

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Chaim Schatzker

Das Deutschlandbild in den
israelischen Geschichtsbüchern

Hermann Ammon

Zum Begriff des Verhaltens
in der Lernzielkonzeption
für den politischen Unterricht

Dieter Schmidt-Sinns

Mittlere Geschichte
im Lernfeld Politik

Ulrich Neuhäuser-Wespy

Die SED und die Historie

B 41/76

9. Oktober 1976

Chaim Schatzker, Dr. phil., geb. 1928, Senior Lecturer an der Hebräischen Universität Jerusalem.

Veröffentlichungen: Die jüdische Jugendbewegung in Deutschland — Dokumentation der Jugendbewegung, 1975; Jüdische Geschichte in deutschen Geschichtslehrbüchern, Braunschweig 1963 (zusammen mit Schaul Robinsohn); Intentionen und Fragen zu einer multidisziplinären Analyse deutscher Lehrbücher in bezug auf Juden, Judentum und Staat Israel, in: Sozialwissenschaftliche Schriften 10, Duisburg 1976; Die Erschütterung des geschichtlichen Zeitbegriffs und deren Auswirkung auf den Geschichtsunterricht (hebr.), Jerusalem 1976.

Hermann Ammon, Dr. phil., geb. 1941; Studium der Politikwissenschaft, Soziologie und Pädagogik in Erlangen; Oberstudienrat und Fachvertreter für Didaktik der Soziallehre an der Gesamthochschule Bamberg; Mitglied der Lehrplankommission für Sozialkunde/Hauptschule in Bayern.

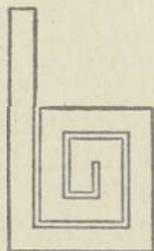
Veröffentlichungen u. a.: Ethischer Personalismus und Autorität, in: Politische Studien, Nov./Dez. 1973, S. 573—596; Wirtschafts- und Arbeitslehre, Kulmbach 1974 (zusammen mit G. Kolb); Die Gesellschaft, in der wir leben. Sozialkunde/Politische Bildung. 7. Schuljahr Hauptschule (Herausgeber), München 1976.

Dieter Schmidt-Sinns, Dr. phil., geb. 1934, Studium der Geschichte, Anglistik und Leibeseziehung in Göttingen und Heidelberg; Referent in der Bundeszentrale für politische Bildung.

Veröffentlichungen u. a.: Die attische Demokratie im politischen Unterricht, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 11/70; Der Krieg im Geschichtsbuch und die Erziehung zum Frieden, in: Gesellschaft — Staat — Erziehung 3/1971; Allgemeinbildung — Berufliche Bildung — Politische Bildung, in: Politische Didaktik 1/1976.

Ulrich Neuhäuser-Wespy, M. A., geb. 1934 in Magdeburg; Studium der Geschichte, der Politikwissenschaft und Geistesgeschichte; wiss. Mitarbeiter am Institut für Gesellschaft und Wissenschaft, Erlangen.

Neuere Veröffentlichungen: Neue Tendenzen in der Geschichtswissenschaft der DDR, in: Deutschland Archiv 4/1975; Nation neuen Typs. Zur Konstruktion einer sozialistischen Nation in der DDR, in: Deutsche Studien Nr. 52, 1975; Die „frühbürgerliche Revolution“. Nachlese zum Bauernkriegsjubiläum in der DDR, erscheint in: Deutschland Archiv 4/1976.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn/Rhein.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels. Redaktionsmitglieder: Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dipl.-Sozialwirt Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 61—65, 5500 Trier, Tel. 06 51/4 61 71, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, einschließlich Beilage zum Preis von DM 11,40 vierteljährlich (einschließlich DM 0,59 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Das Deutschlandbild in den israelischen Geschichtsbüchern

Ein Arbeitsbericht

Seit Beginn der ersten Untersuchungen deutscher Lehrbücher in bezug auf Juden, Judentum und jüdische Geschichte in den 60er Jahren wurden wiederholt Stimmen laut, die auf die Perspektiven der Gegenseitigkeit solch einer Untersuchung hinweisen. Es war die Hoffnung von Prof. Georg Eckert, dem verstorbenen Direktor des „Internationalen Schulbuchinstituts“ in Braunschweig, eine gemischte deutsch-israelische Schulbuchkommission in die Wege leiten zu können, die im Rahmen von gemeinsamen Schulbuchkonferenzen Empfehlungen für beide Staaten vorlegen würde. Dazu war damals die Zeit noch nicht reif. Der Gedanke einer gemischten Kommission wurde in den letzten Jahren von seiten der deutschen und israelischen Lehrgewerk-

schaften erneut aufgegriffen, hat sich aber bis heute nicht realisieren lassen.

Auch die hier vorgelegte Analyse der israelischen Geschichtslehrbücher in bezug auf die Darstellung der deutschen Geschichte und der deutsch-jüdischen Beziehungen im Laufe der Geschichte ist nicht im Rahmen einer solchen gemischten Kommission oder einer bilateralen Vereinbarung entstanden, sondern bildet eine wissenschaftliche Vorarbeit, die einer künftigen deutsch-israelischen Schulbuchkonferenz zugrunde liegen mag, als eine notwendige Voraussetzung für die gemeinsame Bearbeitung der in beiden Staaten verwendeten Geschichtslehrbücher, wie immer auch solche Bestrebungen geartet sein mögen.

I. Der Geschichtsunterricht im israelischen Schulwesen

Kurz nach der Staatsgründung Israels plante und führte die damalige Regierung eine Reihe von Reformen im Erziehungswesen durch. Ihre wichtigsten waren das Grundschulpflichtgesetz und die Abschaffung des in der vorangegangenen Zeit üblichen „Strömesystems“, wonach das Erziehungswesen in den Händen der jeweiligen politischen Parteien und ideologischen Richtungen lag. Das staatliche Erziehungsgesetz vom 12. August 1953 schuf ein einheitliches, staatlich koordiniertes Erziehungssystem, konstituierte aber auch daneben ein zweites, religiös-orthodoxes Erziehungswesen.

Nach Abschluß der achtjährigen Grundschule stehen dem israelischen Schüler drei weitere Schultypen, je nach Begabung und Berufsinteresse, offen:

a) das humanistische und vierjährige Realgymnasium nach kontinental-europäischem Muster, das mit dem Abitur abschließt und seine Schüler vornehmlich für ein akademisches Studium vorbereitet;

b) die zwei- bis vierjährige Fachschule, die studien- und praxisbezogene Fächer in sich vereint und ihre Schüler für zumeist handwerkliche und technische Berufe wie auch für ein Studium an der Technischen Hochschule vorbereitet;

c) die zwei- bis vierjährigen landwirtschaftlichen Schulen und „Fortsetzungsklassen“, die mit ihrem polytechnischen Charakter einerseits und der pädagogischen Differenzierung innerhalb der Klassen andererseits für die verschiedenen landwirtschaftlichen Berufe, aber auch für das Studium an den landwirtschaftlichen Fakultäten der Universitäten vorbereiten.

Der zweite Bildungsweg ist bisher verhältnismäßig wenig ausgebaut.

Vor etwa zehn Jahren trat in Israel eine weitere Schulreform in Kraft. Danach soll die Schulzeit statt wie bisher in acht Jahre Grundschule und in vier Jahre weiterführende höhere Schule nunmehr in Blöcke von sechs Jahren Grundschule, drei Jahren Mittelblock und vier Jahren höhere Schule gegliedert werden. Der neu zu errichtende Mit-

Die Analyse wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts der Gesamthochschule Duisburg erstellt.

telblock soll als gesellschaftlich integrierte und integrierende Schule als selbständiges autonomes Gebilde in bezug auf Verwaltung, Lehrkräfte und Lehrpläne die erste Phase der bisherigen höheren Schule bilden.

Diese Reform wurde bis heute nur zum Teil durchgeführt, so daß die frühere achtjährige Grundschule sowie die neue sechs- plus dreijährige in verschiedenen Teilen Israels nebeneinander fortbestehen.

Systematischer Geschichtsunterricht wird in sämtlichen Schularten je nach Fachrichtung und -wahl der Schüler erteilt. In der Regel verläuft der Geschichtsunterricht in zwei Spiralen, die erste vom 6. bis 8. Schuljahr und die zweite vom 9. bis 12. bzw. 13. Schuljahr. In den letzten Jahren besteht die Neigung, die zweite Spirale nicht chronologisch, sondern in Unterrichtseinheiten von Themenkomplexen zu gestalten, über deren Wahl die Schüler selbst entscheiden können.

Das Fach Geschichte beinhaltet gleichzeitig „allgemeine“ und „jüdische“ Geschichte. Die Art, wie beide im Geschichtsunterricht und im Lehrbuch verwoben werden, hängt nicht lediglich von der didaktischen Geschicklichkeit des jeweiligen Lehrers oder Schulbuchautors ab, sondern spiegelt die beiden vorherrschenden Auffassungen des Judentums

wider: Danach lebt das jüdische Volk streng abgeschieden von den anderen Völkern, und seine Geschichte spielt sich dementsprechend an der Seite, nicht aber inmitten der allgemeinen Geschichte ab. Mit dieser Konzeption konkurriert das moderne geschichtliche Verständnis von den Juden als ein mit den anderen Völkern im permanenten, beiderseitig befruchtenden Wechselbeziehungen stehendes Volk, als gleichwertiges Mitglied inmitten der Völkerfamilie.

Schon allein aus dem Unvermögen, eine ausgewogene und harmonische Integration dieser beiden Komponenten im Geschichtsunterricht zu erzielen, mag ersichtlich werden, wie wenig es Israel und der Welt gelungen ist, ein gesundes und normales Selbstverständnis hinsichtlich der Beziehungen des Judentums und der Völker in Vergangenheit und Gegenwart zu erreichen.

Bei der hier vorgelegten Untersuchung handelt es sich um eine horizontale Schulbuchanalyse, die auf einer repräsentativen Auswahl der gegenwärtig im Geschichtsunterricht benutzten Lehrbücher beruht. Eine vertikale Untersuchung des Deutschlandbildes in den israelischen Lehrbüchern von Beginn des Jahrhunderts mag eine reizvolle Aufgabe für die Zukunft bilden, war jedoch in der hier vorliegenden Untersuchung nicht beabsichtigt.

II. Übersicht der untersuchten Lehrbücher

Bei der Auswahl der Lehrbücher ist die Grundschule vertreten durch

a) das fünfbandige Werk „Geschichte Israels“ der Verfasser Awiwi und Perski (1958) und

b) das dreibändige Buch „Israel und die Völker“ von Jakob Katz, Professor für jüdische Geschichte und Soziologie an der Hebräischen Universität Jerusalem, und Moshe Hershko (1961).

Der neu errichtete Mittelblock ist durch das vom israelischen Erziehungsministerium eigens für diese Stufe herausgegebene Lehrbuch repräsentiert, dessen 1975 erschienener Band „Beginn der Neuzeit“ allerdings nur bis zum Zeitalter des Absolutismus reicht.

Für den Fachschulbereich wurde das am häufigsten benutzte Lehrbuch „Geschichte“ ausgewählt, das die Historiker Ziw und Toury geschrieben haben. Das Werk umfaßt zwei Bände und erschien 1963.

Die Oberstufe schließlich ist vertreten durch das sechsbändige Werk „Geschichte“, verfaßt

von den Autoren Ziw, Kirshenbaum, Awramsky, Ben-Sasson, Landau und Ettinger (1960).

Ferner wurden einbezogen in die Untersuchung ein weniger verbreitetes, jedoch in einigen sehr guten Gymnasien benutztes Lehrbuch, nämlich „Geschichte der Neuzeit“ von Jizchak Shapira (1966), und das parallel benutzte dreibändige Werk von Shlomo Horowitz „Grundriß der Geschichte Israels in der Neuzeit“ (1956).

Obwohl genaue Zahlen nicht vorliegen, mag die hier vorgenommene Auswahl weit über 70 Prozent aller Schüler im Geschichtsunterricht erreichen und ist mithin durchaus repräsentativ.

Aus den Erscheinungsjahren der Lehrbücher wird ersichtlich, daß — bis auf ein einziges, vom Erziehungsministerium eigens für den Mittelblock herausgegebenes und noch nicht fertiggestelltes Lehrbuch, das in vielen Beziehungen eine Ausnahme bildet und von dem noch die Rede sein wird — alle heute im Ge-

schichtsunterricht benutzten Lehrbücher Ende der fünfziger bzw. Anfang der sechziger Jahre erschienen sind; auch das Erscheinungsdatum des neuesten Lehrbuchs für Geschichte liegt nun bereits 13 Jahre zurück. Da jedoch in der Regel ein Lehrbuch nicht dem letzten Stand der Forschung, sondern dem vor zehn bis fünfzehn Jahren vor dem Erscheinungsdatum entspricht, spiegeln die gegenwärtigen israelischen Lehrbücher den Stand der Forschung zur deutschen Geschichte vor etwa 25 Jahren wider.

Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland kommt dementsprechend in keinem der Lehrbücher vor. Das gleiche gilt auch für die Geschichte anderer Länder und für die Geschichte Israels in diesen Jahren, doch hat es ganz besonders schwerwiegende Folgen für das Deutschlandbild, das dem jungen Israeli aus seinen Lehrbüchern ersteht. Eine Abhilfe

dieser mißlichen Lage würde wohl eine der vornehmlichsten Aufgaben und dringlichsten Empfehlungen einer künftigen gemischten Schulbuchkonferenz bilden. Es braucht wohl nicht darauf hingewiesen zu werden, daß das Lehrbuch keineswegs die einzige Informationsquelle bildet und daß der junge Israeli aus zahlreichen anderen Quellen und Kommunikationsmedien ein aktuelleres Deutschlandbild beziehen kann, doch gelten diese Überlegungen jeder Schulbuchanalyse und sollen nicht die Relevanz derartiger Untersuchungen schmälern.

Auch ist festzustellen, daß die israelischen Lehrbücher für Geschichte weit unter dem deutschen Standard der Gegenwart liegen und eher an Lehrbücher der Nachkriegsjahre erinnern. Lediglich die neuerdings erscheinende Reihe für den Mittelblock bildet auch hierbei eine erfreuliche Ausnahme.

III. Bestandsaufnahme der Inhalte deutscher Geschichte in den israelischen Lehrbüchern

Die Analyse der israelischen Lehrbücher ergibt eine kontinuierliche, lückenlose und überaus reichhaltige Darstellung der deutschen Geschichte von ihren ersten Anfängen bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges. Auch noch in dem für die niedrigste Klasse bestimmten Buch wird mehr deutsche Geschichte behandelt als jüdische Geschichte in allen deutschen Lehrbüchern für die Grund-, Mittel- und Oberstufen zusammen. Der Kürze halber sei lediglich ein geraffter Themenkatalog deutscher Geschichte aufgezeichnet, der in allen israelischen Lehrbüchern für die Oberstufe und zum größten Teil auch in den Büchern für die Fach- und Grundschule enthalten ist:

die Germanen, Lebensformen und Religion, erster Ansturm der germanischen Stämme auf das römische Reich, Hunnensturm und Einbruch der Westgoten, neue Germanenreiche auf dem Boden des Imperiums, die Hunnen unter Attila, das Ende des Römischen Reiches, Romulus Augustulus, Odoaker;

Chlodwig — König der Franken, das Frankenreich der Merowinger, die Christianisierung der Westgermanen, der innere Aufbau des Frankenreichs, Karl Martell, Pippin, das fränkische Großreich Karls des Großen, Ausbreitung, Verwaltung, staatliche Ordnung, Kirche, Kultur, der Zerfall des fränkischen Reiches;

die Errichtung des römischen Kaisertums deutscher Nation, Italienzüge und innere Ord-

nung, die Staufer, der Reichsgedanke, Gesellschaftsleben und Kultur, der Investiturstreit, Bedeutung der Klöster, die Ausdehnung nach Osten, die Kreuzzüge, die Rückwirkung der Kreuzzüge auf das Abendland;

das Bürgertum, Handel, die Hanse, die Fugger, die Habsburger, Königtum und Kurfürstentum, das Reich Karls V., soziale Ordnung, Rittertum, Bauerntum;

Kritik an der römischen Kirche, die Reformation Martin Luthers, Glaubenserlebnis, die 95 Thesen, neuer Kirchenbegriff, drei große Reformationsschriften, der Wormser Reichstag, der Bauernkrieg, die Ausbreitung der Reformation, der Augsburger Religionsfriede, der 30jährige Krieg, Wallenstein, der Westfälische Friede;

der Aufstieg Preußens, der Siebenjährige Krieg, die Hohenzollern, innere Ordnung und Verwaltung, Wirtschaft, das Heer, der aufgeklärte Absolutismus Friedrich des Großen, die Beteiligung Preußens an den Koalitionskriegen gegen Frankreich, Napoleons Neuordnung, Reichsdeputationshauptschluß, der Zusammenbruch Preußens, der Frieden von Tilsit, der Rußlandfeldzug, Entstehen des deutschen Nationalbewußtseins;

Dichtung, der deutsche Idealismus, die preussischen Reformen, die Völkerschlacht bei Leipzig, der Wiener Kongreß, die Neuordnung Deutschlands, das System Metternichs, Liberalismus und Reaktion in Deutschland, Bur-

schenschaften, die Karlsbader Beschlüsse, Veränderungen im Wirtschaftsleben, der Ausbau des Bahnnetzes, die Zollvereinigung durch Preußen, die Februarrevolution in Preußen, die Paulskirche, die konstitutionellen, die bundesstaatlichen und nationalen Probleme, die Ablehnung der Kaiserkrone;

die Restauration in Preußen und die oktroyierte Verfassung, die „Neue Aera“ in Preußen und der Militärkonflikt, Bismarck und der Verfassungskonflikt, Bismarcks Außenpolitik, der Krieg von 1864, der Krieg von 1866, der Norddeutsche Bund, die Emser Depesche, der deutsch-französische Krieg, die Gründung des deutschen Reiches, Bismarck und Frankreich nach 1871, die Reichsverfassung und der Aufbau des Reiches, Bismarcks bündnispolitisches System, der Berliner Kongreß, Bismarcks Innenpolitik, der Kulturkampf, Schutzzollpolitik, industrielle Entwicklung;

die Sozialdemokratie: Karl Marx, Lassalle, Wilhelm Liebknecht, das Gothaer Programm;

Bismarcks Sozialpolitik, Kolonialpolitik, Wilhelm II., die Entlassung Bismarcks, das „persönliche Regiment“ Wilhelms II., der „Neue Kurs“, die Außenpolitik, Weltpolitik und Flottenbau, Wirtschaft und Sozialpolitik;

europäische Krisen und Vorbereitung des Ersten Weltkrieges, der Erste Weltkrieg;

der Versailler Vertrag, Entwaffnung, Reparation und Schuldbekenntnis, die Rheinlandbesetzung, Spartakus, die Spaltung in der Sozialdemokratie, die Weimarer Verfassung, wirtschaftliche Krisen, die „Dolchstoßlegende“, der Kapp-Putsch, Bünde und militärische Organisationen, die Reichswehr, Seeckt, das Reparationsproblem, der Rapallo-Vertrag;

politische Morde: Erzberger, Walter Rathenau;

Ruhrkampf und Reichskrise 1923, Stresemann, der Dawes-Plan, die Locarno-Verträge, die Wahl Hindenburgs, der Youngplan;

Weltwirtschaftskrise und Ende der Weimarer Republik, Brüning, v. Papen, Hitler: Jugend, „Mein Kampf“, Hitlers Antisemitismus, die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei, Roehm, Himmler, SS, Gestapo, Bormann, Heydrich, Eichmann, Rosenberg, Julius Streicher, die nationalsozialistische Ideologie, die „Rassenlehre“;

der Reichstagsbrand, das Ermächtigungsgesetz, die Gleichschaltung, Übernahme der Befugnisse des Reichspräsidenten, Staatsoberhaupt und Oberbefehlshaber der Reichswehr, Auflösung der Parteien und der Gewerkschaften,

die Wirtschaftspolitik, die nationalsozialistische Außenpolitik bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkrieges.

Der hier umrissene Themenkatalog (Inhalte deutscher Geschichte in den israelischen Lehrbüchern) bietet an sich noch wenig schlüssige Indikatoren für die Gegenseitigkeit einer zukünftigen Behandlung der Lehrbücher beider Staaten. Größe, wirtschaftliche, politische und militärische Macht, Einfluß auf das Weltgeschehen und geschichtliche Bedeutung beider Staaten schließen die Möglichkeit und Berechtigung einer quantitativen symmetrischen gegenseitigen Behandlung ihrer Geschichte in den jeweiligen Lehrbüchern aus.

Anders jedoch sollte es sich im Falle derjenigen Inhalte verhalten, die im Laufe einer gemeinsamen deutsch-jüdischen Geschichte beide Völker zum Guten und zum Schlechten verbunden haben und ein integraler Teil der eigenen Geschichte beider Völker geworden sind. Welche Inhalte deutsch-jüdischer Geschichte sind es nun, die dem Schüler in Israel in seinen Geschichtslehrbüchern als seine eigene Geschichte dargeboten werden? Die quantitative Erfassung der innerjüdischen Themen im deutschen Raum würde den Rahmen dieser Untersuchung sprengen. Im folgenden soll jedoch ausgeführt werden, welche Themen der deutschen Geschichte der israelische Schüler — auch das Kind von aus dem Jemen, Nordafrika oder dem Irak eingewanderter Eltern — als seine Geschichte lernt, ohne vielleicht je einen Deutschen mit eigenen Augen gesehen zu haben.

Sämtliche israelische Geschichtsbücher unterrichten eingehend über den „aschkenasischen“ Raum, der im Frühmittelalter auf beiden Seiten des Rheins Schauplatz einer geistigen Blütezeit des Judentums geworden war. Anlässlich der den Juden erteilten Privilegien und der sich entwickelnden Gemeinden in Köln, Mainz, Speyer, Worms, Magdeburg, Augsburg, Regensburg und Xanten wird sehr eingehend über städtische Ordnung, Rechtswesen, kanonisches Recht, Wirtschaft und Handel, Münz-, Steuer- und Zollwesen berichtet. Figuren wie Karl der Große, Heinrich IV., der Bischof von Speyer sind in die jüdische Geschichte eingegangen. Sowohl Beispiele gegenseitig befruchtenden Zusammenlebens, wie es in den verschiedenen Privilegien zum Ausdruck kommt, als auch die die Kreuzzüge begleitenden Metzeleien, Blutmärchen, Beschuldigungen der Brunnenvergiftung, Hostienschändung und anschließende Judenverfolgungen werden dem Schüler anschaulich geschildert.

Der deutschen Kolonisation im Osten wird im Zuge der sie begleitenden jüdischen Migrationswelle große Aufmerksamkeit geschenkt. Die sozialen Gegensätze der Stände in Deutschland, die oftmals auf das jüdische Geschehen einwirkten, sind ausführlich behandelt.

Die oben erwähnte Schwierigkeit einer harmonischen Integrierung von Komponenten allgemeiner und jüdischer Geschichte wird bei der unterschiedlichen Behandlung Martin Luthers einmal im Rahmen der allgemeinen Geschichte — wobei die mustergültige, einsichtsvolle Darstellung im Lehrbuch für den Mittelblock ganz besonders hervorgehoben werden soll — und zum anderen bei einer Behandlung im Rahmen der jüdischen Geschichte ersichtlich.

Die merkantilistische Wirtschaftstheorie wird anlässlich ihrer Auswirkung auf die Juden in Preußen gründlich erklärt. Die Behandlung der Hofjuden gewährt dem israelischen Schüler einen lebendigen Blick auf das Leben, die Wirtschaft, Verwaltung und die Kultur der deutschen Fürstentümer und auf die ersten Ansätze der Industrialisierung.

Im Zusammenhang mit der Frage der Gleichberechtigung der Juden werden Geistesströmungen in Deutschland, Namen wie Lessing, Herder, Fichte, Dohm und Eisenmenger, auch hier positiv oder negativ, erwähnt. Insbesondere wird Preußen zur Zeit Friedrich des Großen und dessen Wirtschaft und Verwaltung große Aufmerksamkeit geschenkt. Die konstitutionellen Wirren Deutschlands zur Zeit der französischen Revolution und Napoleons stehen im Zusammenhang mit dem Gleichberechtigungsparagrafen der Juden.

Ganz besonders wird die deutsche Aufklärung im Zusammenhang mit der jüdischen Aufklärung hervorgehoben; Lessing und Mendelssohn werden hierbei so eng verwoben dargestellt, daß die deutsche Aufklärung als ein nicht mehr wegzudenkender Bestandteil jüdischer Geschichte erscheint.

Allerdings trifft dies auch auf die Reaktion auf die jüdische Gleichberechtigung in

Deutschland zu, wie sie in der „Hepp-Hepp-Bewegung“ und im Erstehen des modernen Antisemitismus zum Ausdruck kommt. Auch bei der Darstellung von Gabriel Riesser, Eduard Lasker, Ludwig Bamberger, Johann Jacoby, Ferdinand Lassalle, Ludwig Boerne, Heinrich Heine, Mendelssohn-Bartholdy und Meyerbeer verschwimmen die Konturen deutscher und jüdischer Geschichte und deren scharfe Abgrenzung und gewinnen einen deutsch-jüdischen Gehalt, der durchaus als ein immanenter Teil jüdischer Geschichte angesehen wird, freilich ohne dadurch die dem Thema innewohnende Problematik zu übersehen oder lösen zu können. Nicht eine künstlich konstruierte Harmonie und ein scheinbarer Ausgleich, sondern die Tragik des Konflikts werden hierbei als wesentlicher Teil jüdischer Geschichte verstanden und geschildert.

Die sehr ausführliche Behandlung des modernen Antisemitismus gewährt dem israelischen Schüler Einblick in das Parteienwesen Deutschlands, in soziale Gliederungen, in ideologische und geistige Strömungen und in gesellschaftliche und wirtschaftliche Prozesse. Auch der Anteil der Juden am öffentlichen Leben Deutschlands, in der Wissenschaft, Kunst, Musik, Presse usw. schärfen den Blick für diese Aspekte deutschen Lebens, wie es in den Lehrbüchern anderer Länder wohl kaum in gleichem Ausmaß erfolgt.

Die hier kurz angeführten Themen deutscher Inhalte, die dem israelischen Schüler im Rahmen der Verwobenheit deutsch-jüdischen Schicksals zur eigenen Geschichte werden, mögen als Ansatz zu einer Gegenseitigkeit einer künftigen gemischten Kommission gelten: nicht mehr Darstellung des „anderen“ als einer verfremdeten und befremdend anmutenden Erscheinung, sondern die Miteinbeziehung der relevanten Inhalte des anderen als eines Bestandteils der eigenen Geschichte, entstanden im Laufe eines über tausendjährigen Zusammenlebens; nicht mehr Darstellung des anderen als einen Akt der Gefälligkeit, sondern aus dem Bestreben nach eigenem Selbstverständnis, nicht als Konfrontation mit dem anderen, sondern als Konfrontation mit sich selbst.

IV. Analyse der Inhalte deutscher Geschichte

Wenn nun aufgrund der Bestandsaufnahme der Inhalte deutscher Geschichte in den israelischen Lehrbüchern eine Analyse der Behandlung dieser Inhalte erstellt werden soll, muß eine grundsätzliche Bemerkung vorausgeschickt werden.

Anders als bei ähnlichen Bestrebungen gemischter Kommissionen der Bundesrepublik und ihrer Nachbarstaaten bestehen zwischen Israel und der Bundesrepublik keine umstrittene Probleme von Grenzregelungen und Bevölkerungsverschiebungen, keine Fragen des

Sprach- und Kulturraums oder wirtschaftliche, politische und ideologische Gegensätze, über die man sich einigen müßte. Auch in bezug auf die Feststellung geschichtlicher Fakten dürften die Meinungsverschiedenheiten gering sein. Die Frage, ob die Juden nun wirklich Brunnen vergiftet, Hostien geschändet, das deutsche Volk geknechtet und dessen Kultur zersetzt haben und ob die Weisen von Zion im Verborgenen Ränke geschmiedet haben, um sich der Weltherrschaft zu bemächtigen, kann wohl heute nicht ernsthaft als Diskussionsthema erachtet werden. Auch bei den Judenverfolgungen und Judenmorden im Dritten Reich und deren aktenkundiger geschichtlicher Feststellung würden sich kaum erhebliche Gegensätze einer bilateralen Regelung in die Wege stellen.

Wohl sei aber auf die Gefahr einer neonazistischen Literatur hingewiesen, „die in den letzten Jahrzehnten bemüht war, die dem Nationalsozialismus nachgewiesenen Verbrechen zu bagatellisieren, ja zu bestreiten“. Diese Propagandathesen, „die an nationalsozialistische Gedankengänge anknüpfen, die lebendig geblieben sind ... und die in letzter Zeit nicht ungeschickt die allgemeine Nostalgie-Welle nutzen, um den Nationalsozialismus zu verharmlosen, ja nicht selten zu glorifizieren“, dürfen „nicht einfach bloß deswegen unbeachtet und unwidersprochen bleiben, weil ihre Argumentation durch inzwischen

V. Das Deutschlandbild

Es ist oftmals darauf hingewiesen worden, daß Deutschland, die deutsche Sprache, Philosophie, Kunst, Literatur und ideologisches Gedankengut eine bevorzugte Stellung nicht lediglich im deutschen, sondern im europäischen Judentum überhaupt innehatten. Mit keinem Volke fühlte sich das europäische Judentum mehr verbunden als mit dem deutschen, und dies bis zu Beginn des Dritten Reichs, bei nicht wenigen Juden noch darüber hinaus. Kein Volk der Ede aber auch, von dem den Juden größeres Unheil, Leid und Verderben erwachsen ist als von dem deutschen.

Welche dieser beiden geschichtlichen Erfahrungen hat nun auf das Deutschlandbild in den israelischen Geschichtslehrbüchern abgefärbt? Sind die Erfahrungen des Dritten Reichs rückwirkend ausschlaggebend für das gesamte Deutschlandbild, oder erscheint das Dritte Reich als ein geschichtlicher Exzeß, unmotiviert und abgründig auf dem geschichtlichen Hintergrund jahrhunderterlanger Verknüpfung und Verbundenheit?

seit langem historisch erwiesenen Fakten eindeutig widerlegt erscheint“¹⁾).

Die vornehmlichste Aufgabe einer gemischten Schulbuchkommission dürfte wohl eher in der Interpretation der Tatsachen als in ihrer Feststellung liegen, in der Gesinnung und moralischen Haltung zu dem Geschehen als in dessen beiderseitig abgestimmten Formulierung. Es geht also hierbei um ein erzieherisches Anliegen und nicht lediglich um ein politisches Abkommen. Dies erleichtert einerseits das Vorhaben, macht es aber andererseits erheblich schwieriger.

Um das Ausmaß und die Richtung dieser Gesinnungen und Attitüden zu ermessen, die aus der Behandlung deutscher Inhalte in israelischen Geschichtslehrbüchern in dem israelischen Schüler erweckt werden können, wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung folgende vier Fragen gestellt:

- a) Hat das Geschehen im Dritten Reich auf das gesamte Deutschlandbild abgefärbt?
- b) Fördern die israelischen Lehrbücher stereotype Vorstellungen und schüren sie Haß- und Rachegefühle?
- c) Wie werden die Judenverfolgungen und -morde während des Dritten Reiches beschrieben?
- d) Entsteht in den Lehrbüchern das Bild eines neuen Deutschlands?

Die Antwort auf diese Frage wie auch auf die drei folgenden kann nicht undifferenziert, sondern nur aufgrund sorgfältiger Analyse der Lehrbücher erfolgen.

Es soll nachdrücklich festgestellt werden, daß die Behandlung der deutschen Geschichte von ihren ersten Anfängen und bis weit in die Weimarer Republik nicht vom späteren geschichtlichen Geschehen bestimmt oder verzerrt erfolgt. Sämtliche und auch die umstrittensten Themen der deutschen Geschichte werden in den Lehrbüchern differenziert und im Rahmen der jeweiligen Gesamtkonzeption und Grundrichtungen des Verfassers, doch durchgehend sachlich und unvoreingenommen behandelt.

¹⁾ Hermann Langbein, Literaturbericht. Überblick über neonazistische Literatur, in: Zeitgeschichte, Juni/Juli 1975, Heft 9/10, Historisches Institut der Universität Salzburg. Vgl. auch Ino Arndt/Wolfgang Scheffler, Organisierter Massenmord an Juden in nationalsozialistischen Vernichtungslagern, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 19/76.

Kein einziges israelisches Lehrbuch, um nur ein Beispiel zu geben, bezichtigt Deutschland der Alleinschuld am Ersten Weltkrieg, und die Art, wie etwa die Einigung Deutschlands, die Persönlichkeit Bismarcks, der Erste Weltkrieg, die Wirtschaftskrisen der Weimarer Republik in den Büchern behandelt werden, könnte genausogut in jedem deutschen Lehrbuch unangefochten aufgenommen werden.

Es ist in den israelischen Geschichtslehrbüchern viel von Haß die Rede, wie es in einer Geschichte, die zum großen Teil eine Märtyrer- und Leidensgeschichte gewesen ist, auch nicht anders möglich sein kann. Wer aus „erzieherischen Gründen“ bemüht ist, den Schülern eine heile und intakte Welt vor Augen zu führen, in der die Leute und Völker nett zueinander sind, sollte jüdische Geschichte oder Geschichte überhaupt nicht unterrichten. Es soll hier nicht auf die Versuche philosophischer und theologischer Begründungen des Leids eingegangen werden, es geht vielmehr um eine erzieherisch-didaktische Frage. Gewiß werden Völker in verschiedenem Maße von ihrer akkumulativen Geschichtserfahrung geprägt; dies ist vielleicht einer der Gründe, warum Geschichte gelehrt und gelernt wird.

Hier geht es jedoch um die Frage, ob in den israelischen Lehrbüchern bewußt und beabsichtigt Pauschalurteile über das deutsche Volk und dessen Geschichte abgelegt werden. Geht es in den Büchern um eine leidenschaftliche Beeinflussung des Schülers oder um eine nüchterne, sachliche Darstellung, aufgrund derer er zu einem eigenen Urteil gelangen kann? Fördern die Lehrbücher Vorurteile, stereotype Einstellungen, Haß- und Rachegefühle, oder können die in ihnen enthaltenen Darstellungen als eine gemeingültige Basis und Empfehlung für eine gleichartige Behandlung jüdischer Inhalte in deutschen Geschichtslehrbüchern gelten?

Eine genaue Untersuchung des Textes kommt zu folgenden Ergebnissen:

Wohl unterscheiden sich die Bücher aufgrund der Einstellung, Auffassung und pädagogischen Einsicht der jeweiligen Autoren hinsichtlich der mehr leidenschaftlichen und heftigen oder nüchternen und analytischen Ablehnung der gegen Juden erhobenen Beschuldigungen und in der Verdammung des ihnen zugefügten Leids. Lassen es zum Beispiel Awiwi und Perski in der Grundschule und Horowitz in der Oberstufe — leidenschaftlich engagiert und pädagogisch falsch — an Aus-

Schon die anfangs aufgezeichnete Reichhaltigkeit der Inhalte der deutschen Geschichte in den israelischen Lehrbüchern ermöglicht es dem Schüler — was in bezug auf jüdische Geschichte in deutschen Lehrbüchern nie der Fall gewesen war —, sich ein eigenes Bild von der deutschen Geschichte zu schaffen und sich ein entsprechendes eigenes Urteil zu bilden.

VI. Erziehung zum Haß?

rufezeichen und starken Worten der Gegenanklage, Empörung und Entrüstung über das zugefügte Leid nicht fehlen, so begnügen sich Katz und Hershko in der Grundschule, Ziv und Toury in der Fachschule und fast sämtliche Bücher der Oberstufe — pädagogisch richtig — mit einer knappen, sachlichen und gerade deshalb beeindruckenden Darstellung. In beiden Fällen und ausnahmslos geht es in den Lehrbüchern darum, den Schüler mit seiner Geschichte zu konfrontieren, ihm die Tragik jüdischen Schicksals vor Augen zu führen und zu versuchen, ihm Gründe, Sinn und Auftrag dieses Schicksals zu erklären, wie immer auch diese Erklärungen geartet sein mögen. In jedem Fall — und auch das ausnahmslos — werden der die Juden treffende Haß und dessen Auswirkungen immer wieder aufs neue differenziert, niemals einem ganzen Volk pauschal zugeschrieben, sondern stets auf die jeweiligen verantwortlichen Gruppen, Stände, Institutionen, Parteien bezogen, deren Beweggründe angeführt und der Versuch gemacht, sie aus der Sicht des anderen zu erklären, wenn auch nicht zu akzeptieren. Dafür können zahllose Beispiele angeführt werden.

Eine Bestätigung dieser Ergebnisse liegt auch von einer ganz anderen Seite vor. Die in den letzten Jahrzehnten in Israel erschienene fachdidaktische Literatur hat sich eingehend mit den Fragen des Geschichtsunterrichts befaßt und immer wieder auf die besondere Problematik des Unterrichts der eigenen jüdischen Geschichte hingewiesen. An keinem Ort wurde dabei die hier gestellte Frage aufgeworfen und erörtert, sondern ganz im Sinne der oben angeführten Ergebnisse auf andere und entgegengesetzte Gefahren aufmerksam gemacht: Ein immer wiederkehrendes Motiv ist die erzieherische Gefahr der Apologetik, nämlich diejenige Art der Behandlungsweise jüdischer Geschichte, die jedes gegen Juden gerichtete Argument aufnimmt, es zu verstehen, zu widerlegen und zu entkräften sucht, also stets darum bemüht ist, das eigene Ver-

halten zu erklären und jeder Beschuldigung mit einer Entschuldigung zu begegnen.

Ein weiteres, häufig erwähntes Motiv in der fachdidaktischen Literatur bezieht sich darauf, daß eine allzu krasse und massive Darstellung des jüdischen Martyriums sehr wohl den Schüler zu einer Ablehnung der eigenen Geschichte führen mag, wohl auch geführt hat.

Fachdidaktiker in Israel sind neuerdings darum bemüht, jüdische Geschichte nicht so sehr in Abhängigkeit von den von außen auf sie

einwirkenden Faktoren — wie die Behandlung durch die Völker, Gesetzgebung, Verfolgungen, Vertreibungen — darzustellen, sondern eher aus inneren Kräften und Zusammenhängen zu erklären. Wie jedoch das innere Gleichgewicht herzustellen ist zwischen der Reaktion auf die im Laufe der Geschichte immer wieder empfundene Ablehnung von seiten der Völker und der zum großen Teil bestehenden Bereitschaft zur Einordnung in eben diese Völkerfamilie und zur Identifizierung mit ihren Werten, bleibt bei all dem problematisch genug.

VII. Das Dritte Reich

Im Rahmen der Konzeption der Zweiteilung in „allgemeine“ und „jüdische“ Geschichte werden auch das Dritte Reich und der Zweite Weltkrieg unlogischerweise, aber den Lehrplänen gemäß, einmal in Zusammenhang mit dem Weltgeschehen und ein zweites Mal in bezug auf das jüdische Schicksal in den Lehrbüchern geschildert.

Der Zweite Weltkrieg wird eingehend behandelt. Hier ganz kurz der Themenkatalog:

der deutsche Angriff auf Polen und die russischen Eroberungen im Baltikum, der Angriff auf Dänemark und Norwegen, der deutsche Blitzkrieg, Belgien, Holland, Frankreich;

der Eintritt Italiens in den Krieg, der Krieg gegen England, der Seekrieg, der Krieg gegen Rußland, der Balkanfeldzug;

der Kriegseintritt der USA, der Umschwung, die deutsche Niederlage in Nordafrika, Stalingrad, die Landung im Westen, der Zusammenbruch der deutschen Front in Rußland, die Bombardierung deutscher Städte, die deutsche Widerstandsbewegung (in den Büchern der Oberstufe), das Kriegsende.

Die Darstellung ist im allgemeinen sachlich gehalten und unterscheidet sich wenig von den entsprechenden Kapiteln in deutschen Lehrbüchern.

Das Hauptinteresse gilt jedoch dem Schicksal der Juden im Dritten Reich. Diesem Thema sind bei Ziw und Ettinger 31 Seiten, bei Awiji und Perski 37 Seiten, bei Katz und Herszko wie bei Ziw und Toury fünf Seiten gewidmet.

Der Themenkatalog dieses Kapitels in den meisten Büchern ist etwa:

der Antisemitismus, die Juden in Deutschland, ihr Anteil an der Bevölkerung, der jüdische Beitrag zur deutschen Kultur;

der Beginn der nationalsozialistischen Judenpolitik, Boykott, Ausschaltung aus staatlichen Stellungen und aus dem öffentlichen sowie dem Kulturleben, die Deklassierung des Menschen, die Nürnberger Gesetze, Selbsthilfe der Juden, die Polenaktion und das Pariser Attentat, die „Reichskristallnacht“, Verhaftungswelle, Bußzahlung;

Auswanderung, Madagaskar-Plan;

die „Endlösung“, die Wannseekonferenz, Gettoisierung, Deportationen nach Polen, die Einsatzgruppen, Durchführung und Methoden der Massenvernichtung, Konzentrationslager, Arbeitslager, Vernichtungslager;

jüdische Selbstorganisation, Judenräte, Judenpolizei, jüdischer Widerstand, der Aufstand im Warschauer Getto, Bialystok und Minsk, Zahl der Opfer (sechs Millionen), die Nürnberger Prozesse, die Schuldfrage, die Hauptverantwortlichen, Haltung der Kirchen, Akte der Menschlichkeit.

Es soll vorausgeschickt werden, daß nicht die Deutschen, sondern die Juden und ihr Schicksal den Mittelpunkt des Interesses bilden. Quälende innerjüdische Fragen bestimmen die aufgeworfene Problematik und die verschiedenen Betonungen. So wird z. B. in allen Büchern der jüdische Aufstand im Warschauer Getto überdimensional betont, und die Lehrbücher versuchen zu erklären, warum die Juden nicht beizeiten entflohen sind, warum sie die ihnen drohende Gefahr nicht ahnten und voraussahen, warum sie sich nicht zur Wehr setzen konnten und dergleichen mehr.

In bezug auf Deutschland und Deutsche weichen die israelischen Lehrbücher in drei Punkten wesentlich von den entsprechenden Kapiteln in deutschen Lehrbüchern ab:

a) In der Ausführlichkeit der Beschreibung und dem emphatischen Mitgefühl mit den Op-

fern, in der Heftigkeit und Entschiedenheit der Verurteilung der Verbrechen und der Täter, die in einigen Büchern und besonders bei Awiwi und Perski bis ans äußerste geht, freilich auch dann noch dem wahren Sachverhalt gerecht wird.

b) Die Verheimlichungstheorie wird in einigen Lehrbüchern bezweifelt und ad absurdum geführt. „Es ist nicht vorstellbar“, schreibt Ettinger, „daß das deutsche Volk in seiner Mehrzahl von dem Geschehen nichts gewußt hat. Das deutsche Volk blieb gleichgültig, und abgesehen von wenigen blieb es Hitler fast bis zum Ende treu. Auch der Widerstand gegen Hitler war noch kein Zeichen für eine veränderte Haltung zu den Juden...“.

c) Die Schuld- und Verantwortungsfrage wird in einigen israelischen Lehrbüchern, nicht in allen, eindeutiger beantwortet als in den deutschen und der Kreis der Verantwortlichen beträchtlich erweitert. Das Heer und seine Zusammenarbeit mit den Einsatzgruppen, die Haltung der Kirchen und insbesondere der Lutherischen Kirche, die Schwerindustrie und die Hochfinanz, deutsche Wissenschaftler, Richter, Ärzte, Lehrer und Erzieher werden aufs schärfste kritisiert, dies jedoch nicht ohne auf die Gefahren hinzuweisen, denen sich Widersacher des Regimes aussetzten. Katz und Hershko betonen nachdrücklich das Terrorsystem, das jeden Widerstand verstummen ließ.

Awiwi und Perski beklagen in ihrem Buch, daß auch nach dem Nürnberger Prozeß Hunderte und Tausende Schergen frei blieben.

Wie ist das Deutschlandbild der Nachkriegszeit und der Bundesrepublik beschaffen, das dem israelischen Schüler aufgrund seiner Lehrbücher vor Augen tritt? Es ist eingang schon auf die Unzulänglichkeit der israelischen Lehrbücher in bezug auf die jüngste Vergangenheit hingewiesen worden.

Der das Nachkriegsdeutschland betreffende Themenkatalog ist leicht umrissen.

Jalta und die Kapitulationsbedingungen für Deutschland, das Potsdamer Abkommen, die vier Besatzungszonen und der alliierte Kontrollrat, Entnazifizierung und Nürnberger Prozeß;

die wirtschaftliche Notlage, die Flüchtlinge (12 Millionen), die Währungsreform, die Berliner Blockade;

Zusammenfassend wäre zu sagen, daß in den israelischen Lehrbüchern in diesem Abschnitt sehr viel beschrieben und wenig erklärt wird, das Ungeheuerliche wird angeprangert und verdammt, bleibt jedoch ungeheuerlich wie zuvor.

Die begriffliche Hilflosigkeit im Erfassen und Ergründen des Geschehens hatte eine Verteufelung der Täter mit sich gebracht, nicht unähnlich der Projizierung des Bösen und Schlechten auf dämonische Ungeheuer und Teufel.

Diese Einstellung ist ebenso wissenschaftlich unzulässig wie erzieherisch verfehlt, da es darum gehen sollte, das Böse in uns selbst zu erkennen und zu verbannen und es nicht auf außer unserem Machtbereich liegende Objekte zu projizieren und mithin die innere Verantwortung abzulehnen. Zwischen Satan und Mensch bestehen keine erzieherischen Beziehungslinien; die Ermordung der Juden war nicht Teufels-, sondern Menschenwerk, nicht dämonischen Urgründen, sondern menschlichen, psychologischen, politischen, gesellschaftlichen Motiven und Mechanismen entspringend. Diese gilt es aufzudecken, ihre menschlich-historischen Wurzeln und kausalen Verbindungen darzustellen und zu verstehen zu suchen, um sie für uns und unsere Kinder aus der Welt zu schaffen.

Dies aber ist den Autoren der israelischen Lehrbücher zum größten Teil nicht gelungen; es bleibe dahingestellt, ob es den deutschen Lehrbuchautoren besser erging.

VIII. Die Nachkriegszeit

Westdeutschland wird Mitglied der Montanunion, Eingliederung in die Nato, der Warschauer Pakt, die Bildung der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik, die Berliner Mauer, Konrad Adenauer, die Eingliederung in den Westen.

Das Reparationsabkommen zwischen Deutschland und Israel wird lediglich in einem Buch (Ziw und Ettinger), und auch dies nur anläßlich der dadurch ausgelösten innenpolitischen Krise, erwähnt. —

Die Ergebnisse dieser Darstellung mögen vielleicht einen Beitrag zur Verständigung zwischen beiden Staaten darstellen. Sollte eine bilaterale Schulbuchkommission ins Leben gerufen werden, so böte sich ein Ansatz, in schulische Praxis umzusetzen, was zuvor in den Herzen der betreffenden Völker vorangegangen sein muß.

Zum Begriff des Verhaltens in der Lernzielkonzeption für den politischen Unterricht

I. Vorbemerkung

Mit seiner Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ hat Saul Robinsohn 1967 in der Bundesrepublik den Anstoß gegeben, die Inhalte der Lehrpläne und die Praxis ihrer Herstellung kritisch zu überprüfen. Ausgehend von einer Analyse der Lebenssituationen der Schüler sollen Qualifikationen formuliert werden, die der Schüler braucht, um mit diesen Situationen fertig zu werden. Die Befähigungen (Qualifikationen), mit deren Hilfe der Schüler den jeweiligen Anforderungen der Gesellschaft gerecht werden und die Lebenssituationen bewältigen soll, gelten seither als die vornehmsten Ziele des Lernens. Bei der Bestimmung dessen, wozu der Schüler befähigt werden soll, gehen — zumal im politisch-gesellschaftlichen Bereich — die Meinungen auseinander.

In der Ausrichtung der Lernziele auf die in der Gesellschaft für lernnotwendig erachteten gesellschaftlich-politischen Normen und Zielvorstellungen unterscheidet sich die derzeitige Curriculumrevision jedoch nicht von der traditionellen Praxis der Lehrplanherstellung. Politisch-gesellschaftliche Ziele verfolgt die Schule seit ihrem Bestehen, indem sie diese didaktisch in Lernziele transformiert. Insofern sind „Lernziele“ nicht erst eine Erfindung der heutigen Curriculumdiskussion. Der Unterschied zur früheren Lehrplanherstellung besteht vielmehr im wissenschaftlichen Verfahren bei der Ermittlung und unterrichtlichen Realisierung von Lernzielen. Die Entscheidungen über Lernziele sollen auf „akzeptablen Kriterien“ (Robinsohn) gründen.

Es sind vor allem drei Kriterien, die heute für die Bewertung von Lernzielen angegeben werden:

die gesellschaftlichen Anforderungen,
der Entwicklungsstand des Jugendlichen

und die fachwissenschaftliche Verbindlichkeit der Disziplinen.

Der gesamte Herstellungsprozeß von Lehrplänen soll — darin steckt ein politisches Gebot der Demokratisierung — transparent werden, um hierdurch intersubjektive Überprüfbarkeit und Kontrollierbarkeit der Lehrplanentscheidungen zu ermöglichen.

Die wissenschaftliche Rationalität bestimmt aber nicht nur das Verfahren der Entscheidung über Lernziele; ihre Reichweite erstreckt sich nicht nur auf den Prozeß der Lehrplanherstellung, sondern auch auf den Unterrichtsprozeß selbst, auf die Frage nämlich, wie der Lernprozeß der Schüler auf die so ermittelten Lernziele hin am sichersten gesteuert und kontrolliert werden kann. Hierin besteht ein wesentliches Kennzeichen heutiger Curriculumplanung: Mit der Ermittlung von Lernzielen wird die Forderung nach Operationalisierbarkeit verknüpft. Lernziele sollen so formuliert werden, daß sie ein Verhalten angeben, mittels dessen überprüfbar wird, ob das Lernziel erreicht ist. Lernziele werden nach diesem unterrichtstechnologischen Ansatz als Verhaltensweisen definiert, die der Schüler am Ende eines Lernprozesses beherrschen soll und die kontrollierbar sind. Dieses Lernzielkonzept kann jedoch für den gesellschaftlich-politischen Unterricht keine ausschließliche Geltung beanspruchen¹⁾. Der spezifische Auftrag dieses Unterrichts, das praktische Verhalten der Jugendlichen auf die Bewältigung konkreter Lebenssituationen hin zu beeinflussen, schränkt die Bedeutung der Lernziele im Sinne operationalisierter Verhaltensziele erheblich ein.

¹⁾ Vgl. Wolfgang Geiger, Lernziele und politischer Unterricht. Über die Grenzen der Lernzielorientierung, in: Gegenwartskunde, Heft 1/1974, S. 17 ff.

II. Der mediatisierte Verhaltensbegriff in der heutigen Lernzielkonzeption

In der heutigen Curriculumsdiskussion scheint sich die Tendenz zu verstärken, den Begriff ‚Lernziel‘ auf operationalisierte Verhaltensziele zu beschränken. Die Generalisierung dieses Lernzielkonzepts zu einem „umfassenden Strukturprinzip“ für jedweden Unterricht ist weit verbreitet²⁾.

Die zentrale Aufgabe der Operationalisierung von Lernzielen wird darin gesehen, Verhaltensweisen zu beschreiben, die beobachtbar sind, um damit kontrollieren zu können, ob der Schüler das Lernziel erreicht hat. Der Gedanke der Lernzielkontrollen ist demnach per definitionem im Begriff Lernziel enthalten.

Der so verstandene Lernzielbegriff geht zurück auf die behavioristische Lerntheorie, die durch die Schrift von Robert F. Mager „Lernziele und programmierter Unterricht“ (Weinheim 1965) Eingang in die Curriculumentwicklung gefunden hat. Lernzielkontrollen haben im Konzept Magers einen zentralen Stellenwert. Er schreibt: „Tests und Prüfungen sind Meilensteine auf dem Weg des Lernens; sie sollen Lehrer und Schüler über den Grad des Erfolgs ihrer Bemühungen, die Unterrichtsziele zu erreichen, informieren.“³⁾ Die Kontrolle der Lernziele ist nur dann möglich, wenn das Lernziel „das vom Lernenden erwartete Endverhalten beschreibt und definiert“; und definiert ist das Endverhalten durch „Bestimmung und Bezeichnung des beobachteten Verhaltens, das als Zeichen dafür gelten kann, daß der Lernende das Lernziel erreicht hat“⁴⁾. Robert F. Mager beschränkt den Begriff Lernziel auf solche Aussagen, die ein beobachtbares Endverhalten beschreiben. Klaus Huhse vermerkt in diesem Zusammenhang zu Recht, daß „mit diesem Ersuchen der Kreis der möglichen Ziele in einer Weise eingeschränkt (scheint), die durch den Gewinn an Überprüfbarkeit des Lernerfolgs schwerlich aufgehoben wird — wäre doch die Konsequenz der strikten Befolgung dieses Ersuchens, daß letztlich die Techniken und Instrumente der Beobachtung über die Auswahl von Zielen für das Curriculum entscheiden“⁵⁾.

²⁾ Ebd., S. 18.

³⁾ Robert F. Mager, Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1965, S. 3.

⁴⁾ Ebd., S. 43.

⁵⁾ Klaus Huhse, Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England, Berlin 1968, S. 143.

Die Einengung des Lernzielbegriffs auf kontrollierbare Endverhaltensweisen kann für den gesellschaftlich-politischen Unterricht deswegen nicht akzeptabel sein, da nicht alle Lernziele dieses Unterrichts kontrollierbar sind.

Bei inhaltsbezogenen Lernzielen (z. B. die Erkenntnis, daß das Schwergewicht der Gesetzesinitiative bei der Bundesregierung liegt) und bei solchen, die an Denk- und Arbeitsmethoden orientiert sind (z. B. die Fähigkeit zu analytischen Fragestellungen), läßt sich schon mit herkömmlichen, wenngleich verfeinerten Methoden überprüfen, ob das jeweilige Lernziel erreicht ist. Nur schwer kontrollierbar dürften Lernziele sein, die sich auf soziales Verhalten beziehen (z. B. die Bereitschaft zu Toleranz oder Kompromißfähigkeit). Derartige Fähigkeiten eignet man sich auch nicht auf die Weise an, daß sie zu einem bestimmten Zeitpunkt als erreicht gelten könnten.

Wo es gar um Lernziele geht, die Einstellungen, Wertungen und Haltungen beinhalten — und im politischen Unterricht sind sie von zentraler Bedeutung —, erweist sich der Terminus „erreicht“ als Begriff der Feststellung abgeschlossener Lernprozesse vollends als fragwürdig. Dabei ist noch zu beachten, daß es auch latente Einstellungen zu einem politischen System gibt, die sich der Beobachtung entziehen. Lernzielkontrollen haben daher für den politischen Unterricht nur eine sehr begrenzte Bedeutung. Sie sind ein Stück Unterrichtstechnologie, deren „Tendenz zu funktionalistischer Verdinglichung des Lernens“⁶⁾ den politischen Unterricht um das Ziel politischer Bewußtseins- und Urteilsbildung bringen kann. Das am Behaviorismus orientierte Lernzielkonzept erfährt durch die Aufgabenstellungen politischer Bildungstätigkeit eine eindeutige Beschränkung.

Dennoch werden in manchen Curricula Lernzielkontrollen als ein für *alle* Unterrichtsfächer geltendes didaktisches Element eingeführt. Auch das Bayerische Curriculum-Modell nennt neben den Kategorien Lernziel, Lerninhalt und Unterrichtsverfahren Lernzielkontrollen als vierte gleichwertige Kategorie der in Bearbeitung befindlichen curricularen Lehrpläne für alle Unterrichtsfächer⁷⁾: „Lern-

⁶⁾ Wolfgang Geirer, a. a. O., S. 21.

⁷⁾ Vgl. Klaus Westphalen, Praxisnahe Curriculum-Entwicklung. Eine Einführung in die Curriculum-Reform am Beispiel Bayerns, Donauwörth 1973.

zielkontrolle soll möglichst unmittelbar auf ein bestimmtes Lernziel bezogen sein; ihre hauptsächliche Aufgabe ist also die Festlegung, welche Schüler des Kurses das betreffende Lernziel in welchem Grade erreicht haben.“⁸⁾

Wenngleich die uneingeschränkte Gültigkeit der Lernzielkontrollen für alle Unterrichtsfächer und deren Gleichrangigkeit mit den anderen genannten Kategorien das Lernzielkonzept Magers unschwer erkennen lassen, so scheint sich das Bayerische Modell „Curricularer Lehrplan“ doch nicht dem Verdacht aussetzen zu wollen, als würden die Lernziele nach ihrer Kontrollierbarkeit ausgewählt. Westphalen schreibt: „Der Ansicht, Lehrpläne dürften nur operationalisierte Lernziele enthalten, schließt sich das ISP nicht an.“⁹⁾ An anderer Stelle wird auch klar gesagt, daß nicht alle Lernziele operationalisierbar sind. Demzufolge wird unterschieden zwischen „Lernzielen, die nur bedingt oder grundsätzlich nicht operationalisierbar sind“ (zum Beispiel Wertungen und Erkenntnisse), und solchen, „die grundsätzlich operationalisierbar sind“ (zum Beispiel Können und Wissen)¹⁰⁾. Indes: Eindeutig wird der Begriff ‚Operationalisierung‘ nicht gebraucht. Die Unterscheidung zwischen operationalisierbaren und nicht operationalisierbaren Lernzielen basiert auf einem Begriff der Operationalisierung, der bedeutet: ein Lernziel überprüfbar machen. Nach Westphalen bedeutet Operationalisierung aber auch: „ein Lernziel realisierbar ... machen“¹¹⁾. Darunter kann nur das verstanden werden, was im folgenden Zitat anklingt: „Die Grobziele beschreiben eindeutig, aber nicht ins Detail gehend die Verhaltensweisen (Lernergebnisse), die innerhalb eines Faches erreicht werden sollen. Sie müssen im curricularen Lehrplan durch die Angabe von möglichen Lerninhalten, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen operationalisiert werden.“¹²⁾

Operationalisierung von Lernzielen heißt demnach nicht nur die Möglichkeiten der Kontrolle angeben, sondern auch hinzufügen,

⁸⁾ Ebd., S. 52.

⁹⁾ Ebd., S. 53. ISP = Staatsinstitut für Schulpädagogik, das mit der Erarbeitung amtlicher curricularen Lehrpläne für Bayern beauftragt ist.

¹⁰⁾ Klaus Westphalen, Curriculare Lehrpläne für die Kollegstufe — Oberstufenreform als Revision des Curriculum, in: Karl Lanig (Hrsg.), Idee und Wirklichkeit der Kollegstufe, München 1972, S. 92.

¹¹⁾ Klaus Westphalen, Praxisnahe Curriculum-Entwicklung, S. 53.

¹²⁾ Klaus Westphalen, Curriculare Lehrpläne für die Kollegstufe, S. 92.

mit welchem Lerninhalt und durch welches Unterrichtsverfahren das Lernziel optimal erreicht werden kann. Dieser weitergefaßte Begriff der Operationalisierung im Sinne der „Realisierung“ von Lernzielen durch Angabe zumindest von Lerninhalten und Unterrichtsverfahren hat indes für alle Lernziele Gültigkeit. Jedes Lernziel wird auf diese Weise „realisiert“. Damit aber hebt Westphalen die von ihm selbst vorgenommene Unterscheidung zwischen operationalisierbaren und nicht operationalisierbaren Lernzielen wieder auf. Unbeschadet dieser uneindeutigen Verwendung des Begriffes Operationalisierung muß hervorgehoben werden, daß das Bayerische Curriculum-Modell den Begriff ‚Lernziel‘ nicht auf überprüfbare Verhaltensweisen einschränkt. Dadurch unterscheidet es sich wohlthuend von anderen Lernzielkonzepten, die in der Nachfolge Magers Lernziele als operationalisierte Endverhaltensweisen verstehen.

Lernzielkontrollen im Sinne des Überprüfens von Lernergebnissen sind didaktisch erst dann sinnvoll, wenn eine Steuerung des Unterrichtsablaufes auf das vorgegebene Ziel vorausgegangen ist. Der Einsatz von Lernzielkontrollen verlangt demnach die ständige Kontrolle des gesamten Lernprozesses, wobei diese Art der Kontrolle (nach angelsächsischer Wortbedeutung) das Verfügen und Steuern meint. Die didaktische Anwendung von Kontrollen in der doppelten Bedeutung des Verfügens über den Lernprozeß und der nachträglichen Überprüfung der Lernergebnisse kennzeichnet das technologische Verständnis von Unterricht und Lernen.

Das kybernetische Modell von Unterricht ist daher wesentlicher Bestandteil dieses Lernzielkonzepts. Erziehung wird hiernach als ein Vorgang verstanden, „in welchem ein (Erziehungs-)Objekt unter ständiger Korrektur zu einem (Erziehungs-)Ziel gesteuert wird“¹³⁾. Nicht nur, daß sich die permanente Steuerung und Kontrolle des Lernprozesses der Schüler nur schwerlich mit der Zielsetzung des gesellschaftlich-politischen Unterrichts verträgt, die Schüler zu eigenständiger Urteils- und kritischer Reflexionsfähigkeit zu erziehen; problematisch für den Unterricht ist dieses Verständnis von Lernen vor allem auch aus einem anderen Grund: Der Begriff des Verhaltens wird hier auf unterrichtstechnologische Zweckmäßigkeiten verengt.

¹³⁾ Felix von Cube, Grundsätzlich Probleme des Curriculums: Zielsetzung und Zielerreichung, in: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 93, Bonn 1972, S. 7.

Oberflächlich gesehen hat es den Eindruck, als sei gerade das Lernmodell, das auf Endverhaltensweisen zusteuert, besonders geeignet für einen Unterricht, der politisch-soziales Verhalten der Schüler zum Inhalt hat. Es entbehrt nicht einer gewissen Kuriosität, daß ausgerechnet dieses Lernmodell, das überprüfbare Verhaltensweisen als Lernergebnisse anstrebt, für das Verhalten der Schüler, das für die politisch-soziale Praxis bedeutsam ist, in der theoretischen Konstruktion des Lernprozesses keinen Platz hat. Lernprozesse, die politisch-praktisches Verhalten zum Inhalt und Ziel haben, kommen in einem lernzielorientierten Unterricht im Sinne der gesteuerten Herbeiführung vorgängig definierter Ver-

haltensänderung nicht zustande; auch die für das politische Lernen bedeutsamen außerschulischen Lernerfahrungen bleiben unberücksichtigt. Das angestrebte Verhalten wird zu einem bloßen Mittel zur Überprüfung von Lernzielen; es wird im Rahmen unterrichtstechnologischer Überlegungen mediatisiert.

Der streng lernzielorientierte Unterricht, der präzise beschriebene Endverhaltensweisen im voraus als Lernziele festlegt und diese steuernd, korrigierend und kontrollierend anstrebt, schließt die politisch-praktische Bedeutungsdimension des Verhaltensbegriffes aus. Dies ist unsere These, die es im folgenden näher dazulegen gilt.

III. Das politisch-praktische Verhalten der Jugendlichen im Zentrum politischer Bildungstätigkeit

Politische Bildung arbeitet für politische Praxis. Sie muß demnach das zum Gegenstand ihrer unterrichtlichen Bearbeitung machen, was politische Praxis inhaltlich ausmacht. Die politische Praxis des Bürgers umfaßt nicht nur sein politisches Tätigwerden (seine Aktionen), sondern sein gesamtes politisch-soziales Verhalten: Einstellungen, Haltungen und Aktionen.

Gerade die politischen Einstellungen und Haltungen der Gesamtbürgerschaft bestimmen den Zustand eines Gemeinwesens und sind insofern von hervorragender praktischer Bedeutung für die gesamte Politik. Bezogen auf die demokratische Herrschaftsform gilt daher: Ein politisches System ist so demokratisch, wie die Denkweise seiner Bürger demokratisch ist. Nicht allein eine hohe Wahlbeteiligung garantiert den Bestand eines demokratischen Gemeinwesens, sondern vor allem das demokratische Potential der Einstellungen und Haltungen der Staatsbürger. Der überzeugte Demokrat besäße genug politische Sensibilität, um auf einen allmählichen Übergang eines demokratischen Systems zu autoritären Tendenzen betroffen zu reagieren.

Bestandteil politischer Praxis ist selbstverständlich auch die Engagementbereitschaft und die Wahrnehmung der Möglichkeiten politischen Handelns. Ob jedoch die politische Beteiligung im Sinne des Aktivwerdens angesichts des repräsentativen Charakters unseres demokratischen Systems und der sozialstrukturellen Hindernisse, die den Möglichkeiten politischer Aktionen seitens der Bürger in unserer Gesellschaft entgegenstehen, als entscheidender Maßstab politischen Verhaltens

gelten kann, bleibt fragwürdig. „Die Frage nach der politischen Beteiligung, naiv gestellt, läuft Gefahr, die Mündigkeit der Staatsbürger einfach vorauszusetzen und die objektive Möglichkeit zu unterstellen, daß sie sich aufgeklärt verhalten und ihre politischen Entscheidungen wirksam durchsetzen könnten. Für die große Masse der nach dem Gesetz zur politischen Mitbestimmung zugelassenen Staatsbürger ist beides fragwürdig. Die Frage nach der politischen Beteiligung angemessen stellen, heißt darum, von der Ebene isolierter Verhaltensäußerungen, in denen sich Beteiligung objektiviert, auf die Ebene der Haltung zurückgehen, in der eine nicht mehr in den Handlungen sich umsetzende Beteiligung am politischen Leben ihren Ausdruck findet. Wir nennen diese Haltung den politischen Habitus. Er ist Ausdruck nicht so sehr von Handlungen als von Impulsen, nicht so sehr von Vorstellungen als von Zügen einer Mentalität.“¹⁴⁾

Allein das zunächst von Wertentscheidungen freie Verhältnis des Bürgers „zur Öffentlichkeit im ganzen, zur politischen Sphäre als solcher“¹⁵⁾, das die Kategorie ‚Habitus‘ in verschiedenen Typen differenziert zu fassen sucht, ist für das gesamte politische System von Bedeutung. (Und für alles weitere politische Lernen, sei es schulisch oder außerschulisch, stellt es eine unumgängliche Bedingung dar.) Ob das Verhältnis eines Jugendli-

¹⁴⁾ Jürgen Habermas, Ludwig von Friedeburg, Christoph Oehler, Friedrich Wetz, Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten, Neuwied 1961, S. 69.

¹⁵⁾ Ebd., S. 72.

chen zur Politik durch Apathie gekennzeichnet ist, ob er die Verfilzung des politischen und des persönlichen Geschehens durchschaut, ob ihm Politik als blindes Schicksal vorkommt, ob er sich politische Aktivität nur als professionelle vorstellen kann: All diese Haltungen bilden die subjektive Bedingung für die praktische Realisierung eines demokratischen Gemeinwesens. Im politischen Verhalten insgesamt liegt der unmittelbare Beitrag des Bürgers zur Politik; in ihm haben wir ein konstitutives Element politischer Praxis.

Das *politische Verhalten* kann als übergeordneter Begriff gelten für Haltungen, Einstellungen und Handlungen. Im einzelnen lassen sich die drei Aspekte der Kategorie des Verhaltens so definieren:

1. Der Begriff der Haltung ist identisch mit dem Begriff des Verhaltens im engeren Sinne, insofern der Haltung etwas relativ Gleichbleibendes zugrunde liegt; man spricht von gewohnheitsmäßigen, gleichbleibenden Haltungen.

In mehreren empirischen Untersuchungen wurde versucht, die Haltungen der Jugendlichen inhaltlich zu bestimmen. Die wichtigsten Untersuchungen, über die Jahre des Bestehens der Bundesrepublik verteilt, sind die von Schelsky (1957), Habermas (1961), Jaide (1963), Jaide (1970)¹⁶⁾.

In der Untersuchung von Habermas u. a. gelang es, hauptsächlich sechs Typen des politischen Habitus, wie die Haltungen genannt werden, zu unterscheiden. Die Habitustypen werden unabhängig von Einstellungen zum demokratischen System festgestellt. Die Grundverteilung der Habitustypen Frankfurter Studenten (Jahr der Untersuchung: 1957) ergibt folgendes Bild: 9 % Engagierte, 29 % reflektierte Staatsbürger, 19 % naive Staatsbürger, 19 % rational Distanzierte, 11 % irrational Distanzierte und 13 % Unpolitische¹⁷⁾.

Jaide unterscheidet in seiner Untersuchung einige Jahre später (1963), die sich an Jugendliche insgesamt wandte, fünf Habitustypen: 12 % Engagierte, 34 % Interessierte, 46 % Indifferente, 5 bis 7 % Skeptische und 1 bis 3 % Destruktive.

¹⁶⁾ Helmut Schelsky, *Die skeptische Generation*, Düsseldorf, Köln 1957; Jürgen Habermas u. a., *Student und Politik*, Neuwied 1961; Walter Jaide, *Das Verhältnis der Jugend zur Politik*, Berlin/Neuwied 1963; Walter Jaide, *Jugend und Demokratie. Politische Einstellungen der westdeutschen Jugend*, München 1970.

¹⁷⁾ Vgl. Jürgen Habermas u. a., a. a. O., S. 59—126.

2. Einstellungen sind in langjähriger Entwicklung entstandene Verhaltensdispositionen, d. h. Anschauungsmuster und affektiv grundierte Vorstellungsweisen. Die politische Sozialisationsforschung konnte nachweisen (hauptsächlich amerikanische Forschungen), daß politische Grundeinstellungen im Sinne fester Bindungen an das politische System durch Imitation und Identifikation bereits im frühen Kindesalter erworben werden und sich dann stark verfestigen. Die „Persistenz des frühen Lernens“ (Greenstein) ist dabei um so größer, je abstrakter die erworbenen Wertvorstellungen sind¹⁸⁾.

Um mögliche politische Einstellungen inhaltlich näher zu charakterisieren, sei nochmals die oben genannte Untersuchung von Habermas u. a. angeführt. Hier werden die Einstellungen zur Demokratie als „Typen politischer Tendenz“ näher differenziert; sie heißen: genuine Demokraten, formale Demokraten, Autoritäre und Indifferente. Die „genuinen Demokraten“ versuchen, „über die formalen Gleichheitsrechte hinaus eine faktische Gleichheit der Chancen politischer Mitbestimmung zu erreichen“¹⁹⁾. Die Gruppe der „formalen Demokraten“ besteht zum Teil aus Konformisten, teils aus solchen, die „eine Ablösung der Demokratie durch eine Diktatur nur als Rollenwechsel verstehen“, und teils auch aus solchen, in denen sich bereits der Übergang zu autoritären Tendenzen manifestiert. Die Gruppe der „Autoritären“ besteht aus „den Befürwortern einer obrigkeitsstaatlichen Autorität“, aus den Befürwortern einer Elite „als Gemeinschaft der Geistigen“ und schließlich auch aus solchen, die einem totalitären System zuneigen und offen faschistische Züge zeigen. Für die Gruppe der „Indifferenten“ ist „das Charakteristikum einfach die Fremdheit gegenüber der politischen Sphäre als solcher und damit auch gegenüber den demokratischen Institutionen“²⁰⁾.

3. Verhalten im umfassenden Sinne schließt das Handeln ein. Unter politischem Handeln verstehen wir jede politische Aktion, das

¹⁸⁾ Vgl. Friedhelm Nyssen, *Kinder und Politik. Überlegungen und empirische Ergebnisse zum Problem der politischen Sozialisation*, in: *Erziehung*, Heft 1/1970, S. 20—26.

¹⁹⁾ Jürgen Habermas u. a., a. a. O., S. 133.

²⁰⁾ Ebd., S. 127—144. Um endgültige Aussagen über das politische Potential der untersuchten Studenten machen zu können, wurden die Habitustypen und die Typen politischer Tendenz in Verbindung gebracht. Hierzu S. 145—151. Zum demokratischen Potential von Gymnasiasten vgl. Manfred Teschner, *Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien*, Frankfurt/Main 1968.

zielgerichtete Tätigkeiten im Bereich des Politischen. Politisches Handeln auf Seiten des Bürgers bedeutet politisches Engagement, politische Beteiligung. Sein politisches Handeln bewegt sich im Bereich der Input-Strukturen eines politischen Systems, d. h. im Bereich des Willensbildungsprozesses. Daß dem politischen Handeln (z. B. Demonstration, Parteiarbeit, Wahlbeteiligung u. dgl.) ein positives Verhältnis zu den Input-Strukturen eines politischen Systems vorausgehen muß, daß politisches Handeln also an das Bewußtsein geknüpft ist, auf politische Gestaltungsvorhaben einwirken zu können — dies zeigt, wie eng politisches Handeln mit politischen Einstellungen und Haltungen in Wirklichkeit verbunden ist. Das politische Verhalten insgesamt charakterisiert die politische Kultur eines Landes. Der Begriff der politischen Kultur geht auf Almond zurück und bezeichnet die Einstellungen, Orientierungen und Verhaltensweisen gegenüber einem politischen System. Er dient in der neueren Forschung als

vergleichendes Merkmal politischer Systeme²¹⁾.

Schon allein wegen seiner überragenden Bedeutung für die innere Struktur eines politischen Systems sollte das politische Verhalten stärker in das Zentrum des politischen Unterrichts rücken. Darüber hinaus ist das politische Verhalten des Jugendlichen wegen der funktionalen Bedeutung für das politische Lernen insgesamt eine unaufhebbare Determinante des politischen Unterrichts. Wie jeder Mensch immer nur von einem momentan erreichten Verhaltensstand aus politisch dazu lernt, so muß auch der politische Lernprozeß in der Schule vom politischen Verhalten des Schülers ausgehen. Erst durch die didaktische Realisierung des Bedingungsverhältnisses von politischem Lernen und politischem Verhalten leistet der politische Unterricht einen Beitrag für die politische Praxis und nicht schon — wie gemeinhin angenommen wird — durch Ermunterung zu politischer Aktion und durch Aufzeigen konkreter Handlungsmöglichkeiten.

IV. Die Bedeutung der praktischen Erfahrungssituationen für den Erkenntnis- und Lernprozeß

Im Zentrum politischer Bildungstätigkeit sollte also das politisch-praktische Verhalten des Jugendlichen stehen. Das Lernziel sind Qualifikationen für praktische Situationen, die seine gesellschaftliche und politische Existenz betreffen. Der Unterricht muß daher bestrebt sein, das Verhaltenspotential des Jugendlichen zu erreichen. Voraussetzung hierfür ist, daß das praktische Verhalten in den gesamten unterrichtlichen Lernprozeß mit einbezogen wird.

Zum genaueren Verständnis des Zusammenhangs zwischen gesellschaftlich-politischem Verhalten und Erkenntnis- und Lernprozessen leistet die *Anthropologie des Pragmatismus* einen überaus wertvollen Beitrag. Die pragmatische Lerntheorie liefert theoretische Grundlagen für einen Unterricht, der auf praktische Erkenntnisse abzielt. Kognitive Lerntheorien reichen für einen derartigen Unterricht nicht aus, da sie das Denken nicht in seiner Bindung an praktische Tätigkeiten des Menschen sehen.

Nach der Lehre des Pragmatismus ist das praktische Verhalten nicht nur zentrales Wesensmerkmal des Menschen und für die Gesamtbeurteilung des Menschen so überaus wichtig; es ist vor allem auch Bestandteil des Erkenntnisprozesses und eröffnet in dieser Hinsicht für den praxisorientierten Lernpro-

zeß häufig unbeachtete Perspektiven. Im Aufdecken der Zusammenhänge von Verhalten und Erkennen besteht die besondere Bedeutung des Pragmatismus für die Didaktik gesellschaftsrelevanter Fächer. Die Anthropologie des klassischen amerikanischen Pragmatismus, als deren Begründer William James und John Dewey gelten, begreift den Menschen als ein durch Handlungsfähigkeit bestimmtes Wesen.

Die pragmatische Handlungstheorie ist bestimmt von dem Grundsatz: „Was einer war, ergab sich aus dem, was er tat.“²²⁾ Sie wehrt sich dagegen, „den Wert des Menschen in erster Linie von seiner Innerlichkeit her einzuschätzen und Tätigkeit in erster Linie als ‚Selbsttätigkeit‘ zu begreifen“²³⁾. Der Begriff des Handelns wird als „Schlüssel zum Phänomen des Lebens“ verstanden; James empfahl: „to think of life in terms of action“²⁴⁾.

²¹⁾ Zum Begriff der politischen Kultur als Einführung vgl. Rudolf Hamann, *Politische Soziologie für den Sozialkundeunterricht*, Hamburg 1974, S. 136 bis 150. Ausführlicher: Dirk Berg-Schlosser, *Politische Kultur. Eine neue Dimension politikwissenschaftlicher Analyse*, München 1972.

²²⁾ Theodor Wilhelm, *Der Kompromiß. Zur Weiterbildung des politischen Bewußtseins*, Stuttgart 1973, S. 39.

²³⁾ Ebd.

²⁴⁾ Ebd.

„Wenn das konkrete Verhalten für die Gesamtbeurteilung des Menschen als so wichtig betrachtet wird, wendet sich die Aufmerksamkeit natürlicherweise den Umständen zu, unter denen dieses Verhalten stattfindet. Die je konkrete *Situation* ist ein Zentralbegriff allen pragmatischen Philosophierens... Der amerikanische Pragmatismus hatte den Situationsbegriff unter die Grundvorstellungen der Anthropologie eingereiht.“²⁵⁾

Die je konkrete Situation, in der das Handeln geschieht, ist also von zentraler Bedeutung. Für den Pragmatiker bilden die praktischen Situationen ein wichtiges Stadium im Erkenntnisprozeß und mithin im Lernprozeß des Menschen. Das Denken hat in diesem Prozeß „instrumentalen“ Charakter, d. h., es wird als ein Mittel verstanden, „diese Welt noch wirklich zu gestalten und umzugestalten“ (Eduard Baumgarten)²⁶⁾. „Das Denken erscheint bei den Pionieren des amerikanischen Pragmatismus engstens verflochten mit den konkreten Situationsschwierigkeiten, die sich den Menschen in den Weg stellen und nach einer Lösung verlangen. Es ist sinnlos, hat Dewey gesagt, jemanden aufzufordern: Denken Sie! Denken kommt auf ganz andere Weise in Gang; es geht aus Störungen des Handlungsvollzuges hervor, und Denkergebnisse bringen das gestörte Verhalten wieder in Fluß. Denken ist nicht Selbstzweck, sondern instrumental.“²⁷⁾

Der instrumentale Charakter des Denkens besteht im Auffinden praktischer Lösungen. Das Denken hat „das Image der Selbstherrlichkeit“²⁸⁾ verloren, die darin besteht, den Erkenntnisprozeß getrennt von praktischer Erfahrung (a priori) zu leiten und ohne Blick auf das Handeln des Menschen einem Ergebnis (einer Erkenntnis) zuzuführen. Nach pragmatischer Lehre wird der Erkenntnisprozeß (was gleichbedeutend ist mit der Suche nach der „Wahrheit“) „durch konkrete Störungen des normalen Handlungsvollzuges in Gang gesetzt“²⁹⁾, und die gewonnene Erkenntnis selbst erhält ihre Bedeutung dadurch, daß sie etwas beiträgt zur Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit des Menschen: also eine praktische Erkenntnis ist. „Wahrheit wird ein Urteil erst dann, wenn (und nur insoweit als) ‚die inhibierte Erfahrung weitergehen kann.‘“³⁰⁾

Die situative Erfahrung setzt nach der Lehre des Pragmatismus den Erkenntnisprozeß in Gang; die Ermöglichung neuer Erfahrungen ist Sinn und Zweck des Erkenntnisprozesses. Erfahrung ist mithin ein Bestandteil des Lernprozesses und damit das Ermöglichen von Erfahrungen eine unterrichtliche Aufgabe. Ziel und Produkt dieser Lernprozesse sind praktische Erkenntnisse. Erfahrung wird so zu einer zentralen Kategorie des Unterrichts.

Nach John Dewey hat jeder Denkprozeß zwei Pole: Einer liegt am Anfang, wo die Situation noch unklar ist (= prä-reflektive Situation). In ihr wird das Problem empfunden, das das Denken sich zu lösen vornimmt. (Heuristisches Lernen wird in dieser Lernkonzeption daher als Problemlösen verstanden.) Der andere Pol liegt nach einem systematischen Denkprozeß, nach dem die Lösung gefunden ist (= post-reflektive Situation). Zwischen beiden Stufen liegt ein Prozeß, in dem das Denken von Pol A zu Pol B fortschreitet. Hier liegen Berührungspunkte zu einer materialistischen Lerntheorie, die sich kurz so beschreiben läßt: „Der Lernprozeß geht in der Regel von konkreten Tatbeständen in induktiver Weise aus und wendet sich nach abstrakten Denkeroperationen auf diese zurück.“³¹⁾ Das Besondere dieser Konzeption besteht darin, daß der Lernprozeß nicht mit den kognitiven Operationen abschließt, die Hilda Taba zum Beispiel in Anlehnung an die neuere Denkpsychologie von Guilford, Piaget und Bruner als Zentrum des Lernens darstellt. Hilda Taba hat drei „kognitive Aufgaben“ differenziert:

1. Begriffsbildung, 2. Interpretation von Fakten (Schlußfolgerungen und Abstrahieren) und 3. Umgang mit Verallgemeinerungen und Prinzipien (Anwendung bekannter Begriffe, Abstraktionen und Daten zum Zwecke der Ausbildung einer Hypothese oder Theorie)³²⁾.

Der Aufbau „kognitiver Strukturen“ ist für sie der eigentliche Akt des Lernens. Deshalb auch erscheint den Vertretern dieser Lerntheorie (vor allem Jerome Bruner) das wissenschaftliche Erforschen als die einzig vertretbare Methode heuristischen Lernens.

Die pragmatische Lerntheorie geht darüber hinaus, weshalb sie sich für die lerntheoretische Grundlegung jener Unterrichtsfächer, deren Lernziele sich auf gesellschaftliche Praxis erstrecken, besonders eignet. Die kogniti-

²⁵⁾ A. a. O., S. 41.

²⁶⁾ Zit. nach Theodor Wilhelm, a. a. O., S. 46.

²⁷⁾ A. a. O., S. 39 f.

²⁸⁾ A. a. O., S. 47.

²⁹⁾ Ebd.

³⁰⁾ Ebd.

³¹⁾ Wolfgang Christian, Probleme des Erkenntnisprozesses im politischen Unterricht, Köln 1974, S. 89.

³²⁾ Handbuch der Unterrichtsplanung und Curriculumentwicklung nach Hilda Taba, Stuttgart 1974.

ven Operationen werden in engster Anknüpfung an die Lebenspraxis gesehen. „Alles Forschen und Lernen ist motiviert durch die Verhaftung in Situationen.“³³⁾

So durchläuft der Denkprozeß nach John Dewey fünf Phasen, die er gleichzeitig als Merkmale der unterrichtlichen Methode versteht. Die Phasen der Methode unterrichtlichen Lernens sind identisch mit den Phasen pragmatischen (= praxisorientierten) Denkens. Es sind dies: „erstens, daß der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrung geeignete Sachlage vor sich hat, daß eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist; zweitens; daß in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken; drittens: daß er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln; viertens: daß er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln; fünftens: daß er die Möglichkeit und die Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken.“³⁴⁾

„Die Überzeugung, daß echte Erziehung durch Erfahrung zustande kommt“³⁵⁾, gehört zum Grundbestand des Pragmatismus. Die Pragmatiker, voran John Dewey, haben immer wieder betont, daß der Mensch durch nichts so sehr wächst wie durch Erfahrungen.

Erfahrung ist zunächst keine Form der Erkenntnis, „aber sie ist für das Zustandekommen von Einsichten unentbehrlich; sie gibt den Anstoß zum Prozeß der Wahrheitsfindung, und die Ermöglichung weiterer ‚Erfahrung‘ ist dessen eigentlicher Zweck“³⁶⁾. „Erfahrung und Erkenntnis (Einsicht) (stehen) zueinander nicht im Verhältnis von Mittel und Zweck, sondern beide (gehören) einem einheitlichen prozessualen Zusammenhang zu und Lernen ohne Erfahrung (stellt) daher ein mühsames, wenn nicht hoffnungsloses Unterfangen dar... Politische Erkenntnis kommt auf eine pädagogisch vertretbare, ökonomische Weise nur im Zusammenhang mit politischer Erfah-

rung zustande.“³⁷⁾ Nur ein Lernen durch Erfahrung kann die praktischen Erkenntnisse vermitteln, die sich im gesellschaftlich-politischen Verhalten manifestieren. Eine handlungsorientierte Erziehung muß daher bei der Vermittlung von Erfahrungen ansetzen. Nur so kommt ein unterrichtlicher Lernprozeß zustande, der dem praxisorientierten Lernen des Alltags entspricht, einem Lernprozeß, der sich dadurch auszeichnet, daß er auf Handlungen und Verhalten ausgerichtet ist, was durch Erfahrungen entscheidend mitbestimmt wird.

Auf diese Weise kann der unterrichtliche Lernprozeß das Theorie-Praxis-Verhältnis vermitteln, indem er die kognitiven Elemente des Lernprozesses (wie Begriffsbildung und Aufbau kognitiver Strukturen) beständig verbindet mit jenem „Praxiselement des Lernprozesses“, das sich in der „Relevanz praktischer gesellschaftlicher Erfahrungen“ ausdrückt³⁸⁾.

Hier stellt sich nun die Frage: Wie kann der gesellschaftlich-politische Unterricht dem Schüler zu solchen Erfahrungen verhelfen? Es gibt zwei verschiedene Weisen, im Unterricht gesellschaftlich-politische Erfahrungen zu ermöglichen. Theodor Wilhelm formuliert sie so: „Sie (die Pädagogik) kann entweder zufällige („natürliche“) Erfahrung, die im ungeplanten Vollzug des Lebens ‚vorkommt‘, aufgreifen und auswerten. Oder aber sie ‚organisiert‘ experimentelle Situationen, in denen politische Erfahrungen gemacht werden.“³⁹⁾

Zur ersten Möglichkeit: Hier geht es darum, dem Schüler zu helfen, seine gemachten Erfahrungen ins Bewußtsein zu heben. Die Reflexion der Erfahrungen, die sein gesellschaftlich-politisches Verhalten bestimmen, dient der Identitätsfindung. Die Analyse gemachter Erfahrungen ist politisch-soziales Lernen in dem Sinne, daß praktische Erkenntnisse und Einsichten gewonnen werden, die das weitere Erfahrungsverhalten beeinflussen. Beim Auswerten der Erfahrungen werden Einstellungen, Haltungen und Vorstellungsweisen ins Bewußtsein gehoben (z. B. die Einstellung zum Beruf, die durch Erfahrungen mit ihm bestimmt wird). Der einzelne kommt dazu, sich selbst zu erfahren.

Zur zweiten Möglichkeit: Theodor Wilhelm schreibt hierzu: „Die Umwege des Nachdenkens und Erkennens lassen sich nun aber auch *planen*. Neben der natürlichen Erfahrung gibt es Erfahrungen, die als Experiment veranstaltet werden. Die Zufälligkeit ist jetzt

³³⁾ Günther Buck, Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion, Stuttgart 1969, S. 72.

³⁴⁾ John Dewey, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig 1964, S. 218.

³⁵⁾ John Dewey, Oscar Handlin, Werner Corell, Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform, Weinheim/Bergstraße 1963, S. 38.

³⁶⁾ Theodor Wilhelm, a. a. O., S. 191.

³⁷⁾ A. a. O., S. 192.

³⁸⁾ Wolfgang Christian, a. a. O., S. 96.

³⁹⁾ Theodor Wilhelm, a. a. O., S. 192.

ausgeschaltet. Politische Erfahrungen werden nun *herbeigeführt*, und das Experiment erfolgt unter ganz bestimmter Fragestellung, deren Ergebnis überprüft werden soll.“⁴⁰⁾ Bei dieser zweiten Möglichkeit geht es also um Erfahrungsvermittlung zum Zwecke der Beeinflussung gesellschaftlich-politischen Verhaltens, sei es Korrektur oder Verstärkung des Verhaltens. Ausgangspunkt für die unterrichtlich organisierte Vermittlung von Erfahrung ist zum einen die Tatsache, daß sich außerschulisches Lernen ebenfalls in der Hauptsache durch Erfahrung vollzieht, und zum anderen die Überlegung, daß die gegebene Erfahrung der Kinder häufig zu gering ist; die Kinder erfahren nicht das im alltäglichen Leben, was politisch-soziale Bildung intendiert.

Erfahrungsvermittlung kann wiederum auf zweifache Weise geschehen: 1. Erfahrung kann durch arrangierte, nicht-simulierte Erfahrungssituationen erweitert werden und 2. durch Simulation vorweggenommen werden.

Zum ersten: Eine Erweiterung der Erfahrung kann dadurch arrangiert werden, daß die Schüler durch eigenes Tun zum Beispiel be-

stimmte Manipulationstechniken erfahren, indem sie die Technik photographischer Manipulation selbst praktizieren und sie dadurch durchschaubar machen⁴¹⁾. Eine arrangierte Erfahrungssituation kann weiterhin sein die Analyse einer Tonbandaufnahme einer Gruppendiskussion mit dem Ziel, das Verhalten der Schüler erfahrbar zu machen. In diesen Fällen handelt es sich um nicht-simulierte Erfahrungssituationen.

Anders im zweiten Fall der Erfahrungsvermittlung: Hier werden Situationen simuliert und politisch-soziale Ernstfälle in der Vorstellung vorweggenommen. Die Simulation erfolgt in einem Spiel. Die im „Spielraum“⁴²⁾ gewonnenen Erfahrungen sollen in späteren Realsituationen das Entscheiden, Urteilen und Verhalten bestimmen. Eine heute vielfach propagierte Möglichkeit der Simulation von Realsituationen ist zum Beispiel das Rollenspiel. Wenn der Gegenstand des Rollenspiels die Simulation einer schulischen Konfliktsituation ist, so ist der Zweck dieser Übung das „angstfreie (weil gespielte) Erfahren des eigenen Verhaltens in Konfliktsituationen und unter Entscheidungsdruck“⁴³⁾.

V. Praxisorientierte Lernziele und Lernprozeß

Der informationstheoretische Ansatz der Didaktik ist keine ausreichende theoretische Grundlage für einen Unterricht, der auf praktisches Verhalten abzielt, da sich derartige Lernziele der beständigen Steuerung entziehen. Wir gehen dagegen aus von der pragmatisch-anthropologischen Prämisse von der wesensmäßigen Bestimmung des Menschen durch Handlungsfähigkeit. Aus der Anwendung der durch den Pragmatismus in den Vordergrund gerückten Bedeutung der praktischen Erfahrungssituationen für den Erkenntnis- und Lernprozeß des Menschen auf den Unterricht ergeben sich für dessen Organisation Konsequenzen, die es im einzelnen näher zu untersuchen gilt. Sie lassen sich zunächst in folgenden Fragen andeuten: Können Lernprozesse, die von praktischen Erfahrungen ausgehen und auf die Ermöglichung neuer Erfahrungen abzielen, in derselben Unterrichtsorganisation realisiert werden, wie sie der Zielerreichung von präzise beschriebenen und beobachtbaren Endverhaltensweisen eigen ist? Mit anderen Worten: Sind solche Lernprozesse, die am subjektiven Erfahrungshorizont des Schülers orientiert sind und gesellschaftlich-praktisches Verhalten anstreben,

durch technologische Mittel des Unterrichts steuerbar und kontrollierbar?

Die so pointierte Fragestellung deutet die Antwort bereits an, die in folgender These zusammengefaßt werden kann: Lernprozesse, die die Beeinflussung politisch-gesellschaftlichen Verhaltens durch Erfahrungsreflexion und Erfahrungsvermittlung zum Inhalt haben, kommen in einem lernzielorientierten Unterricht im Sinne der gesteuerten Herbeiführung vorgängig definierter Endverhaltensweisen nicht zustande. Genau hier liegen die Grenzen des durch Lernzieloperationalisierung bestimmten Unterrichts. Dieser kann daher nicht zum alleinigen Modell unterrichtlicher Organisation gemacht werden. Lernprozesse, die in das individuelle Verhalten ein-

⁴¹⁾ Vgl. Gertrud Beck, Unterrichtsversuche im 4. Schuljahr zum Problem „Manipulation“, in: Siegfried Aust u. a., Beiträge zur politischen und sozialen Erziehung in der Grundschule, Essen 1972, S. 23 ff.

⁴²⁾ Hermann Glaser, Prolegomena und Beispiele zu einer gesellschaftlichen Spielraumtheorie, in: Hermann Giesecke, Politische Aktion und politisches Lernen, München 1971, S. 87—125.

⁴³⁾ Otto Lüdemann, Gruppendynamik und Politische Bildung im Regelkreis der gesellschaftlichen Prozesse, in: Politische Bildung, Heft 2/April 1973, S. 41.

⁴⁰⁾ A. a. O., S. 193.

greifen und damit die persönliche Existenz der Lernenden einbeziehen, verlangen einen anderen Typus von Unterricht.

Elliot Eisner nennt zwei Typen von Unterricht. Er unterscheidet „expressive objectives“ von „instructional objectives“ und macht den Vorschlag, beiden Zieltypen ein anderes Modell unterrichtlicher Planung zugrunde zu legen. „Nach Eisner können für einen Typ von Unterricht ohne weiteres im Vorhinein die Ziele in Endverhaltensweisen präzise festgelegt werden — so etwa Kompetenzen im Spracherwerb, in psychomotorischen Fähigkeiten, in anderen grundlegenden Fertigkeiten und Kenntnissen, über die souverän verfügen zu können in unserer Gesellschaft lebens- oder berufsnotwendig ist, ganz unabhängig von individuellen Lebenserfahrungen, vom biographischen Substrat, von der möglichen Spontaneität der Subjekte, die diese Kompetenzen lernen (müssen).“⁴⁴⁾ Dieser Typ von Unterricht beinhaltet „instructional objectives“, die im Curriculum-Programm von Hilda Taba als „genau beschriebene Unterrichtsziele“ definiert und in zahlreichen Beispielen konkretisiert werden⁴⁵⁾.

Demgegenüber bestehen nach Eisner „expressive objectives“ darin, daß sie „prinzipiell nicht vor Beginn des Unterrichts und unabhängig von den lernenden Subjekten festgelegt werden können, weil sich in diesen (expressiven) Zielaktivitäten eben das individuelle Substrat, die Produktions- und Modifikationskraft der Subjekte, die am Unterricht beteiligt sind, ‚ausdrücken‘ sollen und müssen“⁴⁶⁾. Das Besondere dieser Lernprozesse ist es nach Eisner, „den Erfahrungshorizont der Subjekte zu mobilisieren“⁴⁷⁾. Die Lernergebnisse eines solchen Unterrichts können nicht im Voraus festgelegt werden, denn die gemeinten Aktivitäten, die „expressiven Leistungen“⁴⁸⁾, die persönliche Erlebnisse und Erfahrungen „ausdrücken“, lassen sich nicht auf präzise beschriebene Endverhaltensweisen hin ausrichten.

Entsprechend der Eisnerschen Unterrichtstypologie unterscheidet auch Wolfgang Geiger zwei Typen von Lernprozessen: Instruktionsprozesse und Reflexionsprozesse, wobei in die

⁴⁴⁾ Horst Rumpf, Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts, in: Neue Sammlung, 1971, S. 407.

⁴⁵⁾ Handbuch der Unterrichtsplanung und Curriculumentwicklung nach Hilda Taba, Stuttgart 1974; Beispiele für „instructional objectives“ besonders S. 18 ff.

⁴⁶⁾ Horst Rumpf, a. a. O., S. 407.

⁴⁷⁾ Ebd., S. 408.

⁴⁸⁾ Vgl. Handbuch der Unterrichtsplanung und Curriculumentwicklung nach Hilda Taba, S. 40 und 45.

Formulierung „Instruktionsprozesse“ der Eisnersche Begriff „instructional objectives“ eingegangen sein dürfte: „Instruktionsprozesse dienen dem Erwerb oder der Steigerung einer bestimmten objektiv beschreibbaren (und deshalb auch objektiv nachprüfbar) Kompetenz, die in einem definierten inhaltlichen Wissen, also in Kenntnissen, oder in einfacheren oder komplexeren Fähigkeiten bestehen kann.“⁴⁹⁾ Hier ist die Operationalisierung von Lernzielen im Sinne der Beschreibung von vorgängig bestimmten und beobachtbaren Endverhaltensweisen möglich.

Politisch-gesellschaftlicher Unterricht kann jedoch in seiner Gesamtheit nicht als Instruktionsprozeß verstanden werden. Es müssen Lernprozesse der zweiten Art hinzukommen, in denen „die objektiven sozialen und politischen Phänomene, Vorgänge, Zusammenhänge von den Schülern in ihrer Bedeutung für ihre persönliche Lage begriffen werden“; in denen „mit der Aufklärung der objektiven Sachverhalte zugleich eine Aufklärung der eigenen Existenz in ihren gesellschaftlichen Vermittlungen erfolgt und den Schülern eine Bestimmung der eigenen politischen Stellung möglich wird“; in denen „nach der Bedeutung der Sache ‚für uns‘ gefragt wird“⁵⁰⁾.

Diesen Lernprozeß, den Geiger „Reflexionsprozeß“ nennt (nach der Terminologie Eisners sollte man besser von „Expressionsprozessen“ sprechen), beschreibt Theodor Börss, der ebenfalls zwei Versionen von Lernprozessen unterscheidet, so: Dieser Lernprozeß geht davon aus, „daß es sich beim Lernvorgang um die Erweiterung der subjektiven Erfahrungstotalität handelt, die sich nicht summativ, sondern integrativ vollzieht ... Organisiert vermittelte Lernerfahrung in Form von Unterricht hätte ... weniger zusätzliche Inhalte zu vermitteln, sondern vielmehr in emanzipierter Kommunikation die vielfältigen Erfahrungen, die der Lernende vor allem außerhalb der Schule macht, in sinnvollen, das heißt sowohl den Erfahrungsobjekten als auch den Bedürfnissen der (jugendlichen) Individuen entsprechenden Zusammenhängen zu interpretieren ... Implizieren würde ein derartig vorgestellter Lernprozeß eine nur zeitweise unterbrochene Reflexion des Subjekts auf seine Lernerfahrung und ihre Bedeutung für das eigene Leben und/oder die Gesellschaft.“⁵¹⁾

⁴⁹⁾ Wolfgang Geiger, a. a. O., S. 24.

⁵⁰⁾ Ebd., S. 52.

⁵¹⁾ Theodor Börss, Einige Anmerkungen über Formen des organisierten Lernprozesses und zur Beschreibung von Lernzielen, in: Wolfgang Klafki, Karl Christoph Lingelbach, Hans W. Nicklas (Hrsg.), Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen, Frankfurt 1972, S. 43 f.

Das Schema des so beschriebenen Lernens, das auf „Bewußtseins- und Identitätserweiterung“⁵²⁾ gerichtet ist, hat notwendigerweise Einfluß auf die Formulierung der im nämlichen Lernprozeß angestrebten Zielvorstellung. Aus dem Gesagten geht bereits hervor, daß die Zielvorstellungen von Expressionsprozessen nicht als Lernziele im Sinne operationalisierter Endverhaltensweisen verstanden werden können. Insofern ist es richtig, wenn Geiger feststellt, daß „Reflexionsprozesse“ nicht lernzielorientiert sein können⁵³⁾. Lernzielorientierung wird hier im Kontext der informationstheoretischen Didaktik als das Vorhaben begriffen, den Ablauf des Unterrichts sozusagen an die Kandare von Lernzielen (Endverhaltensweisen) zu nehmen, um einen möglichst hohen Lerneffekt zu erreichen. Das Lernergebnis ist als vorher formuliertes Lernziel vorgegeben. So definierte Lernziele entsprechen dem Schema der Instruktionsprozesse. Für Expressionsprozesse hingegen können Lernziele im Sinne im voraus festgelegter Lernergebnisse nicht definitiv formuliert werden, da von vornherein nicht feststeht, ob der Lernende die in einem solchen Lernprozeß beabsichtigte Zielvorstellung zu seinem „Lernziel“ macht. Diese Zielvorstellungen beabsichtigen ja nicht die Aneignung relativ subjekt-neutraler Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern eine Veränderung resp. Erweiterung des Bewußtseins und der Identität des einzelnen. Sie führen demnach mit Absicht „Identitätskrisen“⁵⁴⁾ herbei; sie brauchen die „Störungen des Handlungsvollzugs“ (Pragmatismus), um zu neuen Einsichten und praktischen Erkenntnissen zu kommen.

Voraussetzung für die Erreichung der Zielvorstellungen ist die Vermittlung von Erfahrungen, die die bestehende Identität des Lernenden stören und in Frage stellen, mit anderen Worten: „die Integration von konkreten Lernerfahrungen in die Totalität des individuellen Erfahrungshorizonts des Lernenden“⁵⁵⁾. In diesem Moment des Lernens, in dem die bestehende Identität des Lernenden bedroht ist und verändert werden soll, kann nicht selbstverständlich damit gerechnet werden, daß der Lernende die vom Lehrer beabsichtigten Zielvorstellungen als Ziele seines eigenen Lernprozesses, also als seine „Lernziele“ anerkennt. Vielmehr muß damit gerechnet werden, daß er sie abwehrt oder sie, um seine bestehende Identität nicht zu gefährden, uminterpretiert.

⁵²⁾ Wolfgang Geiger, a. a. O., S. 25.

⁵³⁾ Ebd., S. 25.

⁵⁴⁾ Vgl. Ebd., S. 24 ff.

⁵⁵⁾ Theodor Börss, a. a. O., S. 45.

Zu überlegen wäre, ob für diese Lernprozesse der Begriff Lernziel gänzlich ungeeignet ist. Walter Gagel bietet einen brauchbaren Kompromiß an, wenn er sagt, daß man für „Reflexionsprozesse“ Lernziele zwar formulieren könne, aber in der Bedeutung von „Lernerwartungen“ und nicht im Sinne von „Lernergebnissen“⁵⁶⁾.

Lernziele in Expressionsprozessen können nicht in der Weise einengend formuliert und operationalisiert werden wie in Instruktionsprozessen. „Statt Zielstrebigkeit“, sagt Geiger, „ist für diese Lernprozesse eher charakteristisch, was man mit Mitscherlich als ‚Suchbewegung‘ bezeichnen könnte; es herrscht also zwar nicht Ziellosigkeit, aber die Zieldimension bleibt in doppelter Weise offen: die verfolgten Ziele unterliegen ständiger Reflexion und möglicher Revision, und sie bezeichnen inhaltlich gerade ein Unbekanntes, das eben darum Gegenstand der Ergründung wird“⁵⁷⁾.

Lernziele für Expressionsprozesse geben das positive Lernergebnis nicht vor und werden demgemäß nicht zur strengen Reglementierung und Steuerung des Unterrichts verwendet; die Art, wie sie verwendet werden, kann man eher als heuristisch bezeichnen.

Dadurch, daß das Schema des strengen lernzielorientierten Unterrichts (wegen seiner unterrichtstechnologischen Konzeption) den Lernprozeß völlig unberücksichtigt läßt — der die politisch-praktische Existenz des Lernenden zum Gegenstand des Lernens macht —, ist es für den politischen Unterricht nur von beschränkter Bedeutung. Der politische Unterricht setzt dieser Lernzielkonzeption Grenzen in zweifacher Hinsicht: Erstens in der Formulierung von Lernzielen: Nicht alle Lernziele für den politischen Unterricht können als operationalisierte Endverhaltensweisen präzise beschrieben werden. Zweitens in der Verwendung von Lernzielen: Über diejenigen Lernziele hinaus, die den Unterrichtsprozeß in extremer Kurzschrittigkeit dem programmierten Lernverfahren annähern, muß der politische Unterricht Raum geben für Lernziele, die die heuristische Funktion haben, der Auffindung neuer Einsichten Wege offen zu halten, auf denen eine freie Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler möglich wird⁵⁸⁾.

⁵⁶⁾ Wolfgang Geiger, a. a. O., S. 29.

⁵⁷⁾ Walter Gagel, Noch einmal: Lernziele und politischer Unterricht, in: Gegenwartskunde, Heft 4/1974, S. 443.

⁵⁸⁾ Wolfgang Geiger, a. a. O., S. 22.

⁵⁹⁾ Vgl. Felix von Cube, Curriculum und freie Kommunikation. Zwei gleichwertige Komponenten demokratischer Bildung, in: Materialien zur Politischen Bildung, Heft 1/1975, S. 59 ff.

Mittlere Geschichte im Lernfeld Politik

Zum didaktischen Stellenwert des Mittelalters

Gegenüber der Geschichte des Mittelalters besteht in der Didaktik zur Zeit eine gewisse Ratlosigkeit. Zwar findet diese Periode, vor allem die deutsche Kaiserzeit des Hohen Mittelalters, im chronologischen Durchgang der Sekundarstufe I noch immer ihren Platz, aber eher aus Tradition als mit einer didaktischen Begründung dieses Unterrichtsgegenstands und einer Ausrichtung auf Lernziele. Das gilt verstärkt für die politische Geschichte; die Sozialgeschichte läßt sich leichter legitimieren und ist auch in jüngster Zeit mehrfach Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit geworden¹⁾. Auch in der Festschrift für Karl Dietrich Erdmann ist es zum Bedauern der Herausgeber nicht gelungen, einen Beitrag zu erhalten, der die Mittlere Geschichte im Schulunterricht thematisiert hätte²⁾.

Im Gegensatz zur heutigen Situation war der didaktische Stellenwert des Mittelalters bis zum Zusammenbruch des Deutschen Reiches naturgemäß außerordentlich hoch und blieb es auch nach 1945 zunächst, denn die Pädagogik der Nachkriegszeit knüpfte an die Weimarer Republik so eng an, daß sogar die alten Geschichtslehrbücher, mit kosmetischen Änderungen und vermehrt um die letzten zwölf Jahre, wieder aufgelegt wurden und viele Jahre in Gebrauch waren. Zur Krise des Geschichtsunterrichts, die spätestens Ende der sechziger

Jahre allgemein deutlich wurde, hat sicher die Tatsache nicht wenig beigetragen, daß sein Herzstück, das Mittelalter, funktionslos geworden war — es sei denn, man hätte weiterhin einer gesamtdeutschen Reichsidee anhängen wollen. Dies allerdings war in Gestalt des Traums von der baldigen Wiedervereinigung noch bis 1969 offizielle Politik der Bundesregierung und aller Parteien.

Die Beliebtheit der mittelalterlichen Geschichte in Wissenschaft und Unterricht reicht bis weit in das 19. Jahrhundert zurück: mittelalterliche Geschichte als Reichsgeschichte, als Geschichte der Dynastien und Herrscher, allenfalls der Kirche, im eigentlichen Sinne als politische Geschichte der Deutschen; vereinfacht, aber vor allem für die Schule zutreffend: die Geschichte der Ottonen, Salier und Staufer mit Karl dem Großen als ‚Vorspiel‘. Das Europa außerhalb des Reiches und das Spätere Mittelalter traten im Unterricht zurück, desgleichen die Wirtschafts- und Sozialgeschichte schon aufgrund des Forschungsstands; der wiederum hatte Gründe, entsprach den Interessen von Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik. Je größeren Abstand wir gewinnen, desto klarer erscheint die Geschichte des modernen Deutschen Reiches, 1871 bis 1945, als Einheit, widergespiegelt auch im Geschichtsbewußtsein dieser Epoche.

Sozialer Wandel im Mittelalter

Dem über die Bedeutung des Mittelalters für die Gegenwart Nachdenkenden helfen die Überlegungen, die Christian Meier angestellt hat, um die Beschäftigung mit Gegenstandsreichen aus der Alten Geschichte in der Schule didaktisch zu begründen. „Der unerhörte Traditionsbruch, der stark beschleunigte Wandel unserer Zeit, die ungeheure Komplexität unserer Welt“ sind für ihn die entscheidenden

Argumente für Unterricht in Geschichte, um Orientierung in der Gegenwart im Hinblick auf die Zukunft überhaupt möglich zu machen³⁾. Dies gilt nun für das Mittelalter ge-

¹⁾ S. Rohlfes/Jeismann, Geschichtsunterricht, Inhalte und Ziele, Beih. z. Zeitschr. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 1974, und: Sozialgeschichte und Strukturgeschichte in der Schule, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung H. 102, 1975, S. 173 (Tagungsmaterialien der Arbeitsgruppe „Mittelalterliche Sozialgeschichte“).

²⁾ Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, hrsg. v. E. Jäckel u. E. Weymar, 1975, S. 9.

³⁾ Ch. Meier, Historie, Antike und politische Bildung, in: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung H. 96, 1973, S. 40.

Mit freundlicher Genehmigung des Hirschgraben-Verlages, Frankfurt, der in diesem Herbst erscheinenden Publikation: „Option für Freiheit und Menschenwürde“. Festschrift für Wolfgang Hilligen, hrsg. von K. G. Fischer und F. Neumann, entnommen.

nauso wie für die Antike; die didaktische Schlüsselfrage lautet, mit welchen Lerngegenständen jene Befähigung zur Orientierung in der Gegenwart am besten vorzubereiten ist.

Das methodische Instrument, das die Geschichte in einzigartiger Weise liefert, ist das der Verfremdung. Soziale und politische Verhältnisse der Moderne, in die der junge Zeitgenosse hineinwächst und die er deshalb als selbstverständlich anzusehen gewöhnt wird, werden erst durch den historischen Vergleich in ihrer Besonderheit erkennbar. Dabei ragt manches Alte noch in die Gegenwart hinein und macht die Vergleiche um so fruchtbarer: Handwerk und industrielle Produktion oder Stadt und Ballungsraum. Christian Meier empfiehlt, „die Bildung des modernen Staates zum Thema zu machen unter Absetzung vom Mittelalter“; er nennt Gesichtspunkte wie die Bewältigung des Raumes, den Aufbau eines Herrschaftsapparates und den Gegensatz von politischer und kirchlicher Gewalt ^{3a)}.

Dennoch gibt Meier der Antike aufgrund ihrer „eigenartige(n) Modellgerechtigkeit“ gegenüber dem Mittelalter den Vorzug. Er bezeichnet die Antike als das nächste Fremde, denn das Mittelalter sei sehr viel komplizierter, sehr viel schwieriger zu begreifen, „so paradox das klingen mag — nicht das nächste, sondern erst das übernächste Fremde“ ^{3b)}.

Die archaische Welt des Frühen Mittelalters ist uns in der Tat außerordentlich fern: eine schriftarme, auf Naturalwirtschaft beruhende, fast stadtlose, im Grunde barbarische Kultur — jedenfalls im Europa nördlich der Alpen. In der Blütezeit der Antike treffen wir dagegen Schriftlichkeit, Geldverkehr und Stadtkultur, „Zivilisation“ im Spenglerschen Sinne, so daß manche Züge dieser Zeit, vor allem der Spätantike, reizvolle Vergleichsmöglichkeiten mit der Gegenwart bieten, die dann allerdings zur Einsicht in die unverwechselbare Einmaligkeit der Moderne führen werden. Aber das ist nicht unser Thema ⁴⁾.

Das späte Mittelalter ist uns dagegen näher, in vielem doch näher als die Antike. In jener

^{3a)} Ch. Meier, a. a. O., S. 46.

^{3b)} Ebenda, S. 62.

⁴⁾ Für Christian Meier ist der historische Prozeß der Spätantike aufgrund seiner außerordentlichen Komplexität „mit Sicherheit für die Behandlung in der Schule zu schwer“ (a. a. O., S. 67). Der Didaktiker wird in dieser Aussage eher eine Herausforderung sehen, um daran die Brunersche Vorstellung zu exemplifizieren, daß grundsätzlich jeder Gegenstand nach entsprechender Reduktion von Komplexität auf jeder Schulstufe lehrbar sei. Das in der Spätantike enthaltene Lernpotential einer niedergehenden Kultur ist gerade heute wichtig.

häufig als statisch angesehenen Epoche, in dem Jahrtausend zwischen 500 und 1500 vollzog sich ein soziokultureller Wandel beachtlichen Ausmaßes, wobei als Wende das 12. Jahrhundert mit der „Geburt des modernen Individuums“ und dem Beginn der Gotik erkennbar ist ⁵⁾.

Das Funkkolleg „Sozialer Wandel“ greift folgerichtig auch auf das Mittelalter zurück, doch ohne daß die gegebenen Möglichkeiten ausgeschöpft würden; die Geschichte wird auch nicht als Bezugswissenschaft für das gesamte Kolleg genannt ⁶⁾. In einem Exkurs zur sozialen Differenzierung am Beispiel der deutschen Sozialgeschichte gerät der Prozeß der langen Dauer nicht genügend in den Blick, weil überwiegend Daten als Entwicklungen geboten werden ⁷⁾. Für das Studium gesellschaftlicher Wandlungsprozesse böte die Mittlere Geschichte reiches Material: Der Verfremdungseffekt der so ganz anderen, einfach strukturierten Gesellschaft müßte didaktisch genutzt werden; Tempo (fehlende Beschleunigung) und die den Wandel hemmenden Faktoren (die Kraft der Tradition) wären zu untersuchen, wobei die Erkenntnisse der Demographie, besonders die Beziehungen von Bevölkerungsentwicklung, Landwirtschaft und Siedlung, eingebracht werden müßten. Dieses Lernpotential könnte eine Voraussetzung für das Verständnis von ebenfalls traditionellen Gesellschaften in Asien und Afrika heute abgeben, die dem Europäer fremd bleiben, wenn er nicht gelernt hat, sich in eine andere, zeitlich oder räumlich entfernte Kultur zu versetzen.

Das Funkkolleg „Sozialer Wandel“ greift an anderer Stelle noch einmal auf die Geschichte des Mittelalters zurück, um Beziehungen zwischen Technologie und Gesellschaft an einem Beispiel zu verdeutlichen: Rolf Vente sucht in Anlehnung an den amerikanischen Kulturhistoriker Lynn White die These zu erhärten, daß das Aufkommen des Lehnswesens bei den Franken im 8. Jahrhundert auf die Einführung des Steigbügels zurückzuführen sei: „Der Steigbügel war in frühen Formen in Indien und im Nahen Osten seit Jahrhunderten bekannt. Plötzlich, im achten Jahrhundert, fin-

⁵⁾ Diese nicht unumstrittene These vertritt: F. Heer, *Der Auftrag Europas*. 1949.

⁶⁾ Funkkolleg „Sozialer Wandel“, hrsg. v. Deutschen Institut für Fernstudien der Universität Tübingen, 1975, Bd. I, 28.

⁷⁾ Ebenda, Bd. VIII, S. 27. — Eine in dieser Hinsicht gelungene Unterrichtseinheit veröffentlichte H. D. Schmid, *Der Bauernstand, Kontinuität und lange Dauer in der Geschichte*, in: *Geschichtsunterricht* (s. Anm. 1), S. 97.

den wir ihn bei den Franken, wo er sich mit großer Geschwindigkeit ausbreitet. Der Vorteil des Steigbügels liegt darin, daß er die Stabilität des Reiters entscheidend verbessert. Damit wird eine neue Technik der Kriegsführung möglich, die des Ritters. Jetzt erhält der Reiter zum ersten Mal seitlichen Halt; er ist mit seinem Pferd zu einer Kampfeinheit zusammengeschweißt; diese besitzt eine größere Durchschlagskraft als irgendeine andere frühere Kampfweise. Die Hand des Reiters braucht nicht mehr die Kraft des Lanzenstoßes zu erzeugen, sie führt nur noch die Waffe und überträgt die Wucht des Pferdes auf den Feind . . . Die neue Kriegsklasse muß Land besitzen, um Pferde zu züchten und die erheblichen Kosten für gepanzerte Ausrüstung bezahlen zu können. Die Herrscher der Franken enteignen große Ländereien, vor allem aus dem Besitz der Kirche, und überlassen sie den Rittern. Als Gegenleistung verpflichtet sich der Ritter, dem König zu jeder Zeit in den Krieg zu folgen . . ." ⁸⁾

Trotz Zustimmung zu Ventes Darstellung der militärtaktischen Folgen der Einführung des Steigbügels können wir seinen Schlußfolgerungen hinsichtlich der sozialgeschichtlichen Entwicklung nicht akzeptieren:

Das europäische Mittelalter als weltgeschichtliche Epoche

Das Spätere Mittelalter geht trotz des Zusammenbruchs Ostroms (1453), trotz des europäischen Ausgreifens nach Asien und Amerika (1492) und trotz der Reformation (1517) relativ bruchlos in die Neuzeit über. Es ist daher als Vorgeschichte der Neuzeit von Bedeutung für den Unterricht. Die Unverzichtbarkeit der Mittleren Geschichte als Lernbereich erweist sich aber erst unter dem Aspekt des europäischen Mittelalters als weltgeschichtlicher Epoche — auch hierin der Antike vergleichbar.

Die Weltgeltung Europas ist ein Ergebnis der Geschichte des Mittelalters, ohne daß die Gründe dafür auf der Hand lägen. Das Römische Reich hatte nur *einen* bedeutenden Kulturkreis unter vielen verkörpert, dem chinesischen „Reich der Mitte“ allenfalls vergleichbar, selbst dem persischen auch in der Blüte-

1. Der Steigbügel war seit dem Einfall der Hunnen in Mitteleuropa bekannt, ohne daß damit eine Feudalisierung der Gesellschaft verbunden gewesen wäre.

2. Zahlreiche Gesellschaften kennen das Lehnswesen, ohne den Steigbügel zu besitzen.

3. Die von Vente geschilderte Rittertaktik hat sich erst im Laufe von Jahrhunderten herausgebildet. Noch die Armeen Karls des Großen waren wohl mehrheitlich zu Fuß kämpfende Bauernheere, denen das Pferd vor allem als Transportmittel diente. Diese Vorstellung wird durch einen Bericht Liutprands von Cremona gestützt, der die Einführung der offenbar mit eingelegter Lanze kämpfenden Reiterphalanx — nur in geschlossener Formation ist der Angriff mit eingelegter Lanze sinnvoll — als die entscheidende taktische Neuerung Heinrichs I. im Kampf gegen die Ungarn erkennen läßt ⁹⁾.

Eine intensivere Beschäftigung mit dem mittelalterlichen Lehnswesen in der Schule wäre zu wünschen, und zwar auch unter dem Lernziel der Kritik an dem vulgärmarxistischen, im wesentlichen auf Joseph Stalin zurückgehenden Fünf-Stadien-Schema und dessen Dogmatisierung ¹⁰⁾.

zeit militärisch nicht immer gewachsen. Es hatte seine Grenzen zu Beginn des 2. Jahrhunderts erreicht. Das christliche Abendland drohte um 700 dem doppelten Ansturm des Islam von Ost und Süd zu erliegen, wurde aber vor den damals unbezwingbaren Mauern Konstantinopels (718) und an der Loire (732) gerettet. Es konsolidierte sich erst nach der Ungarnschlacht (955) endgültig, nicht ohne mehrmals beim Ansturm der Mongolen und Tataren im 13., der Türken im 16. und 17. Jahr-

⁹⁾ Der König habe seinen Leuten vor der Schlacht (bei Riade, 933) genaue taktische Anweisungen gegeben: Sie sollten in geschlossener Formation den ersten Pfeilhagel der Ungarn mit den Schilden auffangen, darauf sich in schnellem Anlauf mit aller Kraft auf sie werfen. Liutprand von Cremona, Antapodosis, MGH, Sr G 41, S. 51.

¹⁰⁾ Dazu ausführlich I. Geiss, Zwischen Marx und Stalin, Kritische Anmerkungen zur marxistischen Periodisierung der Weltgeschichte, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, B 41/1974.

⁸⁾ Funkkolleg Sozialer Wandel IV, 52.

hundert in Bedrängnis zu geraten. Die erste bedeutende militärische Kraftentfaltung Europas über seine Grenzen hinaus, die Kreuzzüge, bleiben Episode, scheitern schließlich, haben allerdings Folgen, die man nicht hoch genug einschätzen kann. Die Begegnung mit dem Islam setzt Akkulturationsprozesse in Gang, und Europa ist dabei nicht der gebende, sondern der nehmende Teil, wobei der Islam allerdings auch eine Mittlerfunktion für antike Kulturgüter erfüllte. Die für das 12. Jahrhundert festgestellte Verfeinerung der europäischen Kultur ist ohne die Öffnung zum Orient im Gefolge der Kreuzzüge nicht denkbar; bei den späteren Stauern, vor allem in der Person Friedrichs II., der sich mit arabischen Gelehrten umgab, deren Sprache er fließend beherrschte, wird dieses Verhältnis besonders deutlich. Auch wirtschaftlich ist Europa der empfangende Partner: alle Luxusgüter kamen aus dem reichen Osten.

Reich, Nation und Bundesrepublik

Das Mittelalter ist schließlich die Epoche der weltgeschichtlichen Bedeutung des Deutschen Reiches — und damit kehren wir zu den einleitenden Gedanken zurück. Daß diese Zeit Vorbild für neuzeitliche Großmachtträume wurde, macht eine Entscheidung über ihre didaktische Funktion heute, in der Bundesrepublik nach der deutschen Teilung, um so notwendiger. Dieses Problem ist auch deshalb neu zu durchdenken, weil die historische Fachdidaktik in den letzten Jahren die Frage der Identitätsfindung durch die Beschäftigung mit der Nationalgeschichte aufgeworfen und als Lernziel postuliert hat.

Schon Kaiser Wilhelm II. äußerte solche Gedanken in der Sprache seiner Zeit und setzte sie auch durch: „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.“¹²⁾ In der jüngsten Vergangenheit hat wohl Rolf Schörken als erster auf die „Identifikationsprozesse bei der Vermittlung von Geschichte“ hingewiesen¹³⁾. Er zeigt, daß „in den Identifi-

Gegen Ende der Epoche ist die Überlegenheit der Europäer — vor allem im Vergleich zu den Kulturvölkern Asiens — eine im wesentlichen militärische. Die Selbstverständlichkeit, als die sich die Europäisierung der Erde heute ausnimmt, ist aus der Rückschau gewonnen. Als einer der verursachenden Faktoren ist die abendländisch-christliche Geisteshaltung zu vermuten; dazu kamen machtvolle Staaten, Hochseeschiffe, Feuerwaffen und eine Portion Abenteuerertum, gepaart mit Habgier und Missionseifer — eine eigenartige Mischung von Faktoren, die die Unterwerfung der Welt ermöglichten.

Zum Verständnis der weltpolitischen Situation der Gegenwart ist deren Vorgeschichte zu untersuchen; dabei muß „die Entstehung der ‚Einen Welt‘ als Vorgang der Bildung eines weltpolitischen Systems rekonstruiert werden“¹¹⁾. Ohne die Geschichte des Mittelalters kommt man dabei nicht aus.

kationen, Loyalitäten und Sympathiebeziehungen ein Grundmuster politischer Welteinteilung verborgen liegt“ und fordert als Lernziel. „Die Schüler sollen zu einer Reflexion der Sympathie- und Zugehörigkeitsgefühle, denen sie selbst unterliegen, befähigt werden.“

Einen anderen Schwerpunkt setzt Erich Kosthorst; er formuliert Identitätsfindung als historisch-politische Aufgabe und scheint damit hinter Schörkens Ziel des Bewußtmachens und Infragestellens solcher Identifikationsprozesse didaktisch zurückzufallen. Doch auch für Kosthorst heißt Identität „immer kritische Identität“; er setzt sich ausdrücklich von „wie auch immer ideologisch motivierten Identifikationsveranstaltung (en)“ ab¹⁴⁾. Mit dem Unterrichtsmodell „Die Teilung Deutschlands und die Entstehung zweier deutscher Staaten“ greift Kosthorst eine Grundfrage der historisch-politischen Didaktik auf: die nach dem Verhältnis zu Staat, Volk und Nation; er zeigt, daß seit 1945 in dieser Frage ein didaktisches Vakuum besteht. Auch die Konse-

S. 87. Die beiden folgenden Zitate S. 93 u. 97. — Vgl. auch K. Bergmann, Geschichtsunterricht und Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 39/1975.

¹⁴⁾ E. Kosthorst, Die Teilung Deutschlands und die Entstehung zweier deutscher Staaten, in: Geschichtsunterricht, Inhalte und Ziele (s. Anm. 1), S. 151; vgl. ders., Zeitgeschichte und Zeitperspektive — Versuch einer didaktischen Ortsbestimmung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 22/1975.

¹¹⁾ Ch. Meier, Überlegungen zum Thema: Weltgeschichte im Unterricht, in: Sozialgeschichte und Strukturgeschichte in der Schule, S. 102.

¹²⁾ Rede Wilhelms auf der Reichs-Schulkonferenz 1890, zit. n. D. Hoffmann, Politische Bildung 1890 bis 1933, 1970, S. 69.

¹³⁾ R. Schörken, Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 1972, S. 81, wieder abgedruckt in: Geschichtsunterricht ohne Zukunft?, hrsg. v. H. Süßmuth, Reihe Anmerkungen und Argumente I, 1,

quenzen aus dem Abschluß der Ostverträge und des Grundvertrages mit der DDR seien von der Pädagogik noch nicht gezogen worden. „Wenn es richtig ist, daß Individuen und Kollektive ohne klares Identitätsbewußtsein auf die Dauer pathologisch gefährdet und anfällig sind für kompensatorische Abstützungsmechanismen (z. B. Integrationsideologien, manipulatorische Dynamisierungsmythen), dann darf die deutsche Identitätskrise nicht sich selbst überlassen bleiben — in der Hoffnung etwa auf naturwüchsige Heilkräfte. Politik und Pädagogik sind nach Abschluß der Ostverträge stärker noch als bisher aufgefordert, den geistigen Prozeß voranzubringen, der zur Klärung des eigenen staatlichen und nationalen Selbstverständnisses führt.“¹⁵⁾

Dieser Absicht kann man nur nachdrücklich zustimmen. Die Sprunghaftigkeit der politischen Pädagogik in den vergangenen 25 Jahren und die Fragwürdigkeit ihrer Ergebnisse sind auch auf die verunsicherte nationale Identität nicht nur der Jugend, sondern gerade der Erziehergeneration zurückzuführen. Doch Erich Kosthorst greift in seiner Beschränkung auf die Zeitgeschichte, auf die Epoche nach 1945, bei weitem zu kurz — höchst verwunderlich bei einem Historiker, der in der polemischen Auseinandersetzung mit den hessischen und nordrhein-westfälischen Richtlinien eine Lanze für die Geschichte gebrochen hatte.

Kosthorst formuliert als regulativen Leitfaden für den Unterricht die Frage, „ob Deutschland noch eine Nation ist, eine Nation sein soll und sein will . . . , oder ob die Deutschen ihre Identität bereits in den beiden separaten Staaten gefunden haben“¹⁶⁾. Als Bezugspunkt sieht er die sprachliche Gemeinsamkeit. Das ist nun ein höchst gefährliches Argument, denn die Flucht in das Ideal der Sprachnation mangels einer klaren nationalen Identität kennzeichnet die deutsche Politik schon seit dem vorigen Jahrhundert. Eberhard Lämmert schreibt:

„Darüber hinaus aber nährte die Idee einer sprachlichen Wesens- und Schicksalsgemeinschaft schon nach den Freiheitskriegen und noch in der Zeit der staatlichen Konsolidierung eines Deutschen Reiches unablässig das poetisch-politische Begehren, die deutsche Grenze so weit ausgreifen zu lassen, wie ‚die deutsche Zunge klingt‘. Dieselbe Maxime, die in der Mitte des 19. Jahrhunderts den zukunfts-offenen Wunsch nach einer historisch angemessenen Einigung der deutschen Staaten zu einer Nation mit fundierte, prägte neu-

erlich nach 1918 und schürte erst recht durch ihre Übernahme in die nationalsozialistische Propaganda nach 1933 ein Bruderschaftstrauma, das sich . . . schließlich in der ungehemmten Rechtfertigung politischer Landnahme realisierte.“¹⁷⁾

Die Vagheit und Willkürlichkeit eines auf Sprache gegründeten Nationalgefühls tritt auch in Kosthorsts Argumentation zutage: Seine Behauptung, für den Österreicher oder den Deutsch-Schweizer sei eine „sprachliche Differenzierungs- oder besser Distanzierungsmöglichkeit gegeben, aber nicht oder noch nicht für den Deutschen hüben gegenüber dem Deutschen drüben“, ist unklar und irreführend, im Grunde falsch: das Bayerische ist dem Österreichischen verwandter als dem Dialekt des Mecklenburgers — um nur ein Beispiel zu nennen. Auch in der Fortführung seiner Argumentation bleibt Kosthorst unklar: „Wenn es diese Realität einer deutschen Nation unleugbar noch gibt, dann folgt daraus freilich seit den Ostverträgen und dem Grundvertrag nicht mehr, daß es keine partiell-nationale Identität in separater Staatlichkeit geben darf, dann ist beiden deutschen Staaten im Gegenteil die Ausbildung einer stabilen Selbstidentifikation ausdrücklich frei- und aufgegeben. Die Unausweichlichkeit dieser Erkenntnis ist ein wichtiges Lehrziel. Damit ist zugleich aber die Aufgabe einer nationalen Doppelidentifikation gestellt.“ Kein Wunder, am Ende dieser Argumentationskette „drängt sich der Terminus ‚Kulturnation‘ der Didaktik geradezu auf“, er wird zum „Schlüsselbegriff“ erhoben¹⁸⁾ — der Rückfall in das 19. Jahrhundert ist nicht mehr zu vermeiden, ‚großdeutsch‘ oder ‚kleindeutsch‘ bleibt allein die Frage.

Es wäre nicht fair, Kosthorst einen Nationalismus dieser Art zu unterstellen, doch seine Begründungen führen zwangsläufig in diese Richtung. Die „Aufgabe einer nationalen Doppelidentifikation“ ist nicht „außerordentlich schwierig“, wie er schreibt, sondern psychisch unmöglich. Nationale Identität bedeutet Wir-Gruppen-Bewußtsein, setzt sich von anderen Großgruppen ab, verkörpert sich in Fahnen, Hymnen, Nationalmannschaften; im Verhältnis zur DDR herrschen leider nicht Gemeinsamkeiten, sondern Gegensätze, gar Feindbilder vor. Die Nation ist, nach Ernest Renan, ein tägliches Plebiszit; das auszuüben sind wir seit drei Jahrzehnten nicht mehr in der Lage. Wer wollte sich mit dem Staatssozialismus der DDR identifizieren?

¹⁷⁾ E. Lämmert, Germanistik — eine deutsche Wissenschaft, 1968, S. 29.

¹⁸⁾ Kosthorst, Teilung Deutschlands, S. 154 f.

¹⁵⁾ Kosthorst, Teilung Deutschlands, S. 152

¹⁶⁾ Kosthorst, Teilung Deutschlands, S. 153 u. 154.

Ohne den Rückgriff auf die Rolle des Deutschen Reiches in der europäischen Geschichte — nicht nur des Dritten Reiches — bleibt die deutsche Teilung unverständlich und damit schwer aushaltbar. Wir kehren daher zum Mittelalter zurück.

Jedem Geschichtslehrer springen die Ähnlichkeiten der Grenzverläufe in die Augen, wenn er die Wandkarte zur Sächsischen Kaiserzeit in seiner Klasse aufhängt. Die Ostgrenze der Bundesrepublik entspricht, von Thüringen abgesehen, ungefähr der Siedlungsgrenze zur Zeit der Ottonen, damit auch der Ostgrenze von Karls des Großen Reich. Das im 10. Jahrhundert von Westslawen bewohnte Gebiet zwischen Elb-Saale-Linie und Oder, heute das Territorium der DDR, um Thüringen vermehrt, wurde seit Otto I. missioniert, erst seit dem 12. Jahrhundert in größerem Maßstab auch deutsch besiedelt, wobei im Süden nicht die Neiße, sondern, gut 50 Kilometer weiter östlich, Bober und Queis die Grenze zum zunächst böhmischen, dann polnischen Schlesiens bildeten. Im 13. Jahrhundert greift die deutsche Siedlung auch über diese Grenzlinie hinaus.

Bald nach dem Zusammenbruch des Reiches hat Hermann Heimpel über das geschichtliche Erbe der Deutschen nachgedacht, die „Wiedervereinigung im Spiegel der Geschichte“ betrachtet, zur „Selbstbesinnung der Deutschen“ gemahnt¹⁹⁾. Er macht sich, 1954, „eine gewisse Sorge darum, ... daß das Mittelalter, im Namen Karls des Großen, zu einer neuen Gefahr für die geistige und politische Einheit Deutschlands wird“²⁰⁾. Damit war die Westintegration des deutschen Teilstaats angesprochen.

Ein Jahr nach jener Rede, 1955, sagt der gleiche Gelehrte vor dem Kuratorium Unteilbares Deutschland mahnend: „Glaube niemand, daß es so etwas gäbe wie ein in den Sternen geschriebenes Naturrecht auf die Einheit der Nation.“ Er nennt es „eine nachdenkliche Tatsache, daß es für Jahrhunderte keine konkrete deutsche Geschichte, wie auch keine eigentliche italienische Geschichte gegeben hat“²¹⁾. Die Teilung, ja die Zersplitterung Deutschlands ist nicht als einzigartiges Phänomen nach einem verlorenen, selbstverschuldeten großen Krieg über das deutsche Volk gekommen, sie ist ein Charakteristikum

¹⁹⁾ Gedanken zu einer Selbstbesinnung der Deutschen (1954) und: Die Wiedervereinigung im Spiegel der Geschichte (1955), beide Reden in: H. Heimpel, Kapitulation vor der Geschichte? 3. Aufl. 1960.

²⁰⁾ Selbstbesinnung, a. a. O., S. 23.

²¹⁾ Wiedervereinigung, a. a. O. S. 29 u. 26.

der deutschen Geschichte. Seit der Begründung des Reiches im Jahre 911 durch König Konrad hat dieses Reich nur kurze Zeiten unbestrittener nationaler Kraft und Einigkeit gekannt. Unter den auf Konrad folgenden Herrschern der Sachsen, Salier und Staufer gelingt zwar eine bedeutende Machtentfaltung nach außen, aber auf Kosten der Integration der Stämme und begünstigt durch die europäische Randlage aufgrund des machtpolitischen Vakuums östlich von Elbe und Saale. Seit dem 13. Jahrhundert, entschieden spätestens in der Nachfolge Rudolfs von Habsburg, hat sich die Eigenständigkeit der deutschen Fürsten durchgesetzt, die sich bis zur Eigenstaatlichkeit weiterentwickeln sollte. Das „Heilige Römische Reich deutscher Nation“ des ausgehenden Mittelalters, das „monstrum“ Pufendorfs nach dem Dreißigjährigen Krieg, „les Allemagnes“ der Madame de Staël noch zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts — alle diese Staatsgebilde sind Beispiele deutscher Zersplitterung. Die nationale Einigung auf demokratischer Grundlage scheitert 1848. „Die unvollendete Revolution“ — noch einmal Hermann Heimpel — „bindet die Nationalgeschichte an konservative Kräfte, großartig, und doch unvollendet die kleindeutsch-liberale-konservative-militärische Erfüllung und Bändigung der revolutionären Nationalidee durch Bismarck: keine Einheit von Freiheit und Nation, die deutsche Einigung, weil verspätet, ein Schock Europas“²²⁾.

Verspätet oder nicht — das kann man heute, zwei Jahrzehnte nach der Formulierung jener Zeilen, deutlicher sehen — immer wird die deutsche Einigung der Schock Europas sein; der Schrecken Europas waren die deutschen Panzerreiter schon zu Zeiten Lothars von Supplinburg und Friedrich Barbarossas, so daß der Engländer Johannes von Salisbury im 12. Jahrhundert zornig fragt, wer die Deutschen, „diese rohen und gewalttätigen Menschen“, zu Richtern der Nationen bestellt habe²³⁾. Es mag sein, daß die freundschaftlichen Beziehungen zu den Nachbarn im Westen, die der Bundesrepublik gelingen, einem wiedervereinigten Reich schon aufgrund seines politischen und wirtschaftlichen Übergewichts verwehrt wären.

Dem politisch denkenden Betrachter der Geschichte drängen sich Einsichten auf, die bisher in Schulbüchern und Richtlinien vergeblich gesucht werden:

²²⁾ Kapitulation von der Geschichte?, a. a. O., S. 9. Vgl. auch H. Plessner, Die verspätete Nation, 1959.

²³⁾ The Letters of John Salisbury, hrsg. v. Millor/Butler/Brooke, I, 1955, Nr. 124.

Ein geeinter Staat ist nicht Normalität, sondern Ausnahmefall der deutschen Geschichte. Ein mächtiges Reich bestand in den ersten drei Jahrhunderten, ermöglicht von einer geopolitischen Randlage, von politischen Rückschlägen erschüttert: 983 — Slawenaufstand, 1077 — Canossagang Heinrich IV., 1198 — Doppelwahl; die zweite Einigung gelang erst nach sechs Jahrhunderten territorialer Zersplitterung. Dieses neuzeitliche Zweite und Dritte Reich wurde in der Folge dreier Kriege — 1864, 1866 und 1870/71 — begründet und löste zwei Weltkriege aus, sei es durch seine bloße Existenz, sei es gewollt. Der letzte endete mit dem Untergang dieses Reiches und dem Verschwinden seines Kernlandes Preußen von der Landkarte; die knapp 75 Jahre der modernen Reichsgeschichte scheinen, soweit man heute sehen kann, Episode zu bleiben.

Das Deutsche Reich war nie ein Nationalstaat. Im Mittelalter beinhaltete die Reichsidee die Herrschaft über das christliche Abendland, nicht deutsch, sondern römisch, fränkisch hieß es, ein christliches Universalreich, zumindest dem Anspruch nach die anderen Völker und ihre „Kleinkönige“, reguli, mit einbeziehend. Auch das Reich Bismarcks war im Jahrhundert des Nationalstaats insofern ein Anachronismus, als es Franzosen, Dänen und Polen, immerhin zehn Prozent der Einwohner, die weder deutsch waren noch sein wollten, mit umfaßte und die Deutsch-Österreicher ausschloß. Hitlers Großdeutsches Reich und die darauf hinzielende Politik mißbrauchten den Volkstumsbegriff in gleicher Weise als Vorwand und griffen weit darüber hinaus.

Nationale Identität und weltbürgerliches Bewußtsein

Die Erörterung der Begriffe Volk, Staat und Nation wäre zur Ergänzung unserer Überlegungen und ist sicher in einem entsprechenden Unterrichtsprojekt notwendig, kann aber hier nicht geleistet werden²⁴⁾; unser Thema waren mögliche Einsichten aus der Geschichte. Sie legt den Deutschen in der Bundesrepublik unbestreitbar nahe, sich zu bescheiden und ihre Identität als Bürger dieser Republik zu suchen. Das muß nicht bedeuten ‚für immer und ewig‘, aber hier und heute, und das heißt auch nichts Geringeres, als die Präambel unseres Grundgesetzes zur Diskussion zu stellen. Das in einer außerordentlichen, historisch besonders belasteten politischen Konstellation entstandene und als vorläufige Verfassung formulierte Grundgesetz darf die Politik nicht bis ins nächste Jahrhundert binden. Die Väter dieses Grundgesetzes, der Parlamentarische Rat und die Alliierten müssen sich möglicherweise Korrekturen auch prinzipieller Art gefallen lassen²⁵⁾.

Jene nationale Identität in der Bundesrepublik, um so kritischer reflektiert, als sie ohne Tradition, fragwürdig und politisch umstritten

ist, kann nur als Basis angesehen werden für das höhere Lernziel eines weltbürgerlichen Bewußtseins²⁶⁾. Die Einsicht, daß der begonnene Prozeß der Integration zu einer Weltgesellschaft nicht mehr aufzuhalten ist und ein neuartiges Problembewußtsein erfordert, setzt sich — auch bei manchen Politikern — erst allmählich durch. Hier Umdenken einzuleiten ist eine der wesentlichen Aufgaben der politischen Didaktik, wenn Qualifikationen für das politische Handeln in den kommenden Jahrzehnten vermittelt werden sollen. Wolfgang Hilligen hat diesen Weltbezug didaktischen Denkens seit langem gefordert und gefördert: seine Schlüsselbegriffe „Chancen“ und „Gefahren“ sind als globale zu verstehen. Trotz jener notwendigen Zukunftsorientierung aber bliebe politisches Bewußtsein ohne Erkenntnisse aus der Geschichte des Mittelalters unvollständig, weil die Interpretation gegenwärtiger Phänomene schwer, zum Teil überhaupt nicht gelänge. Andererseits ist die Geschichte des Mittelalters, wie bekanntermaßen die jeder Epoche, aus der Fragehaltung der jeweiligen Gegenwart heraus neu zu erforschen — nach dem „allgemein Bedeutsamen“ (Hilligen). Jeder Wissenschaftler ist so zugleich Didaktiker.

²⁴⁾ Dazu I. Geiss, Reich und Nation, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15/1973. Geiss vertritt im Rückgriff auf die Geschichte vor allem seit 1871 ähnliche wie die hier geäußerten Vorstellungen. Eine Gegenposition nimmt ein Th. Veiter, Deutschland, deutsche Nation und deutsches Volk, a. a. O., B 11/1973.

²⁵⁾ S. E.-A. Roloff, Grundgesetz und Geschichtlichkeit, über das Legitimationsproblem in der politischen Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 22/1974.

²⁶⁾ Ein „konkretes und differenziertes weltbürgerliches Bewußtsein“, einen „neuen Gradualismus der politischen Loyalitäten gegenüber den politischen Ordnungen“ forderte Friedrich Minssen, Umgang mit dem Konflikt — Kern der Friedenserziehung, in: Probleme der Friedenserziehung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung H. 90, 1970, S. 56.

Die SED und die Historie

Probleme und Aspekte der gegenwärtigen Umorientierung in der Geschichtswissenschaft der DDR

Vorbemerkung

Eine Studie über die Umorientierung der Geschichtswissenschaft der DDR dürfte nicht nur unter historischen oder historiographischen Aspekten interessant sein, sondern auch und vor allem wegen des besonderen gesellschaftlichen Stellenwertes der Geschichtswissenschaft in einer sozialistischen Gesellschaft. Der politische Hintergrund für die Veränderungen in der DDR-Geschichtswissenschaft wird von dem Führungswechsel von Ulbricht zu Honecker (3. 5. 1971) und vom VIII. Parteitag der SED (15.—19. 6. 1971) markiert. Auch wenn Honecker — anders als sein Vorgänger, der sich gern als Historiker „im dritten Beruf“ bezeichnete — sich nicht als Protektor der Geschichtswissenschaft geriert, erfreut sich diese doch der unverminderten Wertschätzung der politischen Führung. Ein Phänomen wie die hierzulande oft — zu Recht oder zu Unrecht — beklagte „Geschichtsmüdigkeit“ kann unter diesen Umständen gar nicht erst aufkommen; Geschichtsinteresse wird sozusagen par ordre du mufti verfügt. Zwar bleibt diese „heile Welt“ der Hochschulhistoriker und Geschichtslehrer von den politischen Zeitläuften nicht ganz unberührt; aber

eine „Orientierungskrise“ findet eigentlich nicht statt. Denn was künftig (bis auf weiteres) als Orientierung zu gelten hat, steht nicht zur Debatte. Von den Historikern ist lediglich zu diskutieren, wie diese Grundorientierung im einzelnen zu exekutieren ist. Das höchst wandelbare Verhältnis der SED zur Historie betrifft also Gegenstand und Inhalt der Geschichtswissenschaft, nicht aber deren Platz im Gesellschaftssystem der DDR.

Es wird daher zunächst im Zusammenhang mit der Erörterung des neuformulierten Auftrages der Partei an die Historiker auf die Funktion der Geschichtswissenschaft im Gesellschaftssystem der DDR hingewiesen, das sich nunmehr als „entwickelte sozialistische Gesellschaft“ versteht oder verstanden werden will. Die Neuorientierung der Geschichtswissenschaft der DDR steht unter dem Motto vom „revolutionären Weltprozeß“. Es wird zu zeigen sein, wie dieses Leitthema von den DDR-Historikern, deren Interesse hauptsächlich der Deutung und Darstellung der Vorgeschichte und Geschichte der DDR gilt, aufgegriffen und verarbeitet wird.

I. Der neue Auftrag der Partei an die Historiker

Die Neufassung des an die Historiker gerichteten Auftrages verweist auf Funktion und Stellenwert der Geschichtswissenschaft in einem sozialistischen System, mithin auf den politischen Kontext von Geschichtswissenschaft und auf ihr Verhältnis zur Ideologie. Vor allem der Geschichtswissenschaft obliegt es, die Ideologie auszulegen und zu bestätigen, und dazu gehört die immer wieder neu vorzunehmende Verifizierung der These von der „führenden Rolle der Partei“. Insofern kann man von einer herrschaftssichernden Funktion der Geschichtswissenschaft sprechen. Damit eng verknüpft ist die bewußtseinsbildende Funktion, die sich aus der Aufgabe der Geschichtswissenschaft ergibt,

den historischen Materialismus zu explizieren und zu popularisieren. Schließlich hat gemäß dem Klassencharakter der Gesellschaftswissenschaften die Geschichtswissenschaft am „Klassenkampf“ bzw. an der ideologischen Auseinandersetzung mit der Bundesrepublik teilzunehmen und insoweit eine Kampffunktion zu erfüllen¹⁾.

¹⁾ Vgl. hierzu ausführlich Eckart Förtsch, *Geschichtswissenschaft*, in: Hans Lades/Clemens Burrichter (Hrsg.), *Produktivkraft Wissenschaft. Sozialistische Sozialwissenschaften in der DDR*, Hamburg 1970, S. 93 ff., hier insb. S. 94 ff.; zum Thema „Geschichtsbewußtsein“ vgl. Frank Reuter, *Geschichtsbewußtsein in der DDR. Programm und Aktion*, Köln 1973.

Auch wenn die inhaltliche Neubestimmung der Geschichtswissenschaft zunächst vage und allgemein blieb, waren die neuen Schwerpunkte auf dem VIII. Parteitag bereits zu erkennen. Diese ergaben sich aus der Kurskorrektur, die die SED auf ihrem Parteitag auf außen- bzw. ostpolitischem, deutschlandpolitischem und innenpolitischem Gebiet vorgenommen hat: stärkere Ausrichtung der DDR auf die Sowjetunion hin und überhaupt festere Eingliederung in den RGW, Abgrenzungspolitik gegenüber der Bundesrepublik zwecks Kompensierung der gleichzeitig in Gang kommenden innerdeutschen Kontakte sowie Stabilisierung der DDR mit dem Ziel „sozialistische Nation“.

Wurde auf dem VIII. Parteitag die Generallinie des neuen Auftrages der SED an die Historiker erkennbar, so galt es nun, diesen Auftrag umzusetzen, d. h., die an die Geschichtswissenschaftler der DDR ergangene Anweisung mußte konkretisiert und präzisiert werden. Dabei mag es dahingestellt bleiben, ob die Parteiführung bewußt die genaue Ausformulierung ihres Auftrages „delegiert“ hat oder ob sie selbst erst nach einer verbindlichen Linie suchen mußte.

Vieles spricht für die zuletzt genannte Vermutung, zumal die neue Linie — wenn auch nicht sofort — authentisch interpretiert werden mußte. Am 14. Oktober 1971 beschäftigte sich der für Wissenschaft und Hochschule zuständige ZK-Sekretär, Kurt Hager, auf einer Tagung der Gesellschaftswissenschaftler auch mit den Aufgaben der Historiker nach dem VIII. Parteitag. Er wies auf den hohen Stellenwert der Geschichte für die „entwickelte sozialistische Gesellschaft“ hin, und zwar wegen der Entwicklung eines sozialistischen Geschichtsbewußtseins und insbesondere wegen des Einflusses, „den eine richtige Darlegung geschichtlicher Prozesse auf die weitere Verbreitung der marxistisch-leninistischen Weltanschauung in der Arbeiterklasse und unter den anderen Werktätigen ausübt“²⁾. Neben der Pflege des „humanistischen Erbes“ komme es darauf an, „noch stärker gerade dieses aus dem Kampf der Arbeiterklasse, sowohl der deutschen wie der internationalen Arbeiterklasse, besonders auch aus der Geschichte der KPdSU, hervorgewachsene Erbe zu erschließen und in das geistige Leben unseres sozialistischen Landes einfließen zu lassen“³⁾.

²⁾ Kurt Hager, Die entwickelte sozialistische Gesellschaft. Aufgaben der Gesellschaftswissenschaften nach dem VIII. Parteitag der SED, in: Einheit 11/1971, S. 1203 ff., hier 1225.

³⁾ Hager, a. a. O., S. 1226

Ähnliche Formulierungen finden sich auch im „Zentralen Forschungsplan der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften der DDR bis 1975“⁴⁾, wobei vor allem eine Orientierung auf den „proletarischen Internationalismus“ und den „revolutionären Weltprozeß“ gegeben wird. Das heißt u. a.: Untersuchung von „Grundfragen der wachsenden Rolle der Arbeiterklasse“ und der kommunistischen Parteien sowie der Geschichte der Komintern und der kommunistischen Weltbewegung nach 1945⁵⁾. Diese Linie wird übrigens auch bei dem neuesten Forschungsplan, der für die Jahre 1976—1980 gelten soll, verfolgt⁶⁾.

Werden die Setzungen der Parteiführung im Zentralen Forschungsplan von 1972 schon etwas deutlicher artikuliert, so handelt es sich doch weitgehend noch um Leerformeln, die auszufüllen den Historikern selbst vorbehalten bleibt. Dies geschieht vor allem auf dem V. Historiker-Kongreß der DDR, der vom 12. bis 15. Dezember 1972 in Dresden stattfand. Das Generalthema dieses Kongresses lautete: „Die Geschichte des deutschen Volkes im welthistorischen Prozeß. Die Einheit von proletarischem Internationalismus und sozialistischem Patriotismus in historischer und aktueller Sicht“. Diese Themenformulierung gibt die neue Orientierung der Geschichtswissenschaft der DDR an, die als Abkehr von der bisher dominierenden DDR-zentrischen Betrachtungsweise zu bezeichnen ist, und charakterisiert den sich während des Historiker-Kongresses und in den vorangegangenen vorbereitenden Aufsätzen in der Fachpresse⁷⁾ dokumentierenden, langsam in Gang kommenden Umsetzungsprozeß der Parteibeschlüsse.

Aufschluß über die neue Generallinie der DDR-Geschichtswissenschaft war in erster Linie von dem Hauptreferat auf dem Historikerkongreß zu erwarten, das von dem prominenten Parteihistoriker Ernst Diehl gehalten wur-

⁴⁾ Zentraler Forschungsplan der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften der DDR bis 1975, in: Einheit 2/1972, S. 169 ff.

⁵⁾ A. a. O., S. 180.

⁶⁾ Zentraler Forschungsplan der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften der DDR 1976 bis 1980, in: Einheit 9/1975, S. 1042 ff., hier S. 1048.

⁷⁾ Zu verweisen ist vor allem auf Ernst Diehl/Walter Wimmer/Fritz Zimmermann, Erfahrungen und Erfordernisse. Zur Arbeit der Parteihistoriker bei der Durchführung der Beschlüsse des VIII. Parteitages der SED, in: Beiträge zur Geschichte der Arbeiterbewegung (BzG) 3/1972, S. 355 ff.; Horst Bartel/Walter Schmidt, Neue Probleme der Geschichtswissenschaft der DDR. Zur bisherigen Auswertung des VIII. Parteitages der SED durch die Historiker, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft (ZfG) 7/1972, S. 797 ff.; Heinz Heitzer, Neue Probleme der Erforschung der Geschichte der DDR, in: ZfG 8/1972, S. 954 ff.

de. Diehl sprach zum Thema „Die Geschichte des deutschen Volkes im welthistorischen Prozeß“ und stellte die Forderung nach der „richtigen Einordnung der Geschichte des deutschen Volkes bzw. der DDR in die Weltgeschichte“⁸⁾ auf. Die nunmehr gültige „richtige Einordnung“ beinhaltet oder setzt voraus, daß die sowjetrussische Geschichte Bezugspunkt und Richtmaß für die Arbeit der DDR-Historiker sein soll. Unter diesem Aspekt ist das Schlagwort vom „welthistorischen Prozeß“ oder vom „revolutionären Weltprozeß“ zu verstehen. Denn — so Diehl auf dem Historikerkongreß — mit dem Auftreten Sowjetrußlands sei ein „neuer Typ nationaler Beziehungen“⁹⁾ entstanden, da der multinationale Sowjetstaat auf den „Kampf der Werktätigen der ganzen Welt“ mobilisierend gewirkt habe. In bezug auf die Zeit nach 1945 wird festgestellt, daß der „revolutionäre Weltprozeß“ weitergegangen sei und daß sich „sozialistische Nationen“ herausgebildet hätten, die sich stets einander annäherten. Daraus, und aus der Tatsache, daß die DDR „ein fester, unverrückbarer Bestandteil der sozialistischen Staatengemeinschaft, in enger Freundschaft verbunden mit dem Lande Lenins, der ruhmreichen Sowjetunion“¹⁰⁾, sei, ergeben sich die neuen Anforderungen und Maßstäbe an die Geschichtswissenschaft der DDR.

Diese werden insbesondere von dem Postulat nach dem „klassenmäßigen internationalistischen Herangehen an alle wesentlichen Ereignisse und Prozesse der eigenen Geschichte“¹¹⁾ bestimmt sein. Und die Notwendigkeit, das internationalistische Wesen der Geschichtswissenschaft stärker herauszuarbeiten, wird in drei (hier nur schlagwortartig wiedergegebenen) Punkten zusammengefaßt:

1. Internationalisierung des Klassenkampfes,
2. Erreichung einer qualitativ höheren Stufe der Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten und festerer Zusammenschluß um die Sowjetunion infolge der „sozialistischen ökonomischen Integration“,
3. Bereitstellung von Rüstzeug für den ideologischen Klassenkampf und für die Auseinandersetzung mit Nationalismus und Antisowjetismus sowie auch wegen des Rückgriffs der „bürgerlichen Geschichtsschreibung“ auf revolutionäre Traditionen¹²⁾.

⁸⁾ Das Referat ist abgedruckt in: ZfG 3/1973, S. 272 ff.; für das angeführte Zitat vgl. S. 276.

⁹⁾ A. a. O., S. 273.

¹⁰⁾ A. a. O., S. 274/275.

¹¹⁾ A. a. O., S. 276.

¹²⁾ A. a. O., S. 279/280.

Die Forderung Diehls nach der welthistorischen Einordnung nationalgeschichtlicher Vorgänge wird von ihm in der Weise präzisiert, daß vom Inhalt der jeweiligen Epoche der Weltgeschichte auszugehen sei. Besonders groß sei die Wechselwirkung zwischen der deutschen Geschichte und der Weltgeschichte beim Übergang zum Sozialismus, eine Feststellung, deren Bedeutung für die Geschichte der DDR nachzuweisen sei. Die Grundrichtung für eine solchermaßen akzentuierte „internationalistische“ Betrachtungsweise, die sich realiter als eine Moskau-zentrische Betrachtungsweise erweist, ist bereits an der Einschätzung der russischen Oktoberrevolution und an der Verabsolutierung der aus ihr zu ziehenden Lehren für die späteren Umwälzungen in Ost- und Südosteuropa abzulesen. Noch deutlicher wird dieser Trend, wenn man in Betracht zieht, daß nunmehr die Rolle der Sowjetarmee für die revolutionäre Umgestaltung in der SBZ bzw. DDR stärker herausgearbeitet werden soll.

Diese Forderung verdient schon deswegen Beachtung, weil bisher die Tendenz dahin ging, die Etablierung und Stabilisierung der DDR als das Produkt einer eigenständigen Entwicklung zu deuten und somit als nationales Ereignis erscheinen zu lassen; die sowjetischen Aktivitäten wurden dagegen relativiert oder gar negiert. Die Geschichte der SBZ/DDR ist nunmehr unter dem Gesichtspunkt, daß die Revolution in der DDR „in den Grundzügen“ mit den Umwälzungen in den Volksdemokratien Ost- und Südosteuropas übereingestimmt habe, neu zu schreiben.

Für eine erste Bestandsaufnahme mag es genügen, die neuen Tendenzen in der Geschichtswissenschaft der DDR wie folgt zusammenzufassen:

1. Stärker soll der internationale, der „allgemeingültige“ Charakter der Entwicklung sozialistischer Länder nach 1945 herausgearbeitet werden. Dabei werden bisher anerkannte „Besonderheiten“ der DDR-Geschichte, die ihrerseits wieder die spezifische Rolle der DDR im sozialistischen Lager und die Betonung der spezifischen Leistungen der DDR konstituieren geholfen hatten, relativiert oder reduziert.
2. Nachdem die Rolle der UdSSR gleichsam zur Schlüsselfrage der DDR-Geschichte stilisiert worden ist, werden DDR-zentrische Ansätze eliminiert, und die Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung wird nun vor allem als Teil der internationalen Arbeiterbewegung behandelt. Die Bedeutung der Sowjetunion und nicht zuletzt die Rolle der sowjetischen Streitkräfte bzw. der sowjetischen Mi-

litäradministration in der Vorgeschichte und bei der Gründung der DDR werden besonders herausgestellt.

3. Die Theorie von den zwei Revolutionen nach 1945 („antifaschistisch-demokratische“ und „sozialistische“) wird in der Weise modifiziert, daß die beiden „Revolutionen“ als Formen oder Etappen des „einheitlichen revolutionären Prozesses“ zu gelten haben. Die Frage nach der Periodisierung der DDR-Geschichte und -Vorgeschichte wird neu gestellt.

Die Betonung des Revolutionsgedankens ebenso wie die unter dem Schlagwort vom „proletarischen Internationalismus“ forcierte Anlehnung an die Sowjetunion sind Inhalt und Gegenstand der unter dem Motto „revolutionärer Weltprozeß“ stehenden Umorientierung in der Geschichtswissenschaft der DDR. Der politisch-ideologische Hintergrund für diese Umorientierung ist — grob skizziert — von der Vorstellung von den „drei revolutionären Strömen“ gekennzeichnet; zu diesen werden das „sozialistische Weltsystem“, die „interna-

tionale Arbeiterbewegung“ und die „nationale Befreiungsbewegung der Völker“ gezählt. Es ist nicht zu verkennen, daß darin der Versuch der Sowjetunion zum Ausdruck kommt, ihren Hegemonieanspruch in der kommunistischen und prokommunistischen Bewegung theoretisch oder ideologisch abzusichern, zumal unter den „drei revolutionären Strömen“ das „sozialistische Weltsystem“ die „revolutionäre Hauptkraft“ darstellt¹³⁾ und die UdSSR als ihr Zentrum zu gelten hat. Daher erscheint es denn auch folgerichtig zu sein, wenn die Erforschung der Rolle der Sowjetunion und des sozialistischen Weltsystems als eine „besonders wichtige Aufgabe“ den Gesellschaftswissenschaftlern der DDR aufgetragen wird¹⁴⁾. Insofern überrascht es nicht, wenn der „proletarische Internationalismus“ nicht nur faktisch, sondern auch ideologisch mit der Fixierung auf die Sowjetunion gleichgesetzt wird, weil ja das Verhältnis zur Sowjetunion und zur KPdSU der „entscheidende Prüfstein für die Treue zum Marxismus-Leninismus, zum proletarischen Internationalismus“¹⁵⁾ sein soll.

II. Die DDR-Gründung und die Rolle der Sowjetunion

Diese deutliche Ausrichtung auf die Sowjetunion hin konnte nicht ohne Einfluß auf die Darstellung und Deutung der DDR-Geschichte und -Vorgeschichte bleiben. Das gilt in erster Linie für die sowjetische Besatzungspolitik in Deutschland bzw. für die Bemühungen der Sowjetunion, eine kommunistisch geführte Verwaltung und ein von ihr abhängiges Staatswesen aufzubauen. Tatsächlich sind hier bemerkenswerte Veränderungen festzustellen, die mit der bis dahin verbindlichen Geschichtsschreibung kontrastieren.

Ungeachtet des tatsächlichen Geschichtsverlaufs ging die Grundtendenz der einschlägigen Veröffentlichungen bis 1971 dahin, die Rolle der Sowjetunion bzw. der SMAD und der Sowjetarmee herunterzuspielen. Dies ging so weit, daß beispielsweise in Doernbergs „Kurzer Geschichte der DDR“ der Eindruck zu erwecken versucht wird, als habe die sowjetische Besatzungsmacht in ihrer Zone eigentlich nur treuhänderisch gewirkt und die zahlreichen außerordentlich einschneidenden gesellschaftspolitischen und wirtschaftspolitischen Maßnahmen vor allem in den Jahren nach dem Zusammenbruch lediglich auf Wunsch der Deutschen angeordnet.

So heißt es u. a. bei Doernberg: „Die SMA erließ auf Antrag der demokratischen Organisationen eine Reihe von Befehlen, mit denen alte Forderungen der deutschen Werktätigen erfüllt wurden. So wurden von der SMA das Prinzip gleicher Lohn für gleiche Arbeit eingeführt, die völlige Gleichberechtigung der Frau gewährleistet, Maßnahmen für den Jugendschutz verkündet und der Achtstundentag gesichert.“¹⁶⁾ Oder es wird schlicht die Behauptung aufgestellt, die Sowjetunion habe sich nicht in die deutschen Angelegenheiten einmischen wollen: „Die Sowjetische Militärverwaltung überließ es dem deutschen Volk, selbst darüber zu entscheiden, welche Gesellschaftsordnung in Deutschland bestehen soll. Sie erließ daher auch keine einzige Maßnahme zur Veränderung der sozialökonomischen Ordnung, da sie das als eine innere Angelegenheit des deutschen Volkes betrachtete.“¹⁷⁾

¹³⁾ Protokoll der Verhandlungen des VIII. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, Berlin (Ost) 1971, Bd. 1, S. 111.

¹⁴⁾ Zentraler Forschungsplan ... bis 1975, a. a. O., (vgl. Anm. 4), S. 176.

¹⁵⁾ Protokoll des VIII. Parteitages, S. 41.

¹⁶⁾ Stefan Doernberg, Kurze Geschichte der DDR, Berlin (Ost) 1969⁴, S. 55.

¹⁷⁾ Ebd.

Diese Zitate sollen weniger die Geschichtsklitterung in der DDR-Historiographie belegen, als vielmehr veranschaulichen, wie die Rolle der Sowjetunion in der Entwicklung der SBZ bzw. bei der Bildung der DDR dargestellt wurde, und zwar bis in die Jahre 1969/70. Bis dahin kam es darauf an, etwa die Entstehung der DDR als ein genuin deutsches Ereignis zu zeigen. Vorgeschichte und Geschichte der DDR hatten als die gradlinige Fortsetzung der deutschen Geschichte zu gelten, und in der DDR wurde die Verkörperung der „besten Traditionen des deutschen Volkes“ gesehen. Impliziert war dabei auch eine gewisse Vorbildwirkung der DDR für ein neues Gesamtdeutschland — ein Ziel, das sich am besten mit dem Hinweis auf demokratische, humanistische und vor allem nationale Elemente begründen und rechtfertigen ließ.

Der Wandel zu der unter dem Signum „revolutionärer Weltprozeß“ revidierten Geschichtsschreibung in der DDR ist in der Tat bemerkenswert und signalisiert besonders deutlich den politischen Hintergrund des neuen Trends, der — wie gesagt — sich daran ablesen läßt, wie das Verhältnis zur Sowjetunion dargestellt wird. Die starke Betonung des Internationalen beinhaltet eben vor allem die Zentrierung von Politik und Wissenschaft auf die UdSSR. Das heißt: Die ebenfalls 1971 und in Angleichung an die Sprachregelung in den anderen sozialistischen Ländern proklamierte „entwickelte sozialistische Gesellschaft“, zu deren Stabilisierung und Effektivierung die Gesellschaftswissenschaften und unter diesen besonders die Geschichtswissenschaft beitragen sollen, ist erheblich deutlicher als bei dem von Ulbricht kreierten „entwickelten System des Sozialismus“ am sowjetischen Modell orientiert.

Zwar werden stets Schlagwörter wie „Export der Revolution“ und „Bolschewisierung Mitteleuropas“ als „bürgerliche Geschichtsfälschungen“ mit Entschiedenheit zurückgewiesen. Aber andererseits werden die Historiker der DDR dazu aufgerufen, die Rolle der Sowjetunion als „sozialistische Besatzungsmacht“ präziser darzustellen, deren Anwesenheit und Wirken „als der letztlich entscheidende Faktor“ bezeichnet werden, ein Faktor, „der es der Arbeiterklasse und ihren Verbündeten ermöglichte, das Kräfteverhältnis grundlegend zu ihren Gunsten zu verändern“¹⁸⁾.

Nun ist es sicher angebracht, „die eigenen Leistungen in das richtige Verhältnis zu set-

¹⁸⁾ Heitzer, a. a. O., (Anm. 7), S. 959.

zen zu den qualitativ neuen Möglichkeiten und zur internationalistischen Hilfe der UdSSR“¹⁹⁾; aber darauf allein kommt es nicht an, wenn von Verpflichtungen der Sowjetunion „als sozialistischer Besatzungsmacht“ die Rede ist und davon, daß sie „eine höchst aktive Rolle im Kampf um den Übergang vom Kapitalismus zum Sozialismus im Osten Deutschlands“ gespielt habe²⁰⁾. Mit anderen Worten: Die Sowjetunion hat sich nicht nur nicht in die Angelegenheiten der SBZ eingemischt, sondern sie erfüllte gleichsam eine historische Mission zur Verwirklichung des „proletarischen Internationalismus“. Und dies vor allem schon deswegen, weil es in Mitteldeutschland — im Gegensatz zu einigen ost- und südosteuropäischen Ländern — keine nennenswerte Widerstandsbewegung gegeben habe; dieser „negative Umstand“ sei dadurch, „daß Anwesenheit und Wirken der Sowjetunion als sozialistische Besatzungsmacht den Reifeprozeß des subjektiven Faktors der Revolution, der Arbeiterklasse und ihrer revolutionären Partei, enorm beschleunigten“, zu einem bestimmten Grade kompensiert worden²¹⁾.

Großer Wert wird verständlicherweise auf die Feststellung gelegt, daß die Besatzungspolitik der Sowjetunion „sich prinzipiell von der Okkupationspolitik der imperialistischen Mächte“ unterschied. Denn: „In ihrer gesamten Tätigkeit ließen sich die sowjetischen Besatzungsorgane vom Prinzip des proletarischen Internationalismus leiten. Sie erwiesen dem deutschen Volk und der deutschen Arbeiterklasse jegliche Hilfe bei der Schaffung eines neuen demokratischen Deutschlands.“²²⁾

Es handelt sich eigentlich mehr um Nuancen, wenn in der Zeitschriftenliteratur mehr das direkte oder das indirekte (über KPD und SED) Wirken der sowjetischen Militärbehörden in Deutschland herausgearbeitet wird. Wenn also gelegentlich darauf hingewiesen wird, „daß der Aufbau eines demokratischen deutschen Staates und im weiteren die Errichtung der sozialistischen Ordnung im Lande eine Angelegenheit der von der marxistisch-leninistischen Partei der Arbeiterklasse geführten deutschen Werktätigen selbst war“, dann nur, um anschließend zu versichern, daß die sowjetischen Kommunisten „niemals gelassene Zuschauer der politischen Entwicklung sein“ können: „Geleitet von den Be-

¹⁹⁾ Ebd.

²⁰⁾ A. a. O., S. 958.

²¹⁾ A. a. O., S. 959.

²²⁾ Iwan Semjonowitsch Mednikow, Der Internationalismus — Wesenszug der Sowjetarmee, in: Militärgeschichte 5/1972, S. 525 ff., hier S. 527.

schlüssen der Kommunistischen Partei der Sowjetunion, stellte sich die Gruppe der Sowjetischen Streitkräfte in Deutschland (GSSD) von den ersten Tagen ihres Aufenthaltes auf deutschem Boden an konsequent auf die Seite der Volksmassen und handelte als ihr Klassenverbündeter. Sie löste die komplizierte Aufgabe, normale Lebensbedingungen für die deutsche Bevölkerung zu schaffen und die ökonomische und politische Entwicklung Deutschlands auf demokratischer Grundlage zu gewährleisten.“²³⁾

Am Rande sei bemerkt, was die Aktivität und die Funktion deutscher Verwaltungsorgane vor der Gründung der DDR betrifft, daß es auch dem neuen Trend in der Geschichtswissenschaft der DDR entspricht, wenn jetzt darauf hingewiesen wird, daß die Einrichtung und die Arbeit zentraler deutscher Verwaltungsbehörden für die ganze sowjetische Besatzungszone sehr frühzeitig begannen²⁴⁾. Tatsächlich sind auch gewandelte Auffassungen einer Darstellung der Etablierung einer deutschen Zentralverwaltung für die sowjetische Besatzungszone, die viel früher als in den Westzonen einsetzte, zu konstatieren. Nunmehr erscheint es geraten, diese Maßnahmen stärker herauszuarbeiten, und zwar unter dem Gesichtspunkt der Festigung der „antifaschistisch-demokratischen Ordnung“, wobei durchaus auch ein Zusammenhang zu dem starken Engagement der UdSSR bei der Schaffung bzw. Vorbereitung einer Gesellschaft nach sowjetischem Muster besteht.

Mit welcher Offenheit im übrigen die sowjetische Besatzungspolitik jetzt diskutiert wird, mag die Tatsache erhellen, daß etwa Heitzer ohne Scheu Parallelen zur Sowjetisierung der Mongolei und der baltischen Staaten zieht. Durchaus zutreffend wird resümiert, daß dies Beispiele dafür seien, daß ausschließlich das militärische Eingreifen Moskaus den Erfolg garantiert habe oder — so Heitzer — daß es „günstige Umstände den revolutionären Kräften, die sich niemals allein hätten behaupten können, in einem Lande ermöglichten, mit Hilfe der Sowjetunion erfolgreich den Weg des Sozialismus zu beschreiten“²⁵⁾.

Beispiele wie diese, mit denen sich die größere Sachlichkeit bzw. Realitätsbezogenheit der neuen Richtung in der DDR-Historiographie belegen läßt, sind gar nicht so selten. So wird

beispielsweise auch die delikate Frage nach dem Verhältnis zwischen KPD bzw. SED einerseits und SMAD andererseits sehr nüchtern erörtert, und die Historiker werden ausdrücklich dazu ermuntert, sich intensiver mit diesem lange vernachlässigten Problem zu befassen. Natürlich beruft man sich auch hierbei auf die Zielvorgaben des VIII. Parteitages, deren moskau-zentrischen Trend Kurt Hager wie folgt interpretiert hat: „Wir müssen es noch besser verstehen, wirklich für jedermann anschaulich, konkret und beweiskräftig die Rolle der Sowjetunion als Kern und Hauptmacht des sozialistischen Weltsystems, als Zentrum der revolutionären Weltbewegung darzustellen. So werden wir den Forderungen gerecht, die sich aus der grundlegenden historischen Lehre ergeben, daß das Verhältnis zur Sowjetunion der entscheidende Prüfstein für die Treue zum Marxismus-Leninismus, zum proletarischen Internationalismus ist.“²⁶⁾

Ein Desiderat der historischen Forschung ist demnach die publizistische Aktivität der SMAD, die schon im Mai 1945 ein eigenes Organ in deutscher Sprache, die „Tägliche Rundschau“, herausgab und durch eine große Zahl von Büchern und Broschüren propagandistisch auf die Bevölkerung einzuwirken versuchte. Ein anderes Thema ist die „Unterstützung der Bewegung der deutschen Arbeiterklasse für die Wiederherstellung der Einheit ihrer Reihen“; dies „betrachtete die SMAD in allen Entwicklungsetappen als ihre internationalistische Pflicht“²⁷⁾.

Freilich wird man nicht erwarten dürfen, daß die Objektivität und Akribie der DDR-Historiker so weit gehen, daß auch die nicht seltenen Fälle, in denen die örtlichen Militärkommandanten die jeweiligen Ortsvorsitzenden der SPD und der KPD zu einem Handschlag nötigten und damit die Vereinigung der beiden Parteien als besiegelt erklärten, in Forschungen mit einbezogen werden. Eingeräumt wird allerdings, daß das Problem des Zusammenschlusses von KPD und SPD nicht nur die Spitze der SMAD beschäftigte, sondern auch untere Instanzen in der sowjetischen Militärverwaltung tangierte. Die SMAD leistete eine „große ideologische Aufklärungsarbeit“²⁸⁾ in diesem Zusammenhang unter ihren Offizieren; offen bleibt, was für Instruktionen ge-

²³⁾ Ebd.

²⁴⁾ So Helene Fiedler, Die Politik der SED zur Weiterentwicklung der antifaschistisch-demokratischen staatlichen Machtorgane von 1947 bis Mitte 1948, in: BzG 4/1973, S. 663 ff.

²⁵⁾ Heitzer, a. a. O., (Anm. 7), S. 960.

²⁶⁾ Hager, a. a. O., (Anm. 2), S. 1213.

²⁷⁾ Heinz Vofke, Über die politisch-ideologische Hilfe der KPdSU, der Sowjetregierung und der SMAD für die deutsche Arbeiterklasse in den ersten Nachkriegsjahren (1945 bis 1949), in: BzG 5/1972, S. 725 ff., hier S. 734.

²⁸⁾ A. a. O.

meint sind und in welcher Beziehung sie zu dem zuweilen sehr drastischem Vorgehen der Ortskommandanten in der Frage der Schaffung einer Einheitspartei stehen.

Daß die SED-Führung stets im engen Kontakt zu den Militärbehörden in Karlshorst stand, ist im Westen hinlänglich bekannt. Aber dieses Thema war in der DDR bisher gleichsam tabuisiert, und es wäre bis zum Jahre 1971 eine Sensation gewesen, wenn die „politisch-ideologische Hilfe der KPdSU, der Sowjetregierung und SMAD für die SED“ als die „Übermittlung konkreter Erfahrungen aus der Tätigkeit der KPdSU bei der Lenkung und Leitung des Staates durch die Arbeiterklasse, der Leitung des wirtschaftlichen Aufbaus, der Entwicklung wirkungsvoller Formen der politisch-ideologischen Arbeit der Partei, der Entwicklung der innerparteilichen Demokratie und der Durchsetzung des Prinzips des demokratischen Zentralismus als des entscheidenden Grundprinzips für den Aufbau einer marxistisch-leninistischen Partei, bei der Entwicklung der Arbeit der Betriebsparteiorganisationen, zur Wahrung der ideologischen Einheit und Geschlossenheit der Partei sowie zur Sicherung eines festen Klassenstandpunktes in der Auseinandersetzung mit den Feinden der Arbeiterklasse“ präzisiert worden wäre ²⁹⁾.

Der „Transfer“ der sowjetischen Informationen und Instruktionen spielte sich in verschiedenen Formen ab. Genannt werden:

— „regelmäßige gemeinsame Beratungen von führenden Persönlichkeiten der SED und der SMAD“,

— Besprechungen anlässlich des Aufenthaltes von offiziellen Delegationen der SED in Moskau,

— Vortragstätigkeit von Mitgliedern der KPdSU und der SMAD auf Parteischulen der SED sowie auf Funktionärsversammlungen der Partei,

— Herausgabe einer vielseitigen Literatur in Moskau

²⁹⁾ A. a. O., S. 736.

³⁰⁾ Ebd.

— Berichterstattung und Kommentierung der „Täglichen Rundschau“,

— Schulung von deutschen Kriegsgefangenen auf den Antifaschulen in der Sowjetunion ³⁰⁾.

Vielleicht kann man die Tatsache, daß der erste Artikel über diese heikle Thematik aus der Feder des obersten Parteiarchivars ³¹⁾ kommt, als Signal verstehen, daß die Bestände des Parteiarchivs auf diesem Gebiet der Forschung in der DDR leichter zugänglich gemacht werden.

Zieht man ein erstes Resümee, dann darf folgendes festgehalten werden: Die Akzentverschiebung in der Geschichtswissenschaft der DDR auf die augenblicklich gültige moskautreisende Betrachtungs- und Darstellungsweise hat den Blick für Fakten, Prozesse und Probleme in der Geschichte und Vorgeschichte der DDR geschärft, die bisher vernachlässigt oder ignoriert wurden, weil es darauf ankam, die Entwicklung in der SBZ/DDR vornehmlich als Konsequenz der deutschen Geschichte darzustellen. Insofern kann man davon sprechen, daß die Neuorientierung in der DDR-Historiographie eine größere Offenheit und Ehrlichkeit in der wissenschaftlichen Arbeit bewirkt und gefördert hat.

Diese Entwicklung in der Geschichtswissenschaft der DDR ist auf jeden Fall zu begrüßen, zumal sicher auch die Forschung in der Bundesrepublik davon profitieren wird — mag diese Entwicklung nun beabsichtigt oder nur ein Nebenprodukt der Neuorientierung nach dem VIII. Parteitag sein. Vieles spricht für das letztere. Im Zuge einer neuen Ideologisierungswelle wurden die Akzente in der Historiographie neu gesetzt. Es gilt nun, gemäß der allgemeinen Orientierung am sowjetischen Grundmodell den Einfluß der Sowjetunion auch für die Vergangenheit nachzuweisen. Dies bedeutet die Abkehr von der bis dahin favorisierten DDR-zentrischen Betrachtungsweise und die Herausarbeitung der dem sowjetischen Führungsanspruch entsprechenden Abhängigkeit der DDR von der UdSSR.

³¹⁾ Prof. Dr. Heinz Voßke ist Leiter des Zentralen Parteiarchivs am Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED.

III. „Volksdemokratische Revolution“ als neuer Schlüsselbegriff

Der weitgehende Verzicht auf eine national-geschichtliche Ableitung der eigenen Existenz wird nicht nur begründet aus der Forderung an die Historiker der DDR, die Bedeutung der Besatzungspolitik der Sowjetunion in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg zu verdeutlichen, sondern ist auch unter dem Aspekt der Gesamtentwicklung der von sowjetischen Truppen eroberten Gebiete in Ost- und Südosteuropa zu sehen, d. h., die unter dem Signum „revolutionärer Weltprozeß“ bevorzugte internationalistische Sichtweise hat die Zusammenhänge zwischen der gesellschaftlichen Umgestaltung in der SBZ bzw. DDR und den entsprechenden Vorgängen in Ost- und Südosteuropa in den Mittelpunkt des Interesses gerückt; die Formel, die hierfür geprägt wurde, ist die von der „Wesensgleichheit der volksdemokratischen Revolutionen“.

Wichtiger als der Rückgriff auf die eigene Geschichte und die Erinnerung etwa an den Bauernkrieg von 1525, die Revolutionen von 1848 und 1918/19³²⁾ ist nunmehr für die Deutung der DDR-Geschichte und -Vorgeschichte, daß diese als Teil eines auch in anderen Ländern, zu denen übrigens nicht nur die jetzigen Warschauer-Pakt-Staaten, sondern auch Albanien und Jugoslawien zählen, verlaufenden „revolutionären Prozeß“ dargestellt wird.

Was aber ist unter „revolutionärer Prozeß“ zu verstehen? Die Beantwortung dieser Frage bereitet auch DDR-Historikern, wie ausdrücklich zugegeben wird³³⁾, Schwierigkeiten; denn es mangelt dem Begriff an Schärfe, es fehlt die Bestimmung des sozialen Inhalts und eine deutliche Abgrenzung vom revolutionären Klassenkampf. Daß dieses Manko auch dem Revolutionsbegriff selbst anhaftet, macht die Sache nicht besser.

³²⁾ Es wird nicht verkannt, daß trotz der internationalistischen Orientierung der DDR-Geschichtswissenschaft auch jetzt nicht auf die Konstruktion von Traditionslinien mit Bezug zur deutschen Geschichte verzichtet wird. Zu verweisen ist vor allem auf die Interpretation des Bauernkrieges, dessen Ziele durch die Bodenreform 1945 und die Agrarpolitik der SED verwirklicht worden seien (vgl. Neues Deutschland v. 10. 1. 1973, S. 10). Allerdings geht es in Beispielen wie diesen mehr darum, die politische „Nutzanwendung“ eines historischen Ereignisses nachzuweisen, als darum, die Existenz der DDR ausschließlich aus der deutschen Geschichte abzuleiten.

³³⁾ Günter Benser, Zur Dialektik des revolutionären Umwälzungsprozesses auf dem Territorium der DDR, in: ZfG 5/1974, S. 522 ff.

Der Lösung des Problems versucht man sich mit einer Art Typologie der Revolutionen zu nähern. Die Revolutionstypen, die zur Auffächerung des Begriffs „sozialistische Revolution“ entwickelt wurden, beziehen sich also lediglich auf die Umwälzungen seit 1917. Die Klassifizierung der Revolutionen nach Typen geschieht in der Absicht, der „Vielfalt“ der Formen der sozialistischen Revolution gerecht zu werden, ohne daß selbstverständlich die „allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten der sozialistischen Revolution“³⁴⁾ in den Hintergrund treten dürfen. Muster oder Leitbild für alle nachfolgenden Revolutionen ist dabei die russische Oktober-Revolution, deren Grundzüge und Lehren später ihre Bestätigung gefunden hätten.

Die Differenzierung des Revolutionsbegriffes wird vor allem damit begründet, „daß mit der weiteren Ausprägung des parasitären Charakters des Imperialismus und der Zuspitzung seiner Widersprüche sowohl der Aufgabenbereich der sozialistischen Revolution als auch die Breite der an ihr beteiligten Klassen und Schichten zunehmen“³⁵⁾.

Folgende Revolutionstypen werden unterschieden, wobei Terminologie und Klassifizierung nicht ganz einheitlich sind³⁶⁾:

1. Russische Oktober-Revolution unter Einbeziehung der „bürgerlich-demokratischen“ Februar-Revolution von 1917.

2. „Volksdemokratische Revolutionen, die in ihrer ersten Etappe antifaschistischen, nationalen Befreiungscharakter trugen und demokratische Aufgaben zu lösen hatten und die verschieden schnell und auf verschiedene Weise entsprechend den Bedingungen der einzelnen Länder in sozialistische Revolutionen hinüberwachsen“³⁷⁾.

3. „Antiimperialistische Revolutionen“, die meist aufgliedert werden in „antiimperiali-

³⁴⁾ BzG 4/1974, S. 686. Es handelt sich um einen Bericht von Gisela Jähn über ein Symposium über die „allgemeinen Gesetzmäßigkeiten und die Vielfalt der Formen der sozialistischen Revolution“, das am 12. und 13. 3. 1974 vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der KPdSU in Moskau veranstaltet wurde; a. a. O., S. 685 ff.

³⁵⁾ A. a. O.

³⁶⁾ Eine gewisse Uneinheitlichkeit ist vor allem bei den unter 3 zusammengefaßten Revolutionstypen zu konstatieren. Im übrigen folgt die nachstehend wiedergegebene Aufzählung dem Schema, das eigentlich nur um Nuancen variiert, in den verschiedenen Beiträgen vertreten wird.

³⁷⁾ A. a. O.

stisch-demokratische" und in „national-demokratische" Revolutionen; außerdem wird unterschieden zwischen „Befreiungsrevolutionen" in Asien, die auf „antifeudalen Kampf" aufbauen, und speziell der Revolution in Kuba, die in eine sozialistische Revolution hinüberwuchs³⁸⁾.

Auch wenn offensichtlich ein einheitliches und allgemein verbindliches Kategoriensystem für die verschiedenen oder verschiedenartigen Formen (und Vorformen) der „sozialistischen Revolution" noch nicht gefunden wurde, so dürfte doch Einigkeit darüber bestehen, daß der Typ „volksdemokratische Revolution" die — meist unter der Ägide der Roten Armee — seit den Jahren 1944/45 in Ost- (einschließlich des östlichen Mitteleuropa) und Südost-Europa durchgeführten politischen und gesellschaftlichen Veränderungen kennzeichnen soll.

Aber auch dieser — zeitlich und territorial eingegrenzte — Begriff „volksdemokratische Revolution" muß noch historische Vorgänge abdecken, die — wie könnte es anders sein? — nicht nach einem bestimmten Schema verlaufen sind. Hinzu kommen Schwierigkeiten der Begriffsdefinition, die sich aus Meinungsverschiedenheiten bei der Ausdeutung des Begriffs „volksdemokratische Revolution" ergeben und die bei näherem Hinsehen doch mehr als nur leichte Nuancierungen sind. So geht es um die Frage, ob es sich um eine Revolution handelt, die „antiimperialistisch-demokratische" und „sozialistische" Elemente in sich vereinigt, oder um eine Revolution mit „antiimperialistisch-demokratischem" Charakter, die an die „sozialistische Revolution" lediglich heranführt, oder schließlich um eine Revolution, die als „sozialistische Revolution unter den historischen Bedingungen des revolutionären Weltprozesses nach dem zweiten Weltkrieg" aufzufassen ist³⁹⁾.

Trotz dieser Uneinheitlichkeit der Auffassungen werden folgende „Wesenszüge" der volksdemokratischen Revolutionen herausgearbeitet:

1. „Sie waren eng verbunden mit dem siegreichen Sozialismus in der Sowjetunion und stützten sich auf die politische, ökonomisch-militärische und ideologische Hilfe der UdSSR.
2. Sie wuchsen aus dem antifaschistischen Befreiungskampf hervor.

³⁸⁾ A. a. O.; Benser a. a. O. (Anm. 33), S. 523.

³⁹⁾ ZIG 5/1973, S. 523.

3. In ihnen durchdrangen sich der Kampf um Demokratie und der Kampf um Sozialismus, so daß sich ein mit imperialistischer Stoßrichtung beginnender, ununterbrochener, sich ständig höher entwickelnder revolutionärer Prozeß ergab, der die Übergangsperiode vom Kapitalismus zum Sozialismus einleitete.

4. Politischer Träger dieser Revolutionen waren die von den marxistisch-leninistischen Parteien geführten Volks- oder Einheitsfronten, mit denen das Bündnis zwischen der Arbeiterklasse, den werktätigen Bauern, der Intelligenz und den übrigen Werktätigen auf relativ breiter Basis verwirklicht wurde ...

5. Nachdem die Sowjetunion den imperialistischen Aggressoren und den mit diesen verbündeten reaktionären Regimes den entscheidenden Schlag versetzt hatte, vollzogen sich diese Revolutionen — gestützt auf die Macht der UdSSR, auf die in den volksdemokratischen Ländern geschaffenen revolutionären Machtorgane und auf die Aktionen der werktätigen Massen — vorwiegend auf friedlichem Wege, d. h. ohne bewaffneten Kampf.

6. Im Ergebnis dieser Revolutionen bildete sich die Diktatur des Proletariats in den den neuen Gegebenheiten entsprechenden Formen heraus, die einige Unterschiede aufweisen sowohl gegenüber der Pariser Kommune als der frühen Form wie auch gegenüber der durch die Große Sozialistische Oktoberrevolution geschaffenen Sowjetordnung als der klassischen Form. Diese ergaben sich vor allem aus dem neuen, günstigeren Kräfteverhältnis in internationalem und nationalem Maßstab und aus den hieraus resultierenden weiterentwickelten Bündnismöglichkeiten.⁴⁰⁾

Der Begriff „volksdemokratische Revolution" soll dem Umstand Rechnung tragen, daß weder der Begriff „bürgerlich-demokratische Revolution" noch der Begriff „sozialistische Revolution" auf die Umwälzungen in den von der Sowjetunion besetzten Gebieten anwendbar oder übertragbar sind — aus den oben genannten Gründen (Unterstützung durch die Sowjetunion, anfängliche Stoßrichtung gegen die NS-Herrschaft, das Nebeneinander von „demokratischen" und „sozialistischen" Zielen, die Einheitsfrontpolitik, das Fehlen von bewaffneten Kämpfen, neue Formen der „Diktatur des Proletariats").

Es wäre sicher ein Fehlschluß, wollte man die These von der „volksdemokratischen Revolution" als Versuch auffassen, einen „eigenen

⁴⁰⁾ A. a. O., S. 524.

Weg zum Sozialismus“ zu konstruieren. Darauf wird von Benser⁴¹⁾ ausdrücklich hingewiesen; vielmehr gehe es darum, die Unterschiede in den Methoden und Formen sowie im Tempo der Machtübernahme zu verdeutlichen⁴²⁾. Auch wenn gelegentlich hierzu eine andere Meinung vertreten wird und davon die Rede ist, daß die „volksdemokratische Revolution“ eine „spezifische Form des Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus“ sei, „die unter den am Ende des zweiten Weltkrieges und danach herrschenden Bedingungen möglich wurde“⁴³⁾, so spricht doch einiges dafür, daß dieser Dissens nur scheinbar ist und auf keinen Fall prinzipielle Differenzen anzeigt. Auch Badstübner verweist zur Begründung auf die wichtigsten Merkmale im Ablauf der „volksdemokratischen Revolution“: „eine größere Breite der revolutionären Bewegung“ infolge der Volksfrontpolitik, „enge Verflechtung des antifaschistisch-demokratischen Kampfes mit dem Kampf um den Sozialismus“ und die Rolle der Sowjetunion bei der Unterstützung der revolutionären Umgestaltung⁴⁴⁾.

Die Merkmale oder „Wesenszüge“ der „volksdemokratischen Revolution“ sind zugleich kennzeichnend für die Gemeinsamkeiten der revolutionären Umwälzungen in Ost- und Südosteuropa nach 1944/45 und mögen dazu dienen, die These von der „Wesensgleichheit der volksdemokratischen Revolutionen“ in diesen Ländern zu illustrieren. „Wesensgleichheit“ heißt gemäß der augenblicklich gültigen internationalistischen Betrachtungsweise, daß es in der Darstellung und Interpretation der Geschichte des Ostblocks primär auf die Gleichheiten und Ähnlichkeiten ankommt, während Sonderentwicklungen⁴⁵⁾ der einzelnen Länder als zweitrangig zu behandeln sind.

Die Überbetonung der Gemeinsamkeiten ging anfangs so weit, daß auch in bezug auf die Periodisierung der Geschichte und Vorgeschichte der DDR Anpassungstendenzen an die Entwicklung in den anderen Ländern bemerkbar wurden. So hatte Heitzer im Jahre 1972 dafür plädiert, das Jahr 1948 (und nicht 1949) als das Jahr der Wende anzusehen, und zwar mit dem Hinweis auf die „Wesens-

gleichheit der revolutionären Umwälzung in der DDR mit den anderen volksdemokratischen Revolutionen, in denen sich dieser Prozeß bereits in den Jahren 1947/48 vollzogen hatte“⁴⁶⁾.

Bei diesem „Prozeß“ gehe es um die „Umwandlung der revolutionär-demokratischen Staatsmacht in eine Staatsmacht vom Typ der Diktatur des Proletariats“, und dieser Prozeß habe bereits im Jahre 1948 eingesetzt und sei durch die „Verschärfung des Klassenkampfes und die Notwendigkeit, zur zentralen Wirtschaftsplanung überzugehen“, vorangetrieben worden⁴⁷⁾. Die Gründung der DDR im Oktober 1949 stellte dann — nach Heitzer — bereits den Höhepunkt im Entstehungsprozeß der „Diktatur des Proletariats“ dar (Höhepunkt, aber noch nicht Abschluß).

Diese allzu wortgetreue Auffassung von der „Wesensgleichheit der volksdemokratischen Revolutionen“ blieb jedoch eine singuläre Meinungsäußerung. In den Thesen zum V. Historikerkongreß der DDR⁴⁸⁾ wird dieser Gedanke nicht aufgegriffen, und auch in späteren Veröffentlichungen wird stets das Jahr 1949 als die Zäsur in der „volksdemokratischen Revolution“ zugrunde gelegt. Dem stehen Bemerkungen wie die, daß in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands die „wesentliche(n) Aufgaben“ der antifaschistisch-demokratische(n) Umwälzung“ Anfang 1948 gelöst gewesen seien⁴⁹⁾, nicht entgegen.

Eine fast wörtlich übereinstimmende Formulierung findet sich im „Grundriß“⁵⁰⁾, in dem es heißt, daß bis 1948 „in der sowjetischen Besatzungszone entscheidende Aufgaben der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung gelöst“ worden seien. Denn auf die einschränkenden Attribute „wesentliche“ bzw. „entscheidende“ kommt es hier an; erst für das Jahr 1949 kann die Feststellung getroffen werden, daß „die Aufgaben der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung in der sowjetischen Besatzungszone erfolgreich gelöst“

⁴⁶⁾ Heitzer, a. a. O. (Anm. 7), S. 966.

⁴⁷⁾ A. a. O., S. 965.

⁴⁸⁾ Hier vor allem die Thesen zum Arbeitskreis 5 des Historikerkongresses; vgl. ZfG 10/1972, S. 1271 ff.

⁴⁹⁾ DDR — Werden und Wachsen. Zur Geschichte der Deutschen Demokratischen Republik, hrsg. von der Akademie der Wissenschaften der DDR, Zentralinstitut für Geschichte, Berlin (Ost) 1974, S. 124.

⁵⁰⁾ Klassenkampf — Tradition — Sozialismus. Von den Anfängen der Geschichte des deutschen Volkes bis zur Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik. Grundriß, hrsg. vom Zentralinstitut für Geschichte der Akademie der Wissenschaften der DDR, Berlin (Ost) 1974, S. 555.

⁴¹⁾ A. a. O., S. 525.

⁴²⁾ A. a. O.

⁴³⁾ Rolf Badstübner, Zum Problem des einheitlichen revolutionären Prozesses auf dem Gebiet der DDR, in: ZfG 11/1973, S. 1325 ff., hier S. 1326.

⁴⁴⁾ A. a. O.

⁴⁵⁾ Von den „Besonderheiten“ der DDR-Geschichte und -Vorgeschichte wird der folgende Abschnitt handeln.

worden seien ⁵¹). Und es ist evident, daß erst die erfolgreiche Beendigung der „antifaschistisch-demokratischen Umwälzung“ für die Bestimmung des Einschnitts in der „volksdemokratischen Revolution“ maßgebend sein kann.

Tatsächlich gilt das Jahr 1949 — und nicht das Jahr 1948 — als Wendepunkt in der Geschichte der SBZ/DDR. Seit dem Zusammenbruch von 1945 sei „die bisher tiefgreifendste revolutionäre Umwälzung in der deutschen Geschichte eingeleitet worden“. Zur Begründung dieser These werden u. a. angeführt die Enteignung des Großgrundbesitzes und der mitteldeutschen Industrie sowie die Veränderungen im Bildungswesen; ferner wird darauf hingewiesen, daß die Gründung der SED („Herstellung der Einheit der Arbeiterbewegung“), die Realisierung ihres Führungsanspruchs und die Unterstützung durch die Sowjetunion die „konsequente Durchführung der antifaschistischen, antiimperialistisch-demokratischen Maßnahmen“ verbürgt hätten ⁵²).

Das derzeit gültige Periodisierungsschema für die Zeit von 1945 bis 1961 sieht zwei Etappen (Hauptperioden) vor:

1. „antifaschistisch-demokratische Umwälzung“ („antiimperialistisch-demokratische Umwälzung“) 1945—1949,
2. „sozialistische Revolution“ 1949—1961.

Diese Einteilung weicht insofern von der bisherigen ab, als bis etwa Ende der sechziger Jahre das Jahr 1952 als der Beginn der sozialistischen Phase angenommen wurde. Bezugspunkt war dabei die 2. Parteikonferenz der SED im Juli 1952, auf der Ulbricht den „Aufbau des Sozialismus zur grundlegenden Aufgabe“ machte ⁵³). Dabei spielte die Vorstellung von einer Übergangsphase eine Rolle. In diesem „Prozeß des Hinüberwachsens der antifaschistisch-demokratischen in die sozialistische Revolution“ stellt das Datum der DDR-Gründung das wichtigste Ereignis dar. Das bedeutete aber auch, daß 1949 in der DDR noch nicht von der Existenz einer „Arbeiter- und Bauern-Macht als Form der Diktatur des Proletariats“ gesprochen werden konnte ⁵⁴).

⁵¹) A. a. O., S. 574/575.

⁵²) A. a. O., S. 575.

⁵³) Doernberg, a. a. O. (Anm. 16), S. 210; Hans-Joachim Bartmuß/Stefan Doernberg/Ernst Engelberg u. a. (Hrsg.), Deutsche Geschichte in drei Bänden, Berlin (Ost) 1968, Bd. 3, S. 554.

⁵⁴) Deutsche Geschichte, a. a. O., S. 505; vgl. auch Doernberg, a. a. O., S. 158.

Gewiß, es bleibt dabei, daß die 2. Parteikonferenz von 1952 als ein hervorragendes historisches Datum in der Entwicklung der DDR gilt; aber ihre Bedeutung wurde relativiert. Denn nun wird in der Literatur der Eindruck zu erwecken versucht, als handle es sich lediglich um ein sozusagen gleichmäßiges Vorschreiten auf dem bereits eingeschlagenen Weg und weniger darum, daß auf diesem Weg gleichsam ein Markstein gesetzt wurde. Anders kann die derzeit gültige Version wohl kaum interpretiert werden, der zufolge auf der 2. Parteikonferenz der Beschluß gefaßt wurde, „in der DDR planmäßig und systematisch die Grundlagen des Sozialismus zu errichten“ ⁵⁵).

Zum Ausdruck gebracht werden soll offensichtlich, daß auch schon vor 1952 (nämlich nach der gegenwärtigen Sprachregelung 1949) der „Aufbau des Sozialismus“ begann; nur werde man jetzt zielstrebig daran arbeiten, da ja wohl kaum die SED von sich hat sagen wollen, ihre Bemühungen um die Entwicklung des „Sozialismus“ seien vorher weniger „planmäßig“ oder gar planlos gewesen und entbehrten des „systematischen“ Vorgehens. Damit — so könnte man den Zweck dieser Umdeutungsversuche auf eine Formel bringen — soll der Beschluß über den „Aufbau des Sozialismus“ mehr deklaratorisch als konstitutiv verstanden werden.

Und dies wiederum hat seinen Grund in dem Bestreben um Angleichung der DDR-Geschichte an die Entwicklung in den anderen Ländern des Sowjetblocks. Der zeitliche Rückstand in der Entwicklung der DDR gegenüber diesen Ländern würde wohl zu groß erscheinen, ginge man davon aus, daß die „sozialistische“ Phase erst 1952 begonnen habe. Die These von der „Wesensgleichheit“ verlangt auch eine ungefähr synchrone Entwicklung der von der „volksdemokratischen Revolution“ erfaßten Staaten.

Vor der Verpflichtung der DDR-Historiker auf den „revolutionären Weltprozeß“ bzw. auf die „Wesensgleichheit der volksdemokratischen Revolutionen“ wurde die Verzögerung der „sozialistischen Revolution“ damit gerechtfertigt, daß die DDR im Hinblick auf die Wiedervereinigung Deutschlands bewußt Zurückhaltung geübt habe ⁵⁶). Dies allerdings wäre kein der neuen politischen Präferenz adäquates Argument. Einmal mehr signalisiert das die Neuakzentuierung der DDR-Geschichts-

⁵⁵) So völlig gleichlautend: Grundriß, a. a. O., S. 610, und: Werden und Wachsen, a. a. O., S. 218.

⁵⁶) Doernberg, a. a. O. (Anm. 16), S. 212.

wissenschaft bzw. den Wandel von der an der spezifischen Situation der DDR — charakterisiert u. a. durch das Problem der deutschen Teilung — orientierten Sichtweise zur Betonung der blockinternen Gemeinsamkeiten.

Es ist im Rahmen dieser Studie nicht möglich und es erscheint auch nicht geboten, in eine Kritik dieses modifizierten Periodisierungsschemas einzutreten und dieses am Geschichtsverlauf und den zeitgenössischen offiziellen Verlautbarungen zu messen. Vielmehr ging es darum, am Beispiel der Zäsur zwischen der „antifaschistisch-demokratischen Umwälzung“ und der „sozialistischen Revolution“ die primär politischen Bezüge deutlich zu machen bzw. auf die Motivation zu dieser neuen Variante in der DDR-Periodisierung hinzuweisen.

Wie sich aus den vorstehenden Ausführungen ergibt, wird das Ende der „volksdemokratischen Revolution“ mit dem Jahre 1961 angesetzt. Dieses Jahr bildet in der Tat einen unübersehbaren Einschnitt in der Entwicklung der DDR und wurde auch in den Darstellungen der sechziger Jahre entsprechend gewürdigt⁵⁷⁾. Markiert ist die DDR-Entwicklung in erster Linie durch das Datum des 13. August 1961; die Sperrmaßnahmen in Berlin und entlang der Grenze zur Bundesrepublik waren die Voraussetzung zur Einleitung oder zum Beginn einer neuen Phase in der DDR, ohne daß das hier im einzelnen zu begründen und zu belegen wäre oder ohne daß auch hier in besonderer Weise auf die zur Stabilisierung des Systems betriebene Politik eingegangen werden kann: Wirtschaftsreformen, Einführung der Wehrpflicht, Reform des Bildungswesens etc.⁵⁸⁾.

Auch das neuere, d. h. nach 1971 erschienene Schrifttum hält an dieser Periodisierung fest, und selbstverständlich hat sich auch nichts an der Einschätzung des 13. August geändert. Die neue Geschichtsschreibung der DDR, bedacht darauf, die Besonderheiten der DDR-

Entwicklung möglichst in den Hintergrund treten zu lassen, kann zwar nicht an der Tatsache vorbei, daß die Situation der „offenen Grenze“ ein spezielles DDR-Problem darstellte, auch wenn dies nicht expressis verbis gesagt wird; aber um so mehr wird Wert auf die Feststellung gelegt, daß die Aktion vom 13. August 1961 ein gemeinsames Unternehmen der DDR, der UdSSR und überhaupt des Warschauer Pakts war und — entsprechend dem Prinzip des „proletarischen Internationalismus“ — die Dimension einer weltpolitischen Auseinandersetzung zwischen Ost und West erhielt: „Als ein wesentliches Ereignis im internationalen Klassenkampf zwischen Sozialismus und Imperialismus und in der Geschichte des Klassenkampfes zwischen dem Sozialismus in der DDR und dem Imperialismus in der BRD war die kollektive revolutionäre Aktion der DDR, der UdSSR und der gesamten sozialistischen Staatengemeinschaft zur Sicherung der Staatsgrenzen der DDR gegenüber West-Berlin und der BRD in der Zeit vom 13. August 1961 bis zum Sommer 1962.“⁵⁹⁾

Die Auffassung über die Charakterisierung der mit dem Jahre 1961 anzusetzenden neuen „Hauptperiode“ hat sich allerdings etwas gewandelt. Die Akzentverlagerung läßt sich sehr klar an den Kapitelüberschriften in den danach erschienenen Veröffentlichungen ablesen. Bevorzugt werden jetzt Formulierungen wie „Das Ringen der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten unter Führung der SED um die Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR“⁶⁰⁾ oder „Zur Geschichte der DDR vom Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse bis zum VIII. Parteitag der SED“⁶¹⁾, während vor dem Kurswechsel der Zeitspanne von 1961 bis 1969 der Stempel „umfassender Aufbau des Sozialismus“ aufgedrückt wurde. Zu berücksichtigen ist allerdings dabei, daß dies Kennzeichnungen für nicht ganz identische Zeitabschnitte sind. Einmal handelt es sich um die Zeit von 1961 bis 1971 und zum anderen geht es darum, für die Zeit von 1961 bis 1969 gleichsam einen Hauptnenner zu finden.

Mit der Formel „Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse“ soll wohl deutlicher die

⁵⁷⁾ So Doernberg, S. 457 ff., und: Deutsche Geschichte, a. a. O., S. 699.

⁵⁸⁾ Diese systemstabilisierenden Reformwerke kamen sämtlich erst nach dem „Mauerbau“ zustande. Zu denken ist vor allem an das „Neue Ökonomische System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft“, das auf dem VI. Parteitag der SED (15. 1.—21. 1. 1963) beschlossen wurde und durch den Beschluß des Ministerrates vom 11. 7. 1963 zum verbindlichen Programm der Modernisierung und Rationalisierung der Wirtschaft wurde. Die Wehrpflicht wurde am 24. Jan. 1962 eingeführt und der Bildungsreform wurde das Gesetz über das „einheitliche sozialistische Bildungssystem“ vom 25. Febr. 1965 zugrunde gelegt.

⁵⁹⁾ Helga Kanzig/Karl Reißig, Zur Geschichte der DDR vom Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse bis zum VIII. Parteitag der SED, in: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde (GuS) 9/1974, S. 769 ff., hier S. 777.

⁶⁰⁾ Grundriß, a. a. O. (Anm. 50), S. 679.

⁶¹⁾ Kanzig/Reißig, a. a. O., S. 769.

Parallelität zu der Entwicklung in den anderen sozialistischen Ländern herausgestellt und zugleich sollen die Ergebnisse der „sozialistischen Revolution“ kenntlich gemacht werden. Impliziert wird damit auch die Feststellung, daß „die sozialistische Phase der

kommunistischen Gesellschaftsformation noch nicht vollendet war“⁶²⁾. Zum Ausdruck gebracht wird damit aber auch, daß die „Übergangsphase vom Kapitalismus zum Sozialismus“ als im großen und ganzen abgeschlossen gilt.

IV. Die Besonderheiten der DDR-Entwicklung

Trotz der Abkehr von der bis 1971 bevorzugten DDR-zentrischen Betrachtungsweise und der Orientierung an der These von der „Wesensgleichheit der volksdemokratischen Revolutionen“ wird von den DDR-Historikern anerkannt, daß die Geschichte und Vorgeschichte der DDR gewisse Besonderheiten gegenüber der Entwicklung in den anderen sozialistischen Ländern aufweist. Dieser Umstand ist so offensichtlich, daß er nicht einfach ignoriert werden kann; auf einige Besonderheiten ist in dieser Untersuchung gelegentlich — wenn auch nur andeutungsweise — hingewiesen worden.

Was wird nun als die „Besonderheiten“ angesehen? Sie lassen sich in folgende Punkte zusammenfassen:

1. Ungünstige Startbedingungen auf einem Terrain, das als ehemalige „Hochburg des Imperialismus“ gilt, Nachwirkungen des „imperialistischen“ Einflusses;
2. Benachteiligung durch Spaltung des Landes: „offene Grenze“, geringere Ressourcen in der SBZ;
3. Fehlen eines eigenen Staatswesens bis 1949, Ausübung der obersten Staatsgewalt durch die Sowjetunion;
4. Deutschland als ein Brennpunkt der internationalen Auseinandersetzung zwischen den beiden Weltsystemen;
5. zahlenmäßig starke und qualifizierte Arbeiterschaft, Zusammenschluß von SPD und KPD;
6. starker sozialdemokratischer Einfluß;
7. Kampf um ein kommunistisches Gesamtdeutschland (jedenfalls bis zur Mitte der fünfziger Jahre)⁶³⁾.

⁶²⁾ A. a. O., S. 771.

⁶³⁾ Heitzer a. a. O. (Anm. 7), S. 962; Karl Reißig, Zur Geschichte der DDR als Bestandteil der Entwicklung des sozialistischen Weltsystems, in: GuS 3/1974, S. 193 ff., hier S. 195/196; Badstübner a. a. O. (Anm. 43), S. 1325/1326.

Diese Aufzählung ist sicher im großen und ganzen zutreffend. Vielleicht könnte man anmerken, daß eine zahlenmäßig starke Arbeiterschaft auch im westlichen Teil der Tschechoslowakei 1945 vorhanden war (aber darauf weist Reißig selbst hin). Auffällig ist allerdings, daß die nationale Frage heruntergespielt wird und daß das Problem des gespaltenen Landes nur insoweit als relevant dargestellt wird, als auf die damalige Sowjetische Besatzungszone der kleinere Teil Deutschlands entfiel, der über weniger Rohstoffe verfügte und dessen Bevölkerungszahl geringer war als der Teil der westlichen Besatzungszonen; außerdem wird auf die „offene Grenze zum imperialistischen System“⁶⁴⁾ verwiesen, d. h., daß das Problem, das darin besteht, daß trotz der Teilung Deutschlands so etwas wie ein gesamtdeutsches Bewußtsein erhalten blieb, relativiert wird, indem primär wirtschaftliche Gesichtspunkte angeführt werden. Bis auf die nationale Frage handelt es sich bei diesen „Besonderheiten“ im wesentlichen um solche Spezifika der DDR-Entwicklung, die sich aus der gänzlich anders gearteten Ausgangssituation von 1945 ergeben. Dabei sind begünstigende und hemmende Faktoren zu unterscheiden. Zu den ersteren dürfte auf jeden Fall die Tatsache zu zählen sein, daß der mitteldeutsche Raum bereits 1945 stark industrialisiert war und daß es aus diesem Grunde eine zahlenmäßig starke und qualifizierte Arbeiterschaft gab. Ebenso dürfte das anfängliche Fehlen einer deutschen Staatsgewalt eher als Pluspunkt denn als Negativum zu werten sein, zumal wenn man an das sehr direkte Wirken der Sowjetischen Militäradministration denkt. Daß diese Aktivitäten sich aus psychologischen Gründen sehr oft auch als schädlich im Sinne der Vorbereitung oder Einführung einer sozialistischen Ordnung herausgestellt haben, ist sicher richtig; aber hier kommt es auf die Einschätzung durch die offizielle Historiographie an, und die ist ja gerade im Zeichen des „proletarischen Internationalismus“ um den Nachweis bemüht, daß An-

⁶⁴⁾ Heitzer, a. a. O., S. 962.

wesenheit und Wirken der Sowjetarmee bzw. der sowjetischen Besatzungsbehörden für die Entwicklung der SBZ/DDR von außerordentlicher Bedeutung war.

Dagegen dürften die Bedingungen, die mit der Situation der SBZ/DDR als Teil eines gespaltenen Landes zusammenhängen, ziemlich klar als retardierendes Moment zu werten sein. Dies bezieht sich vor allem auf die vorge-schobene Position der SBZ/DDR bei der inter-systemaren Auseinandersetzung und auf die ideologische und wirtschaftliche Anfälligkeit gegenüber westlichen Einflüssen und Einwirkungen.

Man sollte meinen, daß dies auch für das ungelöste Problem der deutschen Teilung gilt; aber dieser Aspekt tritt in den neueren Publikationen merklich zurück. Dagegen weist Doernberg ausdrücklich auf den Zusammenhang von Wiedervereinigungsproblem und der Entwicklung in der SBZ/DDR hin, wobei er zugibt, daß der Prozeß der Sowjetisierung Mitteldeutschlands infolge der Berücksichtigung gesamtdeutscher Gesichtspunkte gebremst wurde: „... hatten die Partei der Arbeiterklasse und die Regierung der DDR die Durchführung einer Reihe von objektiv herangereiften Aufgaben der sozialistischen Umgestaltung hinausgezögert, um die noch vorhandenen Möglichkeiten für eine rasche Wiedervereinigung und eine offene demokratische Auseinandersetzung mit den Kräften des Imperialismus im Rahmen eines einigen deutschen Staates bis ins letzte auszuschöpfen. Die SED und die Regierung der DDR hatten diese Politik konsequent verfolgt, obwohl für die DDR dadurch einige zusätzliche Schwierigkeiten entstanden und sich das Tempo der gesellschaftlichen Entwicklung verzögerte.“⁶⁵⁾

Sieht man einmal ab von dem Problem der deutschen Teilung, so ist den DDR-Historikern weitgehend darin beizupflichten, daß die Besonderheiten in der historischen Entwicklung der DDR mehr und mehr an Bedeutung verlieren und eigentlich für die Startbedingungen und die Frühzeit der Geschichte der SBZ/DDR charakteristisch waren. Das gilt sowohl für begünstigende als auch für erschwere Umstände. Der Vorsprung der DDR vor den anderen sozialistischen Ländern hinsichtlich der Industrialisierung und des Vorhandenseins einer breiten Schicht von Fabrikarbeitern ist — wenn auch nicht ganz, dann doch aber in einem erheblichen Maße — durch die wirtschaftliche und gesellschaftli-

che Entwicklung in diesen Ländern nivelliert worden. Auch die Unterschiede hinsichtlich des Agierens der sowjetischen Besatzungsbehörden bzw. der Einrichtung deutscher Staatsorgane sind nunmehr seit mehr als 25 Jahren ausgeglichen.

Andererseits bestehen auch die Nachteile zum großen Teil nicht mehr. Die Nachwirkungen des „imperialistischen“ Einflusses sind schwächer geworden oder haben aufgehört, und auch die Benachteiligung durch die Spaltung Deutschlands gilt zumindest in wirtschaftlicher Hinsicht seit 1961/62 als überwunden, d. h., daß die europäischen Länder des Sowjetblocks — mit Ausnahme freilich der Sowjetunion selbst, die eine Sonderstellung einnimmt und in der gesellschaftlichen Entwicklung als besonders fortgeschritten gilt — sich in sozialer und politischer Hinsicht immer mehr angleichen, so daß die Feststellung gerechtfertigt erscheint, daß „die Ausgangssituation bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft im grundsätzlichen übereinstimmt“⁶⁶⁾. Darüber hinaus wird festgestellt, daß die Kongruenz der gesellschaftlichen Entwicklung in den sozialistischen Ländern tendenziell zunimmt; denn: „der gleiche Charakter der Staatsmacht und der Produktionsverhältnisse, die Führung der Gesellschaft durch die Arbeiterklasse und ihrer Partei, die Herrschaft der sozialistischen Ideologie, kurzum, die erfolgreiche Errichtung der Grundlagen des Sozialismus schafft entscheidende Voraussetzungen für die zunehmende Annäherung und Übereinstimmung auch im Rhythmus, im Tempo, in den Formen und Methoden der Ausgestaltung der sozialistischen Gesellschaft. Diese Annäherung und Übereinstimmung im grundsätzlichen wird sicher mit dem allmählichen Übergang zum Kommunismus noch zunehmen.“⁶⁷⁾

Diese Einschätzung charakterisiert die Besonderheiten der DDR-Entwicklung als ein rein historisches Problem ohne oder zumindest mit immer mehr schwindender politischer Aktualität. Wird eine Dichotomie zwischen der Entwicklung in der SBZ/DDR einerseits und der Entwicklung in den sozialistischen Staaten andererseits, was die vierziger und fünfziger Jahre betrifft, geleugnet⁶⁸⁾, so scheint sich

⁶⁶⁾ Heitzer, a. a. O. (Anm. 7), S. 963.

⁶⁷⁾ Ebd.

⁶⁸⁾ Dazu Heitzer (a. a. O., S. 960): „Die Besonderheiten der revolutionären Umwälzung auf dem Territorium der DDR von 1945 an ändern nichts an der Wesensgleichheit dieser Umwälzung mit den volksdemokratischen Revolutionen in mehreren anderen Ländern.“

⁶⁵⁾ Doernberg, a. a. O. (Anm. 16), S. 212.

das Problem durch Zeitablauf von selbst zu lösen. Auf keinen Fall sollen folgende Entwicklungsmerkmale als Besonderheiten der DDR-Geschichte angesehen werden:

1. Errichtung der „Diktatur des Proletariats“ in einem längeren Prozeß und auf friedlichem Wege;
2. Existenz mehrerer Parteien;
3. Nichtnationalisierung von Grund und Boden;
4. Schaffung mehrerer Typen landwirtschaftlicher Produktionsgenossenschaften;
5. Einbeziehung von Großbauern in die sozialistische Umgestaltung.

Dies seien nur „scheinbare Besonderheiten“, da sie charakteristisch für alle oder für mehrere volksdemokratische Länder seien⁶⁹⁾. Diese Kriterien sind offensichtlich als eine Ergänzung der „Wesenszüge“ der volksdemokratischen Revolutionen zu verstehen, soweit sie nicht schon in dem dort zitierten Katalog enthalten sind⁷⁰⁾, und markieren einige Unterschiede zur bolschewistischen Revolution in Rußland bzw. zur Entwicklung in der Sowjetunion.

Auch wenn es sicher richtig ist, daß die meisten Besonderheiten der DDR-Entwicklung im Laufe der Zeit an Bedeutung verlieren, so muß doch auch konstatiert werden, daß die

Schlußbemerkung

Die Neuorientierung der Geschichtswissenschaft in der Ära Honecker — dies ist das Thema dieser Untersuchung — hat zu neuen Sehweisen und Einsichten geführt. Zu begrüßen ist auf jeden Fall das höhere Maß an Sachlichkeit und Realitätsbezogenheit, so wie es etwa neuerdings in der Darstellung und Deutung der Frühzeit der SBZ/DDR bzw. in der Würdigung der Rolle der Sowjetunion zum Ausdruck kommt, wobei ganz offensichtlich diese Objektivität mehr Folge als Zweck der nunmehr favorisierten internationalistischen Betrachtungsweise ist. Diese neue Linie hat aber auch wieder Verkrampfungen und Entstellungen zur Folge gehabt. Das gilt nicht nur für die krampfhaft anmutenden Be-

⁶⁹⁾ A. a. O., S. 961.

⁷⁰⁾ So der „friedliche Charakter“ dieser Revolutionen, d. h. Punkt 5 dieser Aufzählung (vgl. S. 38 dieser Studie).

DDR bis zur Gegenwart mit den Folgen der deutschen Teilung konfrontiert wird, und zwar auch dann, wenn man zugesteht, daß die Absperrung gegenüber dem Westen zu einer Konsolidierung des Systems in der DDR geführt hat. Daß die Lösung des Problems der „offenen Grenze“ nicht die nationale Frage erledigt oder gegenstandslos gemacht hat, ist so evident, daß diese Behauptung eigentlich nicht noch etwa durch den Hinweis auf die Änderung der DDR-Verfassung im September 1974⁷¹⁾ oder auf die Äußerungen Honeckers vor dem 13. ZK-Plenum über das Verhältnis von Staatsangehörigkeit und Nationalität erhärtet werden muß.

Diese „Besonderheit“ der DDR-Entwicklung ist durchaus kein ausgestandenes Problem, zumal es nicht damit getan ist, die Einheit der deutschen Nation durch Verfassungsänderungen oder ZK-Reden aufzukündigen und eine DDR-eigene Nation, die „sozialistische Nation“, zu konstruieren. Die merkwürdige Rabulistik der beiden Nation-Theoretiker der DDR, Alfred Kosing und Walter Schmidt, die — in Ausfüllung der Äußerungen Honeckers vom Dezember 1974 — um eine Differenzierung zwischen „Nation“ und „Nationalität“ bemüht sind⁷²⁾, ist eher ein Beleg für die ideologische Verlegenheit der SED in dieser Frage als ein Beweis für die Richtigkeit und Wirklichkeitsnähe ihrer Theorie, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann⁷⁴⁾.

mühungen der SED um die Etablierung und vor allem um die historische Legitimierung einer speziellen DDR-Nation, der „sozialistischen Nation“.

Trotz gewisser Anzeichen von Nüchternheit oder eines gewissen „aufklärerischen“ Zuges hat sich an dem Instrumentalcharakter der

⁷¹⁾ Gemeint ist die Eliminierung aller auf die deutsche Nation Bezug nehmenden Stellen aus dem Verfassungstext; vgl. hierzu Dietrich Müller-Römer, Die neue Verfassung der DDR. Mit einem einleitenden Kommentar, Köln 1974.

⁷²⁾ Neues Deutschland vom 13. 12. 1974, S. 3.

⁷³⁾ Alfred Kosing/Walter Schmidt, Nation und Nationalität in der DDR, in: Neues Deutschland vom 15./16. 2. 1975, S. 10.

⁷⁴⁾ Es wird verwiesen auf den Beitrag des Verfassers: Nation neuen Typs. Zur Konstruktion einer sozialistischen Nation in der DDR, in: Deutsche Studien (Lüneburg) Nr. 52 (1975), S. 357 ff.

Geschichtswissenschaft nichts geändert. Eher scheint es so, als würde die jetzt wieder stärker hervortretende Tendenz zur Ideologisierung den Instrumentalcharakter noch deutlicher betonen. Dabei erweist sich der historische Materialismus — und nicht nur unter der Ägide der SED — weniger als erkenntnisfördernde Theorie denn als

ideologisches Prokrustes-Bett, dem Geschichtswissenschaft sich anzupassen hat. „Verkürzungen“ und „Verzerrungen“ sind die Folge, und gemäß den wechselnden ex cathedra verkündeten Auslegungsrichtlinien für den Marxismus-Leninismus ist die Geschichte immer wieder neu zu deuten bzw. umzuschreiben.

Chaim Schatzker: Das Deutschlandbild in den israelischen Geschichtsbüchern. Ein Arbeitsbericht

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/76, S. 3—11

Die vorliegende Analyse der israelischen Geschichtslehrbücher in bezug auf die Darstellung der deutschen Geschichte und der deutsch-jüdischen Beziehungen im Laufe der Geschichte ergibt eine kontinuierliche, lückenlose und überaus reichhaltige Darstellung der deutschen Geschichte von ihren ersten Anfängen bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges. Ferner werden Themen der deutschen Geschichte angeführt, die im Rahmen der Verwobenheit deutsch-jüdischen Schicksals in die jüdische Geschichte eingegangen sind und die dem Schüler in Israel in seinen Geschichtslehrbüchern als seine eigene Geschichte dargeboten werden.

Die Analyse kommt zu dem Ergebnis, daß die Behandlung der deutschen Geschichte bis zum Ende der Weimarer Republik nicht vom späteren geschichtlichen Geschehen bestimmt oder verzerrt erfolgt. Sämtliche — auch die umstrittensten — Themen der deutschen Geschichte werden in den Lehrbüchern differenziert und im Rahmen der jeweiligen Gesamtkonzeption und Grundrichtung des Verfassers, doch durchgehend sachlich und unvoreingenommen behandelt. In der Darstellung des „Dritten Reiches“ weichen die israelischen Lehrbücher wesentlich von den entsprechenden Kapiteln in den deutschen Lehrbüchern ab. Die im Geschichtsunterricht benutzten israelischen Lehrbücher sind zumeist Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre erschienen. Die jüngste Geschichte der Bundesrepublik Deutschland wird deshalb noch nicht in den Lehrbüchern behandelt.

Hermann Ammon: Zum Begriff des Verhaltens in der Lernzielkonzeption für den politischen Unterricht

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/76, S. 12—22

Das politische Verhalten des Bürgers ist ein wesentlicher Bestandteil politischer Praxis. Soll politische Bildung politische Praxis erreichen und beeinflussen, so müßte konsequent das politische Verhalten der Jugendlichen stärker in das Zentrum politischer Bildungstätigkeit gerückt werden.

Im Konzept des lernzielorientierten Unterrichts jedoch wird der Begriff des Verhaltens auf unterrichtstechnologische Zweckmäßigkeiten verengt. Das durch Steuerung herbeigeführte Verhalten wird zu einem bloßen Mittel zur Überprüfung von Lernzielen (Lernzieloperationalisierung).

Die politisch-praktische Dimension des Verhaltensbegriffes wird für den politischen Unterricht nur dort ausreichend berücksichtigt, wo das entsprechende Verhalten des Jugendlichen in einem engen Bedingungs-zusammenhang mit dem Erkenntnis- und Lernprozeß überhaupt gesehen wird; dies ist der Fall in der Anthropologie des Pragmatismus: Praktische Erfahrungssituationen gelten als Bestandteile des Lernprozesses; ‚Lernen durch Erfahrung‘ lautet der didaktische Grundsatz einer pragmatischen Lerntheorie.

Dieter Schmidt-Sinns: Mittlere Geschichte im Lernfeld Politik. Zum didaktischen Stellenwert des Mittelalters

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/76, S. 23—29

Der Verfasser versucht, mit seiner Darstellung die These zu erhärten, daß zur Entscheidung darüber, was im sozialwissenschaftlich-politischen Lernbereich erarbeitet werden sollte, isolierte Fachdidaktiken, etwa die der Geschichte, keinen Beitrag leisten können. Der Aufsatz soll zeigen, daß historisches und politisches Lernen eine unauflöslige Einheit bilden.

Die Überlegungen zur möglichen Bedeutung der Geschichte des Mittelalters für das Verständnis der gegenwärtigen Welt geht davon aus, daß der historische Unterricht seit jeher in enger Beziehung zur politischen Kultur seiner Zeit stand. Der Zusammenbruch des Reiches im Jahre 1945 und die Teilung Deutschlands machen eine didaktische Neubestimmung auch im Hinblick auf die Mittlere Geschichte erforderlich; sie steht bisher noch aus.

Die mittelalterliche Sozialgeschichte kann durch das Studium einfacher sozialer Strukturen das Verständnis gegenwärtiger Gesellschaften fördern, wobei an agrarisch-handwerklich geprägte Sozietäten in der Dritten Welt ebenso zu denken wäre wie an komplexe hochindustrialisierte Gesellschaften. Unter dem Aspekt des historischen Prozesses sollte nach Meinung des Autors der soziale Wandel in dem Jahrtausend zwischen 500 und 1500 mehr Beachtung finden.

Als weltgeschichtliche Epoche läßt sich das Mittelalter dadurch kennzeichnen, daß sich in diesem Zeitraum der Aufstieg Europas vollzieht. Die Ursachen für die unbestrittene Weltgeltung Europas gegen Ende der Epoche, in der die Grundlagen für eine zeitweilige Weltherrschaft und für eine europäisch bestimmte Weltzivilisation schon bestanden, wären näherer Untersuchung wert.

Von besonderer Bedeutung ist das Mittelalter schließlich für die Geschichte des Deutschen Reiches. In einer Auseinandersetzung mit Erich Kosthorst vertritt der Autor die Auffassung, daß der Verlauf der deutschen Geschichte, keineswegs nur in unserem Jahrhundert, eine Beschränkung auf die Bundesrepublik als Bezugssystem für die nationale Identität nahelegt. Dieses neu gefaßte nationale Bewußtsein sollte aber in einem weltbürgerlichen Bewußtsein aufgehoben werden.

Ulrich Neuhäuser-Wespy: Die SED und die Historie. Probleme und Aspekte der gegenwärtigen Umorientierung in der Geschichtswissenschaft der DDR

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/76, S. 30—45

Die stärkere Otorientierung der DDR unter der Administration Honecker konnte wegen der besonderen Funktion der Geschichtswissenschaft in einer sozialistischen Gesellschaft nicht ohne Konsequenzen für die historische Forschung bleiben. Für die Darstellung und Interpretation der DDR-Geschichte und -Vorgeschichte, ohnehin ein Schwerpunkt der wissenschaftlichen Arbeit, ergeben sich neue Aspekte vor allem aus einer Neubewertung der Rolle der UdSSR bzw. der SMAD, deren Wirken als „sozialistische Besatzungsmacht“ heute eingehender behandelt wird. Insofern kann ein höheres Maß an Sachlichkeit und Ehrlichkeit festgestellt werden. Aber solche Tendenzen bleiben begrenzt und sind mehr Folgeerscheinung als Ziel der gegenwärtigen Umorientierung, die eher durch eine verstärkte Ideologisierung und Instrumentalisierung der Geschichtswissenschaft gekennzeichnet ist. Zu verweisen ist auf die zentrale politisch vorgegebene These vom „revolutionären Weltprozeß“, die zu verifizieren Aufgabe der DDR-Historiker ist. Dieser These entspricht der Trend zur möglichst synchronen Darstellung der DDR-Entwicklung mit der Geschichte der sozialistischen Länder in Ost- und Südosteuropa, wobei die Besonderheiten der SBZ/DDR relativiert werden und wobei auf eine nationalgeschichtliche Ableitung der DDR weitgehend verzichtet wird. Es gilt jetzt die Formel von der „Wesensgleichheit der volksdemokratischen Revolutionen“, mit der die Einbettung der DDR in die „sozialistische Staatengemeinschaft“ nachgewiesen und Verschiebungen in der Periodisierung der DDR-Geschichte begründet werden sollen. Trotz der Abkehr von der bis 1971 favorisierten DDR-zentrischen Betrachtungsweise werden aber noch gewisse Besonderheiten in der Geschichte der SBZ/DDR anerkannt.