as an afterthought; it must come with the growth of his interest and knowledge in the story of his own land.“¹⁰⁴⁸ Deswegen wird im Abschnitt V. auf sechs Seiten auch Mohammed beleuchtet und recht anschaulich über seine Kindheit, seine Hochzeit mit einer reichen Witwe, seinen Visionen und der Entstehung der neuen Religion berichtet. Er wird als bescheidener Mann bezeichnet, der etwa zur selben Zeit als der Heilige Augustin lebte, der den Bewohnern Kents den christlichen Glauben näherbrachte. Mit der Information, dass es zur Entstehungszeit des Lehrwerkes 200 Millionen Muslime gab, von denen auch einige im British Empire lebten, endet das ausschließlich im schlichten Fließtext verfasste Kapitel, in dem die Fakten beispielsweise durch Abbildungen und Bilder veranschaulicht werden.

Ebenso im Fließtext verfasst ist Hannah Bellis *History Through Great Lives. Book I.*, welches 1957 in London publiziert wurde und damit in die Zeit des Kalten Krieges fällt. „Biographical treatment has long been accepted as the most satisfactory method of presenting history to young people“,¹⁰⁴⁹ denn dadurch erhält man auch Einblick in die Lebensumstände der jeweiligen Zeit. Betont werden sollen außerdem die Errungenschaften der Charaktere und deren Einfluss auf die Weltgeschichte, womit auch die Persönlichkeiten hinter den Namen zum Leben erwecken.¹⁰⁵⁰ *Great lives* beinhalten für die Autorin unter anderem neben Alexander den Großen, Julius Caesar oder Wilhelm den Normannen auch *Mohammed, The Messenger of God*, der auf insgesamt fünfzehn Seiten in einem eigenen Kapitel thematisiert wird. Je ein Kapitel ist dabei seiner Kindheit,¹⁰⁵¹ seiner Jugend,¹⁰⁵² der Flucht aus Medina¹⁰⁵³ oder ganz allgemein seinem Einfluss¹⁰⁵⁴ gewidmet. Außerdem berichtet Hannah Bellis, dass die Araber auch die Pyrenäen überquer-

¹⁰⁴⁷ Vgl. Housman, Laurence and Marten, C. H. K. *Histories. Book III. Stories of the Middle Ages*. Oxford, 1944, S. iii.

¹⁰⁴⁸ Ebd.

¹⁰⁴⁹ Bellis, Hannah. *History Through Great Lives. Book I*. London, 1957, Preface.

¹⁰⁵⁰ Vgl. ebd.

¹⁰⁵¹ Vgl. ebd., S. 53-57.

¹⁰⁵² Vgl. ebd., S. 57-60.

¹⁰⁵³ Vgl. ebd., S. 60-62.

¹⁰⁵⁴ Vgl. ebd., S. 62-67.

ten und ins Frankenreich eindringen. „But they were met by a great Frankish army under Charles Martel, and after a terrific battle at Tours in A.D. 737, they were driven back into Spain.”¹⁰⁵⁵ Mehr als diese in kaum drei Zeilen abgefasste Information kann der Leser hier weder zu Karl Martell noch zur falsch datierten Schlacht zwischen Tours und Poitiers erfahren, was sowohl ihr als auch dem vermeintlichen Helden keinen besonderen Stellenwert zugesteht. Auch in den sich dem Kapitel anschließenden Arbeitsaufträgen, die individuell oder mit der gesamten Klasse erledigt werden können, wird nicht näher darauf eingegangen. Dafür sind die Arbeitsanweisungen vielfältig und reichen von Kartenarbeit, bei der sämtliche in den vorhergegangenen Kapiteln zu Mohammed erwähnte Orte aufgezeigt werden müssen, über Nacherzählungen der Geschehnisse aus der Sicht Mohammeds oder Worterklärungen beispielsweise zu Islam oder Moslem bis zu Transferaufgaben, die den Unterschied zwischen Islam und Christentum herausarbeiten oder feststellen lassen, wie die Araber den Rest der Welt beeinflusst haben.¹⁰⁵⁶ Die Autorin bietet also eine breite Palette an Tasks, die dazu dienen, die Informationen aus dem vorhergehenden Fließtext, bei dem Kapitel- und Überschriften fett gedruckt sind und der durch Zeichnungen beispielsweise einer Moschee¹⁰⁵⁷ aufgelockert ist, nicht nur faktisch zu wiederholen, sondern sie im Sinne von Empathiefähigkeit oder Transferdenken weiterzuentwickeln, wie dies im Vorwort bereits angekündigt ist.

Etwas aus der Reihe der bisher betrachteten britischen Geschichtsschulbücher fällt William Edwards mit der siebten Auflage von *Notes on European History. Volume I The Break-up of the Roman Empire to 1494*, das 1963 in London erschienen ist. Gleich im ersten Abschnitt, der mit *Introduction* überschrieben ist, werden neben dem Zerfall des Römischen Reiches und der frühen Geschichte der Christenheit auch die Franken behandelt. Der Leser erfährt von Chlodwig und seiner Taufe, der Teilung des Frankenreiches in Neustrien und Austrien sowie den damit verbundenen Komplikationen und im dritten Teil auch etwas über die Hausmeier. Diese hielten die wahre Macht im Staat inne und waren seit 640 Nachfahren Pippins des Älteren. Dabei wird exemplarisch auf circa einer Viertelseite Karl Martell hervorgehoben, der nicht nur die Unterwerfung Auqitaniens gesichert, sondern

¹⁰⁵⁵ Bellis, History, S. 64.

¹⁰⁵⁶ Vgl. ebd., S. 67.

¹⁰⁵⁷ Vgl. ebd., S. 65.

auch die Ausbreitung der römischen Christenheit stark unterstützt hat,¹⁰⁵⁸ denn „by his victory over the Moors at Tours (or Poitiers) in 732 [he] saved Aquitaine and checked the spread of Mohammedanism.“¹⁰⁵⁹ Keine weiteren Bemerkungen sind dazu zu finden, die darauf hindeuten könnten, dass dieses Ereignis ein besonderes der Weltgeschichte sein könnte, denn im Anschluss werden noch der Aufstieg der Hausmeier zu Königen und insbesondere Pippin der Kurze thematisiert.¹⁰⁶⁰ Damit unterscheidet sich dieses Geschichtsbuch noch nicht wesentlich von den bisher besprochenen, die meistens kein großes Aufsehen um Karl Martell und seine Taten machen, sondern diese vielmehr meist (lobend) erwähnen. Allerdings präsentiert William Edwards die Fakten eher tabellarisch als im Fließtext. Links findet sich eine fett gedruckte Jahreszahl, rechts dazu meist in ganzen Sätzen abgefasst Wissenswertes, wobei einzelne Kapitel oft mit einem kurzen zusammenhängenden Abschnitt eingeleitet werden. Der Autor könnte diese Form der Darstellung gewählt haben, da sie übersichtlich ist und sein Werk, so erklärt er zumindest im Vorwort, dazu gedacht ist, den Schülern zu helfen um sich auf einen Abschluss oder ein Stipendium vorzubereiten oder um an der Universität geschichtliche Arbeiten abzufassen. Damit ist klar, dass er sein Geschichtsbuch übersichtlich und kompakt halten will, auch für diejenigen Schüler, die sein Werk jenseits der genannten Beispiele verwenden.¹⁰⁶¹ Generell war sein Ziel „to show how modern history has been affected by mediæval.“¹⁰⁶² Dies ist ein lobenswerter Ansatz und entspricht dem schon oft genannten Bestreben, den Schülern zu verdeutlichen, dass Geschichte immer Auswirkungen auf die Gegenwart hat. Geschichtskarten, Illustrationen oder Ähnliches verwendet William Edwards zur Veranschaulichung dafür allerdings nicht.

Dafür ist Richard J. Cootes *The Middle Ages*, das 1988 in 14. Auflage in Harlow erschienen ist, recht ausgiebig illustriert. Zuerst erklärt er im Vorwort, das er direkt an den Leser richtet, dass das Mittelalter sich von 500 bis etwa 1500 erstreckt, und damit zwischen der Antike und der Moderne liegt. Er lässt auch nicht unerwähnt, dass Epochengrenzen variabel sind und erst im Nachhinein eingeführt

¹⁰⁵⁸ Vgl. Edwards, William. *Notes on European History. Volume I. The Break-up of the Roman Empire to 1494*. London, 1963, S. 22.

¹⁰⁵⁹ Ebd.

¹⁰⁶⁰ Vgl. Ebd., S. 22f.

¹⁰⁶¹ Vgl. ebd., S. vii.

¹⁰⁶² Ebd., S. vi.

worden sind.¹⁰⁶³ Sein fünftes Kapitel, das auf den Themenkomplex *Early English Life and Customs* folgt und dem zu Karl dem Großen vorausgeht, beinhaltet Justinian und Mohammed, präsentiert neben verschiedenen Bildern wie beispielsweise der Hagia Sophia,¹⁰⁶⁴ der Kaaba als Pilgerstätte oder einer Kamelkaravane¹⁰⁶⁵ auch eine Geschichtskarte, die die Ausbreitung des islamischen und des byzantinischen Reiches um 732 zeigt.¹⁰⁶⁶ Dabei erstrecken sich die Informationen über Mohammed und den Islam auf über acht Seiten. Zunächst erfährt der Leser Wissenswertes zu Mohammed, dessen Geburt und Arbeit als Händler. Es wird auch erwähnt, dass die Kaaba in Mekka das religiöse Zentrum der Araber ist, dass aber Mohammed Visionen erhalten hat, nach denen es einen Gott gebe, dessen Prophet er sei. Dieser Gott sei derjenige der Juden und Christen, Mohammed aber der letzte der Propheten, zu denen auch Abraham, Moses und Jesus Christus gehören.¹⁰⁶⁷ Mohammed wollte den neuen Glauben verkünden, wovon viele Juden und Araber zunächst angetan waren. Trotzdem musste er aus Mekka fliehen. Doch Mohammed konnte dorthin zurückkehren und war ein gütiger Sieger, sodass sich der Islam etablieren konnte.¹⁰⁶⁸ Anschließend wird der Leser über den Koran informiert, der bis heute unverändert gültig ist, und der die fünf Säulen des Islams, aber auch den *jihad* und das Verbot von Schweinefleisch und Alkohol beinhaltet.¹⁰⁶⁹ Die Ausbreitung des Islams hat dann sowohl den Angriff auf Konstantinopel, der abgewehrt werden konnte, als auch das Übergreifen der Araber auf Spanien zum Thema.

Die Eindringlinge waren zunächst sogar im Frankenreich erfolgreich. „But in 732 they were beaten by the Franks, under their leader Charles Martel, the ‘mayor of the palace’.“¹⁰⁷⁰ Der fränkische Hausmeier wird als “tough and ruthless warrior”¹⁰⁷¹ beschrieben, der die Araber nach Spanien zurückdrängte, wo sie sich allerdings noch weitere 700 Jahre erfolgreich etablieren konnten. Trotzdem hatte das Vordringen der islamischen Armeen mit dem Eingreifen Karl Martells ihren Höhepunkt überschritten.¹⁰⁷² Dies wird auf fünf Zeilen zwar nicht sehr ausschwei-

¹⁰⁶³ Vgl. Cootes, Richard J. *The Middle Ages*. Harlow, ¹⁴1988, S. X.

¹⁰⁶⁴ Vgl. ebd., S. 39.

¹⁰⁶⁵ Vgl. ebd., S. 40f.

¹⁰⁶⁶ Vgl., ebd., S. 42.

¹⁰⁶⁷ Vgl. ebd., S. 39f.

¹⁰⁶⁸ Vgl. ebd., S. 41.

¹⁰⁶⁹ Vgl. ebd.

¹⁰⁷⁰ Ebd., S. 43.

¹⁰⁷¹ Ebd.

¹⁰⁷² Vgl. ebd.

fend erläutert, zeigt aber dennoch auf, dass das Handeln Karls von gewisser Bedeutung war, die allerdings nicht näher hervorgehoben wird. Denn das Kapitel schließt mit Ausführungen zu arabischen Errungenschaften in Wirtschaft und Handel sowie Wissenschaft, wofür beispielhaft Mathematik, dabei besonders die Einführung der arabischen Zahlen mitsamt der 0, und die Medizin genannt werden.¹⁰⁷³ Dies alles geschieht im Fließtext ohne Hervorhebungen, wobei die Kapitelüberschriften fett gehalten werden. Dem schließen sich nicht nur Buchempfehlungen an, sondern auch eine Sektion *To write and find out*, in der die Schüler durch verschiedene Arbeitsaufträge wie etwa einem Vergleich zwischen Christus und Mohammed oder ein fiktives Gespräch zwischen einem Heiden und einem konvertierten Moslem zur Zeit des Aufenthalts Mohammeds in Medina¹⁰⁷⁴ motiviert werden sollen, ihr Wissen zu vertiefen, umzuwälzen oder zu erweitern.

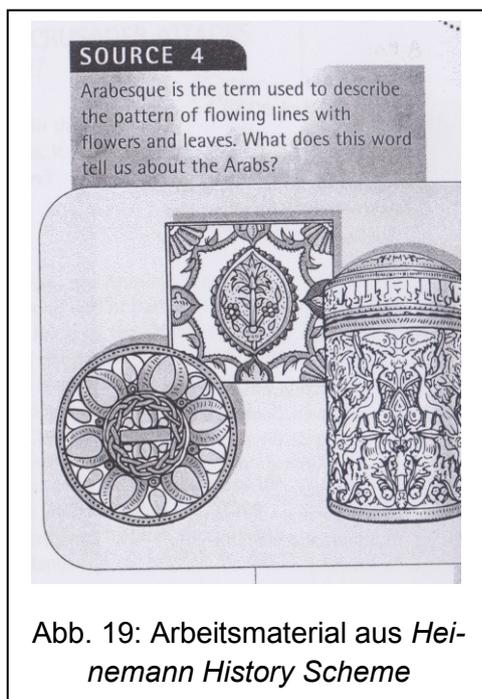


Abb. 19: Arbeitsmaterial aus *Heinemann History Scheme*

Intensiv beschäftigen sich Judith Kidd, Rosemary Rees und Ruth Tudor in *Heinemann History Scheme. Live in Medieval Times Book 1*, das 2000 in Oxford erschienen ist mit dem Islam. Dies geschieht in der das Lehrwerk abschließenden sechsten Unit zu den Errungenschaften der islamischen Staaten von 600 bis 1600. Dabei lässt schon ein Zeitstrahl, der an den Anfang des Buches gestellt und mit *A journey through time* betitelt ist, erahnen, dass Karl Martell und die Ereignisse um 732 keine Rolle spielen werden. Es sind zwar die Geburt Mohammeds 570, die Invasion der Muslime in Spanien 711 und der Anfang Bagdads 754 eingezeichnet, vom fränkischen Hausmeier und seinen Taten hingegen fehlt jede Spur. Dies soll sich auch auf den siebzehn der Thematik gewidmeten Seiten bewahrheiten, denn nachdem die Frage *What is Islam?*¹⁰⁷⁵ geklärt ist, geht es um die Veränderungen, die Mohammed und die ersten Kalifen bewirkt haben, und damit auch um die Expansion des

¹⁰⁷³ Vgl. Cootes, Middle Ages, S. 44-46.

¹⁰⁷⁴ Vgl. ebd. S. 46.

¹⁰⁷⁵ Vgl. Kidd, Judith, Rees, Rosemary und Tudor, Ruth. *Heinemann History Scheme. Live in Medieval Times Book 1*. Oxford, 2000, S. 158f.

Glaubens unter Mohammed, bevor die Frage nach dem islamischen Weltreich geklärt wird.¹⁰⁷⁶ Kein Wort wird dabei aber über ein Vordringen in das Frankenreich oder ein Eingreifen Karl Martells gegen die muslimischen Eindringlinge verloren. Ein Fokus liegt hingegen auf Bagdad.¹⁰⁷⁷ bevor näher auf arabische Errungenschaften in den Bereichen Mathematik, Wissenschaft und Architektur sowie auf die Kreuzzüge¹⁰⁷⁸ eingegangen wird.¹⁰⁷⁹ Dabei verwenden die Autorinnen zwar durchgehend einen Fließtext, den sie aber mit Geschichtskarten beispielsweise zur Ausbreitung des islamischen Einflussgebietes im sechsten und siebten Jahrhundert,¹⁰⁸⁰ Abbildungen zum Beispiel einer arabischen Handschrift, die die Bürger Bagdads zeigt,¹⁰⁸¹ und Arbeitsaufträgen wie etwa zu einer Bildquelle (siehe Abb. 19).¹⁰⁸² auflockern. Dass hier der fränkische Hausmeier keinen Platz hat, scheint offensichtlich.

Ebensowenig wie im *History Scheme* findet sich Karl Martell in Ian Dawsons und Maggie Wilsons dritter Auflage von *SHP History Year 7* wieder, das 2008 in London veröffentlicht wurde. Unter *Key features of SHP History* wird die vorgesehene Benutzungsweise des Lehrbuches erklärt. So gibt es zum Beispiel *quick history* oder *big history*, die entweder zusammen mit einem Arbeitsauftrag einen Überblick über einen Zeitabschnitt oder am Ende jedes Abschnittes eine Zusammenfassung geben. Außerdem sind spezielles Kompetenztraining und auch Aufgaben vorhanden, die online erledigt werden können.¹⁰⁸³ Nach dieser allgemeinen Einführung wird im ersten Abschnitt ein kurzer Einblick in die Geschichte Großbritanniens vor 1066 gewährt. Dabei wird zunächst ein Zeitstrahl angeführt, bei dem auf die *Roman Period – up to 400 AD* die *Saxon Period c. 400-1066* folgt, der sich das Mittelalter von 1066 bis ungefähr 1500 anschließt, worauf die Tudor- (1485-1603) und die viktorianischen Periode (1837-1901) folgen.¹⁰⁸⁴ Die Franken, ihre Hausmeier oder gar Karl Martell sowie islamische Eindringlinge sind hier nicht von Bedeutung.

¹⁰⁷⁶ Vgl. Kidd, Rees und Tudor, *History Scheme*, S. 160f.

¹⁰⁷⁷ Vgl. ebd., S. 164-169.

¹⁰⁷⁸ Vgl. ebd., S. 175-180.

¹⁰⁷⁹ Vgl. ebd., S. 170-174.

¹⁰⁸⁰ Vgl. ebd., S. 161.

¹⁰⁸¹ Vgl. ebd., S. 168.

¹⁰⁸² Vgl. ebd., S. 173.

¹⁰⁸³ Vgl. Dawson, Ian und Wilson, Maggie. *SHP History Year 7*. London, ³2008, S. VIII-1.

¹⁰⁸⁴ Vgl. ebd., S. 48f.

Ähnliches findet sich auch bei Colin Shephard und Rosemary Rees, die im 2006 in Oxford gedruckten *OCR Medieval History. Raiders and Invaders Power and Control* das Mittelalter auch mit den Sachsen beginnen lassen, auf die die Wikinger und die Normannen folgen.¹⁰⁸⁵ Karl Martell bleibt deswegen erneut außen vor. Einen Schritt weiter gehen sowohl Mark Hubbard und Roger Knill im 2006 in Oxfordshire erschienenen *Medieval Realms* als auch Colin Shephard, Martin Collier und Rosemary Rees in *Medieval Realms for common entrance and key stage 3*, das 2007 in London veröffentlicht wurde. Diese beginnen ihre Ausführungen zum Mittelalter nämlich erst mit der Eroberung durch die Normannen im Jahre 1066 und verwehren somit sämtlichen vorhergehenden Ereignissen der britischen und europäischen Geschichte, und damit auch den Leistungen des fränkischen Hausmeiers in der Schlacht zwischen Tours und Poitiers 732, Einzug in ihr Geschichtsschulbuch,¹⁰⁸⁶ wobei sie aber dem derzeit gültigen Lehrplan in Großbritannien entsprechen.¹⁰⁸⁷

Damit stellen die aktuellen Geschichtsschulbücher Großbritanniens einen starken Kontrast zu denjenigen dar, die zu Beginn des Untersuchungszeitraumes betrachtet wurden. Zwar wird Karl Martell niemals explizit als Held oder Retter des Abendlandes bezeichnet, doch es wird definitiv darauf hingewiesen, dass er es war, der die Araber davon abhielt, ins Frankenreich vorzudringen, wie dies E. M. Wilmot-Buxton in *Highroads of History* beschreibt.¹⁰⁸⁸ und ähnlich von Albert Henry Hanson in *Man. An Introduction to History* formuliert wird.¹⁰⁸⁹ Cicely Tower hingegen fügt noch dramatisierend hinzu, dass bei einer Niederlage der fränkischen Armee damals wohl ganz Europa heute im Koran statt der Bibel lesen würde,¹⁰⁹⁰ womit sie eindeutig die Taten Karl Martells als herausragend für das Christentum darstellt und eine Sonderposition unter den behandelten Schulbüchern für das Fach

¹⁰⁸⁵ Vgl. Shephard, Colin und Rees, Rosemary. *OCR Medieval History. Raiders and Invaders Power and Control*. London, 2007, Contents.

¹⁰⁸⁶ Vgl. Hubbard, Mark und Knill, Roger. *Medieval Realms*. Oxford, 2006 und Shephard, Colin, Collier, Martin und Rees, Rosemary. *Medieval Realms for common entrance and key stage 3*. London, 2007.

¹⁰⁸⁷ Vgl. Department for Education. *History programmes of study key stage 3. National Curriculum in England*. [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239075/SECONDARY_national_curriculum_-_History.pdf, letzter Aufruf: 10.12.2017].

¹⁰⁸⁸ Vgl. Wilmot-Buxton, Highroads, S. 247.

¹⁰⁸⁹ Vgl. Hanson, Man, S. 87, 108.

¹⁰⁹⁰ Vgl. Tower, Story, S. 20.

Geschichte in Großbritannien einnimmt. Dabei informieren auch Hannah Bellis in *History Through Great Lives* und William Edwards in *Notes on European History* darüber, dass es Karl Martell gelungen war, die Araber und damit die Verbreitung des Islams aufzuhalten, indem die Pyrenäen ab 732 eine unüberwindbare Grenze für diese darstellten.¹⁰⁹¹ Dass sie von einem „tough and ruthless warrior“,¹⁰⁹² dem Hausmeier Karl Martell, etabliert wurde, schreibt Richard J. Cootes in *The Middle Ages*, der sich damit als einziger der besprochenen Autoren die Mühe macht, auch nur etwas mehr auf Karl als Person einzugehen. Damit zeigt sich chronologisch von der Zeit des Deutschen Kaiserreiches bis zum Ende des Kalten Krieges betrachtet keine durchgehende Entwicklung bei der Darstellung Karl Martells und seiner Leistungen 732 bei Tours und Poitiers. Diese werden zwar genannt, aber nicht überhöht gezeichnet. Sie sind trotzdem erwähnenswerter und damit wissenschaftlich und lernenswerter Teil des Geschichtsunterrichts, auch wenn ihnen immer nur wenige Zeilen bis zu maximal einer halben Seite eingeräumt wurden, wobei die Thematik um Mohammed und den Islam stets mehrere Seiten, nämlich von zwei bis 15, gewidmet sind. Dies ändert sich schlagartig, wenn man Schulbücher aus der Folgezeit bis heute betrachtet. Entweder folgt wie bei Judith Kidd, Rosemary Rees und Ruth Tudor im *Heinemann History Scheme* und bei Ian Dawson und Magie Wilson in *SHP History Year 7* die Zeit der Sachsen auf die römische Periode oder aber das Mittelalter beginnt gleich mit 1066 und der Eroberung durch die Normannen, wie dies bei Mark Hubbard und Roger Knill in *Medieval Realms* und Collin Shepar, Martin Collier und Rosemary Rees in *Medieval Realms for common entrance and key stage one* der Fall ist. Damit entsprechen sie dem aktuellen Lehrplan.¹⁰⁹³

Dieser wiederum folgt damit nicht den Anforderungen, die Cicely Tower in der NS-Zeit an den Geschichtsunterricht stellt, da diese auf die gemeinsame britische und europäische Geschichte hinweisen will.¹⁰⁹⁴ Auch für Laurence Housman und C. H. K. Marten ist dies ein relevanter Ansatz,¹⁰⁹⁵ der sie aber keineswegs dazu veranlasst, Karl Martell und die Ereignisse 732 in ihr Geschichtswerk aufzunehmen. Großräumiger denkt hingegen William Edwards, der generell zeigen möchte, wie

¹⁰⁹¹ Vgl. Bellis, *History*, S. 64, Edwards, *Notes*, S. 22.

¹⁰⁹² Cootes, *Middle Ages*, S. 43.

¹⁰⁹³ Vgl. Department for Education, Key stage 3, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239075/SECONDARY_national_curriculum_-_History.pdf [letzter Aufruf: 10.12.2017].

¹⁰⁹⁴ Vgl. Tower, *Story*, S. V.

¹⁰⁹⁵ Vgl. Housman und Marten, *Histories*, S. iii.

die Gegenwart durch die Geschichte des Mittelalters beeinflusst wurde.¹⁰⁹⁶ Ähnlich sieht dies Albert Henry Hanson, der mit seinem Schulbuch „a guide to the solution of present difficulties and problems“¹⁰⁹⁷ nicht nur ein Geschichts- sondern auch ein Hilfswerk bieten möchte. Damit zeigt sich keine chronologisch nachvollziehbare Intention oder eine Entwicklung derselben, die die Autoren beim Abfassen ihrer Schulbücher verfolgten. Vielmehr scheint es so, als brächten sie ihre individuellen Vorstellungen von gutem, jeweils zeitgenössischen Geschichtsunterricht in ihr Werk ein.

Dies geschieht bis zum heutigen Tag mit Hilfe eines Fließtextes, der aktuell viel bunter gestaltet ist als zu Beginn des Untersuchungszeitraumes. Der Sachtext wurde oft ohne Hervorhebungen verfasst, wie es beispielsweise in E. M. Wilmot-Buxtons zur Zeiten des Deutschen Kaiserreiches erschienen *Highroads of History* oder in Albert Henry Hansons *Man. An Introduction to History* aus der Zeit des Nationalsozialismus der Fall ist. Trotzdem wurden oftmals Veranschaulichungen durch Illustrationen, Abbildungen zum Beispiel der Kaaba in Mekka in Richard J. Cootes *The Middle Ages*¹⁰⁹⁸ oder Geschichtskarten wie beispielsweise zur islamischen Invasion in Albert Henry Hansons *Man*¹⁰⁹⁹ vorgenommen. Dabei stechen William Edwards *Notes on European History* heraus, die eher tabellenartig gestaltet sind und kaum im Fließtext sowie ohne jegliche Illustrationen angelegt sind, was ihrem Ziel, zur Vorbereitung für sämtliche Prüfungsarten zu dienen,¹¹⁰⁰ nicht widerspricht.

Zu erwähnen ist auch, dass manche Geschichtsbücher am Ende der betreffenden Kapitel Arbeitsaufträge anbieten, die vielfältig gestaltet sind und dazu dienen, das Faktenwissen erneut zu durchdenken. Sie bedienen außerdem sämtliche Kompetenzen wie zum Beispiel die Perspektivübernahme bei einem Rollenspiel zwischen einem heidnischen und einem zum Islam konvertierten Araber.¹¹⁰¹ Es wird die Arbeit mit (Geschichts-)Karten gefördert, wenn die im Fließtext erwähnten Örtlichkeiten aufgezeigt werden müssen, wie in Hannah Bellis *History Through Great Lives*.¹¹⁰² Dort wird auch eine fachliche Diskussion zu den Unterschieden zwi-

¹⁰⁹⁶ Vgl. Edwards, Notes, S. vi.

¹⁰⁹⁷ Hanson, Man, S. XI.

¹⁰⁹⁸ Vgl. Cootes, Middle Ages, S. 40.

¹⁰⁹⁹ Vgl. Tower, Hanson, Man, S. 89.

¹¹⁰⁰ Vgl. Edwards, Notes, S. vi.

¹¹⁰¹ Vgl. Cootes, Middle Ages, S. 46.

¹¹⁰² Vgl. Bellis, History, S. 76.

schen Islam und Christentum.¹¹⁰³ beziehungsweise bei Richard J. Cootes *The Middle Ages* zwischen Mohammed und Jesus ermöglicht.¹¹⁰⁴ Damit gehen sie bereits in Richtung moderner Geschichtsbücher, wobei sie im Unterschied zu diesen Karl Martell und die Ereignisse um 732 bei Tours und Poitiers sowie deren potentielle Auswirkungen auf den Verlauf der Geschichte nicht kategorisch ausklammern.

4.3 Geschichtsschulbücher aus Spanien

Nach der Betrachtung der britischen und französischen Geschichtsschulbücher, die zum einen wegen ihrer distanzierteren Sichtweise beziehungsweise ihrer geographischen Lage zum Ort der Schlacht 732 interessant waren, sind nun Exemplare aus Spanien Gegenstand der Untersuchung bezüglich der Darstellung Karl Martells in den Schulbüchern des Faches Geschichte. Den Anfang macht Don Manuel Ibo Alfaro mit dem 1885 in fünfter Auflage in Madrid erschienenen *Compendio de la Historia Universal*. Er beschreibt dort die Ereignisse um 732 auf zwölf Zeilen im fünfeinhalb Seiten umfassenden Kapitel zu *Francia 420 á 732* und bezeichnet Karl Martell als „verdadero héroe de la historia“,¹¹⁰⁵ da er bei der berühmten Schlacht von Poitiers, das zur Hervorhebung sogar in Großbuchstaben gedruckt ist, die Mauren nach Spanien zurückdrängte.¹¹⁰⁶ Denn Abderraman hatte „con objeto de exterminar el cristianismo“¹¹⁰⁷ mit einem großen Heer die Pyrenäen überschritten. Hier findet sich auch die fantastische Zahl von 365000 Feinden, mit denen es Karl aufgenommen haben soll, wofür er den Beinamen der Hammer erhielt.¹¹⁰⁸

Auch in diesem Werk wurde kein reiner Fließtext verwendet, denn die Beiträge sind zwar meist in ganzen Sätzen, teilweise aber auch in Stichworten verfasst und ähneln so eher Notizen. Zur besseren Orientierung sind Jahreszahlen an den Rand und die einzelnen die Unterkapitel einleitenden Begriffe in Großbuchstaben gedruckt. Dies gilt auch für die Einführung, in der Don Manuel Ibo Alfaro seine Definitionen zu *cronologia* und *historia* gibt, wobei zu beachten ist, dass nicht nur die

¹¹⁰³ Vgl. Bellis, History, S. 76.

¹¹⁰⁴ Vgl. Cootes, Middle Ages, S. 46.

¹¹⁰⁵ Ibo Alfaro, Don Manuel. *Compendio de la Historia Universal*. Madrid, ⁵1885, S. 172.

¹¹⁰⁶ Vgl. ebd.

¹¹⁰⁷ Ebd.

¹¹⁰⁸ Vgl. ebd.

Chronologie, sondern auch die Geographie wichtig ist, um Geschichte zu betreiben „se encuentran íntimamente ligadas con la Historia.“¹¹⁰⁹ Er erläutert darüber hinaus die Begriffe Zeit, „la sucesion de nuestras ideas, o la sucesion de las cosas“,¹¹¹⁰ Ära, das vom Lateinischen *aer* abstammt,¹¹¹¹ und Epoche, wobei die Geburt Jesus Christus als „la principal de las ERAS“¹¹¹² bezeichnet wird, bevor er auf den Berufsstand der Historiker und ihre Methoden eingeht.¹¹¹³ Damit stechen sowohl das Vorwort als auch die Beschreibung Karl Martells heraus, die für die Verhältnisse spanischer Geschichtsschulbücher recht ausführlich ausfallen.

Dem schließt sich Saturnino Calleja Fernández in *Nociones de Historia de España. Grado Primero*, das 1915 in Madrid erschienen ist, nicht an. Er fokussiert im Kapitel zu *España árabe* die Schlachten am Guadalete 711¹¹¹⁴ und bei Covadonga, die den Spaniern einen entscheidenden Sieg einbrachte.¹¹¹⁵ Die Ereignisse im Frankenreich oder die Leistungen Karl Martells finden hier keine Erwähnung. Dabei ist dieses Geschichtsschulbuch nicht im Fließtext, sondern im Frage-Antwort-Stil verfasst, der außer den fettgedruckten Überschriften ohne Hervorhebungen auskommt. Eine für die arabische Expansion relevante Frage lautet beispielsweise, was sich in Spanien nach der Schlacht am Guadalete ereignet hat, wozu man auch eine Zeichnung findet.¹¹¹⁶ Die Antwort dazu wäre, dass sich die Araber anschickten, sich über die Halbinsel auszubreiten.¹¹¹⁷ Daraufhin werden die Ereignisse in Spanien zur Zeit der arabischen Herrschaft beleuchtet, weshalb hier die Geschehnisse 732 zwischen Tours und Poitiers, die außerhalb der Landesgrenzen liegen, unbeachtet bleiben. Dies geht auch eindeutig aus seinem Vorwort hervor, denn mit seinem Lehwerk möchte der Autor aufzeigen „cuánto carino merece y necesita la Madre Patria“,¹¹¹⁸ denn es waren viele Opfer, tausende spanische Heilige, Gelehrte und Helden nötig, dank denen Spanien zu dem werden konnte, was es jetzt ist, ein edelmütiges, ruhmreiches und freies Land.¹¹¹⁹

¹¹⁰⁹ Ibo Alfaro, *Compendio*, S. V-VII.

¹¹¹⁰ Ebd., S. V.

¹¹¹¹ Vgl. ebd., S. VII.

¹¹¹² Ebd., S. VIII, Hervorhebung im Original.

¹¹¹³ Vgl. ebd., S. IX.

¹¹¹⁴ Vgl. Calleja Fernández, Saturnino. *Nociones de Historia de España*. Madrid, 1876, S. 59.

¹¹¹⁵ Vgl. ebd., S. 61.

¹¹¹⁶ Vgl. ebd., S. 60.

¹¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 57.

¹¹¹⁸ Ebd., S. 8.

¹¹¹⁹ Vgl. ebd.

Deswegen möchte Saturnino Calleja Fernández das Interesse der Mädchen und Jungen damit wecken, dass er gleich die erste Zeile des Vorwortes im Buch an sie richtet: Jetzt sind sie noch klein, doch schon bald werden sie große und ehrbare Bürger sein, die Hoffnung seines geliebten Spaniens. Er übergibt ihnen somit ein Stück Verantwortung für die weitere Zukunft ihres Heimatlandes und fragt weiter, ob sie denn nicht interessiert daran wären, wie und durch wen sich dieses so geformt hätte.¹¹²⁰ Sein Geschichtsbuch unterscheide sich deshalb von anderen der vaterländischen Geschichte, da er es direkt für sie, die Schüler verfasst habe, um ihre Herzen mit Liebe zu Spanien zu entflammen, um es zu ehren und zu achten. Deswegen sollen sie auch ihren Nachfolgern mit gutem Beispiel vorangehen, indem sie die vier Kardinaltugenden Klugheit, Gerechtigkeit, Stärke und Mäßigung befolgen.¹¹²¹

Ähnlich verhält es sich bei Gabriel María Vergara y Martín in *Nociones de Historia Universal*. Dieses 1924 in dritter Auflage zur Zwischenkriegszeit in Madrid herausgebrachte Unterrichtswerk erwähnt lediglich in nur etwas mehr als einer Zeile im Kapitel 29 zu *Los árabes*, das auf *Primeros tempos del Imperio de Oriente* folgt und *Carlomagno* vorausgeht, dass Karl Martell die Araber besiegt und zurückgedrängt hat.¹¹²² Viel umfangreicher sind allerdings die Ausführungen zum Islam und zu Mohammed auf insgesamt vier Seiten, wobei zunächst Arabien vor der Zeit des Propheten Thema ist. Dessen Bevölkerung teilte sich in zwei Gruppen ein, einer fortschrittlicheren und den Weidewirtschaft betreibenden Beduinen. Es wird außerdem erklärt, dass sie verschiedene Götter verehrten¹¹²³, bevor die religiöse und politische Einstellung Mohammeds, der nicht nur ein politischer sondern auch ein religiöser Reformator war und damit die Araber geeint hat, Thema ist. Seine Lehren wurden im Koran festgehalten.¹¹²⁴ Nachdem dies erörtert worden ist, werden die ersten Kalifen und die Ausbreitung des arabischen Reiches besprochen.¹¹²⁵ Ebenso werden ihre Kultur und deren Höhepunkt positiv beurteilt, denn

¹¹²⁰ Vgl. Calleja Fernández, *Nociones*, S. 7.

¹¹²¹ Vgl. ebd., S. 8.

¹¹²² Vgl. Vergara y Martín, Gabriel María. *Nociones de Historia Universal*. Madrid, ³1924, S.168.

¹¹²³ Vgl. ebd., S. 166.

¹¹²⁴ Vgl. ebd., S.166f.

¹¹²⁵ Vgl. ebd., S. 166-168.

„protegió las Artes, Ciencias y Letras“¹¹²⁶ bevor man sich mit dem Niedergang des Kalifats auseinandersetzt.¹¹²⁷

Layouttechnisch wird auf den Fließtext zurückgegriffen, der keine Hervorhebungen aufweist. Lediglich die Überschriften der einzelnen Abschnitte, die am Anfang des Kapitels zusammen abgedruckt sind, um dem Leser einen Überblick über das Folgende zu verschaffen, sind fett gedruckt, das Hauptthema sogar in Großbuchstaben. Dies ist auch in der eben besprochenen *Lección 29.^a* der Fall, die *LOS ÁRABES* und damit auch im beschriebenen Umfang und Intensität Karl Martell beinhaltet. Dabei zeigt sich deutlich, dass der Hausmeier und seine Taten zwar Bestandteil der Geschichte, allerdings keine eigene Erwähnung wert sind, da er in das Großkapitel zu den Arabern eingebettet ist. Diese und ihre Entwicklung sind klar im Zentrum seiner Ausführungen.

Ähnlich sieht dies D. Juan Bosch Cusi in *Historia de España: Libro del Alumno. Grado Medio*, das 1930 in der Zwischenkriegszeit in Gerona gedruckt wurde. Das Kapitel, das er der Herrschaft der Muslime von 711 bis 1492 auf gut sechs Seiten widmet, teilt er grundlegend in drei Unterkapitel ein und unterscheidet in *Domina-ción musulmana* damit die Zeit der Emire, der Kalifen und Taifas Könige, bevor im anschließenden Kapitel *Influencia civilizadora de los árabes* der kulturelle Einfluss der Araber und damit deren Charakter, da sie als „indolente y melancólico, pero de imaginación impresionable y fogosa“¹¹²⁸ beschrieben wird. Die Auswirkung ihres Eindringens und der (kulturelle) Effekt auf Spanien wird gesondert behandelt. Diese blickten zwar auf die Spanier herab, waren ihnen jedoch kulturell überlegen. Sie erbauten allerdings Schulen und Bibliotheken sodass Cordoba zu „el centro intelectual de Europa“¹¹²⁹ wurde. Auch in Bereichen Landwirtschaft, Wirtschaft und Handel kam es zu einem Aufschwung, den Einfluss arabischer Architektur kann man noch heute beispielsweise in der Catedrale von Cordoba und der Alhambra in Granada bewundern.¹¹³⁰ Im ersten Abschnitt zur muslimischen Herrschaft geht er besonders auf Abderraman ein, „el más notable de los Emires.“¹¹³¹ Dieser hat seine Armee bis nach Potiers in das Frankenreich geführt, „donde mu-

¹¹²⁶ Vgl. Vergara y Martín, *Nociones*, S. 169.

¹¹²⁷ Vgl. ebd., S. 168.

¹¹²⁸ Bosch Cusi, D. Juan. *Historia de España*. Gerona, 1930, S. 39.

¹¹²⁹ Ebd., S. 40.

¹¹³⁰ Vgl. ebd.

¹¹³¹ Ebd., S. 37.

rió acribillado.“¹¹³² Dass sein Tod durch Karl Martell oder vielmehr dessen Armee verursacht wurde, scheint hier nicht erwähnenswert. Die Zeit der muslimischen Herrschaft über Spanien steht klar im Fokus dieses Schulbuches, ein Blick über den Tellerrand hinaus ist wohl nicht erstrebenswert.

Dies ist nicht verwunderlich, wenn man einen Blick auf das Vorwort dieses Lehrwerkes wirft. Denn schon dort stellt D. Juan Bosch Cusi fest, dass der Unterricht zur vaterländischen Geschichte einer der schwierigsten und einnehmendsten ist. Der Grundstock dafür wird in der Grundstufe gelegt, in der Mittelstufe, zu der dieses Lehrwerk zählt, kommen mehr Details und Ausschmückungen dazu, wobei man sich auch der Geographie, der Wirtschafts- und Rechtskunde und anderen Fächern bedient. So ist sichergestellt, dass zwei Ziele mit Hilfe des Geschichtsunterrichts erreicht werden.¹¹³³ Dieser hat nämlich zum einen einen erzieherischen Zweck, „que despierte, avive y fortifique el sentimiento patrio“¹¹³⁴ und einen geistesbildenden, indem man Wissen anhäuft und dies auch anwenden kann. Das vorrangige Ziel des Geschichtsunterrichtes ist aber, den wahren Patriotismus zu wecken. Dabei müssen aber auch die Fehler und Misserfolge des Vaterlandes und nicht nur die glorreichen Zeiten dargestellt werden, damit dies gelingen kann. Außerdem muss der Geschichtsunterricht erzählend erfolgen, wobei die Schüler sich Begriffe sowie Namen notieren, Orte anhand einer Karte zuordnen und Bilder als Einprägungshilfe zur Hand haben. So entwickeln sie einen Sinn für Moral und erwecken und vertiefen die Gefühle für das Vaterland. Dabei müssen die Taten, für die die Vorfahren viel Blut vergossen haben, dementsprechend enthusiastisch und anschaulich dargestellt werden, damit das zarte Kinderherz mit Liebe zur Heimat entflammt werden kann.¹¹³⁵ Dass hier Karl Martell, der kein Spanier und auch keinen direkten und offensichtlichen Beitrag zur vaterländischen Geschichte geleistet hat, außen vor ist, ist einleuchtend.

Damit ist dieses Vorwort ein patriotisch-pathetischer Aufruf, sich mit der Geschichte Spaniens zu befassen. Sie ist es wert gelernt zu werden, denn so wird die Liebe zum Vaterland entzündet, was dem Autor ein großes Anliegen zu sein scheint. Dass er deswegen den Fokus auf das maurische Spanien legt und Karl Martell ausklammert, ist einleuchtend. Dies zeigt sich auch im Fließtext, dessen

¹¹³² Bosch Cusi, Historia, Prólogo.

¹¹³³ Ebd.

¹¹³⁴ Ebd.

¹¹³⁵ Vgl. ebd.

einzelne Abschnitte von fett gedruckten Begriffen oder Schlagworten eingeleitet werden. Durch Zeichnungen wie zum Beispiel vom bereits erwähnten Emir Abderraman¹¹³⁶ oder Abbildungen wie etwa der Alhambra in Granada¹¹³⁷ wird dieser aufgelockert.

Inhaltlich anders gestaltet ist das vom Instituto de España in zweiter Auflage herausgegebene *Manual de Historia de España* aus dem Jahr 1939. Das neunseitige Kapitel, das mit *La época brillante de los árabes* überschrieben ist und dem die Unterüberschriften in Großbuchstaben zur Übersicht über den gesamten folgenden Abschnitt vorangestellt sind, beschäftigt sich zunächst in jeweils eigenen Kapiteln mit den Arabern, Mauren und Mozarabern.¹¹³⁸ Danach sind Aderraman I., das Kalifat von Cordoba, Alazor und das Königreich Taifa je ein eigenständiges Thema.¹¹³⁹ Es wird durchgehend ein Fließtext verwendet, der ohne Hervorhebungen auskommt, lediglich die Kapitelüberschriften sind fett, die Überschriften der einzelnen Abschnitte in Großbuchstaben gedruckt. Die Ereignisse im Frankenreich oder gar die Heldentaten Karl Martells bleiben hier unerwähnt, man beschränkt sich wiederum rein auf die Geschehnisse in Spanien.

Dass der Autor sein Heimatland gern in den Mittelpunkt stellt, wird schon in der Einleitung deutlich. Dort erklärt er im ersten Abschnitt, den er mit *España* betitelt hat, dass sich Spanien durch natürliche Grenzen, nämlich das Meer und die Pyrenäen, vom restlichen Europa abgrenzt. Es gebe zwar noch Portugal, das jetzt zwischen seiner Heimat und der Meeresgrenze liegt, doch war dies lange Zeit Teil Spaniens. Deswegen sind die Portugiesen nicht als Fremde oder als eine unterschiedliche Nation zu betrachten, sondern als Brüder „nuestra misma sangre.“¹¹⁴⁰ Obwohl dies schon als Teil der spanischen Geschichte angesehen werden kann, wird diese im zweiten Teil des Vorwortes extra behandelt und ist, so der Autor, wie ein Drama in drei Akte unterteilt: Zuerst musste sich Spanien als Nation formen, dann haben sich die Spanier weltweit ausgebreitet, wobei beispielsweise die Entdeckung Amerikas gemeint ist. Abschließend mussten sie Einheit und Größe ihrer Heimat im 18., 19. und 20. Jahrhundert gegen die religiöse, die politische und die

¹¹³⁶ Vgl. Bosch Cusi, *Historia*, S. 37.

¹¹³⁷ Vgl. ebd., S. 41.

¹¹³⁸ Vgl. Instituto de España. *Manual de Historia de España*. Madrid, ²1939, S. 58-60.

¹¹³⁹ Vgl. ebd., S. 60-65.

¹¹⁴⁰ Ebd., S. 8.

soziale Revolution verteidigen.¹¹⁴¹ Gegenwärtig muss das Land sich anstrengen, die Einheit, Größe und Freiheit wieder zu erlangen, die es im Laufe der Geschichte erworben hat.¹¹⁴² Dass dabei Karl Martell trotz seiner, für die spanische Geschichte allerdings irrelevanten, Leistungen bei Poitiers 732 keinen Eingang in dieses Lehrwerk findet, erklärt sich dadurch.

Dafür ist José Luis Asián Peña in der zweiten Auflage des *Manual de Historia Universal*, das 1954 zur Zeit des Kalten Krieges in Barcelona erschienen ist, Karl Martell eine kurze Notiz wert. Er erwähnt im neunzehnten Kapitel, das *mit Los Árabes y el Islam* überschrieben ist, in etwas mehr als einer Zeile, dass die Araber in Gallien von den Franken „dirigidos por Carlos Martel“¹¹⁴³ in der Schlacht von Poitiers 732 besiegt worden sind.¹¹⁴⁴ Diese Information findet sich im achtseitigen Kapitel 16 zu den Arabern und zum Islam, das zunächst Arabien, das wenig bevölkert war, aber dafür unter harten klimatischen Bedingungen zu kämpfen hatte,¹¹⁴⁵ und die Araber als ein kriegerisches Volk¹¹⁴⁶ beschreibt. Anschließend werden Mohammed, „el hombre extraordinario que operó la transformación del pueblo árabe“¹¹⁴⁷ und der Koran besprochen, der als Buch Gottes gilt und die 114 Suren beinhaltet. Damit regelt er als Kodex das religiöse Leben der Muslime. Die ersten Kalifen und das Kalifat von Bagdad schließen sich dem an,¹¹⁴⁸ bevor es abschließend um den Untergang der Abassiden, die Regierung und Organisation des islamischen Reiches sowie dessen Wirtschaft, Kultur und Kunst geht.¹¹⁴⁹

Dabei werden die einzelnen Kapitel des Fließtextes mit fett gedruckten Überschriften eingeleitet, weitere Hervorhebungen im Text, wie zum Beispiel die Ortsangabe Poitiers,¹¹⁵⁰ werden kursiv gedruckt. Einige Abschnitte sind kleiner gehalten, zu manchen Begriffen wie beispielsweise Mekka findet man erläuternde Fußnoten.¹¹⁵¹ Des Weiteren wird das Faktenwissen zum Beispiel durch eine Ge-

¹¹⁴¹ Vgl. Instituto de España, *Manual*, S. 8f.

¹¹⁴² Vgl. ebd., S. 9.

¹¹⁴³ Asián Peña, José Luis. *Manual de Historia Universal*. Barcelona, ²1954, S. 178.

¹¹⁴⁴ Vgl. ebd.

¹¹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 175.

¹¹⁴⁶ Vgl. ebd.

¹¹⁴⁷ Ebd., S. 176.

¹¹⁴⁸ Vgl. ebd., S. 175-179.

¹¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 180-182.

¹¹⁵⁰ Vgl. ebd., S. 178.

¹¹⁵¹ Vgl. ebd., S. 176.

schichtskarte zur arabischen Expansion im siebten Jahrhundert veranschaulicht (siehe Abb. 20).¹¹⁵²

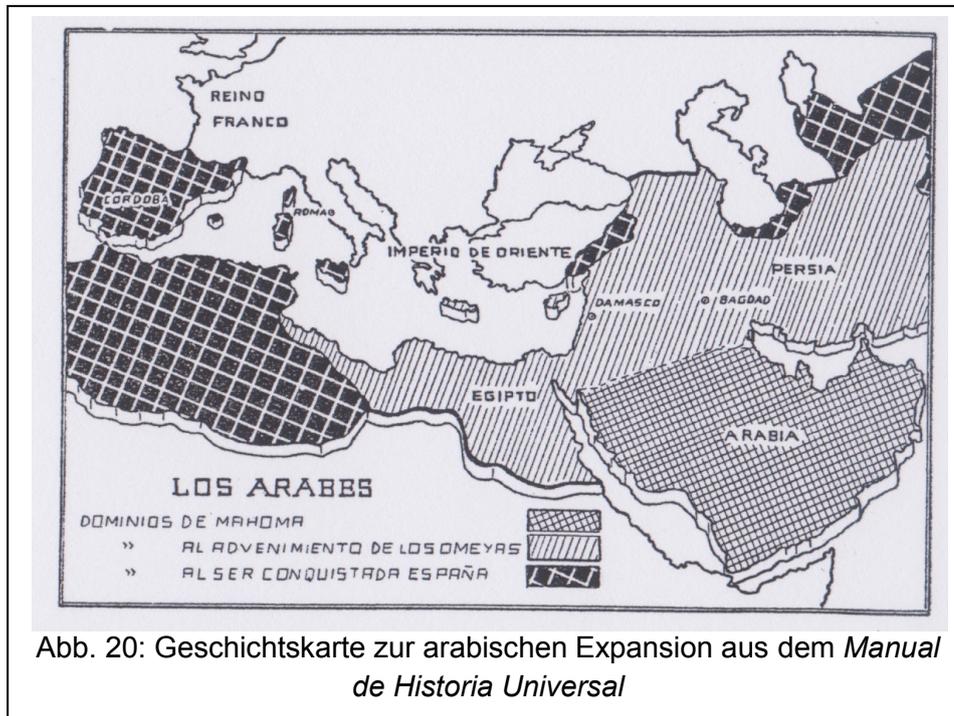


Abb. 20: Geschichtskarte zur arabischen Expansion aus dem *Manual de Historia Universal*

Dass es nötig und wertvoll ist, Geschichte zu lernen, müsse man nicht extra betonen, meint der Autor in seinem Vorwort. Denn ein Volk, dem seine Vergangenheit unbekannt ist, sei genauso unnormal wie ein Mensch ohne Gedächtnis. Es ist dabei besonders von Bedeutung, sich mit der Geschichte Spaniens zu befassen, die von der Geschichte im Allgemeinen und der Weltgeschichte unterschieden wird. „Si importante y viloso es en general el estudio de la Historia, much más es el de la Historia de España.“¹¹⁵³ Dabei muss sich diese Wissenschaft, da sie so komplex ist, mehrerer Hilfswissenschaften wie der Geographie oder der Philosophie bedienen und wird anhand unterschiedlicher Quellen erarbeitet, was hier erläutert wird. Es wird auch darauf hingewiesen, dass ein Spanier, der seine Geschichte kennt, auch um die Fehler, die es zu vermeiden und die Misseschicke, die es zu bedauern gilt, ebenso weiß, wie um die glorreichen Taten und Tugenden.¹¹⁵⁴ Dass hier Karl Martell und die Ereignisse von 732 nicht ausgeschmückt dargestellt werden, ist offensichtlich.

¹¹⁵² Vgl. Asián Peña, *Manual*, S. 179.

¹¹⁵³ Ebd., S. 8.

¹¹⁵⁴ Vgl. ebd., S. 6-9.

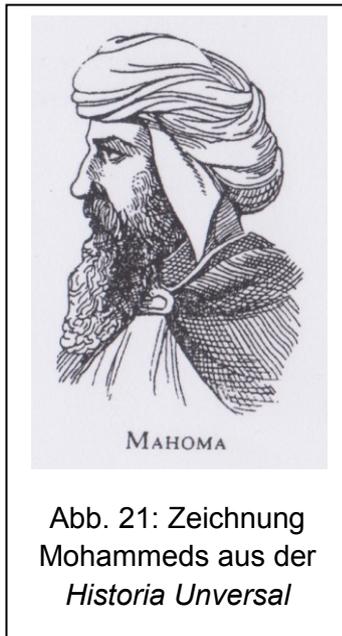


Abb. 21: Zeichnung Mohammeds aus der *Historia Universal*

Die *Historia Universal. Cuarto Curso* aus dem Jahr 1964 und in Zaragoza gedruckt rückt hingegen im dreizehnten Kapitel, das mit *Los Árabes y La España Musulmana* überschrieben ist, neben den Arabern das maurische Spanien in den Mittelpunkt und bespricht zuerst die geographischen Gegebenheiten der arabischen Halbinsel, die als „pétrea“¹¹⁵⁵, also steinartig, und damit trocken bezeichnet wird. Anschließend ist das Leben Mohammeds, der aus bescheidenen Verhältnissen stammte, Thema,¹¹⁵⁶ bevor die Zeit der Emirate auf etwa zwei Seiten erläutert wird. Dort findet man auch einen zweizeiligen Hinweis darauf, dass die Muslime in Gallien eingedrungen sind, wo sie „por el jefe de los francos Carlos Martel“¹¹⁵⁷ in der Schlacht bei Poitiers geschlagen wurden.

Damit werden zwar sowohl der fränkische Hausmeier als auch seine Leistungen erwähnt, das Fehlen der Jahreszahl oder einer genaueren Berichterstattung zeugen allerdings davon, dass Karl und die Ereignisse um 732 für die spanische Geschichte in der Zeit des Kalten Krieges kaum von Bedeutung sind. Ein Grund dafür könnte auch sein, dass dieses Lehrwerk, wie im Vorwort erklärt wird, die Zivilisation und Kultur zum Thema hat und deswegen unter anderem militärische und politische Fakten größtenteils ausklammert. Sie werden nur erwähnt, wenn sie zur Weiterentwicklung der Kultur beitragen.¹¹⁵⁸ Dies scheint für die Autoren bei Karl Martell hinsichtlich der spanischen nicht der Fall zu sein.

Dies bestätigt sich auch, wenn man den Fließtext dieses Kapitels, in dem Hervorhebungen kursiv und Kapitelüberschriften fett gedruckt sind, weiter verfolgt. Es werden beispielsweise außerdem die Eroberung Spaniens, die Organisation des politischen und sozialen Lebens der Muslime in Spanien sowie deren kulturelles und künstlerisches Leben besprochen.¹¹⁵⁹ Dabei findet man zur Veranschaulichung zum Beispiel eine Geschichtskarte zum Kalifat von Damaskus 750,¹¹⁶⁰

¹¹⁵⁵ Edelvives. *Historia Universal. Cuarto Curso*. Zaragoza, 1964, S. 85.

¹¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 87f.

¹¹⁵⁷ Ebd., S. 88.

¹¹⁵⁸ Ebd., El presente libro.

¹¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 86-93.

¹¹⁶⁰ Vgl. ebd., S. 86.

Zeichnungen wichtiger historischer Persönlichkeiten wie zum Beispiel Moham-
meds (siehe Abb. 21),¹¹⁶¹ oder Abbildungen wie der Alhambra in Granada.¹¹⁶²

Geschichtskarten wie etwa zur islamischen Expansion¹¹⁶³ sind neben anderen
Materialien so beispielsweise einer arabischen Illustration¹¹⁶⁴ oder einem Foto
von Granada¹¹⁶⁵ auch Bestandteil der *Historia de la Civilizaciones y del Arte 1*
aus dem Jahr 1967. In diesem Geschichtsschulbuch fokussieren sich die Autoren
um Julio Valdeón Baroque in einem siebenseitigen Kapitel auf *La Civilizacion Is-*
lamica. Dabei wird im ersten Teil zunächst die arabische Halbinsel thematisiert,
denn „el Islam nació en Arabia.“¹¹⁶⁶ Anschließend geht der Fokus auf Mohammed
über, seinen Werdegang und die Entstehung der neuen Religion, deren Grundla-
gen im Koran niedergeschrieben waren und deren Doktrin, die auf reinem Mono-
theismus fußt, sehr leicht zu verstehen war. Dem folgt die rasche Ausbreitung des
Islams im nächsten Jahrhundert, die durch einen „impulso propio“¹¹⁶⁷ der Araber
begründet wird, die nicht nur einen gemeinsamen Glauben, sondern auch ein reli-
giöses Oberhaupt hatten und an den heiligen Krieg glaubten. Es werden zwar Sy-
rien, Persien, Ägypten, Nordafrika und die iberische Halbinsel beispielhaft für die
muslimischen Eroberungen genannt,¹¹⁶⁸ auf einzelne Fakten wird aber nicht ein-
gegangen. Deshalb finden weder der fränkische Hausmeier Karl Martell noch die
Schlacht zwischen Tours und Poitiers 732 Erwähnung.

Dies ist auch in den nächsten beiden Abschnitten dieses Kapitels nicht der Fall,
die sich mit der Wirtschaft und der Gesellschaft der islamischen Welt einerseits,
der Kultur der Muslime andererseits beschäftigen.¹¹⁶⁹ All dies geschieht im
schlichten Fließtext, der durch fett gedruckte Überschriften und, wie bereits er-
wähnt, durch verschiedene Materialien aufgelockert wird. Am Kapitelende findet
man noch Zusammenfassungen der drei unterschiedlichen Abschnitte und vertie-
fende Textausschnitte beispielsweise aus dem Koran oder zur islamischen Ex-

¹¹⁶¹ Vgl. Edelvives, *Historia*, S. 85.

¹¹⁶² Vgl. ebd. S. 93.

¹¹⁶³ Vgl. Valdéon Baroque, Julio (et al.). *Historia de la Civilizaciones y del Arte 1*. Madrid, 1967, S. 94.

¹¹⁶⁴ Vgl. ebd.

¹¹⁶⁵ Vgl. ebd., S. 99.

¹¹⁶⁶ Ebd., S. 94.

¹¹⁶⁷ Ebd., S. 95.

¹¹⁶⁸ Vgl. ebd.

¹¹⁶⁹ Vgl. ebd., S. 97f.

pansion...¹¹⁷⁰ Auch hier bleibt Karl Martell mitsamt seinen Errungenschaften unerwähnt.

Ähnlich verhält es sich inhaltlich in den Geschichtsschulbüchern nach der Zeit des Kalten Krieges. Dort heißt es bei Pilar Flores Guerrero und seinem Autorenteam in *Mundo Historia B.U.P. 1*, das 1992 in Madrid erschienen ist, im achtseitigen Kapitel *El Islam, una civilización en expansión*, einem Unterkapitel zu *La Fragmentación de la unidad mediterránea y la aparición de Europa*, dass die arabische Expansion sowohl in Konstantinopel, als auch von den Franken 732 bei Poitiers aufgehalten wurde...¹¹⁷¹ Doch wird Karl Martell in diesem Einzeiler nicht namentlich erwähnt, es scheint weder von Bedeutung zu sein, wie genau, noch durch wen die Araber schlussendlich vor einer weiteren Expansion ihres Einflussbereiches abgehalten worden sind. Vielmehr werden neben einem Einschub zu Mohammed...¹¹⁷² und einem Zeitstrahl, der von 622 bis 1258 Aktivitäten des Islams im Mittelalter aufzeigt...¹¹⁷³ die religiösen Vorschriften des Propheten dargelegt, wobei die Schüler laut Arbeitsauftrag die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Islam und Christentum herausarbeiten sollen...¹¹⁷⁴ Außerdem wird die geographische Ausdehnung der Ausbreitung des Islams anhand einer Geschichtskarte besprochen...¹¹⁷⁵ bevor im nächsten Unterkapitel islamische Städte und Handel Thema sind...¹¹⁷⁶

Dabei wird der Fließtext, in dem Hervorhebungen sowohl kursiv als auch fett erfolgen, wiederum durch einen Einschub veranschaulicht, diesmal zur islamischen Landwirtschaft...¹¹⁷⁷ und einer arabischen Zeichnung, die heimische Händler zeigt...¹¹⁷⁸ Die beiden zuletzt genannten Materialien sind außerdem mit Arbeitsaufträgen versehen, die die Schüler zum selbständigen Arbeiten und zum Training unterschiedlicher Kompetenzen auffordern. Ähnlich ist auch das letzte Unterkapitel aufgebaut, das sich mit der islamischen Kultur beschäftigt und Arbeitsaufträge zum Beispiel zu den Abbildungen der Mezquita von Cordoba und des Generalife

¹¹⁷⁰ Vgl. Valdéon Baruque (et al.), *Historia*, S. 100.

¹¹⁷¹ Vgl. Guerrero, Pilar Flores (et al.). *Mundo Historia B.U.P. 1*. Madrid, 1992, S. 116.

¹¹⁷² Vgl. ebd.

¹¹⁷³ Vgl. ebd., S. 117.

¹¹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 117f.

¹¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 117.

¹¹⁷⁶ Vgl. Ebd., S. 118f.

¹¹⁷⁷ Vgl. ebd., S. 117.

¹¹⁷⁸ Vgl. ebd., S. 119.

in Granada anbietet.¹¹⁷⁹ Am Ende des Kapitels finden sich unter *Actividades* noch weitere Materialien zur vertiefenden Bearbeitung, mit denen sich die Schüler zum Beispiel mit Hilfe von Quellentexten mit Bagdad¹¹⁸⁰ oder anhand von Stadtplänen mit Cordoba beschäftigen können.¹¹⁸¹ Diese Materialien dienen laut den Autoren dazu, dass die Jugendlichen grundlegenden Inhalt wiederholen können oder die Lehrer Zusatzmaterial zur Hand haben. Dabei ist den Autoren die fachspezifische Methodenkompetenz ein besonderes Anliegen. Deswegen soll dieses Buch „un eficaz instrumento de trabajo“¹¹⁸² sein, in dem die inhaltlichen Anforderungen des Faches anhand vielfältiger Aufgaben dargestellt werden. Dies geschieht auf Doppelseiten, wobei links immer die Fakten präsentiert und rechts Material zur Bearbeitung bereitgestellt wird.¹¹⁸³

Etwas anders aufgebaut ist die *Historia de España. Segundo Curso de Bachillerato*, die durch das Autorenteam um Francisco Feria Ruiz 2009 in Barcelona erschienen ist. Im ersten Teil des Lehrwerkes, das die historischen Wurzeln Spaniens zum Thema hat, wird im zweiten Kapitel die iberische Halbinsel zunächst in der Antike und dann im Mittelalter und dabei als erster Unterpunkt Al-Andalus thematisiert. Wie dies im Vorwort bereits erklärt wurde, wird das Kapitel durch eine Auftaktdoppelseite eingeleitet, die neben historischen Illustrationen auch eine Gliederung zur Übersicht über die folgenden Fakten, auch einen teilweise illustrierten Zeitstrahl enthält.¹¹⁸⁴ Dieser beinhaltet keinen Hinweis auf Karl Martell oder die Schlacht 732, sondern konzentriert sich rein auf spanische Ereignisse von 711 bis 1469. Diese Erkenntnis wird auf den folgenden vier Seiten manifestiert, die sich mit Al-Andalus beschäftigen, denn der Fließtext, in dem Hervorhebungen fett gedruckt sind, enthält zwar Informationen zur schnellen Ausbreitung des arabischen Einflussbereiches,¹¹⁸⁵ doch diese schließen ein Vordringen in das Frankenreich nicht mit ein. Danach werden das Emirat und das Kalifat von Cordoba besprochen.¹¹⁸⁶ Zur Auflockerung und Veranschaulichung findet man am Rand bei-

¹¹⁷⁹ Vgl. Guerrero, Mundo, S. 121.

¹¹⁸⁰ Vgl. ebd., S. 122.

¹¹⁸¹ Vgl. ebd., S. 123.

¹¹⁸² Ebd., Prólogo.

¹¹⁸³ Vgl. ebd.

¹¹⁸⁴ Vgl. Feria Ruiz, Francisco. *Historia de España. Bachillerato*. Barcelona, 2009, S. 42f.

¹¹⁸⁵ Vgl. ebd., S. 44.

¹¹⁸⁶ Vgl. ebd., S. 45.

spielsweise eine Zeichnung zur Schlacht am Guadalete,¹¹⁸⁷ eine Geschichtskarte zur islamischen Expansion¹¹⁸⁸ oder ein Foto der Mezquita von Cordoba.¹¹⁸⁹ Ebenso Thema sind die christlichen Könige im Norden der Halbinsel¹¹⁹⁰ und *desigual mundo*.¹¹⁹¹ Dass Karl Martell und die Ereignisse im Frankenreich oder gar die Schlacht 732 zwischen Tours und Poitiers unerwähnt bleiben, ergibt sich aus dem Hauptaugenmerk dieses Geschichtsschulbuches, das klar auf Spanien und seiner Geschichte liegt und, zumindest in diesem Kapitel, keinen Blick darüber hinaus vornimmt.

Damit fällt das letzte der betrachteten Geschichtsschulbücher nicht aus der Reihe der spanischen Lehrwerke, denn obwohl der fränkische Hausmeier beziehungsweise die Ereignisse im Frankenreich in der Hälfte der untersuchten Lehrwerke erwähnt werden, geschieht dies lediglich in Form einer Randnotiz von maximal zwölf Zeilen. Nur einmal, nämlich bei Don Manuel Ibo Alfaro, wird Karl als „verdadero héroe de la historia“¹¹⁹² und somit als wahrer Held der Geschichte bezeichnet. Demgegenüber erhalten die Ausführungen zu den Arabern, zum Islam und zum maurischen Spanien, bei denen auf vier bis neun Seiten unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wurden, viel mehr Umfang und damit Bedeutung. Daher scheint kein Raum für die Geschehnisse im Frankenreich vorhanden zu sein, zumal sie für den Fokus, der klar auf der Geschichte Spaniens liegt, nicht von Bedeutung sind. Denn Ziel des Geschichtsunterrichts „que despierte, avive y frofifique el sentimiento patrio“¹¹⁹³ ist es für D. Juan Bosch Cusi die Liebe zum Vaterland bei den Kindern zu erwecken.¹¹⁹⁴ Diese Absicht hatte schon Saturnino Calleja Fernández im Jahr 1914, auch sein Vorhaben ist es „inflamar vuestros corazones para amar a España.“¹¹⁹⁵ So erklärt er es den Schülern direkt in seinem Vorwort. Denn in ihnen stecken die zukünftigen ehrhaften Bürger Spaniens, die sich deswegen mit ihrer Geschichte befassen müssen. „Nada más satisfactorio para un español“¹¹⁹⁶ gebe es nach José Luis Asián Peña als über die Geschichte seiner

¹¹⁸⁷ Vgl. Feria Ruiz, Bachillerato, S. 44.

¹¹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 45.

¹¹⁸⁹ Vgl. ebd.

¹¹⁹⁰ Vgl. ebd., S. 46f.

¹¹⁹¹ Vgl. ebd., S. 47f.

¹¹⁹² Ibo Alfaro, Compendio, S. 172.

¹¹⁹³ Ebd.

¹¹⁹⁴ Vgl. Busch Cusi, Historia, Prólogo.

¹¹⁹⁵ Calleja Fernández, Nociones, Prólogo.

¹¹⁹⁶ Asián Peña, Manual, S. 8.

Heimat Kenntniss zu haben, denn so entstehe moralisches Bewusstsein und Patriotismus.¹¹⁹⁷

Bezüglich des Layouts oder der didaktischen Aufbereitung gibt es keine neuen Erkenntnisse gegenüber den bereits besprochenen Geschichtsschulbüchern aus Deutschland, Frankreich oder Großbritannien. Man bedient sich bis auf die *Nociones de Historia de España* von Saturnino Calleja Fernández aus der Zeit des Deutschen Kaiserreiches, der sein Werk im Frage-Antwort-Stil verfasst hat, dem Fließtext. Hervorhebungen sind beispielsweise kursiv oder in Großbuchstaben wie bei Don Manuel Ibo Alfaros *Compendio de la Historia Universal* oder fett wie beim Autorenteam um Pilar Flores Guerrero in *Mundo Historia BUP 1* gedruckt. Überschriften sind außerdem oft fett wie zum Beispiel in Gabriel María Vergara y Martínez *Nociones de Historia Universal*, oder in Großbuchstaben gehalten wie im *Manual de Historia de España* aus der Zeit des Nationalsozialismus. Jahreszahlen am Rand hingegen, wie dies besonders in den deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern üblich war, findet man nur in Don Manuel Ibo Alfaros *Compendio de la Historia Universal*. Neben Zeichnungen wie zum Beispiel zur Schlacht von Guadalete in der *Historia de España. Bachillerato*¹¹⁹⁸ oder der Mezquita von Cordoba in José Luis Asián Peñas *Manual de Historia Universal*¹¹⁹⁹ werden Geschichtskarten wie etwa zur Ausbreitung des Islams¹²⁰⁰ in Julio Valdeón Baruques *Historia de la Civilizaciones y del Arte 1* zur Illustration des Fließtextes verwendet.

Damit haben die betrachteten spanischen Geschichtsschulbücher auch in dieser Hinsicht kein Alleinstellungsmerkmal, was auch für die didaktisch-pädagogische Intention der Autoren gilt. Diese definieren entweder die Epochen und geschichtswissenschaftliche Methoden oder stellen die Arbeit der Historiker vor.¹²⁰¹ Es wird auch auf Spanien und dessen Geschichte eingegangen, wie dies im *Manual de Historia de España* geschieht. Dies ist insofern passend, da auch die Geschichtsschulbücher Spaniens ihre eigene Geschichte zur Zeit der islamischen Expansion, und in diesem Fall des maurischen Spaniens, thematisieren. Karl Martell sowie die Ereignisse im Frankenreich um 732 scheinen sie noch mehr auszublenden als dies bei den englischsprachigen Schulbüchern, nicht aber bei den französischen und am wenigsten bei den deutschsprachigen Werken zu beobachten ist.

¹¹⁹⁷ Vgl. Asián Peña, Manual, S. 8.

¹¹⁹⁸ Vgl. Feria Ruiz, Bachillerato, S. 44.

¹¹⁹⁹ Vgl. Asián Peña, Manual, S. 182.

¹²⁰⁰ Vgl. Baruques, Historia, S. 95.

¹²⁰¹ Vgl. Don Manuel Ibo Alfaro, Compendio, S. V-IX.

4.4 Zwischenfazit

Vergleicht man daher die Geschichtsschulbücher, die Karl Martell in Frankreich, Großbritannien und Spanien zum Thema haben, so lassen sich Gemeinsamkeiten zunächst im Layout feststellen. In diesen Ländern bedient man sich des Fließtextes, wobei Hervorhebungen in britischen und spanischen Lehrwerken kein Standard sind. In französischen Lehrmitteln hingegen erfolgen diese kursiv, so bei Gustav Carré in *Le Moyen Age (395-1270)* aus dem Zeitabschnitt, der dem Deutschen Kaiserreich entspricht, oder fett wie bei Louis-Eugenie Rogies und Paul Despiques *Histoire de la France* aus demselben Zeitraum. Fett und kursiv sind sie in Jules Isaacs und Henri Béjeans *Le Moyen Age. Classe de Cinquième* aus der Zeit des Nationalsozialismus oder fett und unterstrichen zum Beispiel in *L'Europe Médiévale* von Charles Morazé und Philippe Wolff aus der Zeit des Kalten Krieges. Don Manuel Ibo Alfaros *Compendio de la Historia Universal* bietet außerdem Jahreszahlen am Rand zur besseren Orientierung und ähnelt damit einigen untersuchten deutschen Geschichtsbüchern.

Eine Ausnahme zum Fließtextverfahren bietet Gérard Labrunes und Philippe Toutains tabellarisch gestaltete *L'histoire de France*, denn obwohl die Informationen rechts in der Tabelle in ganzen Sätzen abgefasst sind, finden sich links davon Jahreszahlen, eben ganz im Stil einer Tabelle. Saturnino Calleja Fernández' *Nociones de Historia de España* stechen ebenfalls hervor, da sie im Frage-Antwort-Stil konzipiert sind, was nicht dem klassischen Fließtext entspricht, wie man ihn in den anderen Werken findet. Generell ist dieser zunehmend durchzogen von Materialien wie Bildern und Abbildungen zum Beispiel der Alhambra in Cordoba in D. Juan Bosch Cusi *Historia de España*,¹²⁰² der Kaaba in Richard J. Cootes *The Middle Ages* aus der Zeit des Kalten Krieges oder Louis-Eugenie Rogies und Paul Despiques *Histoire de la France* aus dem beginnenden zwanzigsten Jahrhundert.¹²⁰³ Ebenso beliebt sind Geschichtskarten, zum Beispiel zur Veranschaulichung der arabischen Invasion in Albert Henry Hansons *Man. An Introduction to History* oder zum arabischen Weltreich in Jules Isaacs und Henri Béjeans *Le Moyen Age*, die beide aus der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges stammen.¹²⁰⁴ Ebenso wird zur Ausbreitung des Islams eine weitere

¹²⁰² Vgl. Bosch Cusi, *Historia*, S. 41.

¹²⁰³ Vgl. Cootes, *Middle Ages*, S. 40 und Rogie und Despiques, *Histoire*, S. 94.

¹²⁰⁴ Vgl. Hanson, *Man*, S. 89 und Isaac und Béjeans, *Moyen Age*, S. 47.

Geschichtskarte in *Historia de la Civliazciones y del Arte* vom Autorenteam um Julia Valeón bereitgestellt.¹²⁰⁵

Neben Gemeinsamkeiten im Layout stimmen die Geschichtsschulbücher aus Frankreich, Großbritannien und Spanien auch darin überein, dass sich rein auf Grund der Vorworte, die die Verfasser ihren Werken voranstellen, keine, zumindest für einen Zeitabschnitt, einheitliche, didaktisch-pädagogische Intention feststellen lässt, wie dies beispielsweise bei den deutschen Büchern aus der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges der Fall ist. Einen moralischen Appell bietet lediglich die zur gleichen Zeit erschienene *Histoire de France* von Bernard Fay, Bi. Maurel und Jean Equy, denn sie fordern ihre Leser dazu auf, in Krisenzeiten, also in der Zeit vor dem drohenden Zweiten Weltkrieg, Mut aus der Beständigkeit der französischen Gesellschaft zu schöpfen, was anhand ihres Lehrbuches vermittelt werden soll.¹²⁰⁶ Auch das *Manual de Historia de España* konzentriert sich in seinem Vorwort ausschließlich auf Spanien und seine Geschichte,¹²⁰⁷ was einen Vorgeschmack auf das Lehrwerk gibt, in dem Spanien und seine Geschichte eindeutig im Mittelpunkt stehen. Auf eine gemeinsame britisch-europäische Geschichte hingegen wollen Cicely Tower in *The Story of Europe* und Laurence Housman und C. H. K. Marten in *Histories* aus der gleichen Zeitspanne hinweisen.¹²⁰⁸ Trotzdem nehmen letztere Karl Martell nicht in ihr Geschichtswerk auf.

Allerdings sollen die Schüler sehr wohl vor großen Ereignissen und Personen der französischen Geschichte innehalten, zumindest, wenn es nach Ernest Lavissee geht, der seine *Histoire de France. Course moyen* in der Zwischenkriegszeit veröffentlichte.¹²⁰⁹ Jean Bordes, Jean-Louis Nembrini und Pierre Polivka hingegen wollen mit ihrem Schulbuch *Histoire CM Tome I* aus der Zeit nach dem Kalten Krieg ein Hilfsmittel zur Reflexion, eine Informationsquelle und somit ein Nachschlagewerk schaffen, das den Ansprüchen von Schülern und auch Lehrern entspricht.¹²¹⁰ Ein Bedürfnis nach Geschichte wecken will hingegen Geneviève Dermenjian mit ihrer *Histoire. Histoire des Artes* aus dem neuen Jahrtausend. Sie ist außerdem davon überzeugt, dass Schüler dann aktuelle weltpolitische Probleme

¹²⁰⁵ Vgl. Valdéon Baruque, *Historia*, S. 95.

¹²⁰⁶ Vgl. Fay, Maurel und Equy, *Histoire*, Prefacé.

¹²⁰⁷ Vgl. Instituto de España, *Manual*, S. 7-9.

¹²⁰⁸ Vgl. Tower, *Story*, S. V. und Housman und Marten, *Histories*, S. iii.

¹²⁰⁹ Vgl. Lavissee, *Histoire*, Préface.

¹²¹⁰ Vgl. Nembrini, Bordes und Polivka, *Histoire*, Avant-propos.

besser verstehen können, wenn sie sich mit Geschichte beschäftigen, weshalb sie Methodenseiten und –training anbietet.¹²¹¹ Damit dies für die Schüler auch offensichtlich ist, erklärt Francisco Feria Ruiz in *Historia de España. Bachillerato* den Aufbau des Lehrwerkes und der einzelnen Kapitel. Albert Henry Hanson hingegen möchte mit *Man. An Introduction to History*, das er schon zur Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges veröffentlichte, nicht nur das Interesse der Mädchen und Jungen wecken, sondern „a guide to the solution of present difficulties and problems“¹²¹² bieten.

Dabei darf weder in Frankreich noch in Großbritannien oder Spanien das Themengebiet um Mohammed und den Islam fehlen. Es werden meist Informationen zu Kindheit und Jugend des Propheten gegeben, wie in E. M. Wilmot-Buxtons *Highroads of History* aus dem auslaufenden 19. Jahrhundert,¹²¹³ Cicely Towers *The Story of Europe* aus der Zeit des Nationalsozialismus und Zweiten Weltkrieges,¹²¹⁴ oder Sophie Le Callennecs, Françoise Martinettis und Laurence Rolinets *Histoire Cycle 3* aus dem neuen Jahrtausend.¹²¹⁵ Auch wird die Entstehung und Ausbreitung der neuen Religion thematisiert. Dafür steht beispielhaft Gustav Carrés *Le Moyen Age (395-1270)* aus der Zeit des Deutschen Kaiserreiches,¹²¹⁶ Ernest Lavisses *Histoire de France. Course Moyen* aus der Zwischenkriegszeit¹²¹⁷ oder Richard J. Cootes *The Middle Ages* aus dem Kalten Krieg.¹²¹⁸ Al-Andalus hingegen ist Hauptthema vieler spanischer Werke, wie in D. Juan Bosch Cusis *Historia de España* aus der Zwischenkriegszeit¹²¹⁹ oder Edelvives *Historia Universal. Cuarto Curso* aus der Zeit des Nationalsozialismus.¹²²⁰ Die arabische Expansion wird dabei konträr gesehen, denn für Charles Morazé und Philippe Wolff sind es in *L'Europe Médiévale* aus der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg keine religiösen Kriege, da Mohammed Toleranz empfohlen hat,¹²²¹ wohingegen Albert Henry Hanson in *Man. An Introduction to History* aus dem vorhergehenden Zeit-

¹²¹¹ Vgl. Dermenjan, *Histoire, Présentation de L' Ouvrage*.

¹²¹² Hanson, *Man*, S. XI.

¹²¹³ Vgl. Wilmot-Buxton, *Highroads*, S. 244-248.

¹²¹⁴ Vgl. Tower, *Story*, S. 16-20

¹²¹⁵ Vgl. Le Callennec, Martinetti und Rolinet, *Histoire*, S. 74.

¹²¹⁶ Vgl. Carré, *Moyen Age*, S. 119-148.

¹²¹⁷ Vgl. Lavissee, *Histoire*, S. 17f.

¹²¹⁸ Vgl. Cootes, *Middle Ages*, S. 44-46.

¹²¹⁹ Vgl. Bosch Cusi, *Historia*, S. 36-42.

¹²²⁰ Vgl. Edelvives, *Historia*, S. 87-94.

¹²²¹ Vgl. Morazé und Wolff, *Europe*, S. 22.

abschnitt den Islam als „war-like religion“¹²²² und als „great rival of Christianity in the middle ages“¹²²³ ansieht. Trotzdem werden die arabischen Errungenschaften und die arabische Kultur wieder in den Geschichtsschulbüchern dieser drei Nationen gewürdigt, wie zum Beispiel bei Jean Monnier und Marcel Pacaut in *Histoire. Rome-Le Moyen –Age Jusqu’ au XIV^e Siècle*,¹²²⁴ bei Judith Kidd, Rosemary Rees und Ruth Tudor im *Heinemann History Scheme*¹²²⁵ oder in Pilar Flores Guerreros *Mundo. Historia B.U.P.1.*¹²²⁶ „La época brillante de los árabes“¹²²⁷ wird sie sogar im *Manual de Historia de España* genannt. Dabei nimmt die Behandlung des gesamten Themenkomplexes unterschiedlich viel Raum ein und beläuft sich insgesamt von wenigen Zeilen auf bis zu etwa 27 Seiten.

Weit weniger Umfang nimmt die Berichterstattung zu Karl Martell und den Geschehnissen 732 zwischen Tours und Poitiers ein, da hier nur ein paar Zeilen bis zu maximal zwei Seiten angeführt sind, wenn diese Thematik nicht sogar ganz weggelassen wird. Dies entspricht der Vorgehensweise in aktuelleren, dem Lehrplan entsprechenden britischen Schulbüchern für das Fach Geschichte aus dem neuen Jahrtausend, die entweder wie Judith Kidds, Rosemary Rees und Ruth Tudors *Heinemann History Scheme* und Ian Dawsons und Magie Wilsons *SHP History Year 7* mit den Sachsen oder mit der normannischen Eroberung 1066 beginnen, wie dies bei Mark Hubbards und Roger Knills *Medieval Realms* und Colin Shephards, Martin Colliers und Rosemary Rees *Medieval Realms for common entrance and key stage one* der Fall ist. Anders ist dies noch zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts, zum Beispiel bei E. M. Wilmot-Buxton in *Highroads of History* und Albert Henry Hanson in *Man. An Introduction to History*, die erläutern, dass Karl Martell die ins Frankenreich vordringenden Araber aufhielt.¹²²⁸ Überschwänglicher ist hingegen Cicely Tower in *The Story of Europe* aus der Zeit des Nationalsozialismus, die meint, dass der Koran statt der Bibel das Heilige Buch in Europa wäre, hätte Karl die Araber nicht aufhalten können.¹²²⁹ Trotzdem wird Karl Martell in den Geschichtsschulbüchern Großbritanniens nicht als Retter des Abendlandes oder zumindest der Kirche dargestellt.

¹²²² Hanson, Man, S. 108.

¹²²³ Ebd., S. 107.

¹²²⁴ Vgl. Monnier und Pacaut, *Histoire*, S. 183f.

¹²²⁵ Vgl. Kidd, Rees und Tudor, *History Scheme*, S. 170-174.

¹²²⁶ Vgl. Guerrero, *Mundo*, S. 120-123.

¹²²⁷ Instituto de España, *Manual*, S. 58.

¹²²⁸ Vgl. Wilmot-Buxton, *Highroads*, S. 247 und Hanson, *Man*, S. 87, 108.

¹²²⁹ Vgl. Tower, *Story*, S. 20.

Dies ist ebensowenig in den spanischen Ausgaben der Fall. Oft wird die Schlacht 732 nur erwähnt, teilweise wird dabei auch Karl Martell namentlich genannt, wie etwa in José Luis Asán Peñas *Manual de Historia Universal* aus der Zeit des Kalten Krieges. Nur Don Manuel Ibo Alfaro nennt ihn im *Compendio de la Historia Universal* „verdadero héroe de la historia“¹²³⁰ und bildet damit eine Ausnahme bei den spanischen Werken. Dass es der fränkische Hausmeier war, der ein weiteres Vordringen der Feinde verhindert hat, schreiben immerhin Gabriel María Vergara y Martín in *Nociones de Historia Universal*¹²³¹ aus der Zwischenkriegszeit, José Luis Asián Peña im *Manual de Historia Universal*¹²³² und die *Historia Universal. Cuarto Curso*¹²³³ aus der Zeit des Kalten Krieges. Vollkommen unerwähnt bleiben er und seine Tat in der Hälfte der betrachteten Werke. Dies ist einleuchtend, wenn man sich vor Augen hält, dass der Fokus stets auf die Geschichte des eigenen Landes und der Eroberung und Herrschaft durch die muslimischen Konquistadoren liegt. Der Stammvater der Karolinger spielt hier in den patriotischen und auf die eigene Vergangenheit fokussierten Werken keine Rolle.

Anders ist dies bei den französischen, denn Karl Martell ist „vainqueur des musulmans“¹²³⁴ bei Jean Bordes, Jean-Louis Nembrini und Pierre Polivka in *Histoire CM Tome I* aus der Zeit nach dem Kalten Krieg, „le soldat du Christ et le défenseur de la Chrétienté“¹²³⁵ bei Jules Isaac und Henri Béjean in *Le Moyen Age. Classe de Cinquième* aus der Zeit des Nationalsozialismus und sogar „le sauveur de la chrétienté“¹²³⁶ in Gérard Labrunes und Philippe Toutains *L'histoire de la France* aus der Zeit des wiedervereinigten Deutschlands. Damit zeigt sich, dass diese sich hier steigernden Einschätzungen der Leistungen Karl Martells keineswegs chronologisch verlaufen. Sie scheinen vielmehr aktuell zugenommen zu haben.

Dass der fränkische Hausmeier in seinem Heimatland allerdings weit weniger Beachtung findet als in deutschen Geschichtsschulbüchern bleibt verwunderlich. Es wäre zu untersuchen, ob sich dort beispielsweise sein Großvater Karl der Große eher etabliert hat und ein lohnenswertes Untersuchungsobjekt darstellt. Offensichtlich ist jedoch, dass Karl sich in den britischen und spanischen Lehrwerken

¹²³⁰ Ibo Alfaro, *Compendio*, S. 172.

¹²³¹ Vgl. Vergara y Martín, *Nociones*, S. 168.

¹²³² Vgl. Asián Peña, *Manual*, S. 178.

¹²³³ Vgl. Edelvives, *Historia*, S. 88.

¹²³⁴ Nembrini, Bordes und Polivka, *Histoire*, S. 43.

¹²³⁵ Vgl. Isaac und Béjeans, *Moyen Age*, S. 54.

¹²³⁶ Labrunes und Toutain, *L'histoire*, S. 24.

nicht konstant und nachhaltig etablieren kann und konnte. Dies liegt eindeutig daran, dass beide Länder ihr Augenmerk fast ausschließlich oder zumindest zum größten Teil auf ihre eigene Geschichte legen, in der Karl Martell explizit nicht vorkommt. Neue Lehrpläne legen den Beginn des Mittelalters für die Schulbücher teilweise auf 1066, also eine Zeit die weder Karl Martell noch Karl den Großen beinhaltet.¹²³⁷ Dies unterstützt auch die aktuelle Distanzierung Großbritanniens von Festlandeuropa. Selbiges gilt zwar nicht für Spanien, doch haben diese mit Al-Andalus eine eigene signifikante und das Land prägende Geschichte mit den Arabern, die in vielen Facetten und mit unterschiedlichen Schwerpunkten die Schulbücher füllten und füllen. Dass die Ereignisse um 732 zwischen Tours und Poitiers, die den fränkischen Hausmeier Karl Martell mit einschließen, auch ihre Geschichte oder die Großbritanniens beeinflusst haben könnte, bleibt dabei bei vielen Autoren wenig oder unbeachtet.

5. Fazit und Schlussgedanken

Möchte man eine Gemeinsamkeit der betrachteten internationalen Geschichtsschulbücher aus Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Spanien vom Beginn der Zeit des Deutschen Kaiserreiches bis heute hervorheben, so ist dies hinsichtlich der didaktischen Komponente der Schulbuchforschung möglich, wenn man das Layout betrachtet. Der Fließtext zieht sich als gemeinsames Merkmal, geradezu als roter Faden, durch, wobei es auch Ausnahmen gibt. So sind die deutschsprachigen *Zeittafeln zur Weltgeschichte* von Otto Kaemmel, Gustav Rosenhagen und Wilhelm Becher sowie Karl Gutmanns *Übersicht der Weltgeschichte* aus der Kaiserzeit und Bernhard Kumstellers *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend* und Paul Joachimsens *Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten* aus der Zwischenkriegszeit anders gestaltet. Während es sich bei den *Zeittafeln*, wie der Name schon andeutet, um ein tabellarisch gestaltetes Lehrwerk handelt, das den Schülern einen guten Überblick besonders zum Nachschlagen und Wiederholen gibt, ist die *Übersicht der Weltgeschichte* wohl aus demselben Grund

¹²³⁷ Vgl. Department for Education. *History programmes of study key stage 3. National Curriculum in England*. [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239075/SECONDARY_national_curriculum_-_History.pdf, letzter Aufruf: 10.12.2017].

eher stichpunktartig gehalten. Auch der Titel der *Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten* nimmt den Aufbau des Schulbuches vorweg, da dieses im Frage-Antwort-Stil konzipiert ist, ebenso wie die spanischen *Nociones de Historia de España* von Saturnino Calleja Fernández. Dies ist in keinem der untersuchten französischen oder britischen Bücher der Fall, wobei aber Gérard Labrunes und Philippe Toutains *L'histoire de France*, das der Zeit nach dem Kalten Krieg zuzuordnen ist, dadurch hervorsteicht, dass es ähnlich einer Tabelle aufgebaut ist, wobei links die Jahreszahl und rechts davon die dazugehörige Berichterstattung zu finden ist. Diesem Aufbau entspricht auch William Edwards *Notes on European History*, da dies während des Kalten Krieges speziell zu Zwecken der Prüfungsvorbereitung dienen sollte, und dem Verfasser ein derartiges Layout deswegen passend erscheint.

Da folglich der Großteil der betrachteten Geschichtsschulbücher im Fließtext verfasst ist, lohnt es sich, einen genaueren Blick darauf zu werfen, wie die Autoren Fakten, Namen und Daten, die ihnen wichtig erscheinen, hervorheben. Dabei sind besonders bedeutende Informationen oder Begriffe oft am Rand, wie beispielsweise im kaiserzeitlichen Lehrwerk *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte* von Martin Mertens, teilweise auch eingekastet, wie etwa in Wilhelm Fußlers und Wilhelm Looses *Geschichte des deutschen Volkes* aus der Zeit des Nationalsozialismus. Sperr- oder Fettdruck hingegen findet man nicht nur in August Mauers *Geschichts-Bildern* aus der Zeit des Deutschen Kaiserreiches, Paul Vogels *Volk und Führer* aus der Zeit des Nationalsozialismus oder Harro Bracks *Unser Weg in die Gegenwart* aus der Zeit nach dem Kalten Krieg. Denn fett, kursiv oder beziehungsweise und unterstrichene Hervorhebungen werden auch in den französischsprachigen Werken beispielsweise bei Gustav Carré in *Le Moyen Age (395-1270)* und Louis-Eugenie Rogies und Paul Despiques *Histoire de la France et de ses Institutions et Notions sommaires d'Histoire générale* aus der Epoche der deutschen Kaiserzeit sowie Jules Isaacs und Henri Béjeans *Le Moyen Age. Classe de Cinquième* aus der Zeit des Nationalsozialismus verwendet. Ebenso findet man dies in Charles Morazés und Philippe Wolffs *L'Europe Médiévale* aus der Zeit des Kalten Krieges. Kursivdruck und Großbuchstaben hingegen benutzt Don Manuel Ibo Alfaro im *Compendio de la Historia Universal* wenn er etwas optisch betonen möchte, wohingegen das Autorenteam um Pilar Flores Guerrero in *Mundo Historia BUP 1* den Fettdruck vorzieht. Hervorhebungen finden sich aller-

dings in den britischen Geschichtsschulbüchern, wenn überhaupt, lediglich in Überschriften, wie zum Beispiel bei Hannah Bellis in *History Through Great Lives. Book I* aus der Zeit des Kalten Krieges.

Dafür wurde in den Lehrwerken der verschiedenen Nationen nicht selten mit Materialien gearbeitet, die die historischen Fakten veranschaulichen sollen. Besonders beliebt sind dabei durchgehend Geschichtskarten, wie sie für die deutschsprachigen Bücher bei Gotthilf Bader in seiner *Geschichte für Württembergische Volks- und Mittelschulen* aus der Zwischenkriegszeit zur Veranschaulichung der Verteilung der verschiedenen Einflussgebiete um 750¹²³⁸ oder von Paul Vogel im nationalsozialistischen *Volk und Führer* zur Darstellung der vermeintlich vom Islam ausgehenden Gefahr¹²³⁹ verwendet werden. Für die französischen Geschichtswerke ist beispielhaft die Geschichtskarte zum arabischen Weltreich¹²⁴⁰ aus Jules Isaacs und Henri Béjeans *Le Moyen Age. Classe de Cinquième* aus der Zeit des Nationalsozialismus zu nennen, für britische steht beispielsweise Albert Henry Hansons *Man. An Introduction to History* aus dem selben Zeitraum, der auf seiner Geschichtskarte die islamische Invasion, das Reich Karls des Großen und *Invasions of the Slavs and Norsemen* gleichzeitig abbildet.¹²⁴¹ Die Ausbreitung des Islams hat hingegen die Geschichtskarte Julio Valdeón Baruques *Historia de las Civilizaciones y del Arte 1*¹²⁴² aus der Zeit des Kalten Krieges zum Thema. Daneben sind Bilder beziehungsweise Abbildungen außerdem ein besonders beliebtes Mittel zur Veranschaulichung und zum Beispiel im zwischenkriegszeitlichen Lehrwerk *Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters* von Max Horn, in dem die Kaaba in Mekka und der Löwenhof der Alhambra in Granada zu sehen sind,¹²⁴³ anzutreffen. Auch in den zeitlich davor einzuordnenden *Histoire de la France* von Louis-Eugenie Rogies und Paul Despiques findet man ebenso wie im aus der Zeit des Kalten Krieges stammenden Werk *Middle Ages* von Richard J. Cootes das mekkanische Heiligtum.¹²⁴⁴ Die Mezquita von Cordoba hingegen wählt José Luis Asián Peña für sein *Manual de Historia Universal*¹²⁴⁵ aus der Zeit des Kalten Krieges. Dies lässt schon erkennen, dass manche Motive als geeigne-

¹²³⁸ Vgl. Bader, *Württembergische Volks- und Mittelschulen*, S. 41.

¹²³⁹ Vgl. Vogel, *Volk*, S. 117.

¹²⁴⁰ Vgl. Isaac und Béjean, *Moyen Age*, S. 47.

¹²⁴¹ Vgl. Hanson, *Man*, S. 59.

¹²⁴² Vgl. Baruques, *Historia*, S. 95.

¹²⁴³ Vgl. Horn, *Deutsche Geschichte*, S. 79 und S. 81.

¹²⁴⁴ Vgl. Rogie und Despiques, *Histoire*, S. 94 und Cootes, *Middle Ages*, S. 40.

¹²⁴⁵ Vgl. Asián Peña, *Manual*, S. 182.

ter oder wichtiger erachtet werden als andere. Insgesamt ist nicht nur dies zu beobachten, sondern auch die Tatsache, dass die Geschichtsschulbücher im internationalen Vergleich und im Laufe der Zeit immer mehr mit Materialien ausgestattet werden. Als deutschsprachiges Beispiel sei hier Franz Hofmeiers und Hans-Otto Regenhardts bayerische Ausgabe des *Forum Geschichte 1* genannt, die zunächst den Fließtext zur besseren Übersicht in zwei Spalten anordnet. Das Autorenduo präsentiert neben einem Foto der Kaaba in Mekka eine Geschichtskarte zur Ausbreitung des Islams bis zum achten Jahrhundert, einen Auszug aus dem Koran und eine arabische Buchmalerei, die Mohammed auf einem Kamel und Jesus auf einem Esel nebeneinander reitend zeigt. Das Grundwissen zu diesem Themengebiet wird in einem separaten Kästchen präsentiert.¹²⁴⁶ Dabei erfolgt nicht nur gewissermaßen eine Präsentation dieser Materialien, die den Sachtext veranschaulichen sollen, denn diese sind viel mehr mit Hilfe von Arbeitsaufträgen von den Schülern zu erfassen. So sollen sie zum Beispiel die Bedeutung des Glaubenskampfes für die Muslime und die Grenzen, die der Koran dazu aufzeigt, anhand des Verfasser-textes und eines Auszugs aus der Heiligen Schrift der Muslime erarbeiten.¹²⁴⁷ So können sie ihre Methodenkompetenz trainieren.

Diesem Konzept entsprechen die neueren französischen und britischen Schulbücher nicht immer. Betrachtet man beispielsweise *Histoire* von Sophie Le Callennec, Françoise Martinetti und Laurence Rolinet, so findet man dort nur äußerst wenig Text und damit nur sehr wenige Basisinformationen. Der Schüler bekommt zwar Abbildungen wie zum Beispiel arabische Illustrationen des predigenden Mohammed oder einer arabischen Reiterei oder ein Bild zur Schlacht von Poitiers 732 präsentiert, doch besitzen diese oft nur illustratorische Funktion, denn die Arbeitsaufträge beziehen sich nicht immer auf das angebotene Material.¹²⁴⁸ Etwas informativer ist Geneviève Dermanjians *Histoire. Histoire des Arts*, obwohl auch hier die Fließtexte eher kurz ausfallen. Dafür gibt es zu den gebotenen Materialien, einer Geschichtskarte zur islamischen Welt Ende des achten Jahrhunderts, einem Quellenauszug aus dem Koran, einem Zeitstrahl und einer arabischen Illustration passende Arbeitsaufträge.¹²⁴⁹ Damit schärfen sie den Weitblick der Schüler für die Konsequenzen historischer Sachverhalte. Ähnliches gilt für briti-

¹²⁴⁶ Vgl. Hofmeier und Regenhardt, *Forum 1*, S. 174f.

¹²⁴⁷ Vgl. ebd., S. 175.

¹²⁴⁸ Vgl. Le Callennec, Martinetti und Rolinet, *Histoire*, S. 70f.

¹²⁴⁹ Vgl. Dermanjian, *Histoire*, S. 74f.

sche Ausführungen. Exemplarisch soll dazu Judith Kidds, Rosemary Rees und Ruth Tudors *Heinemann History Scheme. Life in Medieval Times* aus dem Jahr 2000 herangezogen werden. Hier wird zum Beispiel zur arabischen Expansion sowohl eine Geschichtskarte als auch eine *timeline* geboten, anhand derer die Schüler die Ausbreitung des Islams zeichnen sollen. Außerdem müssen die Ausmaße des islamischen Reiches in Kilometern erfasst werden, bevor die abschließende Frage die Imaginationsfähigkeit und Kombinationsgabe der Mädchen und Jungen anspricht. Sie sollen nämlich überlegen, was nach der Eroberung eines Landes geschehen muss, damit es wahrhaft muslimisch wird.¹²⁵⁰ Dazu ist auch Vorwissen und fächerübergreifendes Wissen beispielsweise aus dem Geographie, Geschichts- oder Fremdsprachenunterricht gefragt. Dieses ist auch für die Arbeitsaufträge in *Mundo. Historia BUP 1*, dem Lehrwerk vom Autorenteam um Pilar Flores Guerrero, nötig. Denn sie verlangen von den Schülern beispielsweise sowohl den Vergleich christlicher Vorschriften mit muslimischen anhand eines Ausschnittes aus dem Koran als auch das Herausarbeiten der aktuellen Ländernamen, in denen der Islam zur Zeit der ersten Kalifen vorherrschend war, mit Hilfe einer Geschichtskarte.¹²⁵¹ Dabei können Arbeitsanweisungen auch ohne Zusatzmaterial vergeben werden, was sich erst im Laufe der Zeit so entwickelt hat, denn zunächst findet man sie stets am Ende der einzelnen fließtextartigen Kapitel. Als Beispiel ist hier Christian Spielmanns *Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen* aus der Zeit des deutschen Kaiserreichs zu nennen. Die Arbeitsaufträge für die Schüler sind mit „Wiedergabe nach Kernfragen.“¹²⁵² oder „Erzähle!“¹²⁵³ allerdings kryptischer Natur und könnten auch als Unterrichtshilfe für den Lehrer konzipiert sein. Betrachtet man die modernen Schulbücher im internationalen Vergleich, fällt vor allem auf, dass in deutschen Exemplaren mit Operatoren gearbeitet wird, die anzeigen und helfen sollen, wie und wie umfangreich ein Arbeitsauftrag zu erledigen ist. So bedeutet beispielsweise „Nenne...“ eine Aufzählung von Fakten, wohingegen „Erkläre...“ oder „Erörtere...“ ihre genauere Ausführung in einem bestimmten Zusammenhang bedeutet. „Erarbeite...“ hingegen meint, dass die Mädchen und Jungen neue Fakten anhand vorgegebener Materialien herausfinden müssen, wohingegen „Beurteile...“ ein Transferdenken erfordert, wenn Fak-

¹²⁵⁰ Vgl. Kidd, Rees und Tudor, *History Scheme*, S. 161.

¹²⁵¹ Vgl. Guerrero, *Mundo*, S. 117.

¹²⁵² Spielmann, *Geschichtsunterricht*, S. 115.

¹²⁵³ Ebd.

tenwissen in einem neuen Kontext bewertet werden muss. Die französischen, britischen und spanischen Schulbücher arbeiten größtenteils mit direkten Fragen. Es ist sicherlich zu diskutieren, ob dadurch die Schüler direkter angesprochen werden, den Arbeitsauftrag zu erfüllen und ob ihnen dies dann leichter oder schwerer fällt als mit der etwas unpersönlicheren Variante mit Operatoren.¹²⁵⁴

Zusammenfassend lässt sich länderübergreifend feststellen, dass die Schulbücher für das Fach Geschichte zunehmend mit Materialien und Arbeitsanweisungen versehen sowie bunter ausgefallen sind, ein Trend, der bis heute anhält. Die Flut an Materialien zeigt aber, dass Schulbücher wie einleitend behauptet, Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse sind und sich mit ihnen innerlich als auch äußerlich im Layout und der thematischen Aufbereitung wandeln. Denn Verbildlichung und Effekthascherei sind aus dem Alltagsgeschehen nicht mehr wegzudenken und finden sich somit auch in den Schulbüchern. Man verspricht sich davon, die Schüler damit anzusprechen und diese zu motivieren, darf aber nicht Gefahr laufen, sie visuell zu überreizen und vom Wesentlichen, nämlich der Erarbeitung historischer Fakten und den Erwerb dazu notwendiger Kompetenzen mit Text und Material, abzulenken. Deutlich ist somit erkennbar, dass sich die Geschichtsschulbücher international aus didaktisch-layouttechnischer Perspektive von einer fließtextartigen Bleiwüste, die im erzählerischen Stil und mehr als Repetierhilfe konzipiert war, zu einem (zu) bunten Lern- und Arbeitsbuch voller Zusatzmaterialien entwickelt haben. Damit ist ein bloßes Aufsagen historischer Fakten der methodenkompetenten Erarbeitung sowie kritische Reflexion derselben gewichen.

Die Eigenständigkeit der Schüler, die im modernen Geschichtsunterricht fokussiert wird, war lange Zeit nicht gefragt, zumindest nicht, was das heutige Deutschland betrifft, wenn man den Vorworten der Verfasser Glauben schenkt. Adam Josef Cüppers stellt beispielsweise im kaiserzeitlichen *Geschichtsbüchlein für Volksschulen* den Lehrervortrag in den Mittelpunkt und da dieses Lehrwerk laut Untertitel *Nach den Ministerialbestimmungen von 1872* verfasst wurde, dürfte er demnach diesem Zeitgeist entsprechen, zumal der Lehrervortrag seiner Meinung nach die beste Behaltensquote bei den Schülern erzielt.¹²⁵⁵ Zudem ist er laut Friedrich Lauer, der im gleichen Zeitraum veröffentlicht hat, am motivierendsten für die

¹²⁵⁴ Vgl. dazu zum Beispiel Hofmeier und Regenhardt, Forum 1, S. 175 und Dermenjian, Histoire, S. 74f, Kidd, Rees und Tudor, History Scheme, S. 159 und Valdeón Baroque, Historia, S. 103.

¹²⁵⁵ Vgl. Cüppers, Geschichtsbüchlein, Vorwort.

Mädchen und Jungen¹²⁵⁶ und soll sich laut der Aussage Heinrich Dittmars, die in die Zwischenkriegszeit einzuordnen ist, auf große Persönlichkeiten oder Charaktere stützen.¹²⁵⁷ Man bemühte sich außerdem, den Fokus auf das deutsche Volk zu lenken, denn laut der Aussage, die Hermann Pinnow in seiner *Geschichte des deutschen Volkes* aus der Zwischenkriegszeit tätigt, trägt jeder eine gewisse Verantwortung gegenüber dem Staat und seinen Mitmenschen.¹²⁵⁸ Dies treiben Heinrich Hausmann, Reinhold Thiele und Adolf Knoll noch weiter voran, denn in ihrem nationalsozialistischen Schulbuch *Sie alle bauten Deutschland*, das sie für die Volksschulen konzipierten, wollen sie schon die Kleinen zu nationalsozialistischem Denken erziehen. Dies zieht sich durch die Schulbücher aus dieser Zeit, wobei der Rassenbegriff immer wieder aufgegriffen wird, denn „Kultur unterliegt rassischer Bedingtheit“,¹²⁵⁹ so behaupten Paul Schmitthenner und Friedrich Fliedner. Damit entsprechen sie den „Richtlinien des Reichsministeriums“ von 1933 und dem „Gesetz über die Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht.“ Dies ist nicht nur ein Beispiel dafür, dass Geschichtsschulbücher ihrem Zeitgeist entsprechen, sondern zeigt außerdem, dass sie stets mit einer bestimmten Intention geschrieben sind, wie hier, um nationalsozialistisches Denken zu verbreiten und dementsprechendes Handeln zu fördern. Ähnliches hat sich im Ansatz anhand des Schulbuches *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 6* aus der ehemaligen DDR gezeigt, das die Ideologie des Klassenkampfes als historisch präsentiert und vermitteln möchte. Dass Schulbücher stets das enthalten, was aktuell als lehrens- und lernenswert angesehen wird, birgt deshalb nicht nur Chancen, sondern auch offensichtliche Risiken. Gerade deswegen sind sie, wie einleitend behauptet, „historische Quellen zur Erforschung des Zeitgeistes und Geschichtsbildes früherer Epochen“¹²⁶⁰ und erlauben somit eine Annäherung an die Mentalitätengeschichtsforschung. Denn Schulbücher sind nicht nur „Gedächtnisorte“,¹²⁶¹ sondern auch „nationale Biographien.“¹²⁶²

Dies lässt sich auch bei den spanischen Schulbüchern feststellen, denn durch die Epochen hindurch ist „inflamar vuestros corazones para amar a España“¹²⁶³ das

¹²⁵⁶ Vgl. Lauer, Weltgeschichte, S. VIII.

¹²⁵⁷ Vgl. Dittmar, Deutsche Geschichte, S. III.

¹²⁵⁸ Vgl. Pinnow, Geschichte des deutschen Volkes, S. V.

¹²⁵⁹ Schmitthenner und Fliedner, Führer und Volk, Vorwort.

¹²⁶⁰ Vgl. Schönemann und Thünemann, Schulbucharbeit, S. 114.

¹²⁶¹ Bendick, Kriegserwartungen, S. 12.

¹²⁶² Jakobmeyer, Konditionierung, S. 375.

¹²⁶³ Calleja Fernández, Nociones, Prólogo.

Ziel der Autoren, das schon Saturnino Calleja Fernández in seinen *Nociones* hat. Dem schließt sich D. Juan Bosch Cusi in *Historia de España* an, wenn er erklärt, dass der Geschichtsunterricht die Liebe zum Heimatland entfachen, erwecken und vorantreiben soll.¹²⁶⁴ José Luis Asián Peña behauptet sogar, dass es „nada más satisfactorio para un español“¹²⁶⁵ gibt, als sich mit der Geschichte Spaniens auseinanderzusetzen, was auch die Entstehung von moralischem Bewusstsein und Patriotismus fördert.¹²⁶⁶ Geschichtsunterricht hat also in Spanien durch die Epochen etwas patriotisches, ein Fokus auf die eigene Historie ist damit nur folgerichtig.

Allerdings wird Geschichte und damit dem Geschichtsunterricht im Laufe der Zeit gemäß verschiedener Verfasser individuelle Bedeutung beigemessen. Dies bietet auch wieder einen Einblick in den Zeitgeist und das Geschichtsverständnis einer Epoche, was beispielsweise Robert Tenbrock, Hans Stier und K. Thieme in ihrem Schulbuch *Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten* aus der Zeit des Kalten Krieges aufzeigen. Denn für sie sind Geschichtskennntnisse wichtig für jegliche Entscheidungen, die jeder in seinem täglichen Leben treffen muss.¹²⁶⁷ Ähnlich sehen dies Louis-Eugenie Rogies und Paul Despiques in *Histoire de la France* bereits in der Zeit des Deutschen Kaiserreiches, denn Geschichte erklärt nicht nur die Gegenwart, sie kann auch helfen, Fehler in der Zukunft zu vermeiden.¹²⁶⁸ „A guide to the solution of present difficulties and problems“¹²⁶⁹ möchte wohl deswegen Albert Henry Hanson schon zur Zeit des Nationalsozialismus mit seinem Schulbuch *Man. An Introduction to History* bieten. Diese Intention ist im Laufe der Zeit immer wieder in den Geschichtsschulbüchern der unterschiedlichen Länder zu finden, selbst wenn sie nicht chronologisch nachvollzogen werden kann.

Es lässt sich allerdings für die deutschen Lehrwerke feststellen, dass sie ihren Fokus von Deutschland in Richtung Europa ausweiten, wie schon der Titel von Karl Krügers *Geschichte des Abendlandes* aus der Zeit des Kalten Krieges zeigt. Dies ist zwar nicht durchgehend, aber doch vereinzelt für die Werke aus Großbritannien der Fall, wie etwa bei William Edwards in *Notes on European History* aus dersel-

¹²⁶⁴ Calleja Fernández, *Nociones*, Prólogo.

¹²⁶⁵ Asián Peña, *Manual*, S. 8.

¹²⁶⁶ Vgl. ebd.

¹²⁶⁷ Vgl. Tenbrock, Stier und Thieme, *Unterrichtswerk*, Vorwort.

¹²⁶⁸ Vgl. Rogie und Despiques, *Histoire*, Introduction.

¹²⁶⁹ Hanson, *Man*, S. XI.

ben Zeitspanne. Auch Cicely Towers *The Story of Europe*, die in der Zeit des Nationalsozialismus veröffentlicht wurde, verweist auf die gemeinsame britische und europäische Geschichte.¹²⁷⁰ Ob dies vor dem Hintergrund des aktuellen Zeitgeschehens passiert, ist hier nicht erkennbar, bei Bernard Fay, Bi. Maurel und Jean Equy in ihrem französischen Geschichtsbuch *Histoire de France des Origines à Nos Jours* jedoch offensichtlich. Das Beispiel der Beständigkeit der französischen Gesellschaft soll in Zeiten des Nationalsozialismus und eines drohenden Weltkrieges Hoffnung spenden.¹²⁷¹

Im Allgemeinen ist aber zu sagen, dass sich die betrachteten Geschichtsbücher aus Großbritannien, Frankreich und Spanien nicht wie die untersuchten Ausgaben aus Deutschland chronologisch oder generell einer bestimmten Intention durch ihre Verfasser unterstellen lassen. Dies liegt sicher an den unterschiedlichen historischen Hintergründen und didaktischen Intentionen, die zur jeweiligen Zeit in den verschiedenen Ländern vorherrschen. Sie scheinen den bestimmten individuellen Vorstellungen und Erwartungen an ein Unterrichtswerk zu entsprechen oder entsprechen zu wollen. Generell wollen sie aber länderübergreifend „Hilfswerk“¹²⁷² sein, wie dies Gustav Carré bereits sehr früh betont, mit denen die Schüler zunehmend selbständiger Geschichte erarbeiten können. Somit steht heute die Reproduktion bloßen Faktenwissens nicht mehr im Mittelpunkt jeglichen Geschichtsunterrichts, sondern Methodenkompetenz, also Arbeit mit den verschiedenen Materialien wie Quellenauszügen, Geschichtskarten, Abbildungen und Bildern, die Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel schulen sollen. Dies gilt sowohl für Deutschland und Frankreich als auch Großbritannien und Spanien, was die betrachteten und besprochenen Arbeitsaufträge deutlich zeigen, wenn diese auch landestypisch in unterschiedlichen Ausführungen vorliegen.

Unterschiedliche Ausführungen oder vielmehr Auffassungen gibt es laut der Analyse der Geschichtslehrwerke, die quantitativ bezüglich des Umfangs, der der Thematik um Karl Martell und den Ereignissen um 732 zugemessen wurde, sowie qualitativ hinsichtlich der Aussagen zu dieser Untersuchungskomponente in den jeweiligen Schulbüchern durchgeführt wurde. Diese Schulbuchforschung ist außerdem nicht nur interkulturell und historisch orientiert, da sie sowohl synchron als

¹²⁷⁰ Vgl. Tower, Story, S. V.

¹²⁷¹ Vgl. Fay, Maurel und Equy, Histoire, Préface.

¹²⁷² Carré, Moyen Age, Préface.

auch diachron die Darstellung dieser Person beleuchtet, sondern auch international, da sie sich Schulbüchern verschiedener Nationalitäten bedient. Dabei wird sie außerdem intrakulturell, da sich nach einem Blick nach außen auch der Blick aufs Innere verändern und verschärfen kann.

Bei der qualitativen Analyse steht somit im Fokus, welche inhaltliche Bedeutung Karl Martell und die Schlacht 732 erfahren. Betrachtet man zum Beispiel die untersuchten spanischen Werke, so stellt man fest, dass nur bei Don Manuel Ibo Alfaro aus der Zeit des Deutschen Kaiserreichs in seinem *Compendio* Karl Martell als „verdadero héroe de la historia“¹²⁷³ bezeichnet wird. In den übrigen Schulbüchern aus Spanien hingegen findet der fränkische Hausmeier wenig bis keine Beachtung, was teilweise auch für die Geschehnisse um Tours und Poitiers 732 gilt. In den aktuellen Ausgaben aus Großbritannien ist Karl zudem kein Thema mehr, denn diese beginnen wie Judith Kidds, Rosemary Rees oder Ruth Tudors *Heinemann History Scheme* oder Ian Dawsons und Magie Wilsons *SHP History Year 7* mit der Zeit der Sachsen, die auf die römische Periode folgt, oder wie bei Mark Hubbard und Roger Knill in *Medieval Realms* sowie Colin Shephard, Martin Collier und Rosemary Rees in *Medieval Realms for common entrance and key stage one* gleich mit der normannischen Eroberung 1066. Damit entsprechen sie zwar dem aktuellen Lehrplan, sind für die Erforschung der Darstellung Karl Martells in Schulbüchern nur insofern von Bedeutung, dass sein Fernbleiben ihm einen massiven Bedeutungsschwund zuweist. Dies war aber in Großbritannien nicht immer der Fall. Denn obwohl der fränkische Hausmeier nie explizit als Held oder Retter bezeichnet wird, weisen beispielsweise der kaiserzeitliche E. M. Wilmot-Buxton in *Highroads of History* oder Albert Henry Hanson im aus der Zeit des Nationalsozialismus stammenden *Man. An Introduction to History* darauf hin, dass Karl die Araber davon abgehalten hat, ins Frankenreich einzudringen.¹²⁷⁴ *The Story of Europe* von Cicely Tower orakelt hingegen, dass ganz Europa heute den Koran statt der Bibel lesen würde, wäre Karl Martell sein Vorhaben 732 misslungen,¹²⁷⁵ womit sie eine Sonderposition unter den behandelten Geschichtsschulbüchern aus Großbritannien einnimmt. Dass mit den Arabern auch gleichzeitig der Islam aufgehalten wurde,¹²⁷⁶ stellen außerdem Hannah Bellis in *History Through Great*

¹²⁷³ Ibo Alfaro, *Compendio*, S. 172.

¹²⁷⁴ Vgl. Wilmot-Buxton, *Highroads*, S. 247 und Hanson, *Man*, S. 87 und S. 108.

¹²⁷⁵ Vgl. Tower, *Story*, S. 20.

¹²⁷⁶ Vgl. Bellis, *History*, S. 64 und Edwards, *Notes*, S. 22.

Lives und William Edwards in *Notes on European History* fest, die beide in der Zeit des Kalten Krieges erschienen sind. Es lässt sich allerdings keine chronologische Beurteilung Karl Martells und damit keine sich entwickelnde Darstellung seiner Person in den britischen Schulbüchern für das Fach Geschichte feststellen.

Dies gilt auch für die französischen Exemplare, die im Zuge dieser Arbeit betrachtet wurden. Man gesteht Karl Martell 732 durchaus einen Erfolg in der Abwehr der Araber zu, wie dies Gustav Carré in *Le Moyen Age (395-1270)* zur Zeit des Deutschen Kaiserreiches¹²⁷⁷ und Ernest Lavisse in *Histoire de France. Course moyen* für die Zwischenkriegszeit tun.¹²⁷⁸ Der fränkische Hausmeier ist laut Jules Isaac und Henri Béjean in der Zeit des Nationalsozialismus ein Soldat Christi und Verteidiger der Christenheit,¹²⁷⁹ bei Jean Bordes, Jean-Louis Nembrini und Pierre Polivka aus der Zeit des wiedervereinigten Deutschlands ein „vainqueur des musulmans“¹²⁸⁰ und bei Gérard Labrune und Philippe Toutain aus dem selben Zeitraum sogar Retter der Christenheit.¹²⁸¹ Damit ist Karl Martell samt seinen Leistungen 732 bei Poitiers deutlich mehr im Fokus, als dies bei den britischen Schulbüchern der Fall war, wobei man insgesamt den Eindruck erhält, dass die Schlacht an sich wichtiger ist als ihr wohl berühmtester Krieger. Ob seine Leistungen auch Auswirkungen auf das restliche Europa hatten, scheint nicht von großer Bedeutung zu sein. Es ist allerdings wichtig, dass er durch seinen Erfolg gegen die Araber nicht nur seine eigene Position in der Familie und im Frankenreich stärken konnte, wie dies Gérard Labrune und Philippe Toutain in *L'histoire de France* aus dem neuen Jahrtausend behaupten,¹²⁸² sondern dass der fränkische Hausmeier nur zusammen mit dem Widerstand von Konstantinopel den islamischen Eindringlingen die Stirn bieten konnte, wie von Geneviève Dermenjian¹²⁸³ in *Histoire. Histoire des Artes* aus derselben Zeit und Jules Isaac und Henri Béjean in *Le Moyen Age* bereits zur Zeit des Nationalsozialismus behauptet wird.¹²⁸⁴ Dieses Ergebnis erstaunt insgesamt, da man auf Grund der Nähe zum Ort der entscheidenden Schlacht doch eine Verherrlichung Karl Martells und der Auswirkung sei-

¹²⁷⁷ Vgl. Carré, *Moyen Age*, S. 138f.

¹²⁷⁸ Vgl. Lavisse, *Histoire*, S. 17.

¹²⁷⁹ Vgl. Isaac und Béjeans, *Moyen Age*. S. 54.

¹²⁸⁰ Nembrini, Bordes und Polivka, *Histoire*, S. 43.

¹²⁸¹ Vgl. Labrune und Toutain, *L'histoire*, S. 24.

¹²⁸² Vg. Labrune und Toutain, *L'histoire*, S. 24.

¹²⁸³ Vgl. Dermenjian, *Histoire*, S. 74.

¹²⁸⁴ Vgl. Isaac und Béjeans, *Moyen Age*, S. 45.

ner Taten für das Frank(en)reich in französischen Geschichtslehrewerken erwarten hätte können.

Die möglichen Folgen bei der Niederlage Karl Martells sind dafür in den Schulbüchern in Deutschland von großer Wichtigkeit, zumindest am Anfang des Untersuchungszeitraums. In der Kaiserzeit war der fränkische Hausmeier klar der Retter des Abendlandes, wie es in Heinrich Dittmars *Deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen* oder Friedrich Lauers Geschichtsbuch *Die Weltgeschichte* zu lesen ist. Dies liegt sicher unter anderem daran, dass damals Geschichte anhand großer Personen gelehrt wurde, da man die „Begeisterung für das Sittlich-Gute und Schöne erfüllen, das Verdorbene aber mit Beschämung und Selbstverachtung strafen“¹²⁸⁵ wollte. Karl Martell war natürlich dazu geeignet, dieses Ziel zu erreichen und als Idol zu dienen, da er das Frankenreich vor den feindlichen Eindringlingen bewahrt hatte. Dieser Eindruck spiegelt sich auch in den Geschichtsbüchern der Zwischenkriegszeit wider, wenn wie beispielsweise in Max Horns Lehrwerk *Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters* von der „Rettung des Frankenreiches und der abendländischen christlichen Kirche vor den mohammedanischen Arabern“¹²⁸⁶ die Rede ist. Laut Paul Joachimsons *Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten* aus derselben Zeit hat der Hausmeier mit seinem Eingreifen 732 sogar die „Unabhängigkeit der abendländisch-christlichen Kultur“¹²⁸⁷ gewahrt. Doch dieser Sieg war nicht nur wichtig für das Frankenreich und Europa, sondern auch für die persönliche Karriere Karls, wie dies Friedrich Neubauer und Ferdinand Rösiger in ihrem Lehrbuch der *Geschichte für die höheren Lehranstalten in Südwestdeutschland* feststellen und damit mit Gérard Labrunes und Philippe Toutains bereits achtzig Jahre vorher verfassten *L'histoire* übereinstimmen.¹²⁸⁸

Eine unvergleichbare Position nimmt der fränkische Hausmeier in der Zeit des Nationalsozialismus ein, da er die „Reinerhaltung des deutschen Blutes“¹²⁸⁹ gewährleistet und vor der „Unterwerfung durch ein fremdrassisches Volk“¹²⁹⁰ bewahrt hatte, so behaupten zumindest Heinrich Hausmann, Reinhold Thiele und Adolf Knoll in *Sie alle bauten Deutschland*. Daran wird beispielhaft deutlich, dass sich

¹²⁸⁵ Mauer, *Geschichts-Bilder*, Vorwort.

¹²⁸⁶ Horn, *Deutsche Geschichte*, S. 78.

¹²⁸⁷ Joachimsons, *Geschichtswiederholungen*, S. 57.

¹²⁸⁸ Vgl. Labrunes und Toutains, *L'histoire*, S. 24.

¹²⁸⁹ Kumsteller, Haacke und Schneider, *Geschichtsbuch*, S. 228.

¹²⁹⁰ Hausmann, Thiele und Knoll, *Deutschland*, S. 14.

die Verfasser dem nationalsozialistischen Gedankengut und Vokabular bedient haben, was in den spanischen, französischen und britischen Büchern naturgemäß nicht der Fall ist. Ähnliche Intentionen einer ideologischen Erziehung findet man zudem durchaus in den Geschichtsschulbüchern der DDR, in denen Karl Martell keine Rolle spielte. Die Mädchen und Jungen sollten schließlich gemäß dem in den verschiedenen Ländern zu unterschiedlichen Zeiten herrschendem Zeitgeist erzogen werden, was nicht nur auf Faktenwissen, sondern auch auf Wertvorstellungen beziehungsweise Ideologien abzielt. Diese haben sich aber in der Zeit des Kalten Krieges zumindest in Westdeutschland verändert, denn Karl ist nicht mehr bedingungslos der stilisierte Retter, denn „die Befreiung Konstantinopels rettete Byzanz und das griechische Christentum, der fränkische Sieg bei Tours das Abendland und das römische Christentum vor dem Islam“,¹²⁹¹ dem ist sich Karl Krüger in seiner *Geschichte des Abendlandes* sicher. Damit entspricht er den Auffassungen, die Jules Isaac und Henri Béjean zur Zeit des Nationalsozialismus in *Le Moyen Age* und Geneviève Demenjian im neuen Jahrtausend in *Histoire. Histoire des Artes* kund tun. Die Leistung Karls ist relativiert, obwohl nicht außer Frage gestellt wird, dass er das Frankenreich und vielleicht sogar Europa vor der muslimischen Fremdherrschaft bewahrt hat. In der Zeit nach dem Kalten Krieg wird dies zwar auch immer wieder weniger dramatisch in den Geschichtsschulbüchern erwähnt, wie etwa in Harro Bracks *Unser Weg in die Gegenwart 2*,¹²⁹² doch scheint der fränkische Hausmeier allmählich zur Randnotiz oder vollkommen weggelassen zu werden, so beispielsweise in der nordrhein-westfälischen Ausgabe des *Forum Geschichte*.¹²⁹³

Nichtsdestotrotz ist mehr als deutlich, dass Karl Martell zumindest in den deutschen Geschichtsbüchern eine Entwicklung durchgemacht hat, *from hero to zero* wird er zuerst überbewertet, was sich relativiert, bis er kaum noch Beachtung findet. Dies entspricht den erklärten didaktischen Ansprüchen, die die Autoren an ihre Lehrwerke stellen, aber auch dem historischen Hintergrund der deutschen Geschichte. Im Übergang von Monarchie zu Demokratie beziehungsweise im Rückfall zur Diktatur war man wohl eher gewillt, die Geschichte starker Männer zu erzählen und sich diese zum Vorbild zu nehmen. Dass Karl Martell im französischen Geschichtsunterricht, wie aufgezeigt, stets eine vergleichsweise geringere

¹²⁹¹ Krüger, *Abendland*, S. 40.

¹²⁹² Vgl. Brack, *Weg*, S. 24.

¹²⁹³ Vgl. Regenhardt, *Forum 1*, S. 164f.

Rolle gespielt hat, mag durch diese (deutsche) Vorstellung von Geschichtsunterricht um die Jahrhundertwende erklärt werden. Trotzdem hat die Schlacht von 732 an sich durchaus ihre Bedeutung in den Schulbüchern Frankreichs. Die britischen Exemplare berichten stets neutral bis letztendlich gar nicht vom fränkischen Hausmeier und seinen Leistungen gegen die Araber, was ihrer selbst gewählten und sich immer mehr verfestigenden exponierten Situation in Europa entspricht. Die spanischen Verfasser der Geschichtsschulbücher sind dem ähnlich, da auch sie ihr Augenmerk auf ihre eigene Geschichte richten und obwohl diese den Ereignissen von 732 vorangeht und nachfolgt, sind dieselben und Karl Martell für sie wenn überhaupt von marginaler Bedeutung. Damit lässt sich zwar feststellen, dass sich die Darstellungsweise je nach geographischer Nähe zum historischen Geschehen inhaltlich unterscheidet, diese aber nicht akkurater oder ausschweifend-euphorischer wird, wenn man sich dem Ort des Geschehens nähert. Dies kann an den unterschiedlichen historischen und den verschiedenen aufgezeigten didaktischen Intentionen und sicherlich der persönlichen historischen Schwerpunkte der Autoren sowie an den Lehrplänen liegen, die dem fränkischen Hausmeier generell weniger Bedeutung zumessen, als dies die deutschen Lehrwerke zumindest zu Beginn des Untersuchungszeitraums tun. Deswegen lässt sich bezüglich seiner Darstellung auch keine einheitliche internationale Entwicklung feststellen. Um mentalitätengeschichtlich vergleichbarere Aussagen zu treffen, wäre ein Thema zu wählen, dass in allen Bezugsländern im Laufe der Zeit eine zumindest ähnliche Gewichtung erhält, wie man sich dies beispielsweise für eine Thematik um Adolf Hitler oder den Nationalsozialismus vorstellen könnte. Dann müsste jedoch der Untersuchungszeitraum ein anderer sein und wahrscheinlich erst mit der Zeit des Kalten Krieges beginnen. Somit ist es nicht unbedingt einfach, ein historisches Ereignis oder eine Persönlichkeit zu finden, dessen beziehungsweise deren Entwicklung sich über einen längeren Zeitabschnitt in verschiedenen Ländern mentalitätengeschichtlich untersuchen ließe, was sicherlich eine Problematik dieser Art der Geschichtsforschung anhand von Schulbüchern darstellt.

Bezüglich Karl Martell lässt sich dahingehend verlässlich aussagen, dass er in den unterschiedlichen Ländern zu verschiedenen Zeitpunkten von variierender Bedeutung war, die sich nicht immer chronologisch entwickelt hat. Er dient in Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Spanien nicht gleichermaßen als große Persönlichkeit, anhand der man Geschichte lehren wollte, oder als Gegenstand von

Arbeitsmaterialien wie Quellen, was auch darauf hindeutet, dass man mit dem geschichtlichen Ereignis von 732 anders umgeht. Steht in Deutschland lange Karl und seine Abwehr der Araber im Vordergrund, so ist in Frankreich lediglich der Sieg an sich wichtig, der in Großbritannien oftmals nur Erwähnung findet. Für die eigene historische Entwicklung ist diese Schlacht wenig von Bedeutung. Dies gilt auch für Spanien, denn die eigene Erfahrung mit den muslimischen Eroberern füllt dort die Geschichtsbücher. Somit lässt sich in der Gegenüberstellung der deutschen mit den fremdsprachigen Schulbüchern, die als Vergleichskomponente dienen sollten, feststellen, dass sich zumindest im Bezug auf Karl Martell keine international einheitliche Aussage treffen lässt, was über ihn zu bestimmten Zeitpunkten lehrenswert war beziehungsweise ist. Dies gilt auch für die Zeit des Nationalsozialismus beziehungsweise des Zweiten Weltkrieges, die zumindest, wenn auch aus verschiedenen Perspektiven und Ausgangslagen, einen gemeinsamen historischen Hintergrund für die unterschiedlichen Länder darstellt. Denn obwohl man in den Vorworten dies durchaus zu spüren glaubt, erhält Karl Martell in Großbritannien bei Cicely Tower in *The Story of Europe* und in Frankreich bei Jules Isaac und Henri Béjean in *Le Moyen Age* zwar einen vergleichsweise hohen Stellenwert. In den betrachteten spanischen Lehrwerken lässt sich dies nicht bestätigen, wohingegen die Karlsdarstellung in Deutschland ihren Höhepunkt darin findet, dass ihm im Sinne der nationalsozialistischen Wertvorstellung in Heinrich Hausmanns, Reinhold Thieles und Adolf Krolls *Sie alle bauten Deutschland* die „Reinerhaltung des deutschen Blutes“ zu verdanken ist.

Unterschiedlich (un)bedeutsam ist er in Frankreich, Großbritannien und Spanien, wohingegen sein Auftreten in den deutschen Schulbüchern konstant abflaut. Generell haben er und die Ereignisse um 732 bei Tours und Poitiers im Vergleich zu Mohammed, seiner neuen Religion und deren Ausbreitung immer weniger Raum in den Lehrwerken eingenommen. So widmete man sich dem Stammvater der Karolinger in der Zeit des Deutschen Kaiserreichs noch durchschnittlich auf etwa einer halben Seite, wohingegen er jetzt wenn überhaupt als Randnotiz zu finden ist. Maximal eine halbe Seite nimmt er auch in den internationalen, genauer gesagt in den britischen Lehrwerken ein, nämlich bei Cicily Tower in *The Story of Europe* aus der Zeit des Zweiten Weltkrieges. Mohammed und der Islam erhalten hingegen beispielsweise im wiedervereinigten Deutschland bei Karin Laschweski-Müller und Robert Rauh im *Kursbuch Geschichte* für die Oberstufe dreizehn Seiten.

Übertroffen wird dies allerdings relativ zu Beginn des Untersuchungszeitraums mit Gustav Carrés neunundzwanzigseitiger Darstellung in *Le Moyen Age*.¹²⁹⁴ International lässt sich somit feststellen, dass der Thematik um Mohammed stets mehr Raum gegeben wurde, auch wenn der Fokus unterschiedlich war und er sich eher vom gewaltsamen Eroberungszug hin zu den Leistungen und kulturellen Errungenschaften, die die Eindringlinge mit nach Europa brachten, verschoben hat. Oft und besonders in aktuelleren Schulbüchern wird Karl Martell auch als Teil dieser Geschichte präsentiert, was außerdem einen Hinweis darauf gibt, dass der fränkische Hausmeier im Allgemeinen weniger Raum im schulischen Geschichtsunterricht eingenommen hat, als man es von jemandem, der gerne als „Retter des Abendlandes und der Christenheit“¹²⁹⁵ bezeichnet wurde, vermuten würde. Natürlich gibt es zum Religionsgründer, der Ausbreitung des Glaubens und der kulturellen Errungenschaften der Araber eventuell auch mehr zu berichten als zum fränkischen Hausmeier, der teilweise auch im Zusammenhang mit der Geschichte der Merowinger oder der seines eigenen Hauses dargestellt wird. Die quantitative Schulbuchforschung stößt hier sicherlich an ihre Grenzen und ist deswegen stets und unbedingt von der qualitativen zu stützen.

Das Ergebnis einer uneinheitlichen Darstellung Karls entspricht auch den Forschungsmeinungen des Untersuchungszeitraumes. So gibt es auch, wie einleitend erläutert, von Beginn des 19. Jahrhunderts bis heute in der Forschung kein einheitliches Karlsbild, das sich für eine bestimmte Epoche landesspezifisch oder länderübergreifend feststellen lässt. Relativ neutrale Berichterstattungen findet man neben denjenigen, die Karl Martells Leistungen wertschätzen oder sogar überhöht darstellen. So berichten zum Beispiel sowohl der Franzose Simonde de Sismondi¹²⁹⁶ als auch der Deutsche Theodor Breysig¹²⁹⁷ eher objektiv, während sein Landsmann Friedrich von Schlegel¹²⁹⁸ und der Brite Edward Creasy¹²⁹⁹ den fränkischen Hausmeier im gleichen Zeitraum eindeutig als den Retter des Abendlandes bezeichnen. Lediglich in der Zeit des wiedervereinigten Deutschlands wird durchweg betont neutral, wenn nicht schon (zu) nüchtern berichtet. Die Forschungskontroverse bestätigt somit das Ergebnis der Schulbuchforschung inso-

¹²⁹⁴ Caré, *Moyen Age*, S. 119-148.

¹²⁹⁵ Winter, *Geschichte*, S. 85.

¹²⁹⁶ Vgl. Sismondi, *Histoire*, S. 128-132.

¹²⁹⁷ Vgl. Breysig, *Jahrbücher*, S. 66-69.

¹²⁹⁸ Vgl. Schlegel, *Philosophie*, S. 90f.

¹²⁹⁹ Vgl. Creasy, *Decisive Battles*, S. 239-254.

fern, dass es auch abhängig vom individuellen Karlsbild ist, was die Autoren der Schulbücher im Rahmen der Lehrpläne und anderer Vorgaben schlussendlich als lehrens- und lernenswert betrachten.

Generell hat sich durch diese produktorientiert-analytische Schulbuchforschung, die neben der Untersuchung des Inhalts bezüglich der Darstellung Karl Martells in Geschichtsschulbüchern unterschiedlicher Epochen auch das Layouts berücksichtigt hat und zudem diachron wie synchron durchgeführt wurde, auch dank ihrer internationalen Komponente gezeigt, dass das Medium Schulbuch an sich viel mehr ist als Wissensvermittler oder Hilfsmittel für Schüler und Lehrer im Geschichtsunterricht. Es kann Einblick in den Zeitgeist einer Epoche in verschiedenen Ländern liefern, der sich meist anhand historischer Fakten und dem jeweils aktuellen Forschungsstand untermauern lässt, und ist damit der historischen und ideologiekritischen Schulbuchforschung dienlich. Außerdem hat sich gezeigt, wie sich dieses Lehrmittel hinsichtlich seiner didaktisch-pädagogischen Komponente entwickelt hat. Dabei begann man mit einem Fließtext, der einer Bleiwüste ähnelte, in den allerdings immer mehr Materialien zunächst zur Veranschaulichung, dann aber zur Schulung der Methodenkompetenz der Schüler Eingang fanden. Somit hat sich nicht nur das Geschichtsbuch, sondern dementsprechend auch der Geschichtsunterricht und der Anspruch daran geändert. Ein Schulbuch kann trotz aller Nachteile, die es gegenüber modernen Medien, die unleugbar ihren Platz im Unterricht haben müssen, um auch die Medienkompetenz der Schüler entsprechend der aktuellen Anforderungen zu fördern, immer noch Vieles in sich vereinen: Es liefert ausgewählte Informationen, die es Schülern und Lehrern ermöglicht, schnell grundlegendes oder auch Wissen darüber hinaus zu erfassen. Außerdem bietet es vielfältiges Anschauungsmaterial von Geschichtsarten, Bildern oder Quellenauszügen bis hin zu Arbeitsaufträgen, die Perspektivenwechsel und Rollenübernahme sowie kritisches Geschichtsbewusstsein fördern. Es ist deswegen ein effektives Hilfs- und Arbeitsmittel des Geschichtsunterrichts, auf das sowohl Lehrer als auch Schüler noch immer kaum verzichten können. Deswegen darf es nicht stiefmütterlich als „Aschenputtelmedium“¹³⁰⁰ bezeichnet werden. Außerdem sollte man, obwohl man Geschichte sicherlich nicht mehr anhand großer Personen

¹³⁰⁰ Kahlert, Joachim. Aschenputtelmedium. [<http://www.fr-online.de/wissenschaft/gastbeitrag-aschenputtel-medium,1472788,3260742.html>, letzter Aufruf 10.12.2017].

lehrt, Persönlichkeiten wie Karl Martell nicht außer Acht lassen, selbst wenn Lehrpläne und Zeitnot dazu verleiten. Sicherlich braucht es dazu einen neuen Ansatz. So könnte man Karl und seine Leistungen in einem anderen Licht besprechen, denn die Schlacht der Franken gegen die Araber 732 war wohl nicht vordergründig religiös konnotiert, selbst wenn dies einige Historiker oder Geschichtsbücher glauben lassen. Man muss einerseits die Motive der Araber und der islamischen Expansion und damit auch den Glauben der Moslems vorurteilsfrei besprechen, was heutzutage in einer multikulturellen und –religiösen Gesellschaft mehr als wichtig erscheint. Andererseits gilt es auch, die Ereignisse um 732 und die genaue Rolle Karl Martells historisch zu erörtern, damit dieser Teil der europäischen Geschichte weder aus den Geschichtsschulbüchern noch aus den Gedächtnissen der breiten Masse verschwindet. Denn allein schon weil sie kontrovers diskutiert wurde und wird, gehört sie wohl „zu den Kerndaten der Weltgeschichte, mit deren Erwähnung zumindest der normal gebildete Zeitungsleser des XX. [und sicherlich auch des XXI., Anm. Verf.] Jahrhunderts gewisse Assoziationen verbindet.“¹³⁰¹ Dabei dürfen weder diese noch ihr wohl berühmtester Krieger, Karl Martell, zu hoch oder zu gering bewertet werden.

¹³⁰¹ Nonn, Schlacht, S. 37.

6. Quellen und Literaturverzeichnis

Quellenverzeichnis

Annales Mettenses priores, ed. Bernhard von Simson (MGH SS rer. Germ. in us. schol. 10), Hannover, 1905.

Bedae Venerabilis Historia Ecclesiastica Gentis Anglorum, ed. Günter Spitzbart, Darmstadt, 1982.

Chronicarum quae dicuntur Fredegarii scholastici continuationes, ed. Bruno Krusch (MGH SS rer. Merov. II), Hannover, 1888, S. 168-193.

Chronicon universale cum continuatione, ed. Georg Waitz (MGH SS 13), Hannover, 1881, S. 1-19.

Continuatio Hispana, ed. Theodor Mommsen (MGH Auct ant.), Berlin, 1894, S. 323-368.

Einhardi Vita Karoli Magni, ed. Georg Heinrich Pertz und Georg Waitz (MGH SS rer Germ in us. schol. 25), Hannover, 1911.

Liber Historiae Francorum, ed. Bruno Krusch (MGH SS rer. Merov. 2), Hannover, 1888, S. 215-328.

Le Liber Pontificalis. Tome Premier, ed. Ernst Thorin, Paris, 1886.

Pauli Historia Langobardorum, ed. Georg Waitz (MGH SS rer Germ in us. schol. 48), Hannover, 1878.

Pauli Warnefridi liber de episcopis Mettensium ed. Georg Heinrich (MGH SS 2), Hannover, 1829, S. 260-270.

Vita Chrodegangi episcopi Mettensis auctore ut videtur Iohanne abbate Groziensi, ed. Georg Heinrich Pertz (MGH SS 10), Hannover, 1852, S. 552-572.

Vita Eucherii episcopi Aurelianensis, ed. Wilhelm Levison (MGH SS rer. Merov. 7), Hannover/Leipzig, 1920, S. 41-53.

Vita Pardulfi abbatis Waractensis, ed. Wilhelm Levison (MGH SS rer. Merov. 7), Hannover/Leipzig, 1920, S. 19-40,

Schulbuchverzeichnis

Geschichtsschulbücher aus der Zeit des Deutschen Kaiserreichs

Cüppers, Adam Josef. *Geschichtsbüchlein für Volksschüler: Nach den Ministerial-Bestimmungen von 1872 entworfen*. Düsseldorf, 1877 (Schwann'sche Verlagshandlung).

Dittmar, Heinrich. *Deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen und in einem übersichtlichen Zusammenhang*. Heidelberg, 1880 (Karl Winters Universitätsbuchhandlung).

Gutmann, Karl. *Übersicht der Weltgeschichte. Als Grundlage für den Unterricht in höheren Lehranstalten und als Hilfsmittel für die Repetition. Erste Hälfte: Die alte und die mittlere Geschichte bis zum Verträge von Verdun.* Gütersloh, ³1882 (Bertelsmann).

Kaemmel, Otto, Rosenhagen, Gustav und Becher, Wilhelm. *Zeittafeln zur Weltgeschichte.* Meißen, 1914 (Schlimpert).

Lauer, Friedrich. *Die Weltgeschichte. Zum Schulgebrauch nach unterrichtlichen Grundsätzen.* Gießen, ⁷1881 (Emil Roth).

Mauer, August. *Geschichts-Bilder. Darstellung der wichtigsten Gegebenheiten und berühmtesten Personen aus der alten Geschichte, dem Mittelalter, der neuen und neuesten Zeit. Nach den besten Quellen zusammengestellt und herausgegeben für Lehrer und Lernende, sowie für Freunde der Geschichte.* Langensalza, ⁸1878 (Schulbuchhandlung von F. Greßler).

Mertens, Martin. *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Erster Teil. Deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis zum Ausgang des Mittelalters.* Freiburg, ²1899 (Herdersche Verlagshandlung).

Neubauer, Friedrich. *Geschichtliches Lehrbuch für höhere Mädchenschulen.* Halle an der Saale, ⁵1909 (Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses).

Spielmann, Christian *Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. Für die Hand des Lehrers nach den neueren methodischen Grundsätzen und neuen ministeriellen Bestimmungen. II. Teil. Deutsche Geschichte von der ältesten Zeit bis zum Ende des großen Krieges.* Halle, 1901 (Hermann Gese-
nius).

Tecklenburg August und Querfurth H. *Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in den Mittelschulen der Provinz Hannover. Ausgabe A in zwei Teilen. Zweiter Teil: Deutsche Geschichte.* Hannover-List/Berlin, 1912 (Carl Meyer).

Geschichtsschulbücher der Zwischenkriegszeit

Bader, Gotthilf. *Geschichte für Württembergische Volks- und Mittelschulen.* Stuttgart, 1930 (Bonz).

Horn, Max. *Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters.* München/Berlin, 1928 (R. Oldenbourg).

Joachimsen, Paul. *Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten. Zunächst zum Gebrauch der Schüler der Oberstufe höherer Lehranstalten.* München, ⁴1929 (H. Hugendubel).

Kumsteller, Bernhard. *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Tabellen zur Mittelstufe.* Leipzig, ⁵1929 (Quelle und Meyer).

Liekefett, Franz. *Geschichte für Volks- und Bürgerschulen. Mit Geschichte des Altertums.* Bielefeld/Leipzig, 1919 (Velhagen und Klasing).

Neubauer, Friedrich und Rösiger, Ferdinand. *Lehrbuch der Geschichte für die höheren Lehranstalten in Südwestdeutschland. II. Teil: Deutsche Geschichte für die mittleren Klassen.* Halle an der Saale, 1921 (Buchhandlung des Waisenhauses).

Pinnow, Hermann. *Geschichte des deutschen Volkes von den Anfängen bis 1648.* Leipzig/Berlin, ⁹1929 (Teubner).

Geschichtsschulbücher aus der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges

Füßler, Wilhelm und Loos, Wilhelm. *Geschichte des Deutschen Volkes.* Gießen, 1936 (Roth).

Gehl, Walther. *Deutsche Geschichte in Stichworten. Von den Anfängen bis zur Gegenwart.* Breslau, 1940 (Ferdinand Hirt).

Hausmann, Heinrich, Thiele, Reinhold und Kroll, Adolf. *Sie alle bauten Deutschland. Ein Geschichtsbuch für die Volksschule. Teil I: Von Armin bis zur Beendigung des Dreißigjährigen Krieges.* Breslau, 1942 (Heinrich Handels Verlag).

Kumsteller, Bernhard, Haacke, Ulrich und Schneider, Benno. *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend.* Leipzig, ²1941 (Quelle und Meyer).

Schmitthenner, Paul und Fliedner, Friedrich (Hg.). *Führer und Völker. Von der Vorgeschichte bis zum Ende der Stauferzeit.* Bielefeld/Leipzig, 1940 (Velhagen und Klasing).

Vogel, Paul. *Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen.* Frankfurt am Main, 1939 (Moritz Diesterweg).

Winter, Friedrich. *Geschichte des Deutschen Volkes und seiner Vorfahren von den Anfängen bis Kaiser Karl.* München/Berlin, 1940 (R. Oldenbourg Verlag).

Geschichtsschulbücher aus der Zeit des Kalten Krieges

Autorenkollektiv. *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 6.* Berlin, 1972 (Volk und Wissen Volkeseigener Verlag).

Autorenkollektiv. *Das Frankenreich. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 5. Schuljahr, III. Teil.* Berlin, 1953 (Volk und Wissen Volkeseigener Verlag).

Busley, Hejo, Glaser, Hubert, Hug, Wolfgang. *Geschichtliche Weltkunde Band 2. Ausgabe für Gymnasien in Bayern. Vom Frankenreich bis zum Westfälischen Frieden.* Frankfurt/Berlin/München, 1981 (Verlag Moritz Diesterweg).

Frank, Gerhard, Höfft, Walter und Wulf, Walter (Hg.). *Grundzüge der Geschichte. Von der Frühgeschichte Europas bis zur Weltpolitik der Gegenwart. Einbändige Ausgabe Mittelstufe.* Frankfurt am Main, ⁹1971 (Diesterweg).

Glogauer, Werner. *Wir erleben die Geschichte. Ein Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht*. München, 1972 (Bayerischer Schulbuch-Verlag).

Hilgenberg, Heribert, Staudinger, Hugo und Wagner, Elmar (Hg.). *Unsere Geschichte unsere Welt. Band 1. Von den Anfängen bis Bernhard von Clairvaux*. München, 1962 (Bayerischer Schulbuch-Verlag).

Kaier, Eugen, Göttling, Hans und Lehmann, Jakob. *Grundzüge der Geschichte. Einheitsausgabe für mittlere Klassen. Vom Entstehen der abendländischen Einheit bis zum Wiener Kongreß 1815*. Frankfurt am Main, 1961 (Moritz Diesterweg).

Kosminkskij, Evgenij A. *Geschichte des Mittelalters*. Leipzig, 1949 (Volk und Wissen Verlags GMBH).

Krüger, Karl (Hg.). *Geschichte des Abendlandes von der germanischen Frühzeit bis 1648*. Stuttgart, ⁷1954 (Ernst Klett Verlag).

Tenbrock, Robert, Stier, Hans und Thieme K. (Hg.). *Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. Urzeit und Altertum. Bis zu den Karolingern (Das Werden des Abendlandes)*. Hannover, ³1956 (Hermann Schroedel Verlag K. G.).

Geschichtsschulbücher aus dem wiedervereinigten Deutschland

Askani, Bernhard und Wagner, Elmar (Hg.). *Anno 1. Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter*. Braunschweig, ²2001 (Westermann).

Brack, Harro (Hg.). *Unser Weg in die Gegenwart 2. Das Mittelalter*. Bamberg, 1992 (Buchners Verlag).

Heinloth, Bernhard (Hg.). *Oldenbourg Geschichte für Gymnasien 6*. München, 1996 (Oldenbourg).

Heinloth, Bernhard (Hg.). *Oldenbourg Geschichte für Gymnasien 7*. München, 1992 (Oldenbourg).

Hofmeier, Franz und Regenhardt, Hans-Otto (Hg.). *Forum Geschichte 1. Ausgabe Bayern. Von der Vorgeschichte bis zur Dreiteilung der Mittelmeerwelt*. Berlin, 2007 (Cornelsen).

Laschewski-Müller, Karin und Rauh, Robert (Hg.) *Kursbuch Geschichte. Neue Ausgabe. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Berlin, 2009 (Cornelsen).

Regenhardt, Hans-Otto (Hg.). *Forum Geschichte 1. Von den frühen Kulturen bis zum Ende des Mittelalters*. Berlin, 2008 (Cornelsen).

Geschichtsschulbücher aus Frankreich

Bernard, Paul und Redon, F. *Petite Histoire de la France et de la Civilisation française II*. Paris, ⁴1930 (Librairie Fernand Nathan).

Brossolette, León. *Histoire de France. Cours élémentaire. Des Origins à 1610, de 1610 à Nos Jours (Histoire Résumée)*. Paris, 1934 (Librairie Delagrave).

Carré, Gustav. *Le Moyen Age (395-1270)*. Paris, ³1901 (Librairie Classique Eugène).

Dermenjian, Geneviève. *Histoire. Histoire des Arts. Cycle3*. Paris, 2011 (Hachette).

Fay, Bernard, Maurel, Bl. und Equy, Jean. *Histoire de France des Origines a Nos Jours. 1^{re} Partie: des origines à 1610*. Paris, 1942 (J. de Gigord).

Isaac, Jules und Béjean, Henri. *Le Moyen Age. Classe de Cinquième*. Paris, 1939 (Hachette).

Hinnewinkel, Marie-José, Hinnewinkel, Jean-Claude, Sivrine, Jean-Michel und Vincent, Marc. *Découvrir, Comparer, Connaitre. Histoire. Course Moyen nouveau programme*. Paris, 1981 (Fernand Nathan).

Labrune, Gérard und Toutain, Philippe. *L'histoire de France*. Paris, 2001 (Nathan).

Lavisse, Ernest. *Histoire de France. Course moyen*. Paris, 1932 (Librairie Armand Colin).

Le Callennec, Sophie, Martinetti, Françoise und Rolinet, Laurence. *Histoire Cycle 3*. Paris, 2003 (Hattier).

Monnier, Jean und Pacaut, Marcel. *Histoire. Rome – Le Moyen-Age jusqu'au XIV^e siècle*. Paris, 1964 (Fernand Nathan).

Morazé, Charles und Wolff, Philippe. *L'Europe Médiévale*. Paris, 1951 (Librairie Armand Colin).

Nembrini, Jean-Louis, Bordes, Jean, und Polivka, Pierre. *Histoire CM Tome I*. Paris, 1992 (Hachette).

Rogie, Louis-Eugénie und Despiques, Paul. *Histoire de la France et de ses Institutions et Notions sommaires d'Histoire générale*. Paris, 1916 (Librairie E. Cornely).

Geschichtsschulbücher aus Großbritannien

Bellis, Hannah. *History Through Great Lives. Book I*. London, 1957 (Cassell).

Cootes, Richard J. *The Middle Ages*. Harlow, ¹⁴1988 (Logman).

Dawson, Ian und Wilson, Maggie. *SHP History Year 7*. London, ³2008 (Hodder Education).

Edwards, William. *Notes on European History. Volume I. The Break-up of the Roman Empire to 1494*. London, ⁷1963 (Rivingtons).

Hanson, Albert Henry. *Man. An Introduction to History*. London, 1940 (G. Bell and Sons LTG).

Housman, Laurence und Marten, C.H.K. *Histories. Book III. Stories of the Middle Ages*. Oxford, 1944 (Basil Blackwell).

Hubbard, Mark und Knill, Roger. *Medieval Realms*. Oxfordshire, 2006 (Philip Allan Updates).

Kidd, Judith, Rees, Rosemary und Tudor, Ruth. *Heinemann History Scheme. Live in Medieval Times Book 1*. Oxford, 2000 (Heinemann).

Shephard, Colin, Collier, Martin und Rees, Rosemary. *Medieval Realms for common entrance and key stage 3*. London, 2007 (Hodder Murray).

Ders. und Rees, Rosemary. *OCR Medieval History. Raiders and Invaders Power and Control*. London, 2007 (Heinemann).

Tower, Cicely. *The Story of Europe*. London, 1937 (Methuen & Co. LTD).

Wilmot-Buxton, E. M. *Highroads of History. Book IX. Highroads of General History*. London, 1910 (Thomas Nelson and Sons LTD).

Geschichtsschulbücher aus Spanien

Asián Peña, José Luis. *Manual de Historia Universal*. Barcelona, ²1954 (Bosch, Casa Editorial).

Bosch Cusi, D. Juan. *Historia de España*. Gerona, 1930 (Dalmáu Carles Pla).

Calleja Fernández, Saturnino. *Nociones de Historia de España*. Madrid, 1915 (Casa Editorial Calleja).

Edelvives. *Historia Universal. Cuarto Curso*. Zaragoza, 1964 (Editorial Luis Vives).

Feria Ruiz, Francisco. *Historia de España. Bachillerato*. Barcelona, 2009 (edebe).

Guerrero, Pilar Flores (et al.). *Mundo Historia B.U.P. 1*. Madrid, 1992 (Ed. SM).

Ibo Alfaro, Don Manuel. *Compendio de la Historia Universal*. Madrid, ⁵1885 (Establecimiento Tipográfico de M. P. Montoya y Compañía).

Instituto de España. *Manual de Historia de España*. Madrid, ²1939 (ohne Verlagsangabe).

Vald3on Baruque, Julio (et al.). *Historia de las Civilizaciones y del Arte 1*. Madrid, 1967 (Anaya).

Vergara y Mart3n, Gabriel Mar3a. *Nociones de Historia Universal*. Madrid, 1924 (Liberia de los Sucesores de Hernando).

Literaturverzeichnis

Aamotsbakken, Bente. „Canonical texts and their potential for the constitution identity. A closer look at the absence of female writers and the impact on pupil’s perception.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 119-135.

Baldzuhn, Michael. „Mittelalterliche Schulb3cher ‚zwischen‘ Lehrplan und Unterrichtspraxis? Zu einigen medienhistorischen Voraussetzungen der Herausbildung eines Spannungsfeldes.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 139-150.

Ballesteros Gaibrois, Manuel. *Historia de Espa3a*. Barcelona, 1962.

Becher, Ursula. „Schulbuch.“ In: Hans-J3rgen Pandel und Gerhard Schneider (Hg.). *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach, 2005, S. 45-68.

Bendick, Rainer. *Kriegserwartung und Kriegserfahrung. Der Erste Weltkrieg in deutschen und franz3sischen Schulgeschichtsb3chern (1900-1939/45)*. Herbolzheim, 2003.

Behler, Gabriele. „Verst3ndigung w3chst aus Verstehen. Zur historischen und aktuellen Dimension der internationalen Schulbucharbeit.“ In: Ursula Becher und Rainer Riemenschneider (Hg.). *25 Jahre Georg-Eckert-Institut f3r Internationale Schulbuchforschung*. Hannover, 2000 S. 27-32.

Biener, Hansj3rg. „Lehrplanbindung und Innovationsresistenz in bayerischen Geschichtsschulb3chern.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005. S. 166-284.

Black, Hillal. *The American Schoolbook*. New York, 1967.

Borries, Bodo von. „Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Bestandsaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik.“ In: Hans-J3rgen Pandel und Gerhard Schneider (Hg.). *Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach, 2001. S.7-32.

Ders. „Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen 3berlegungen.“ In: Saskia

- Handro und Bernd Schönemann (Hg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin, 2011, S.39-51.
- Böttcher, Winfried. „Projektbezogene Methoden – Überlegungen zu Schulbuchanalysen“ In: Gerd Stein (Hg.). *Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit*. Weinsberg, 1979, S. 140-157.
- Bremm, Andreas, Jahte, Birgit und Wohlt, Klaus. „Christentum und Islam. Begegnung der Kulturen.“ In: *Geschichte betrifft uns* (3/2006) [<http://bib.de/Geschichte-betrifft-uns-3-2006-Christentum-und-Islam-36078>], letzter Aufruf: 10.12.2017].
- Breysig, Johannes Theodor. *Jahrbücher des fränkischen Reiches 714-741. Die Zeit Karl Martells*. Leipzig, 1869.
- Calmette, Joseph. *Le Monde Féodal*. Paris, 1946.
- Cardini, Franco. *Europa und der Islam. Geschichte eines Missverständnisses*. München, 2000.
- Cartellieri, Alexander. *Weltgeschichte als Machtgeschichte. Band 1. Die Reichsgründungen 382-911*. München, 1972. Neudruck von 1927.
- Catteeuw, Karl. „Wenn die Mauern des Klassenzimmers sprechen könnten. Pädagogische Historiographie als eine Archäologie von Büchern und Bildern.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 109-118.
- Chebel, Malek. *Islam für Anfänger*. Darmstadt, 2012.
- Clauss, Martin. „Der neueste und gesicherte Forschungsstand? Zur Beziehung zwischen Fachwissenschaft und Schulbuchmediävistik.“ In: Martin Clauss und Manfred Seidenfuß (Hg.). *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern*. Berlin, 2007, S. 19-46.
- Costambeys, Marios, Innes, Matthew and Maclean, Simon. *The Carolingian World*. Cambridge, 2011.
- Creasy, Edward. *The Fifteen Decisive Battles of the World*. London, 1915.
- Department for Education. *History programmes of study key stage 3. National Curriculum in England*. [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239075/SECONDARY_national_curriculum_-_History.pdf], letzter Aufruf am 10.12.2017].
- Dennet, Daniel. „Pirenne and Muhammad.“ In: Paul Egon Hübinger (Hg.). *Die Bedeutung und Rolle des Islams beim Übergang vom Altertum zum Mittelalter*. Darmstadt, 1968, S. 120-159.

- Ewig, Eugen. „Die Karolingerzeit.“ In: Peter Rassow (Hg.). *Deutsche Geschichte im Überblick*. Stuttgart, ³1973, S. 67-101.
- Feierabend, Sabine, Plankenhorn, Theresa und Rathgeb, Thomas. *JIM 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media*. Stuttgart, 2016.
- Fischer, Andreas. *Karl Martell. Der Beginn Karolingischer Herrschaft*. Stuttgart, 2012.
- Flórez, José María. *Historia Universal*. Madrid, 1858.
- Fouracre, Paul. *The Age of Charles Martell*. München, 2000.
- Fried, Johannes. *Das Mittelalter. Geschichte und Kultur*. München, 2003.
- Frieß, Peer. „Das bayerische Zulassungsverfahren für Schulbücher im Fach Geschichte.“ In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49 (1998), S. 180-186.
- Fritzsche, Peter. „Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput.“ In: Peter Fritzsche (Hg.). *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt am Main, 1992, S. 9-22.
- Fuchs, Eckhardt. „Die internationale Revision von Geschichtsbüchern und –lehrplänen: Historische Perspektiven und aktuelle Tendenzen.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 193-210.
- Garcés Blázquez, Fernando. *La Historia del Mundo. Sin los trozos aburridos*. Barcelona, 2013.
- García de Cortázar, Fernando und González Vesga, J. Manuel. *Breve historia de España. Edición acutilizada a marzo de 2017*. Madrid, 2017.
- Gerberding, Richard. „716: A Crucial Year For Charles Martel.“ In: Jörg Jarnug, Ulrich Nonn und Michael Richter (Hg.). *Karl Martell in seiner Zeit*. Sigmaringen, 2004, S. 205-215.
- Gußmann, Oliver und Stegemann, Wolf. Rothenburg unterm Hakenkreuz ... und die Jahre danach. [<http://www.rothenburg-unterm-hakenkreuz.de/verordnung-richtlinien-zur-rassenkunde-1935-aufartung-fuer-den-kampf-um-lebensraum-vererbungslehre-und-rassenkunde-im-unterricht/>, letzter Aufruf: 10.12.2017].
- Hack, Achim. „Das Mittelalter als Epoche im Schulbuch. Periodisierung und Charakterisierung.“ In: Martin Clauss und Manfred Seidenfuß (Hg.). *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern*. Berlin, 2007, S. 85-116.

- Ders. „Karl der Große hoch zu Ross. Zur Geschichte einer (historisch falschen) Bildtradition.“ In: *Francia. Forschungen zur Westeuropäischen Geschichte. Band 35* (2008), S.349-379.
- Hageneier, Lars. „Der politische Rahmen.“ In: Johannes Laudage (Hg.). *Die Zeit der Karolinger*. Darmstadt, 2006, S. 10-90.
- Hattstein, Markus. *Islam. Geschichte, Lehre, Glaube, Weltbild*. Köln, 2009.
- Heinze, Carsten. „Das Bild im Schulbuch. Zur Einführung“. In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, 2010, S. 9-16.
- Hessenauer, Heike. „Die Produktion von Schulbüchern – Zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül.“ In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin, 2011, S. 265-282.
- Heuer, Christian. „Geschichtskultur und Schulgeschichtsbuch – Konsequenzen, Möglichkeiten, Potentiale.“ In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin, 2011, S. 53-66.
- Hierzenberger, Gottfried. *Der Islam*. Wiesbaden, 2006.
- Hinrichs, Ernst. „Zur wissenschaftlichen Angemessenheit von Schulbuchtexten. Beispiel: Geschichtsbücher.“ In: Peter Fritzsche (Hg.). *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt am Main, 1992, S.97-105.
- Hoffacker, Helmut und Hildebrandt, Klaus. *Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht. Programmatik, Materialien, Perspektiven*. Stuttgart, 1973.
- Höhne, Thomas. „Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 65-93.
- Jakobmeyer, Wolfgang. „Das Deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1989. Vorbericht zu einem laufenden Projekt.“ In: Heinz-Werner Wollersheim, Hans-Martin Moderow und Cathrin Friedrich (Hg.). *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Leipzig, 2002, S. 123-132.
- Ders. „Die Genese des ‚modernen‘ Lehrbuchs für das Fach Geschichte im 18. Jahrhundert.“ In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin, 2011, S. 249-262.
- Ders. „Konditionierung von Geschichtsbewusstsein: Schulgeschichtsbücher als nationale Biographien.“ In: *Gruppendynamik 23* (1992), S. 375-388.
- Jeismann, Karl-Ernst. „‘Who is Europe?’ Von der internationalen zur interkulturellen Schulbuchforschung.“ In: Ursula Becher und Rainer Riemenschneider

- (Hg.). *25 Jahre Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*. Hannover, 2000, S. 236-248.
- Joch, Waltraud. „Karl Martell – Ein minderberechtigter Erbe Pippins?“ In: Jörg Jarnug, Ulrich Nonn und Michael Richter (Hg.). *Karl Martell in seiner Zeit*. Sigmaringen, 2004, S. 150-170.
- Kahlert, Joachim. „Aschenputtelmedium.“ [<http://www.fr-online.de/wissenschaft/gastbeitrag-aschenputtel-medium,1472788,3260742.html>, letzter Aufruf: 10.12.2017]
- Ders. „Schulbücher schreiben gehört sich nicht.“ [<https://www.welt.de/debatte/kommentare/article6071562/Schulbuecher-schreiben-gehoeert-sich-nicht.html>, letzter Aufruf: 10.12.2017]
- Keiderling, Thomas. „Der Schulbuchverleger und sein Autor. Zu Spezialisierungs- und Professionalisierungstendenzen im 19. und frühen 20. Jahrhundert.“ In: Heinz-Werner Wollersheim, Hans-Martin Moderow und Cathrin Friedrich (Hg.). *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Leipzig, 2002, S. 87-96.
- Kissling, Walter. „...Die Jugend aus keinen anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen‘- Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle.“ In Richard Olechowski (Hg.). *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main, 1995, S. 116-174.
- Krämer, Gudrun. *Geschichte des Islam*. München, 2005.
- Kühberger, Christoph. „Multimediale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern.“ In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.). *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, 2010, S. 43-55.
- Lachkamp, Angelika und Ziegenspeck, Jörg. „Das Schulbuchgenehmigungs- und Schulbuchzulassungsverfahren in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Eine Synopse mit kritischen Anmerkungen.“ In: Horst Schallenberg und Gerd Stein (Hg.). *Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlicher Forderung*. Kastellaun, 1973, S. 101-132.
- LehrCare Team. *Schulbuchverlage in Deutschland*. [<https://www.lehrcare.de/blog/schulbuchverlage-in-deutschland/>, letzter Aufruf: 10.12.2017].
- Levison, Wilhelm. *Deutschlands Geschichtsquellen im Mittelalter: Vorzeit und Karolinger. II. Heft: Die Karolinger vom Anfang des 8. Jahrhunderts bis zum Tode Karls des Großen*. Weimar, 1953.
- Lewis, Bernard. *Kaiser und Kalifen. Christentum und Islam im Ringen um Macht und Vorherrschaft*. München, 1996.
- Lieber, Gabriele. „Bildliteralität in Schullehrwerken – Ästhetische Zugangsweisen zu einer zeitgemäßen Schulbuchillustration.“ In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.). *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, 2010, S. 57-73.

- Marienfeld, Wolfgang. *Geschichte im Lehrbuch der Hauptschule*. Stuttgart, 1972.
- Menck, Peter. „Bilder – Bildung – Weltbild.“ In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.). *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, 2010, S. 17-32.
- Mikulic, Rino. *Lehrplanentwicklung, Zulassungsverfahren und Finanzierungsmodelle in der Bundesrepublik*. Vortragstext und unveröffentlichtes Manuskript, 1999.
- Müller, Walter. „Die Verbilderung unserer Lebenswelt – eine pädagogische Herausforderung.“ In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.). *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, 2010, S. 33-42.
- Müller, Walter. *Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung*. Kastellaun, 1977.
- Myers, Peter. „Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher.“ In: Horst Schallenberg (Hg.). *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*. Kastellaun/Hunsrück, 1976, S. 47-73.
- Neumann, Lothar. „Sozioökonomische Aspekte des Schulbuchs.“ In: Horst Schallenberg (Hg.). *Zur Sache: Schulbuch. Das Schulbuch - Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*. Ratingen, 1973, S. 39-42.
- Nonn, Ulrich. „Die Schlacht bei Poitiers 732. Probleme historischer Urteilsbildung.“ In: Rudolf Schieffer und Eugen Ewig (Hg.). *Beiträge zur Geschichte des Regnum Francorum*. Sigmaringen, 1990, S. 37-56.
- Ders. „Das Bild Karl Martells in mittelalterlichen Quellen.“ In: Jörg Jarnug, Ulrich Nonn und Michael Richter (Hg.). *Karl Martell in seiner Zeit*. Sigmaringen, 2004, S. 9-22.
- Olechowski, Richard. „Der mehrdimensionale Ansatz in der Schulbuchforschung – Eröffnungsvortrag.“ In: Richard Olechowski (Hg.). *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main, 1995, S. 11-20.
- Opfer, Björn. „Zwischen Markt, Politik und Wissenschaft. Wie entsteht ein Schulbuch für die gymnasiale Oberstufe?“ In: Martin Clauss und Manfred Seidenfuß (Hg.). *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern*. Berlin, 2007, S. 117-124.
- Pandel, Hans-Jürgen. „Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität.“ In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin, 2011, S. 15-37.
- Perez-Bustamante, Ciriaco. *Compendio de Historia de España. Undecima Edición*. Madrid, 1967.

- Pirenne, Henri. „Mahomet et Charlemagne.“ In: Paul Egon Hübinger (Hg.). *Die Bedeutung und Rolle des Islams beim Übergang vom Altertum zum Mittelalter*. Darmstadt, 1968, S. 1-9.
- Pöggeler, Franz. „Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern.“ In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 21-40.
- Rau, Johannes. „Erwartungen eines Politikers an das Schulbuch“, In: Horst Schalenberger (Hg.). *Das Schulbuch – Produkt und Faktor (=Zur Sache Schulbuch, Band 1)*. Ratingen und Kastellaun, 1973, S. 22-25.
- Riché, Pierre. *Die Karolinger. Eine Familie formt Europa*. Stuttgart, 1987.
- Robinson, Fred. „Medieval, the Middle Ages.“ In: *Speculum* 59 (1984), S. 754-756.
- Rohlfes, Joachim. „Schulgeschichtsbücher.“ In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 45.1 (1994), S. 460-465.
- Ders. *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen, ³2005.
- Rüssen, Jörg. „Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts.“ In: *Internationale Schulbuchforschung* 14 (1994). S. 237-250.
- Schieffer, Rudolf. *Die Karolinger*. Stuttgart, 1997.
- Ders. „Karl Martell und seine Familie.“ In: Jörg Jarnug, Ulrich Nonn und Michael Richter (Hg.). *Karl Martell in seiner Zeit*. Sigmaringen, 2004, S. 305-316.
- Ders. *Die Zeit des karolingischen Großreichs (714-887)*. Stuttgart, ¹⁰2005.
- Schlegel, Friedrich von. *Die Philosophie der Geschichte. In achtzehn Vorlesungen gehalten zu Wien im Jahre 1828. Zweyter Band*. Wien, 1829.
- Schmid, Heinz-Dieter. „Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht.“ In: Hans Süssmuth (Hg.). *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn, 1980, S. 283-314.
- Schneider, Reinhard. *Das Frankenreich*. München, 1982.
- Schönemann, Bernd und Thünemann, Holger. *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach, 2010.
- Schröter, Heike. *Geschichte ohne Frauen? Das Frauenbild in den Schulgeschichtsbüchern der BRD und der DDR von 1949 bis 1989*. Frankfurt am Main, 2002.
- Schulze, Hans. *Vom Reich der Franken zum Land der Deutschen. Merowinger und Karolinger*. Berlin, 1987.

Seidenfuß, Manfred. „Patchwork oder Programm? Das Konzept Geschichtsbe-
wusstsein in europäischen Schulbüchern. Zur Beziehung zwischen Ge-
schichtsdidaktik und Schulbuchmediävistik.“ In: Martin Clauss und Manfred
Seidenfuß (Hg.). *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern*.
Berlin, 2007, S. 47-83.

Sismondi, Simonde de. *Histoire des Francais. Tome II*. Paris, 1821.

Staatsministerium für Unterricht und Kultus. *Kriterienkataloge zur Beurteilung von
Lernmitteln des Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Bayern*
[<https://www.km.bayern.de/lehrer/unterricht-und-schulleben/lernmittel.html>,
letzter Aufruf: 10.12.2017].

Staudte-Lauber, Annalena. „*Carlus princeps regionern Burgundie sagaciter pe-
netravit*. Zur Schlacht von Tours und Poitiers und dem Eingreifen Karl Mar-
tells in Burgund.“ In: Jörg Jarnug, Ulrich Nonn und Michael Richter (Hg.).
Karl Martell in seiner Zeit. Sigmaringen, 2004, S. 79-101.

Stein, Gerd. „Politikwissenschaft und Schulbuchforschung (Anstelle einer Einlei-
tung).“ In: Gerd Stein (Hg.). *Schulbuchkritik als Schulkritik*. Saarbrücken,
1976, S. 7-19.

Ders. „Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Pra-
xis.“ In: Werner Wiater (Hg.). *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsauf-
nahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn, 2003, S. 23-32.

Sretenovic, Karl. „Geschichtsverständnis, Geschichtslehrplan und Schulbücher für
,Geschichte und Sozialkunde‘.“ In: *Zeitschrift Zeitgeschichte 17/11 und 12*
(1990), S. 452-462.

Teistler, Gisela. „Die Schulbuchsammlung des GEI als Basis der Schulbuchfor-
schung.“ In: Ursula Becher und Rainer Riemenschneider (Hg.). *25 Jahre
Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*. Hannover,
2000 S. 349-361.

Tröhler, Daniel und Oelkers, Jürgen. „Historische Lehrmittelforschung und Steue-
rung des Schulsystems.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.). *Das
Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005,
S. 95-108.

Uhe, Ernst. „Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern.“ In: Horst
Schallenberger (Hg.). *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher
Schulbucharbeit*. Kastellaun/Hunsrück, 1976, S. 74-93.

Vollstädt, Witolf. „Neue Medien und Schulentwicklung.“ In: *Internationale Scul-
buchfoschung 24* (2002), S. 213-231.

Watt, Montgomery. *Der Einfluß des Islams auf das europäische Mittelalter*. Berlin,
1988.

Weinbrenner, Peter. „Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung.“ In: Richard Olechowski (Hg.). *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main, 1995, S. 21-45.

Wiater, Werner. „Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung.“ [https://www.google.at/?gws_rd=ssl#q=werner+wiater+das+schulbuch+als+gegenstand+p%C3%A4dagogischer+forschung, letzter Aufruf: 10.12.2017]

Ders. „Lehrplan und Schulbuch – Reflexion über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens.“ In: Eva Matthes und Carsten Heinz (Hg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn, 2005, S. 41-63.

Wolff, Karin. „Schulbuchkritik – auch ein Beitrag zur Qualität.“ In: Ursula Becher und Rainer Riemenschneider (Hg.). *25 Jahre Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*. Hannover, 2000, S. 36-40.

Zimmermann, Harald. *Das Mittelalter. I. Teil Von den Anfängen bis zum Ende des Investiturstreites*. Braunschweig, 1986.

7. **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Exemplarischer Einblick in das Verhältnis der Seitenzahlen zu den angezeigten Bildern am Beispiel der Ur- und Frühgeschichte. Vgl. Kühberger, Christoph. „Multimediale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern.“ In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.) *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, 2010, S. 43-55, hier S. 44.

Abb. 2: Auszug aus den *Zeittafeln zur Weltgeschichte*. Vgl. Kaemmel, Otto, Rosenhagen, Gustav und Becher, Wilhelm. *Zeittafeln zur Weltgeschichte*. Meißen, 1914, S. 37.

Abb. 3: Auszug aus der Inhalts- und Zahlenübersicht der *Geschichte des deutschen Volkes*. Vgl. Pinnow, Hermann. *Geschichte des deutschen Volkes von den Anfängen bis 1648*, Leipzig/Berlin, ⁹1929, S. 21.

Abb. 4: Geschichtskarte Morgenland und Abendland um 750 aus der *Geschichte für Württembergische Volks- und Mittelschulen*. Vgl. Bader, Gotthilf. *Geschichte für Württembergische Volks- und Mittelschulen*, Stuttgart, 1930, S. 40.

Abb. 5: Presseillustration in *Geschichte des Deutschen Volkes*. Vgl. Füzler, Wilhelm und Loos, Wilhelm. *Geschichte des Deutschen Volkes*. Gießen, 1936, Innenseite Buchdeckel.

Abb. 6: Geschichtskarte in *Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen*. Vgl. Vogel, Paul. *Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen*. Frankfurt am Main, 1939, S. 117.

- Abb. 7: Geschichtskarte aus dem *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*. Vgl. Kumsteller, Bernhard, Haacke, Ulrich und Schneider, Benno. *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*. Leipzig, 1941, S. 229.
- Abb. 8: Abbildung Mohammeds aus *Geschichtliche Weltkunde Band 2*. Vgl. Busley, Hejo, Glaser, Hubert, Hug, Wolfgang. *Geschichtliche Weltkunde Band 2. Ausgabe für Gymnasien in Bayern. Vom Frankenreich bis zum Westfälischen Frieden*. Frankfurt/Berlin/München, 1981, S. 13.
- Abb. 9: Zeittafel zu den Karolingern aus *Geschichtliche Weltkunde Band 2*. Vgl. Busley, Hejo, Glaser, Hubert, Hug, Wolfgang. *Geschichtliche Weltkunde Band 2. Ausgabe für Gymnasien in Bayern. Vom Frankenreich bis zum Westfälischen Frieden*. Frankfurt/Berlin/München, 1981, S. 23.
- Abb. 10: Das Arabische Kalifat aus *Das Frankenreich. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht*. Vgl. *Das Frankenreich. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht 5. Schuljahr. Teil III*. Berlin, 1953, S. 18.
- Abb. 11. : Grafik zum Aufbau des arabischen Staates zur Zeit der Abbasiden (750-1258) in *Geschichte. Lehrwerk für Klasse 6*. Vgl. *Geschichte. Lehrwerk für Klasse 6*. Berlin, 1972, S. 83.
- Abb. 12: Der Erzengel Gabriel erscheint Mohammed, Abbildung in *Anno 1*. Vgl. Askani, Bernhard und Wagner, Elmar (Hg.). *Anno 1. Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter*. Braunschweig, 2001, S. 202.
- Abb. 13: Abbildung eines fränkischen Panzerreiters aus *Anno 1*. Vgl. Askani, Bernhard und Wagner, Elmar (Hg.). *Anno 1. Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter*. Braunschweig, 2001, S. 211.
- Abb. 14: Arbeitsmaterial aus *Forum 1 Ausgabe Bayern*. Vgl. Hofmeier, Franz und Regenhardt, Hans-Otto (Hg.). *Forum Geschichte 1. Ausgabe Bayern. Von der Vorgeschichte bis zur Dreiteilung der Mittelmeerwelt*. Berlin, 2007, S. 165.
- Abb. 15: Die Ausbreitung des arabischen Reiches in *Le Moyen Age*. Vgl. Isaac, Jules und Béjean, Henri. *Le Moyen Age. Classe de Cinquième*. Paris, 1939, S. 47.
- Abb. 16: Zeitstrahl in *Histoire. Découvrir, Comparer, Connaitre*. Vgl. Hinnewinkel, Marie-José, Hinnewinkel, Jean-Claude, Sivirine, Jean-Michel und Vincent, Marc. *Découvrir, Comparer, Connaitre. Histoire. Course Moyen nouveau programme*. Paris, 1981, S. 25.
- Abb. 17: Der predigende Mohammed, arabische Illustration in *Histoire Cycle 3*. Vgl. Le Callennec, Sophie, Martinetti, Françoise und Rolinet, Laurence. *Histoire Cycle 3*. Paris, 2003, S. 70.
- Abb. 18: Geschichtskarte aus *Man. An. Introduction to History*. Vgl. Hanson, Albert Henry. *Man. An Introduction to History*. London, 1940, S. 89.

Abb. 19: Arbeitsmaterial aus *Heinemann History Scheme*. Vgl. Kidd, Judith, Rees, Rosemary and Tudor, Ruth. *Heinemann History Scheme. Live in Medieval Times Book 1*. Oxford, 2000, S. 173.

Abb. 20: Geschichtskarte zur arabischen Expansion aus dem *Manual de Historia universal*. Vgl. Asián Peña, José Luis. *Manual de Historia Universal*. Barcelona, 1954, S. 179.

Abb. 21: Zeichnung Mohammeds aus der *Historia Universal*. Vgl. Editorial Luis Vives. *Historia Universal. Cuarto Curso*. Zaragoza, 1964, S. 85.

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass mir die Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Friedrich- Schiller-Universität bekannt ist, ich die Dissertation selbst angefertigt habe und alle von mir benutzten Hilfsmittel, persönlichen Mitteilungen und Quellen in meiner Arbeit angegeben sind, mich folgende Personen bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts unterstützt haben:....., die Hilfe eines Promotionsberaters nicht in Anspruch genommen wurde und dass Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen, dass ich die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe und dass ich die gleiche, eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung nicht bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht habe.

Jena, 26. Juni 2018
Ort, Datum

Jandrea Glais-Pückl
Unterschrift der Verfasserin

Danksagung

Mein Dank gilt Prof. Dr. Achim Hack und in besonderem Maße meiner Familie für ihre grenzenlose Unterstützung und Geduld.