

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung der herausgebenden Stelle dar. Sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Sie lesen auf Seite 589:

Leonhard Froese:  
Sowjetische Menschenformung  
aus deutscher Sicht.

WOLFGANG SCHLEGEL

## Revision und Wiederherstellung des deutschen Geschichtsbildes

### Ist das Thema heute noch sinnvoll?

Die Problematik, die in dieser Formulierung enthalten ist, kann noch immer als eine der aktuellsten gelten trotz zahlreicher Aufsätze und Bücher, die darüber erschienen sind, vieler Vorträge, die darüber gehalten wurden (auch dieser Aufsatz<sup>1)</sup> wurde nach einem Vortrage niedergeschrieben), und auch, wenn man meint, das Wort vom „Geschichtsbild“ und gar von der „Revision“ sei schon abgegriffen. Gerade darum mag der Zeitpunkt zu einer kritischen und besinnlichen Übersicht richtig sein. Die ganze Frage darf nicht akademisch behandelt werden, sondern sie hat eine ausgesprochen volkspädagogische und politische Bedeutung. Wer jahrelang über die didaktischen Fragen des Geschichtsunterrichts nachgedacht hat, der weiß, wie notwendig es ist, über die Frage nach einer Revision des deutschen Geschichtsbildes nun endlich wieder zu einem ganzheitlichen Bilde der deutschen Geschichte zu kommen, das lehr- und lernbar ist, was vorauszusetzen scheint, daß es früher ein solches gegeben haben muß. Als F. Messerschmid 1953 vor den deutschen Geschichtslehrern seinen bedeutsamen Vortrag über „Geschichte und Lehrer der Geschichte an Schule und Universität“ hielt, hat er ganz intensiv auf die Bedeutung des Geschichtslehrers als Bildner eines Geschichtsbildes hingewiesen. („Ein Volk kann ohne Gedächtnis so wenig existieren wie der Einzelne“ — „Geschichtliche Bildung, erwachsend aus erfüllter Begegnung mit Geschichte...“ Veröffentl. in „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ [= GWU] 1953, H. 11).

Die Frage nach dem Geschichtsbilde hat nicht nur die Lehrer stark bewegt, sondern in den letzten Jahren haben auch namhafte Historiker

auf die Notwendigkeit einer Erörterung dieses Begriffes als eines grundlegenden hingewiesen und grundsätzliche, aber auch spezielle Forschungen in dieser Richtung durchgeführt — so insbesondere Rassow, Heimpel, Schübler und Bußmann. Wer sich die Mühe macht, die umfangreiche Literatur der Nachkriegszeit über dieses Thema zusammenzustellen, wird erkennen, wie stark die Diskussion darüber bis in die Gegenwart herein anhält. Daß unser Thema ins Politische übergreift, zeigen etwa die von der „Bundeszentrale für Heimatdienst“ herausgegebenen „Informationen“ oder die Schriften der „Landeszentralen“<sup>2)</sup>.

Ein Blick in das entsprechende Schrifttum über die sowjetisch besetzte Zone läßt erschreckend klar werden, wie sehr dort und hier das Geschichtsbild auseinanderklafft<sup>2a)</sup>. Wir haben die unabweisliche Pflicht, uns über die Richtung der historischen Wissenschaft in Mitteldeutschland zu informieren!<sup>3)</sup>.

### Einige Äußerungen zur deutschen und globalen Geschichte

Der bekannte Essayist H. E. Holthusen sprach in einem Vortrage (gedruckt in „Universitas“ 1956, 4) im Anschluß an die Konzeption Wendell Wilkies von der „One World“ (1943) über die „Erfahrung, daß die bewohnte Welt eine reale Einheit geworden ist... Wo das klassische Geschichtsbild des Westens abgedankt hat und eine nicht-klassische Geschichtswissenschaft, die das Nach- und Nebeneinander von zwanzig verschiedenen Hochkulturen zu bedenken hat, an ihre Stelle getreten ist...“

1) Vgl. dazu ferner: W. Schlegel: Ferd. Gregorovius, ein Geschichtsschreiber für den Geschichtsunterricht unserer Zeit! In: „Die Sammlung“ Jg. 11 (1956), S. 220-224; — Geschichtsbild und geschichtliche Bildung. In: „Die Welt als Geschichte“ Jg. 17 (1957), S. 280-290; — Haben wir ein deutsches Geschichtsbild? In: „Die Sammlung“, Jg. 13 (1958), S. 255-264 und demnächst: Das geschichtl. Anschauungsbild in der Bilderwelt unserer Zeit. In: „Die Pädagogische Provinz“.

2) Landeszentrale für Heimatdienst in Niedersachsen: A. Koselleck; Über Bildung und Verbildung unseres Geschichtsbewußtseins. 1957 2. Aufl.

2a) Während der Drucklegung eingefügt: In aller Schärfe ist das durch die Vorfälle während des Historikertages in Trier deutlich geworden!

3) Zur Lit.: J. v. Hehn: Die Sowjetisierung des Geschichtsbildes in Mitteldeutschland. Europa-Archiv, 1954, 19 u. 20. — G. v. Rauch: Das Geschichtsbild der Sowjetzone Jb. d. Ranke-Ges. 1954. — A. Timm: Das Fach Geschichte in Forschung und Lehre in der SBZ von 1945 bis 1955. Bonn 1957.



Bleiben wir bei der Aussage des Schriftstellers! Ich nehme hinzu eine Stelle aus Wilhelm Raabe's „Abu Telfan“, dem seltsamen Roman des deutschen Heimkehrers aus dem fernen „Tumurkilande“, der in das deutsche Kleinbürgertum des 19. Jahrhunderts zurückkommt und sich nicht mehr zurechtfindet. Dabei zeichnet Raabe eine köstliche Parodie deutscher dynastischer Landesgeschichte und Kleinstaaterei, aus der mir ein längeres Zitat gestattet sei. „Da uns in früheren Jahrhunderten leider schon viel deutsche Geschichte dadurch verzerrt wurde, daß jeder Möndi, der sich in dieser Weise schriftstellerisch betätigte, nur die Historie seines eigenen Klosters für die Ewigkeit niederschrieb, so wollen wir an dieser Stelle nicht die Geschichte der Stadt Hannover, Braunschweig, Kassel, Stuttgart und so einige dreißig Mal schreiben... Der Plunder bleibt eben überall derselbe und die Liebe und Verehrung zum angestammten Fürstenhause sowie die Anhänglichkeit gleichfalls.“ Nachdem er dann in humorvoller Weise das Entstehen einer Siedlung aus germanischer und römischer Zeit geschildert hat, kommt er auf die Historie seiner Zeit zu sprechen. „Der Herr Professor... weiß genau das Jahr anzugeben, in welchem der Kaiser die Siedlung mit Stadtrechten begabte und ihr die Abhaltung eines Jahrmarktes gestattete. Wir befinden uns im allerromantischsten Mittelalter, die Schweinerei ist groß, das angestammte Fürstenhaus gedeiht herrlich... der Faule, der Fette, der Eiserne haben überall die gleichen zivilisatorischen Erfolge erzielt und werden heute noch von dem Schloßkastellan in den Thronsälen vorgewiesen. Was ein Kastellan in den Reichspalästen zu Aachen, Ingelheim, Trifels, Goslar den Touristen damaliger Zeit zu zeigen hatte, wollen wir dahingestellt sein lassen.“ Nach dieser schmerzlichen Bemerkung über den Verfall der Reichsherrlichkeit, wie wir sie ja tatsächlich auch an der Goslarer Kaiserpfalz erlebten, ehe sie durch das neue Kaiserreich nach 1871 in einem Wiederaufbau neu erstand, betrachtet er die Gegenwart. „Wir begreifen den Herrn Professor, der nichts damit zu tun haben will, aber wir, die wir einen andern Zweck verfolgen als er, können nicht gleich ihm unser Objekt wie einen Spargel stechen, wenn es uns gut dünkt; wir müssen es wachsen lassen bis in den hellen heutigen Tag hinein. Der Herr Professor braucht bloß mittelalterliche Tatsachen; wir aber haben neue Blüten und Früchte nötig.“<sup>4)</sup> So weit — etwas ausführlicher — Wilhelm Raabe, den man ja längst nicht mehr nur als Heimatdichter ansieht und der hier ein so eindrucksvolles Bekenntnis zu einer gesamtdeutschen Geschichtsauffassung ablegt.

Und schließlich noch eine dritte Vorbemerkung. Nach einem Vortrage mit ähnlichem Thema kam nach Schluß ein indischer Student zu mir und fragte, was wohl das Charakteristische der deutschen Geschichte sei. Etwas betroffen, so schnell eine für uns so schwerwiegende Frage einem Ausländer beantworten zu müssen, versuchte ich, einige typische Eigenschaften des Deutschen aus seiner Geschichte heraus zusammenzufügen. Aber das befriedigte ihn nicht, und er meinte: Ich finde, die Deutschen sind immer nicht radikal genug gewesen, daher haben sie auch nie eine echte Revolution bis zu Ende geführt, sondern immer alles nur bis zu 50 Prozent, dann beruhigen sie sich und hören auf. So auch nach 1945 — sie haben zunächst ihre Haltung und Auffassung revidiert, dann aber, als es wieder in den alten Gleisen ging, alles beim Alten gelassen...

### Erwachen zur kritischen Historie

Was hier an scheinbar weit auseinanderliegenden Äußerungen nebeneinandergestellt wurde, hat für mich nach Nietzsche einen inneren Zusammenhang<sup>5)</sup>: Was Holthusen beschreibt, ist eine ins Globale erweiterte monumentalische Geschichte als Universalgeschichte; was Raabe parodiert, ist die antiquarische Historie als verengte Landes- und Lokalgeschichtsschreibung, wie sie erst neuerdings endgültig überwunden zu sein scheint<sup>6)</sup>; und woran sowohl Raabe als auch der Ausländer erinnert, ist die kritische Historie, die aus der Sicht der Gegenwart und von einem höheren Maßstab aus wertet. Verfolgen wir also die Ge-

schichte „bis in den hellen, heutigen Tag hinein“, wie Raabe es schon 1866 forderte, sehen wir unsere Vergangenheit kritisch genug, so erwachen wir aus unserer „Geschichtsmüdigkeit“<sup>7)</sup> zu neuem Geschichtsbewußtsein und zur Aufnahme geschichtlichen Wissens.

Zunächst war nach 1945 anstelle des Geschichtswissens die begierige Aufnahme geschichtsphilosophischer und kultursoziologischer Aspekte in breiten Bevölkerungskreisen weit über sonstiges geschichtliches Interesse hinaus festzustellen. Die Verbreitung der Werke von Freyer, Jaspers, Gebser, Rüstow, Toynbee und A. Weber waren doch wohl Symptome für eine geistige und vor allem seelische Gestimmtheit in Deutschland und seinerzeit nach 1918 etwa bei der Aufnahme des Spengler'schen Werkes. Man fragte nun nach dem Sinn der Geschichte überhaupt als nach dem Sinn des persönlichen Lebens als Existenz in einer fragwürdig gewordenen Welt. Walter Hofer wiederholt, was früher ähnlich schon Alfred Weber geschrieben hatte, wenn er sagt: „Der denkende Mensch will nicht mehr nur wissen, wie es eigentlich gewesen, sondern, was aus ihm und seiner Geschichte werden soll und wo er sich befindet im Strom dieser Geschichte“<sup>8)</sup>. Bei Alfred Weber heißt es in der Einleitung zur 2. Auflage seiner Kultursoziologie: „Der Kern unseres Fragens ist vielmehr: Wo befinden wir uns eigentlich im Strom der Geschichte, nicht als einzelnes Volk, sondern als von diesem Strom fortgetragene Menschheit“<sup>9)</sup>. Nachdem man also zunächst sehr stark die Einbettung des Einzelmenschen in das Schicksal der Menschheit unserer Erde sah — „Historia Mundi“ — als Gegengewicht gegen die Enttäuschungen von Nationalsozialismus und Imperialismus, nachdem man vor der heiklen politischen Geschichte in die eher unverbindlich mögliche Kultur- und Wirtschaftsgeschichte ausgewichen war, wurde doch im Verlaufe der politischen Gesamtentwicklung im Nachkriegswest- und, wenn auch in anderer Weise, auch -ostdeutschland allmählich wieder die Frage nach der deutschen Geschichte gestellt. Das zeichnete sich vor allem ab in den vielerlei Bemühungen um „Revision“ des deutschen Geschichtsbildes, d. h. seiner Inhalte, mit besonderem politischem oder sozialem Akzent. Das zeigte sich aber auch in den Bemühungen um Neubelebung und Neuorientierung des deutschen Geschichtsunterrichts, woran die Zeitschrift „Die Sammlung“ ihren besonderen Anteil hat durch die Arbeiten von Heimpel, Kaehler, Ritter und Weniger, und in die sich sofort nach ihrer Begründung die „Zeitschrift für Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ aktiv einschaltete.

Es zeigt sich, daß an deutschen Schulen eben doch „nur“ deutsche Geschichte gelehrt werden kann und daß man nur über die eigene Geschichte zu einem Bilde der europäischen, abendländischen Geschichte kommen kann<sup>10)</sup>.

### Dreifache Bedeutung des Begriffs „Geschichtsbild“

Der Begriff „Geschichtsbild“ bedarf, gerade weil er so häufig gebraucht wird, zunächst einer Klärung und Prüfung. Ich unterscheide drei Formen:

1. Die philosophisch-formale Bedeutung, bei der nach den inneren Triebkräften, nach der Form und dem Ziel des Geschichtsablaufs gefragt wird, so daß diese Fragestellung in die Geschichtsphilosophie und in die geschichtswissenschaftliche Grundlegung gehört.
2. Die historisch-politische, materiale Bedeutung, die nach den Inhalten des Verlaufs und nach einer Wertung der histo-

7) So Heimpel in seiner o. a. Rede, S. 20, und in „Kapitulation vor der Geschichte“ Götting. 1956, S. 11; aber auch Litt, Wiedererweckung des geschichtlichen Bewußtseins. Hdlbg. 1956. Über „Geschichtslosigkeit“ S. 19.

8) Walter Hofer, Geschichte zwischen Philosophie und Politik. Stuttgart 1956, S. 10.

9) Alfred Weber, Kulturgeschichte als Kultursoziologie. München 1950, S. 17.

10) Vgl. dazu neuerdings: Das europäische Geschichtsbild und die Schule. Vorträge einer Historiker-Tagung der Europa-Union. Bonn 1957. Als Warnung vor einem neuen Europa-Nationalismus anstelle des völkischen: O. E. Schüddekopf: Geschichte ohne Vorurteile. In: „Deutsche Lehrerbriefe“ 1957, 1. und als erfrischende Gegenstimme zu dem geschichtlichen Optimismus der o. a. Europa-Vorträge: G. Barraclough: Geschichte in einer sich wandelnden Welt. Göttingen 1958. (Vgl. meine ausführl. Besprechung demnächst in „Philos. Lit. Anz.“ Fromann Vlg. Stgt.). Ferner: G. Stadtmüller: Geschichte Europas als Problem. In: Diese Ztschr. 15. 1. 58. Die innere Verbindung von Heimat- (Landes-, Volks-) und Universalgeschichte gibt K. Bosl: Heimat- und Landesgeschichte als Grundlage der Universalgeschichte. In: Unser Geschichtsbild. Mchn. 1954.

4) Wilhelm Raabe, Sämtliche Werke — Braunschweiger Ausgabe — Herausgeg. von K. Hoppe, Freibg., Bd. 7, 1951, S. 128 ff.

5) Vgl. W. Schlegel, Nietzsches Geschichtsauffassung. Würzburg 1937 S. 30 ff.

6) Vgl. K. Bosl, Heimat- und Landesgeschichte als Grundlage der Universalgeschichte. München 1954. Ferner Heimpels Hinweis auf die Bedeutung der neuesten Ergebnisse der Landesgeschichtsforschung in seinem Ulmer Vortrag 1956 (Beiheft für „GWU“).



rischen Fakten, Epochen oder Persönlichkeiten fragt und in das Gebiet der eigentlichen geschichtswissenschaftlichen Forschung und Lehre gehört.

3. Die einfache Wortbedeutung als geschichtliches Anschauungsbild zeitgenössischer, rekonstruierender oder einführender Art, also durchschnittlich in das Gebiet der Geschichtspädagogik – sowohl der Didaktik als auch der Methodik – fallend. Wir lassen diese Form des Geschichtsbildes aus der Betrachtung aus. Auf eine bisher noch nicht beachtete Problematik geschichtlicher Anschauungsbilder soll in einem besonderen Aufsatz hingewiesen werden<sup>11)</sup>. Allen Formen gemeinsam ist der Stamm „Bild“. Er ist der dritten Bedeutung ureigen, die beiden ersten Formen sind übertragene Sinngebungen, wobei man nicht vergessen sollte, daß aber immer noch „Bild“ als Ganzheit, Anschaulichkeit oder innere Vorstellung gemeint ist. Erst von daher gewinnt der übertragene innere Begriff seine politische und volkspädagogische Bedeutung.

### „Geschichtsbild“ in philosophischer Bedeutung

Betrachten wir zunächst den philosophischen Begriff des Geschichtsbildes, so müssen wir ihn mit „Weltbild“ in Analogie setzen, wir er etwa bei Dilthey erstmalig für die begriffliche Grundlegung der Geisteswissenschaften als kategorialer Terminus gebraucht wird<sup>12)</sup>. Er gilt dort als Grundbegriff von „Weltanschauung“, so daß wir analog dazu „Geschichtsbild“ auch als eine auf menschliche Geschichte bezogene weltanschauliche Kategorie auffassen können. Ein kurzer Überblick über die großen geschichtsphilosophischen Konzeptionen kann diesen Zusammenhang zwischen Geschichtsbild und Weltanschauung verdeutlichen.

Die ewige Gegenwart der Götter und der geringe Sinn für Entwicklung ließ bei den Griechen ein zyklisch-unhistorisches Geschichtsbild entstehen. Es wurde abgelöst von der christlich-eschatologischen Auffassung, die zunächst im frühen Mittelalter auch letztlich unhistorisch ist, da sie im Leben und Sterben Jesu Christi das einzig wirklich geschichtliche Ereignis sieht und die Geschichte als irdisches Leben nur Vorbereitung für die Erlösung ist<sup>13)</sup>. So ergibt sich ein großartig geschlossenes Bild, das sich als Ganzes überschauen läßt, mit Paradies, Sündenfall, Weg zu Gott und Erlösung zum Heil – kurz eben „Heilsgeschehen“. Auch die Frage nach den Kräften in der Geschichte kann christlich klar beantwortet werden als das Walten Gottes, als das Gegeneinander von Gut und Böse mit der Verheißung von Gericht und Erlösung. Nach dem Jahre 1000, als sich für die Gläubigen die Endzeit-erwartung nicht konkret erfüllt hatte, entstand Otto von Freising's geschichtstheologisches Bild als Überbrückung römischer und christlicher Zeit durch die Translationslehre. In sieben Zeitstufen wurde die überschaubare Geschichte abgebildet bis zum erwarteten Weltgericht. Joachim von Floris sah in den drei Zeitaltern des Vaters, des Sohnes und des Hl. Geistes Sinn und Ziel der Geschichte. Auch hier war das Ganze überschaubar als Bild und Symbol und für die Zeitgenossen glaubhaft. – Nach dem Durchbruch des Renaissance-Denkens als eines neuartigen menschlichen Selbstbewußtseins wandte sich das humanistisch-ästhetische und später das rationalistisch-aufklärerische Geschichtsdenken gegen das christliche der Offenbarung<sup>14)</sup>. Das mensch-

liche Denken über Welt und Geschichte löste sich vom Dogma und vom Symbol und sah in der Vergangenheit eine Vorstufe für die Gegenwart, die als menschlicher Höhepunkt angesehen wurde. Der Gedanke des Fortschritts gab damals der Geschichte ein neues, menschlich erreichbares Ziel, wie es Lessing in seiner „Erziehung des Menschengeschlechts“ als allmähliche Vervollkommnung der Vernunft entworfen hat. Die Geschichte bekam im 18. Jahrhundert als Entwicklung und als progressives Fortschreiten einen Selbstzweck, und die Epochen sind für einander notwendige Vorstufen und haben ihren Wert nicht in sich, sondern im Hinblick auf das zu erreichende Ziel. Aus Geschichtstheologie wurde also rationale Geschichtsphilosophie – damals prägte Voltaire diesen Begriff überhaupt. Der göttliche Sinn ist nicht mehr in der Transzendenz gegeben, er kann bezweifelt, menschlich gesetzt oder logisch entwickelt werden.

So entstehen die beiden ganzheitlichen Geschichtsbilder von Hegel und Marx. Es ist interessant, einmal den heute so vielfach herangezogenen Vergleich von Marx und Hegel nicht nur auf die Methode der Dialektik zu beschränken, sondern zu beachten, daß diese beiden systematischen Denker als letzte Europäer je ein wirklich in sich geschlossenes Geschichtsbild entwickelt haben. Hatte zunächst der idealistisch-nationale Gedanke Hegels in Deutschland und darüber hinaus bei den slawischen Völkern im Osten starke Wirkungen, so später umso stärker der materialistische Klassengedanke von Marx-Lenin bei dem sich als Klasse fühlenden Proletariat Europas und auch wieder bei den slawischen Völkern. Es ist oft genug darauf hingewiesen worden, wie stark der Kommunismus an messianische Vorstellungen anknüpft und welche auffallend theologischen Charakter die bolschewistische Philosophie hat mit einer „Schrift“, einer „Kirche“, mit den Begriffen „Orthodoxie“ und „Häresie“ und mit „Inquisition“<sup>15)</sup>. So erklärt sich auch die Möglichkeit eines Gesamtbildes mit Urzustand, Stufendurchgang und Endzustand als einer Art Erlösung, die aber nun nicht in der Transzendenz liegt und von der Gnade Gottes abhängt, sondern in dieser Welt von menschlichem Geist herbeigeführt werden kann. Wenn Fr. Schlegel den Historiker einen rückwärtsgewandten Propheten genannt hat, so ist bei Hegel und bei Marx diese Doppelgesichtigkeit des Historikers besonders deutlich: das Geschichtsbild dieser Systematiker reicht über die Gegenwart hinaus in die Zukunft und will aus der Geschichte die Prinzipien einer Systematik gewinnen. – Das Geschichtsbild der Historischen Schule, das erste eigentlich echt historische, läßt der Geschichte ihren Selbstzweck und eigenen Sinn, verliert aber durch den „Historismus“ bald den Blick auf das Ganze, weil naturgemäß geschichtlicher Tatsachenforschung, die völlig voraussetzungslos vorgeht, alles Ein- und Unterordnen unter philosophische oder weltanschauliche Prinzipien oder Systeme verhaßt sein muß<sup>16)</sup>. Wie stark jedoch selbst hier noch die Bindungen zwischen Geschichte und Philosophie waren, zeigen die geschichtsphilosophischen Versuche, die selbst Burckhardt nicht unterlassen konnte zu unternehmen, die später nach Vorlesungsmanuskripten unter dem zurückhaltend klingenden Titel „Weltgeschichtliche Betrachtungen“ erschienen sind. Unter Ranke und Burckhardt und vor allem dann später unter Dilthey wird die „Welt als Geschichte“ und diese als das eigentliche Leben gesehen, so daß bald Nietzsche glaubt warnen zu müssen vor einem Übermaß an Historie, da er sie als dem Leben feindlich ansah. An seiner „Unzeitgemäßen Betrachtung“ ist viel herumgedeutet worden. Was Nietzsche eigentlich wollte, war ein Zurückfinden zu einem ins Mythisch-Vitale eingesenkten Geschichtsablauf ohne die Überklarheit und Überladenheit des allzu hellen und zu gehäuften rationalen Wissens, das im Leben und dem Handeln des Menschen hinderlich ist. Da er aber festgestellt hatte, daß ein Sinn aus der Transzendenz nicht mehr anerkannt wurde, daher also nicht vorhanden war, so wollte er nach der tragischen Feststellung „Gott ist tot“ – die nicht als seine Tat anzusehen ist, sondern nur die von ihm notwendig gezogene Konsequenz aus der ver-

11) Demnächst in: Die Pädagogische Provinz (voraussichtl. Jan. 1959). Zur grundsätzlichen Besinnung über die philosophische und volkspädagogische Bedeutung des Geschichtsbildes etwas ausführlicher in meinem Aufsatz „Geschichtsbild und geschichtliche Bildung“. Die Welt als Geschichte 17, S. 280-290.

12) Vgl. dazu: William Kluback: Wilhelm Dilthey's Philosophy of History. New York 1956, S. 56., aber auch die Versuche philosophisch-christlicher Gesamtschau der Geschichte: A. Dempf: Kritik der historischen Vernunft. München 1957 (Bespr. in GWU 1958, 1 [J. Vogt] und Hist.-pol. Buch 1958, 3 [W. Schlegel]). Aus protestantischer Sicht: P. Yorck v. Wartenburg: Bewußtseinsstellung und Geschichte. Hsgg. von I. Fetscher. Tübing. 1956 (Ausf. Würdigung im Philos. Lit. Anz. 1958, 4 [Schlegel]).

13) Vgl. dazu: Joh. Thyssen: Geschichte der Geschichtsphilosophie. Bln 1937 vor allem aber: K. Löwith: Weltgeschichte und Heilsgeschehen. Urban Bücher Stgt. 1953. – Anstelle vieler anderer nenne ich zur christl. Geschichtsauffassung zwei Bücher, die mir gleich nach 1945 in die Hand kamen: Ed. Stakemeier: Wege in die Gegenwart. Paderborn 1946. M. Rang: Der Geist unserer Zeit. Oberursel 1947. – Aber auch die Arbeiten von H. Leese müßten genannt werden und zu der Frage „unhistorisch“ im Sinne von „übergeschichtlich“: H. Butterfield: Christentum und Geschichte. Stgt. 1952, bes. S. 165.

14) Vgl. Paul Hazard, Die Krise des europäischen Geistes. Hamburg o. J. (1947).

15) So bei I. M. Bochenski, Der sowjetrussische dialektische Materialismus (Diamat). 2. Aufl. München 1956 (Dalp Tb.) S. 56 f. Ebenso: „Marxismus“ in „Staat und Politik“ Fischer-Lexikon (1957). Vor allem aber: Nikolai Berdjajew, Wahrheit und Lüge des Kommunismus. Darmstadt und Genf 1953 und jetzt auch: Handbuch des Weltkommunismus. Freiburg 1958.

16) Zu diesem Zusammenhang zwischen Historismus und Verlust eines Geschichtsbildes vgl. meinen o. a. Aufsatz in „Die Welt als Geschichte“ 1957, 4, S. 281 f.



gangenen Geistesgeschichte — den Sinn der Geschichte ganz diesseitig auf Ewige Wiederkehr und Übermensch gründen<sup>17</sup>). Allerdings fühlte er schließlich selbst die Vergeblichkeit seines Bemühens.

### Neuere Versuche geschichtlicher Gesamtdeutung

Die Katastrophen beider Weltkriege zerschlugen logisch-idealistische wie auch aufklärerisch-fortschrittliche Systeme. Es blieb bestehen, ja entfaltete erst eigentlich seine Wirksamkeit, das marxistische als bolschewistisches politisches System, und der Westen erkennt von Zeit zu Zeit, wie stark die östliche Herrschaft gerade dadurch ist, daß sie ein geschlossenes Geschichtsbild und ein damit übereinstimmendes politisches System hat. Ob die „Systemlosigkeit“ des Westens immer ein Vorteil ist, erscheint oft fraglich; jedoch würden wir wohl damit das Bewußtsein ungebundener Freiheit aufgeben<sup>18</sup>).

Gewiß sind neuere Versuche geschichtlicher Gesamtdeutung unternommen worden, so Spenglers morphologisch-pessimistische, Th. Lessings radikale als „Sinnggebung des Sinnlosen“ und die weit über Heideggers Existenzialontologie hinausgehende „Hier-und-Jetzt-Entschlossenheit“ Sartres, die alle sehr stark die Symptome von Krisenzeiten tragen. Der bekannte Historiker Joh. Haller schrieb in einem Aufsatz, der kurz nach seinem Tode erschien<sup>19</sup>), über das „Verständnis der Weltgeschichte“, daß der Gott der Natur und der Geschichte, die Gesetze von Natur und Geschichte gleichgesetzt werden müßten und angesichts der Zerstörungen in den Jahrtausenden der Mensch sich nicht als Mittelpunkt sehen dürfe, sondern er soll „wissend teilnehmen an dem unendlichen Schaffen der Natur“.

Auch das vielbesprochene, in den letzten Jahren gerade in England allerdings auch umstrittene Geschichtswerk Toynbees gibt kein geschlossenes Bild, sondern Wiederholungen in noch weit größerer Zahl als bei Spengler, bei dem auch mehr gestaltende Schau und Kraft ist. Toynbee gebrauchte das Bild des Rades, das kreisbildend weiterrollt und mit seinem Mittelpunkt immer auf derselben Linie bleibt — also kein Fortschritt, sondern Ablauf, Abwicklung, Nebeneinander von vielen Kulturen! Allerdings sieht er für die christliche Kultur und Religion eine günstige Zukunft.

In Deutschland sind Alfred Weber und Karl Jaspers mit ihren Geschichtsentwürfen und -deutungen von starker Wirkung gewesen, weil sie aus der „Situation der Zeit“ (Jaspers 1931 und 1958) heraus dachten. Während Weber die „innere Gefährdung des Abendlandes“ vom „Vierten Menschen“ als einem „desintegrierten Typ“ sieht<sup>20</sup>), kommt Jaspers zu einem mehr optimistischen Geschichts- und Zukunftsbild. Er geht zwar von göttlicher Transzendenz aus, nicht aber von dogmatisch oder konfessionell gebundener Gotteserkenntnis. Bei aller Offenheit des Horizonts mündet bei ihm die Philosophie in einem „philosophischen Glauben“. Bei ihm gibt es wieder ein geschlossenes Geschichtsbild, obwohl er immer betont, daß Geschichte als Ganzes für uns nicht überschaubar ist. „Aber wenn uns nicht die Geschichte zerfallen soll in der Zerstreutheit des Zufälligen . . . so ist die Idee der Einheit der Geschichte unumgänglich.“ Sie ist zwar nicht durch Wissen zu erfassen, sondern „wir haben die Universalgeschichte als Aufgabe.“ So entwirft er ein Schema der Weltgeschichte, wie sie von einem einzigen Ursprung ausgeht und zu einem Ziel führt. „Ursprung und Ziel kennen wir nicht . . . in philosophischer Besinnung suchen wir uns wohl beidem zu nähern“<sup>21</sup>). Zu unserem eigentlichen Thema äußerte sich Jaspers, als er nach dem letzten Kriege in die Zeitfragen verantwortungsbewußt eingriff. Ich zitiere aus seiner Antwort an Sigrid Undset 1945: „Das neue geschichtliche Bild kann nur in gründlicher Forschung er-

wachsen. Der wissenschaftliche Rang der politischen Historiker Sybel, Dove, Lenz, Treitschke u. a. dürfte nicht unterschritten werden, während ihre philosophisch-geschichtliche Gesinnung radikal überwunden werden muß“<sup>22</sup>). In seiner Rede „Vom lebendigen Geist der Universität“ fordert er: „Hingegebenes Studium unserer tausendjährigen deutschen Vergangenheit. Statt Vielwisserei und historischer Ableitungen die Vertiefung in das wirklich Große . . . Die Ausbildung eines deutschen Geschichtsbildes, die anknüpft an das Gute unserer Überlieferung und das die Idole durchschaut, ist nicht zu gewinnen in bequemer Umkehrung bisheriger Wertungen, sondern ist zu erarbeiten durch Forschung“<sup>23</sup>).

### Die politisch-inhaltliche Bedeutung des Begriffs

Auf die Entsprechung von Weltbild und Geschichtsbild und aber auch auf das Herauswachsen eines nationalen Geschichtsbildes aus universalgeschichtlich-philosophischer Schau ist damit genügend hingewiesen, und wir können uns nun der politisch-materialen Fassung des Geschichtsbildes zuwenden. Darum handelt es sich bei den meisten Schriften, die in den letzten Jahren über dieses Thema erschienen sind: es geht um Auswahl und Wertung des historischen Stoffes und um Bewertung der Quellen. Darum geht es in der immer wieder geforderten „Revision“. Katastrophen wie die beiden Weltkriege und die jeweiligen schlimmen Nachkriegszeiten mußten neue Maßstäbe für die eigene Vergangenheit fordern. Man vergißt allerdings heute meistens, daß auch nach militärischen oder politischen Siegen eine solche Neugestaltung der eigenen Geschichte vor sich geht: nach 1871 und 1933 ist das geschehen — nach 1815 allerdings nicht, wenigstens nicht offiziell bei den Regierungen, was ja dann zu politischen Veränderungen in Deutschland mit seinen folgenschweren Auswirkungen führte.

Nun sind ja die Tatsachen, die sich aus den Quellen und sonstigen Überlieferungen erforschen lassen, seit dem Aufschwung der Geschichtswissenschaft im 19. Jahrhundert mit einer so gründlichen quellenkritisch-philologischen Genauigkeit erarbeitet worden, daß man laienhaft meint, an dieser Erarbeitung sei nichts zu revidieren. Aber die Einstellung jener Historiker zum Staat und zur Politik ihrer jeweiligen Gegenwart war die Voraussetzung für Auswahl, Auswertung und Darstellung des Quellenstoffes. Darüber sind gerade in neuesten Veröffentlichungen bedeutsame Ausführungen gemacht worden. So zitiert Waldemar Kampf<sup>24</sup>) in seinem ausführlichen Nachwort im 3. Band der kritischen Gregorovius-Ausgabe aus der Marburger Rede Sybels (1856) und zugleich aus einer Abhandlung des unbekannt gebliebenen Historikers Karl Klüpfel (1855) die Bemerkungen, daß der Charakter der Geschichtsschreibung jener Jahre ein „vorherrschend politischer“ sei . . . daß es „keine objektiven, unparteiischen, blut- und nervenlosen Historiker“ mehr gibt. Kampf fährt fort, daß man sogar so weit gegangen sei, „selbst einen extremen Parteistandpunkt für die historische Darstellung gelten zu lassen, weil ein Soldat weniger schade als eine parteilose Objektivität“. Wenn ich daneben aus der Festschrift für A. Meusel nach J. Kuczynski, „Parteilichkeit und Objektivität in Geschichte und Geschichtsschreibung“ zitiere, so wird deutlich, warum Jaspers und viele andere forderten, daß der geschichtliche Standpunkt der Sybel und Treitschke „radikal überwunden“ werden müsse. Es heißt bei Kuczynski: „. . . Sybel und Treitschke waren sich der Parteilichkeit ihrer Geschichtsschreibung voll bewußt, ja, Sybel verlangte ausdrücklich schon in den Thesen zu seiner Dissertation, daß der Historiker ‚cum ira et studio‘, mit zorniger Parteinahme also, schreiben müsse . . . Die Entwicklung der Wissenschaft erfordert vielmehr eine ganz bestimmte Parteilichkeit, . . . Parteilichkeit heute für den Sozialismus, für die Arbeiterklasse, das heißt Parteilichkeit für das Neue, Höhere, zu dem die Gesellschaft fortschreitet . . .“<sup>24a</sup>). Über das Verhältnis der Historie zur jeweiligen Gegenwart des Historikers macht auch F. Ernst beachtenswerte Ausführungen, in denen er die Gegenwarts-

17) Diese Deutung Nietzsches, die sicher Gegner gefunden haben wird, bringt Hans M. Wolff, Fr. Nietzsche, Der Weg zum Nichts, Sammlg. Dalp 83 (1956). (Vgl. meine ausführl. Besprechung in „Ztschr. f. philos. Forschg.“ 1958, 1).

18) Fr. Glum hat in seinem Buche „Rousseau, Religion und Staat“ (Stgt. 1956) eine Grundlegung demokratischer Staatslehre geben wollen. (Vgl. meine ausf. Bespr. in „Philos. Lit. Anz.“ 1958, 7). Zu völlig entgegengesetzter Auffassung und Deutung kommt H. Weinstock in seiner Einl. zum „Gesellschaftsvertrag“ in der neuen Reclam-Ausgabe (Nr. 1769/70) und in seinem Aufsatz in ds. Ztschr. v. 28. 1. 58.

19) In: Die Pforte I, (1947), S. 349 Port-Vlg. Urach.

20) Alfr. Weber, Der dritte oder der vierte Mensch, Vom Sinn des geschichtlichen Daseins, München 1953, S. 80 u. 43.

21) Karl Jaspers, Ursprung und Ziel der Geschichte, München 1949, 321 u. 17.

22) In: Rechenschaft und Ausblick, München 1951 S. 155.

23) ebda.: S. 177 f.

24) In: F. Gregorovius: Geschichte der Stadt Rom im Mittelalter. Hsgg. von W. Kampf, Bern u. Darmstadt 1956, Bd. III, S. 746.

24a) Beiträge zum neuen Geschichtsbild — Alfr. Meusel zum 60. Geb. Hsgg. von F. Klein und J. Streisand, Bln. 1956, S. 6.



bezogenheit der Historiker des 19. Jahrhunderts aufweist<sup>25</sup>), ohne daß ein so ausgesprochener Parteistandpunkt befürwortet wird. Gerade aus dieser sehr weitgespannten ausführlichen Studie von Ernst wird deutlich, wie stark die Frage nach dem Standort des Geschichtsschreibers, nach dem sich also sein Bild bildet, im Augenblick für uns eine äußerst bedeutungsvolle ist.

### Ein Geschichtsbild hat es immer gegeben

Sicher hat man längst vor dem Aufstieg geschichtswissenschaftlicher Forschung ein vorwissenschaftliches, populäres Bild der Geschichte, das in früheren Zeiten auch das der „Gebildeten“ war. Es wurde geformt durch die Inhalte der Bibel als täglicher Verkündigung oder Lektüre, und es war ein christlich-legendäres Bild entstanden, das anschaulich war im wahren Sinne des Wortes, wie uns die vielen Miniaturen, Wand- und Altarbilder des Mittelalters zeigen. Außerdem wurde es geformt durch mancherlei Überlieferungen in Familie, Beruf und Siedlungsgemeinschaft. Manche Stämme, wie etwa der bayerische, bildeten ein besonders geprägtes Stammes-Geschichtsbild heraus. In anderen deutschen Ländern haben die Dynastien stärker als der Stamm traditionsbildend gewirkt. Am stärksten zeigte sich das natürlich bei den Hohenzollern, wo eine Einzeldynastie in die Reichspolitik eintrat und das neudeutsche Reichsgefühl durch eine Historikergeneration begründet und gestärkt wurde. Auch die Konfessionen haben in Deutschland ihr eigenes Bild der Geschichte geformt<sup>26</sup>), und schließlich hat die Dichtung ihren wesentlichen Anteil an der Formung der Geschichtsvorstellungen eines Volkes. Shakespeares Gestalten in den großen Geschichts- und Königsdramen gaben der englischen Nation in der ersten Zeit ihres politischen Aufstiegs große Vorbilder und damit Kontinuität mit der Vergangenheit und Leitbilder für die Zukunft, genau so wie das Homer für die Griechen, Firdusi für die Perser oder Dante für die Italiener getan haben<sup>27</sup>).

### Gefahren der Geschichtslosigkeit

All diese Bereiche haben seit Jahrzehnten ihre eindeutige Gültigkeit eingebüßt und können nicht mehr als allgemeingültige Maßstäbe angesehen werden, wenn es auch noch kleine Gruppen gibt, die sich ihnen noch zugehörig fühlen, und auch bei den Konfessionen ist eine gewisse Emanzipation vom verbindlichen Geschichtsbild eingetreten. Nach 1918 sah man zum erstenmal die Gefahren der Geschichtslosigkeit als nationaler Haltlosigkeit, die sich im Politischen und Sittlichen auswirken mußte. Damals setzten Bestrebungen ein, Deutschkunde<sup>28</sup>) und Heimatkunde<sup>29</sup>) als Grundlagen eines volkseigenen, aber nicht nationalistischen Bildungsmaßstabs zu gewinnen. Heute aber ist nicht nur die Periode nationalsozialistischer Geschichtsbetrachtung mit Rasse- und Persönlichkeits-Mythos, sondern auch die „geschichtslose“ Zeit der ersten Jahre nach 1945 in das deutsche Geschichtsbewußtsein eingebrochen<sup>30</sup>). Erst seit kurzer Zeit gibt es wieder Schülerjahrgänge, die einen lückenlosen Geschichtsunterricht mit guten Geschichts-Lehrbüchern erhalten haben. Im übrigen haben sich bei dem geschichtlichen Interesse, das zweifellos vorhanden ist, neben einigen guten, dem Zeitgeschmack etwas entgegenkommenden Darstellungen<sup>31</sup>) die Surrogate von Kino und Illustrierten eingeschoben. Es kann ohne Übertreibung behauptet werden, daß man nicht mehr wie früher Geschichte „lernen“ will, auch keine großen Werke mehr lesen mag (Weltgeschichten zerfallen in Einzelarbeiten verschiedener Verfasser und können einzeln

gelesen werden!). Geschichtszahlen sind ohnehin verpönt und werden auch dann kaum behalten, wenn man sich bemüht, da das Gedächtnis der heutigen Menschen immer weniger leistungsfähig wird. Daher hat die geschichtliche Unkenntnis unseres Volkes trotz aller geschichtlichen Einzeldarstellungen und gelesenen „Geschichten“ schon seit Jahrzehnten immer weiter zugenommen. (Es muß ernstlich gefragt werden, ob nicht in der allzu starken Herausstellung solcher methodischer Begriffe wie „Mut zur Lücke“ und „Exemplarischer Geschichtsunterricht“ auch eine Gefahr liegt, wenn man an die Bedrohung geschichtlicher Kontinuität und Ganzheit denkt.)

### Das Geschichtsbild der Wissenschaft

Wie steht es aber mit dem Geschichtsbild der Wissenschaft? Seit 1800 hat sich ihr Bild verschiedentlich gewandelt: Nach der Rückwendung zum Mittelalter in der Romantik und der damit verbundenen Sprach- und Volksforschung mit der Reichsverherrlichung bildete sich das kleindeutsch-preußische Bild heraus. Als nach 1866 Österreich abgetrennt wurde, sah man die österreichische Geschichte nicht mehr mit der neureichsdeutschen zusammen, und Österreich verschwand immer mehr aus dem lebendigen Volksbewußtsein. Erst H. v. Srbik hat wieder die Notwendigkeit einer gesamtdeutschen Geschichtsschreibung mit einer Neuwertung Maria Theresias und Metternichs aufgezeigt und auch durchgeführt. Gegenüber der Alternative Großdeutsch-Kleindeutsch trat der Gegensatz Katholisch-Protestantisch mehr in den Hintergrund, da die politische vor der Kirchengeschichte eindeutig den Vorrang erhielt, weil sich die Geschichte nun immer mehr dem Staat verpflichtete. Aber die geographische Mittellage Deutschlands bedingt noch eine dritte Antithese: neben dem deutschen Dualismus und Konfessionalismus noch die Stellung zwischen Ost und West. Durch Ranke's Vorbild war die deutsche Geschichtsforschung und damit das Geschichtsbild auf die westlich-romanischen Völker festgelegt. Der Anstoß Herders, die Ostvölker in das deutsche Gesichtsfeld einzubeziehen, war wirkungslos geworden, die Vernachlässigung des Ostens hat sich bis in unsere Gegenwart schmerzlich fühlbar ausgewirkt<sup>32</sup>).

Das durch Droysen, Sybel und Treitschke ausgebildete Bild der preußisch-deutschen Vergangenheit wurde zum Universitäts-Geschichtsbild und damit zum unumstößlichen Vorbild für den deutschen Schulunterricht. Es hatte den Vorteil, daß es eindeutig und klar war und leicht zu benutzen zur Erziehung eines deutschen Patrioten. Den meisten deutschen Menschen, besonders unter der bürgerlichen Mittelschicht hat das Vorhandensein eines solchen Vorbilds eine innere Sicherheit und einen im guten Sinne nationalen Stolz verschafft. Mit solchem Stolz konnte daher Treitschke von seiner „Deutschen Geschichte“ sagen: „Ich schreibe für Deutsche“<sup>33</sup>). Die tragische Verengung und Vereinseitigung wurde den Zeitgenossen noch nicht spürbar. Ausdruck dieser Geschichtsbildung im damaligen Deutschland war das noch in den Jahren der Weimarer Republik weit verbreitete Buch „Einhart, Deutsche Geschichte“. Natürlich hat es neben dieser offiziellen Geschichtsdarstellung auch ein inoffizielles Bild gegeben, das nun allerdings nicht eigentlich „deutsch“ war: das marxistisch-sozialistische, das gerade in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer weitere Kreise erfaßte, nämlich jene, die nicht von der Bildung der höheren Schule beeinflußt wurden. Aber auch sonst hat es kein völlig einheitliches Bild gegeben, denn auch damals war der Begriff „deutsch“ nicht eindeutig inhaltlich festzulegen, sondern nur in typischen Zügen herauszustellen, „denn ein preußischer Junker um 1900 hat sicherlich nicht dasselbe Geschichtsbild wie ein katholischer Bayer oder ein deutscher Sozialist, und doch haben alle irgendwie ein deutsches Geschichtsbild. Weltanschauliche, regionale, parteipolitische Unterschiede differenzieren so die scheinbare Geschlossenheit eines nationalen Geschichtsbildes“<sup>34</sup>). Wir können also sagen, daß es bei aller Differenzierung des deutschen

25) Zeitgeschehen und Geschichtsschreibung. In: Die Welt als Gesch. 17, 3, S. 137 ff (1957).

26) Vgl. H. Röbler, Die Konfessionen und das deutsche Geschichtsbild. In: Ranke-Jb. 1955. Dort auch ausführliche Lit.-angaben.

27) Paul Ernst berichtet von einer italienischen Familie, die zur Feier der Rückkehr des Sohnes aus dem Kriege aus Dante vorlas. In: P. Ernst, Das deutsche Geschichtsbild. Ausritt 1934/35. A. Langen/Müller, München.

28) Es sei erinnert an die wertvolle „Ztschr. für Deutschkunde“.

29) Vgl. dazu: Ed. Sprangers Vortrag „Vom Bildungswert der Heimatkunde“, in endg. Form zum erstenmal in „Hdb. der Heimerziehung“ hsgg. von W. Schoenichen Bln. 123; als Reclamheft 1943.

30) Vgl. A. Foselleck, Über Bildung und Verbildung unseres Geschichtsbewußtseins. 1957.

31) Ich denke an O. Zierer, Das Bild der Jahrhunderte, das eine starke Verbreitung gefunden hat und auch von sonst nicht geschichtlich interessierten Lesern gern gelesen wird. Seine lebendige Darstellungsart hat sich sogar bei der Neuabfassung eines bekannten Geschichts-Lehrbuchs ausgewirkt.

32) Darauf verweist mit Recht E. Lemberg, Gutachten über den deutschen Osten im Unterricht. GWU 1956, 5. Außerdem: L. Petry, der deutsche Osten in unserem Geschichtsbild, Ranke-Jb. 1954. Th. Litt, Wissenschaft u. Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes. Heidelberg 1958.

33) Zit. nach: Deutsche Geschichte, Hsgg. von H. Heffter (Kröner) IX 1934.

34) W. Hofer, Weltanschauung und Geschichtsbild in Deutschland. In: Gesch. zwischen Philosophie und Politik. Stgt. 1956, S. 18.



Geschichtsbewußtseins doch für die politisch und wirtschaftlich tonangebenden Schichten im Deutschland des ausgehenden 19. Jahrhunderts ein geschlossenes und gültiges Geschichtsbild gegeben hat, eben das patriotisch-kleindeutsch-preußische, das allerdings Volksschichten innerhalb und Volksteile außerhalb der deutschen Grenzen beiseite ließ.

### Haben wir ein deutsches Geschichtsbild?

Nun erst kann die eigentliche Beantwortung unserer Themafrage vorgenommen werden. Verschiedentlich ist nach dem Subjekt der Frage, nach dem „Wir“ kritisch gefragt worden (Hofer, Koselleck) und darauf geantwortet, daß wir uns „Deutsche“ schlechthin meinen, so etwa wie uns ein Ausländer sieht oder wie wir wünschen, daß er uns sehe. Gibt es heute etwas im guten Sinne Typisches, das uns trotz aller immer noch bestehenden konfessionellen und z. T. sogar stärker aufgebrochenen Unterschiede und sozialer Umschichtung als „Deutsche“ schlechthin kennzeichnet? Aber gerade in den allerletzten Jahren sind wir uns der Trennung in Ost- und Westdeutsche besonders bewußt geworden. „Droht heute der Zerfall der deutschen Nation in zwei Blöcke, die sich gegensätzlichen Weltanschauungen und damit auch gegensätzlichen Geschichtsbildern verschrieben haben?“ fragt Hofer<sup>35)</sup>.

Nach Fortfall des nationalsozialistischen weltanschaulichen Zwanges war 1945 der Weg frei für eine neue Fassung unserer Geschichte. Es gab zwei Möglichkeiten: Anknüpfen an die Zeit vor 1933 und so die Tradition wiederherstellen, falls sie dort eindeutig zu finden und noch für die Gegenwart zu gebrauchen war, oder eine völlige Umkehr und Abwendung zu vollziehen und eine Neuwertung der politischen und weltanschaulichen Prinzipien in der Geschichte durchzuführen. Viele Stimmen wurden laut, die das forderten.

Ich erinnere nur an Meinecke, A. Weber, Th. Litt, G. Ritter oder an radikalere Stimmen wie A. Abusch, H. Brühl, E. Niekisch, A. Rüstow. Der Begriff des Geschichtsbildes im politisch-materialen Sinne wurde jetzt erst recht gebräuchlich und Gegenstand häufiger Diskussionen: Meinecke schrieb: „... unser herkömmliches Geschichtsbild bedarf jetzt allerdings einer gründlichen Revision ...“<sup>36)</sup> und Ritter betonte, daß „unser Geschichtsbild selbst ins Wanken geraten ist“<sup>37)</sup>. Inzwischen ist statt eines „Abschieds von der bisherigen Geschichte“ (Weber) doch teilweise ein bequemes Wiederanknüpfen an liebgeordnete Vorstellungen eingetreten oder auch ein radikales Abreißen aller Kontinuität durchgeführt, wie etwa bei denjenigen Historikern, die Preußen alle Schuld am deutschen Unglück zuschieben wollten (Abusch, Niekisch). Gegen restaurative Tendenzen wenden sich neuerdings W. Hofer<sup>38)</sup>, H. Kohn<sup>39)</sup> und besonders scharf A. Grote<sup>40)</sup>, weil sie befürchten, die nach dem Kriege von allen für notwendig erachtete Revision würde, wie jener Inder sagte — nur zu 50 % durchgeführt.

W. Schübler hat in einem Vortrag auf dem Hessenkopf bei Goslar 1953 zu erklären versucht<sup>41)</sup>, warum man uns auch vom wohlmeinenden Auslande her bestimmte Vorwürfe macht, und sich dabei besonders auf einen Aufsatz bezogen, den Hofer später in dem o. a. Buche veröffentlicht hat. Danach wird uns vorgeworfen: Verherrlichung der Macht, Heroisierung des Krieges, Verabsolutierung der nationalen Idee, Vernachlässigung der Kräfte gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens.

Drei Aufgaben der Revision werden aufgewiesen:

1. Kritik und Analyse der weltanschaulichen Grundlagen,
2. Revision des konkreten Bildes und Urteiles von Ereignissen und Personen,
3. Aufzeigung der Grenzen der Revision.

Schübler erkennt die Berechtigung dieser Forderungen an, versucht aber die besondere Situation Deutschlands zu erklären, indem er auf die sprungartige verspätete Entwicklung unseres Staates hinweist, und Heimpel spricht von der „deutschen Überanstrengung“.

Bedenken wir, wie stark die Diskussion um Revision des Geschichtsbildes noch heute ist, können wir nur sagen, daß wir noch kein deutsches Geschichtsbild haben! F. Messerschmid sagte in einem Vortrage: „Wir Deutschen besitzen kein gültiges, verbindliches Bild von dem, was deutsche Demokratie oder überhaupt Staat der Deutschen heißen könnte“<sup>42)</sup>, und E. Lemberg fordert, „daß die Deutschen ein Geschichtsbewußtsein und ein Geschichtsbild aus einem großen Entwurf gewinnen, da sie ein solches bis jetzt nicht hatten“<sup>43)</sup>.

### Ideologische Festlegung des Geschichtsbildes in der Sowjetzone

Dagegen ist die Entwicklung in der sowjetisch besetzten Zone eindeutiger verlaufen, denn dort ist das Geschichtsbild festgelegt. Die Geschichte nimmt in der ideologischen Ausrichtung eine Sonderstellung ein. G. v. Rauch weist in seinem Bericht über „Die Geschichtsbild der Sowjetzone“ darauf hin, daß wir uns wohl erfolgreich mit den westeuropäischen Ländern bemühen, die Geschichtsbücher von den nationalistischen Auswüchsen zu befreien, aber „um so hoffnungsloser erscheint auf der anderen Seite die Kluft zwischen dem deutschen Osten und Westen ...“. Die Anstrengungen der ostzonalen Geschichtsforschung drohen, das deutsche Geschichtsbewußtsein völlig aufzuspalten. Diese „Sowjetisierung des Geschichtsbildes“, von der J. v. Hehn spricht, ist, wie A. Timm gezeigt hat, in drei Phasen verlaufen: bis 1948 gab es einen Übergang unter Anknüpfung an vorhandene sozialistische Werke (Mehring, Abusch), bis 1952 lief die Aktion „Sturm auf die Festung Wissenschaft“, und seit 1953 vollzieht sich die Wendung zum Nationalen unter besonderer Beziehung auf Rußland. Unter den führenden Historikern Alfred Meusel und Leo Stern, denen seit 1953 eine „Zeitschrift für Geschichtswissenschaft“ zur Verfügung steht, arbeitet ein Kollektiv von Geschichtswissenschaftlern an der Ausarbeitung eines festumrissenen Geschichtsbildes, das in Anlehnung an die bolschewistische Ideologie „fortschrittlich“ genannt wird, d. h. es wird ein auf die klassenlose Gesellschaft hinzielendes Fortschritts-Schema zugrundegelegt (Sklavenhalter-Gesellschaft — Feudalismus — Kapitalismus — Weg zum Sozialismus).

Im Lehrplan für den Geschichtsunterricht der Grundschule heißt es nach Timm: „Da erst die Kenntnis der objektiven Gesetzmäßigkeit ein bewußtes und objektives Handeln im Dienste des Fortschritts ermöglicht, gewinnt die Geschichte als Wissenschaft eine entscheidende gesellschaftliche und politische Bedeutung“<sup>44)</sup>. Das geplante „Lehrbuch für die Geschichte des deutschen Volkes“ wurde nach Eingreifen des sowjetischen Professors Brjnin in „Lehrbuch für die Geschichte Deutschlands“ umbenannt; zugleich wurde betont, daß „Nation“ ein umfassenderer Begriff als „Volk“ sei. Vom deutschen Geschichtsbild ist trotz aller nationalen Tendenzen kaum noch die Rede, denn die Festschrift für Meusel spricht einfach vom „neuen“ Geschichtsbild.

### Kann heute das „Volk“ noch Maßstab sein?

Solange wir nicht „Volk“ als Grundlage politischen Lebens überhaupt zugunsten übervölkischer globaler Einheiten völlig aufgeben wollen, solange wir Wert legen auf ein Zuhause sein in ungebrochener Tradition geistiger Überlieferung, müssen wir ein Geschichtsbild zu formen suchen, daß bei allem Wissen um übernationale Zusammenhänge zunächst von den Geschehnissen des eigenen Volkes ausgeht. Wir würden die Wiedervereinigung nicht anstreben, wenn wir nicht überzeugt wären, daß es ein Recht auf Zusammengehörigkeit eines in der Geschichte zusammengewachsenen Volkes gibt. Wir würden nicht

35) a. a. O. S. 40.

36) Die deutsche Katastrophe. Zürich 1946, S. 156.

37) Geschichte als Bildungsmacht. Stgt. 1947.

38) Der mißbrauchte Ranke. In: Der Monat 1955, 9. H.

39) Zum deutschen Geschichtsverständnis. In: Deutsche Rundschau 82, 494-499 (1956).

40) Die beschönigte Katastrophe. In: Dt. Rundschau 82, 21-26 (1956).

41) Veröffentl. in: Um das Geschichtsbild. Gladbeck 1953.

42) GWU 4, 675 (1953) aber GWU, das hat Nachteile u. Vorteile.

43) GWU 7, H. 3, 44, Jb. d. Ranke-Ges. 1954, S. 101, auch als Sonderdruck.

44) Das Fach Geschichte ... in der Sowj. Besatzungszone. Bonn 1957, S. 31.



Geschichte unseres Volkes lehren, wenn wir nicht wüßten, daß echte Demokratie — wie eben das Wort sagt — vom „Volke“ ausgeht.

R o u s s e a u hat in seiner Denkschrift über Polen den Rat gegeben, vaterländische Erziehung zu treiben. T h. L i t t sieht große Gefahren in einer gewissen Geschichtslosigkeit. Nach ihm kommt die Abkehr von der Geschichte der „*Verleugnung der eigenen Existenzgrundlagen gleich*“ (Wiedererweckung des geschichtlichen Bewußtseins); und M e s s e r s c h m i d hatte in seinem o. a. Vortrage gewarnt: „... ein Volk darf nicht geschichtslos werden...“

Sehen wir uns bei anderen Völkern um, so stellen wir fast mit einem gewissen Neid fest, ein wie geschlossenes und politisch wirksames Geschichtsgefühl und Geschichtswissen sie haben. Das englische hat seit Shakespeare in einer folgerichtigen Tradition sich als ein geschlossenes Ganzes ausbilden können, leicht zu fassen in der Reihe der Könige und Königinnen, die durch Revolution und Königshinrichtung kaum unterbrochen wurde; das französische ist von „Charlemagne“ oder gar von den Kelten her über die Römer, Jeanne d'Arc, Ludwig XIV., Revolution und Napoleon bis in die neueste Zeit trotz aller politischen Eruptionen im Grunde doch kontinuierlich verlaufen, weil das französische Nationalgefühl von einem politischen und kulturellen Missionsgedanken getragen wird<sup>45</sup>). Auf Polen genügt es, einfach hinzuweisen, denn es ist genügend bekannt, wie sich dieses Volk ohne eigenen Staat 150 Jahre lang national geschlossen erhalten hat, eben aus einem geschichtlich-religiösen Zusammengehörigkeitsgefühl heraus, wie es bei den Ungarn der Fall ist, deren 1000jährige christliche Geschichte ihnen einfach und klar vor Augen steht.

So sieht jeder Angehörige eines Volkes Sinn und Wert seiner Existenz gespiegelt in der Volksgeschichte. Von hier aus kann auch der einfachste Mitbürger der Vermassung entgehen und einen Halt finden. Man kann sich bewußt sein, wie stark Charakter und Anlagen, soziale und kulturelle Situation Ergebnisse der geschichtlichen Entwicklung sind, man kann auch stolz sein auf große Leistungen des Gesamtvolkes oder einzelner Persönlichkeiten, ohne in einen übertriebenen Nationalismus zu verfallen. Das sollte die reinigende und klärende Erkenntnis sein, die wir aus all den Enttäuschungen und Katastrophen der letzten Jahre gewonnen haben, daß nicht ein einzelnes Volk sich selbst genug sein kann oder gar absolut über anderen Völkern steht. Erst die klare Selbstkritik, die Wertung der Vergangenheit nach menschlich-ethischen und religiösen Maßstäben ergibt ein wahres Bild unseres eigentlichen Wesens. Es läßt sich lehren und lernen. Es müßte sich eigentlich allen Angehörigen dieses Volkes ohne Unterschied der Parteien oder Konfessionen übermitteln lassen. Aber all die aus dem geschichtlichen Überblick herangezogenen Differenzierungen und Spaltungen sind auch heute noch nicht ganz überwunden. Es sind viele Werke der Einzelforschung erschienen, aber kaum solche, die ganz einfach eine Geschichte des deutschen Volkes geben wollen. Nur P. R a s s o w s Handbuch<sup>46</sup>) verdient besonders hervorgehoben zu werden, und genannt sei auch das von O r t h b a n d t<sup>47</sup>). Jedoch sind ihre Wirkungen noch nicht groß für die Volksbildung im ganzen gesehen. Wie weit die sechzehn Vorträge H e i m p e l s über „Deutsche Geschichte“ (NDR, III. Progr. Winter 1957/58) eine geschichtsbildformende Wirkung gehabt haben, läßt sich schwer sagen, sie wird wohl erst recht nach Erscheinen der Buch-Veröffentlichung einsetzen.

### Wir können kein Geschichtsbild „machen“

Eine politisch-dogmatische Vereinheitlichung oder gar ideologische Schematisierung ist trotz allem Streben nach einem einheitlichen Bilde abzulehnen, auch wenn wir dann noch länger warten müssen. Politische Kategorien sollten nur soweit gelten, als sie Politik im weitesten Sinne, Teilnahme am öffentlichen Leben meinen. Eine stärkere Berücksichtigung soziologischer Fragestellung und Begriffe wäre trotz allen Sträubens vieler Historiker in unserer Zeit nicht zu umgehen und könnte das

Geschichtsbild oft einprägsamer und straffer gestalten. Eine stärkere philosophische Besinnung wäre auf jeden Fall zu wünschen, um einem bloßen Positivismus und einem Spezialistentum zu begegnen. Die strittigen Punkte der Geschichtsbetrachtung sollten nicht nur mit fremden Ländern bereinigt und geklärt werden, sondern auch im eigenen Bereiche. Die deutsche Geschichte enthält noch so zahlreiche umstrittene Punkte, daß es sich lohnen würde, einmal in offener Aussprache zu einer weitestmöglichen Klärung zu kommen. Wie stark da Unterschiede in der Deutung gesehen werden können, kann ein Vergleich deutscher Geschichts-Lehrbücher zeigen.

Natürlich wollen wir nicht — so möchte ich nicht mißverstanden werden — ein neues Geschichtsbild „machen“, etwa durch ein Kollektiv von Historikern oder durch ein Team, wie wir sagen würden. Es ist überhaupt fraglich, ob ein geltendes Geschichtsbild, das sich im Bewußtsein eines Volkes verankert, durch die Wissenschaft gestaltet wird. Bosl hat das in seinem o. a. Aufsatz geradezu verneint. Die vielfachen Einwirkungen außerwirtschaftlicher und außerschulischer Faktoren auf das Bewußtsein des jungen und vor allem des erwachsenen Menschen insbesondere in bezug auf das Bild der jüngsten Vergangenheit sind zahlreich und oft stärker und wirksamer. Wir wollen nun weder resignieren und zusehen, wie die Politik und das geschichtliche Bewußtsein sich ohne uns gestaltet, noch in allzu starken Optimismus verfallen. Bei aller Beachtung realer und populärer, ja vielleicht auch propagandistisch-demagogischer Faktoren wollen wir doch auch den idealen Faktoren ihre Wirkung zuerkennen. Und dann ist auch unser Bemühen in Wissenschaft und Schule nicht umsonst! (So K. Mielcke auf der Tagung der Geschichtslehrer 1958.)

Wenn F. M e s s e r s c h m i d kürzlich schrieb: „Wir müssen heute ein anerkanntes, gültiges Gesamtbild deutscher Geschichte entbehren, was übrigens nicht nur Verlust, sondern auch Gewinn sein kann...“<sup>48</sup>), so meint er sicher nicht das Gegenteil von dem, was er — wie hier zitiert — früher gesagt hat, sondern er glaubt auch, daß wir zwar geschichtliche Besinnung, aber nicht unbedingt Hals über Kopf ein „gültiges Gesamtbild“ erreichen wollen. Und dennoch muß hier wiederholt werden, was ich an anderer Stelle (Sammlung) so formulierte, „daß wir noch kein geschlossenes, gültiges Bild unserer Geschichte haben“. Damit wird angespielt auf einen Begriff *g e s c h i c h t l i c h e r K o n t i n u i t ä t* in unserer Vergangenheit trotz aller Brüche, die entstanden sind. Damit ziele ich aber auch ebenso hin auf die Überzeugung des Lehrers, daß er ein völlig offenes, aus den verschiedensten Perspektiven beleuchtbares Bild einfach nicht an die Jugend, besonders nicht an die Volksschul- und Berufsschuljugend oder an die jungen Männer in der Bundeswehr oder im Grenzschutz weitergeben kann. Jugendlichen kann man weder mit Problematik historischer Einzelforschung noch mit jeweils der persönlichen Auffassung entsprechender Darstellung ein Bild unserer deutschen Vergangenheit geben, das sie in den Grundzügen behalten sollen und für das Leben mitnehmen können! Denn es wäre schön, wenn wir nicht nur eine „Wiedererweckung geschichtlichen Bewußtseins“ sondern auch eine *Wiederbefestigung geschichtlichen Wissens* in allen Volksschichten erreichen könnten. Ich bezweifle, ob das durch Geschichten oder Einzelbilder aus der Geschichte besser zu erreichen ist als durch ein Bild! Aber das gehört schon in methodisch-didaktische Erwägungen und soll hier nicht ausgeführt werden.

### Deutsches oder europäisches Geschichtsbild?

In den wenigen bombenverschonten deutschen Städten wie Goslar oder Wolfenbüttel sind wir in der glücklichen Lage, falls wir nicht in alltäglicher Gleichgültigkeit verharren, die Zeugen der Vergangenheit eindringlich zu uns sprechen zu lassen. Lebendige Überlieferung und erinnerndes Bewußtsein sind hier nicht unterbrochen worden. Umso schmerzlicher muß es für die vielen Flüchtlinge sein, sich aus ihrer Heimat, die ähnliche geschichtliche Zeugen deutscher Kultur aufzuweisen hatte, herausgerissen zu sehen; und wir können ihre Forderung verstehen, in Zukunft den deutschen Osten weit mehr als bisher in unsere

45) Vgl. K. Epting, Das französische Sendungsbewußtsein im 19. und 20. Jahrhundert. Heidelberg 1952.

46) P. Rasso, Deutsche Geschichte im Überblick. 1952 ff. Vgl. dazu H. Heimpe, Entwurf einer deutschen Geschichte. Die Sammlung 8, 405 (1953).

47) Eberhard Orthbandt, Deutsche Geschichte. Lebenslauf des deutschen Volkes. Werdegang des deutschen Reiches. Leupheim 1954.

48) GWU 9 (1958), S. 519.



Geschichtsbetrachtung einzubeziehen. Treiben wir nun bei uns Heimatgeschichte, so soll sie uns die größere Geschichte Deutschlands oder Europas erst aufdecken. Es ist ernstlich zu fragen, ob bei aller Berechtigung eines europäischen Geschichtsbildes, nicht ein zweiter Schritt vor dem ersten getan wird. Wenn wir zugeben, daß ein deutsches Geschichtsbild fehlt — und das gibt ja z. B. Messerschmid auch jetzt noch zu — warum sollen wir aber dann nun schon wieder ein europäisches verlangen? Wäre es nicht sinnvoller und auch einfacher, das deutsche Bild der Vergangenheit nach unseren heutigen Erkenntnissen von der Verflochtenheit der Völkerschicksale in größere Kulturkreise aufzuzeigen, und hätten wir damit, nämlich mit einer „revidierten Wiederherstellung des deutschen Geschichtsbildes“ eben nicht auch zugleich ein europäisches? Müssen wir das „Europäische“ allzu laut betonen, wenn wir mit Messerschmid der Überzeugung sind, „daß unsere Geschichte am deutschesten war, wenn ihre Träger „weltbürgerlich“ dachten und handelten?“<sup>49)</sup>. Denn damit haben wir den weiteren Begriff, der sich mahnend sofort in Erinnerung bringen will, sobald wir uns auf den „nur“ europäischen festlegen — den der „Weltgeschichte“, den der globalen

49) GWU 9 (1958), S. 519.

Politik und Geschichte, von dem ganz zu Anfang die Rede war. Aber um Wendell Willkies Buch von der „Einen Welt“ ist es auch bald wieder still geworden, und die neu entstehenden Nationalismen im Vorderen Orient scheinen sogar das religiöse Großreich des Islam zerreißen zu wollen. Fangen wir also an bei unserer deutschen Vergangenheit und sehen wir sie immer in Beziehung zu Europa und zur ganzen Welt im Sinne aller guten Deutschen!

**Anmerkung:**

Wolfgang Schlegel, Dr. phil., geb. 8. Sept. 1912 in Braunschweig, Studium der Erziehungswissenschaften an der Technischen Hochschule Braunschweig. 1934 Volks-, 1935 Mittelschul-, 1938 Schulumtsexamen. 1937 promoviert zum Doktor der Kulturwissenschaften mit einer Arbeit über „Nietzsches Geschichtsauffassung“. 2 Jahre Assistent am Philos Seminar. 1936-39 im Volksschuldienst der Stadt Braunschweig. 1939 freiwillig in den Schuldienst nach Königsberg/Pr., dort nebenher philologisches Studium mit Staatsexamen Nov. 1939 (Deutsch, Geschichte, Philosophie). Soldat von 1939-1945. Wieder in den Schuldienst eingestellt 1948. Volks-, später Mittelschule Braunschweig und Braunlage im Harz. Starke Vortragstätigkeit in verschiedenen Volkshochschulen und in der „Brücke“. Seit 1953 am Gymnasium für Mädchen in Goslar durch nachgeholt Assessorprüfung. Studienrat seit 1956. Seit 1.10.58 abgeordnet an die Pädagogische Akademie Kaiserslautern für das Fach Geschichte. — Die wichtigsten Veröffentlichungen sind in dem vorliegenden Aufsatz genannt.



LEONHARD FROESE

# Sowjetische Menschenformung aus deutscher Sicht

## Entstehung einer „sowjetischen“ Nation

Wird einem die Aufgabe gestellt, für einen breiteren Leserkreis über die sowjetische Erziehungstheorie und -praxis unter deutschem Blickpunkt zu berichten, so kann man nicht umhin, von der besonderen Situation unseres Landes im Kräftespiel von Ost und West auszugehen. Das dreizehnte Jahr erlebt Deutschland an einem Teil seines Volkskörpers das Experiment sowjetrussischer Umerziehung. Wie stark man als westdeutscher Erzieher die Auswirkungen dessen, was in dem sonst schwer zugänglichen Gebiet geschieht, täglich unmittelbar vor Augen hat, mögen einige statistische Daten illustrieren: Im letzten Schuljahr sind rund 2500 Ost-Abiturienten nach Westdeutschland geflüchtet, die hier in Sonderkursen schulisch betreut werden müssen. Das sind 25 % der höheren Schulabgänger Mitteldeutschlands. Allein an der West-Berliner Universität sind im laufenden Semester 3228 aus der „Deutschen Demokratischen Republik“ kommende Studenten immatrikuliert. 124 Professoren und Assistenten kamen im ersten Halbjahr 1958 herüber. Mehr als 70 000 mitteldeutsche Lehrer haben sich im verflossenen Jahrzwölft in die Bundesrepublik abgesetzt, d. h. in absoluter Schätzung, daß der gesamte Lehrerbestand der „DDR“ allein auf Grund der Flucht einmal ausgewechselt werden mußte.

Erfreulicherweise darf festgestellt werden, daß das Ergebnis jenes Erziehungs-Versuches in einem starken Mißverhältnis zum erstrebten Ziel steht. Das „Soll“ konnte in dieser Hinsicht hier so wenig erreicht werden, wie überall im sowjetischen Herrschaftsbereich sonst. Was in vierzigjährigem Bemühen in der Sowjetunion nicht erzieht wurde, vermochte man erst recht nicht unter den weit ungünstigeren Verhältnissen auf ost- und mitteleuropäischem Boden im Schnellverfahren zu erreichen.

Es hieße den Wirkungsradius der sowjetischen Erziehung arg unterschätzen, wollte man sich mit einer solchen allgemeinen Auskunft zufriedengeben. Wohl irrten Stalin wie Berdjajev, wenn sie glaubten, unter dem sowjetischen System würde ein „Mensch neuen Typs“ heranwachsen. Das bleibt ein Wunschtraum für eine kommunistische Utopia. Aber Stalin irrte nicht, wenn er behauptete, daß unter seinen Augen eine sowjetische Nation mit arteigenem Patriotismus erwachsen sei. Das sowjetische Nationalempfinden und Vaterlandsbewußtsein ist nur die psychologische Spiegelung des soziologischen Strukturwandels: der Entstehung einer neuen, sowjetsozialistischen Gesellschaft. Diese wiederum ist nicht einfach das Produkt der politisch-ökonomischen „Verhältnisse“, wie es die Sowjetführer gerne hinstellen. Sie ist weitgehend das Ergebnis geplanten sowjetischer Bemühens.

Das gilt nicht allein für die Sowjetunion. Auch in den sogenannten Volksdemokratien zeichnen sich bereits die Konturen eines entsprechenden Wandels nach sowjetischem Modell ab. Sie erhalten hier, wie in den nationalen Republiken der UdSSR, neben dem hervorragenden Kennzeichen politischer Uniformität die besondere Note kultureller Russifizierung. Dieses Merkmal nimmt sich in Mitteldeutschland, einem nichtslawischen Land des osteuropäischen Blocks, umso eigenartiger aus, als seine sowjetdeutschen Machthaber — im Gegensatz insbesondere zu Polen — die weitestgehende Angleichung an das sowjetrussische „Vorbild“ mit allen Mitteln anstreben. An den Sowjetisierungsintentionen der „DDR“ ist bis zur Stunde das geheime Ziel stalinistischer Politik transparent, diese pervertierten Nationalgebilde zu gegebener Zeit als Sowjetrepubliken zu annektieren. Unabhängig davon, ob man hüben wie drüben dem stalinistischen Idol noch anhängt oder nicht: auch als sonderstaatliche Sozietäten nähern sie sich mehr und mehr der sowjetischen Gesellschaftsstruktur, gliedern sich ihr ein und ordnen sich ihr unter. In dieser Beziehung arbeitet die Zeit eindeutig gegen den Westen!

Doch wenn auf der einen Seite konstatiert werden kann, daß der Mensch im sowjetischen Lebensbereich personal nicht „umstrukturiert“ worden ist, auf der anderen Seite aber eingeräumt werden muß, daß ein grundlegender sozialer Wandel stattgefunden hat und weiterhin erfolgt, wie steht es dann um das Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft? An dieser Stelle stoßen wir auf die Kernproblematik sowjetischer Pädagogik, die uns in dem Begriffspaar „I n d i v i d u u m u n d K o l l e k t i v“ gegenübertritt. Bedeutet die Aussage über die neue Sowjetgesellschaft, daß diese ein Lebenskollektiv darstellt, wie es die „Klassiker“ der Sowjetideologie forderten? Wie verhalten sich gegebenenfalls Erziehungs- und Lebenskollektiv zueinander? Ist das pädagogische Kollektiv die Vorwegnahme des gesellschaftlichen Kollektivs, wie es Makarenko vertrat? Und welcher Raum bleibt dann noch dem Einzelnen als Objekt dieser Einwirkung? Ist er wirklich ein gleichsam organisches Glied einer Korporation, wie es Krupskaja vorschwebte? Oder nur ein Funktionsdetail des Sozialapparates, wie es die Stalinisten wollten? Oder führt er zwangsläufig — bewußt oder unbewußt — ein Doppelleben?

Wir möchten die letzte Frage bejahen. Der einzelne Sowjetbürger gebärdet sich in der Öffentlichkeit, vor allem bei den obligatorischen



Massenversammlungen und -demonstrationen, durchaus kollektivhaft; weniger zwar als selbstbewußter Bürger, eher als „unterbewußter“ Untertan. Er spielt dabei im Durchschnitt allerdings nicht die Rolle eines passiven Dulders. Er beteiligt sich an dem offiziellen Zeremoniell als dem Ausdruck eines sogenannten Volkswillens, ohne nach dem Sinn des Ganzen zu fragen. Was im Erziehungskollektiv formal eingeübt wurde, wird hier zur äußeren Gewohnheit. Der Einzelne empfindet sich dabei weder als organisches Glied noch als Funktionselement, sondern einfach als Angehöriger eines Lebenskreises und Teilnehmer eines Vorganges, dem man schicksalhaft einverwoben ist. Dieses Zugehörigkeitsgefühl ist — zumal beim Russen — historisch verankert und übersetzt

sich heute, etwa angesichts des grandiosen technisch-wirtschaftlichen Fortschritts, in sowjetpatriotischen Nationalstolz.

In der Privatsphäre ist man demgegenüber der „alte Adam“ geblieben. Hier interessiert sich der „sowjetische“ Mensch weniger für politisch-ideologische Konformität, sondern in erster Linie für persönlichen Erwerb und eigene Freizeitgestaltung. Die Familie ist alles andere als ein Kollektiv; sie ist auch, wie das Individuum, nicht sowjetisch; sie ist einfach russisch, ukrainisch, usbekisch usw. Wie ihrerseits die Freundschaft, insbesondere zwischen den Geschlechtern, sich nicht „gesellschaftlich“ ausrichtet — aller Traktorenromantik zum Trotz!

## Revolution der Bildung?

Wie ist es zu diesem nicht beabsichtigten Ergebnis gekommen? Was ist konkret erstrebt und erreicht worden? In welcher Form ist die von der Partei ausgegebene politisch-ideologische Erziehungsdirektive von der sowjetischen Pädagogik übernommen und interpretiert worden? Verfolgen wir die sowjetpädagogische Entwicklung exemplarisch anhand der Aussagen der Klassiker der Sowjetpädagogik.

Der bedeutendste Theoretiker der frühsowjetischen Pädagogik war P. P. Blonskij. Blonskij, bereits vor der Revolution Dozent an der Moskauer Staatsuniversität, ein Tolstoj-Verehrer und Nicht-Bolschewik, gewann im wesentlichen durch die Vermittlung Krupskajas maßgeblichen Einfluß bei den Gründungsversuchen der sowjetischen Erziehung. In dem Hauptwerk „Die Arbeitsschule“ entwickelt er eine eigene pädagogische Konzeption, die ausdrücklich an die klassische Tradition anknüpfen und die reformpädagogischen Intentionen des Westens verwerten möchte. Pestalozzi und Fröbel, Dewey und Scharrrelmann werden im Vorwort namentlich neben Marx aufgeführt.

Der Mensch ist für Blonskij wesentlich homo faber; er ist ein arbeitendes, ein werktätiges Wesen. Darin stimmt er sowohl mit Marx und Engels wie mit den Bolschewisten und auch mit der Sozialdemokratie seiner Zeit überein. Aber Blonskij faßt den Begriff „Arbeit“ nicht eng. Arbeit ist für ihn: schöpferisch tätig sein. So kann er seine Auffassung von der Arbeitserziehung als „schaffende Erziehung“ charakterisieren. Blonskij erstrebt den „gebildeten oder doch zum mindesten einen kulturellen Arbeiter“, der sich selber weiterbilden könne; einen „Bruder und Mitarbeiter“ aller Werkstätigen, wie es heißt, „gegenwärtig . . . und gleichzeitig kindlich durch sein altruistisches Gemüt und poetisches Gefühl, in Technik, Wissenschaft, Natur und Kunst lebend“.

In der maßgeblichen Verordnung über die „Einheitsarbeitsschule“ von 1918 und den Erläuterungen zu ihr finden wir eine Reihe sehr aufschlußreicher Anmerkungen genuinpädagogischen Charakters, die wohl im wesentlichen Blonskij zuzuschreiben sind. Dort heißt es: „Die Arbeit wird zum wirksamen pädagogischen Mittel, wenn sie schöpferisch und fröhlich, ohne gewaltsame Einwirkung auf die kindliche Persönlichkeit durchgeführt wird“. „Ein äußerst wesentlicher Grundsatz der neuen Schule muß die möglichst weitgehende Individualisierung des Unterrichts sein. Hierunter ist eine Berücksichtigung der Neigungen und charakterlichen Eigenschaften jedes Schülers durch den Lehrer zu verstehen“.

Das sind ideologiefreie, spezifisch pädagogische Äußerungen, wie man sie in den bedeutendsten pädagogischen Werken der Welt findet. Daß man daneben auch ein ausdrückliches Bekenntnis zur sozialen Erziehung findet, wird wohl weniger überraschen als die soeben angeführten Sätze. Wie Kerschensteiner, Dewey und andere westliche Pädagogen sehen auch Blonskij und die ersten Sowjetpädagogen in der Arbeitsgemeinschaft das ideale Instrument pädagogischer Selbstbetätigung. Doch man geht bereits einen starken Schritt weiter. Man spricht noch nicht von der Kollektiverziehung, aber schon vom „kollektiven Handeln“ und „Schulkollektiv“. Das meint natürlich mehr, als die damals und heute

im Westen vertretene Gemeinschaftserziehung. Es meint: „Kurz gesagt sollen die kollektive, produktive Arbeit und die Organisation des gesamten Schullebens die künftigen Bürger der sozialistischen Republik erziehen“. Um Mißverständnissen vorzubeugen, wird dabei aber erklärt, die Individualisierung solle dadurch nicht „eingeengt“ werden: „Um keinen Preis werden wir die Persönlichkeit betrügen, in ihrer Entwicklung beschneiden oder sie gewaltsam in Formen zwingen; die Stabilität der sozialistischen Gesellschaft beruht nicht auf Gleichmacherei oder auf unnatürlicher Dressur, sondern auf der wirklichen Solidarität der Interessen“. Welche Kluft besteht zwischen dieser Position in dem von Lunačarskij unterzeichneten Schuldokument und der von Stalin in den dreißiger Jahren durchgesetzten!

Der erste nachrevolutionäre Volksbildungskommissar A. V. Lunačarskij — wie Blonskij vor dem Oktobersieg der bolschewistischen Partei fernstehend — bemüht sich, wie dieser, um eine Verknüpfung von Tradition und Fortschritt der Erziehung. Er fühlt sich dem abendländisch-humanistischen Bildungsbegriff eng verbunden, will ihn auf die neusowjetischen Verhältnisse reproduzieren, vertritt das Bildungsideal eines „humanistisch-sozialistischen Harmonismus“.

Ein gebildeter Mensch ist nach Lunačarskij ein Mensch, in dem die menschliche Gestalt, das menschliche Bild dominiert. Die sozialistische Revolution ist für ihn eine „Revolution der Bildung“. Sozialistisches Kämpfertum bedeutet ihm das Eintreten für die Erlangung der Menschenwürde in und durch Bildung.

Lunačarskij ist, wie die gesamte sowjetische Pädagogik, bei diesem personalen Ausgangspunkt nicht stehengeblieben. Die Umstände zwangen ihn und andere, den Akzent mehr und mehr von der Individualität auf die Kollektivität zu verlagern. Lenins Frau N. K. Krupskaja, die große Idealistin in der Parteiführung und deren Expertin für Erziehungsfragen, hat von Anfang an sehr stark die sozialerzieherische Aufgabe herausgestellt. Das mag dem Einfluß Lenins zuzuschreiben sein. Sie hat aber auch die andere Komponente, die Idee freier Persönlichkeitsbildung, nie ganz aus dem Auge verloren. Darin zeigte sie sich Tolstoj und dessen Schülern — man darf sie in gewisser Hinsicht selbst dazuzählen — bis zu ihrem Tode persönlich verbunden.

Ihre Sprache ist schlicht, wie die der Partei, sie verrät aber Satz für Satz, daß hier ein Mensch von anderen Menschen nicht wie von Objekten spricht:

„Ein Kommunist ist in erster Linie ein gesellschaftlicher Mensch mit einem gesellschaftlichen Instinkt“. „Von den ersten Jahren an muß das Kind gemeinsam mit anderen Kindern leben, spielen, arbeiten und seine Freuden und Leiden teilen können“. „Die Schule, deren Ziel die Entwicklung des gesellschaftlichen Instinkts in den Schülern ist, kann sich nicht absondern“ usw. Aber: „Das bedeutet nicht, daß die Persönlichkeit von der Gesellschaft unterdrückt werden wird . . . Es werden nicht nur der innere Streit und die innere Entzweiung aufhören, sondern im



Gegenteil, die Persönlichkeit wird sich frei entfalten können und aus dem kollektiven Leben Kraft schöpfen.“

Auch der eigentliche Begründer der sowjetischen Kollektiv-Erziehung, A. S. M a k a r e n k o, wollte in Theorie und Praxis bis zu einem gewissen Grade am anderen Pol festhalten. Menschenbild und Erziehungszielsetzung hatten sich dem parteilosen ukrainischen Volksschullehrer und Sozialpädagogen aus der eigenen pädagogischen Erfahrung, der geistigen Welt M a x i m G o r k i j s und dem Revolutionserleben gebildet.

Er will die elementaren, selbstverständlichen Tugenden, wie Ehrlichkeit und Zuverlässigkeit, Sauberkeit und Anständigkeit, Selbstbeherrschung und Mäßigung, mit den sozial-ökonomischen, die in der Welt der Massenarbeit gelten, verschränken, ja aus ihnen gewinnen. Pflichtbewußtsein und Verantwortungsgefühl, Sachlichkeit und Leistungsfähigkeit, Hilfsbereitschaft und Kameradschaftlichkeit, Ordnungsliebe und Disziplinertheit sind Werte, die nach Makarenko am besten im Arbeitskollektiv entfaltet werden können. Aber dieselben Zöglinge, die zuerst von Makarenko wirklich gerettet wurden, im Umgang mit ihm ihr Menschsein entdeckt hatten, wurden dann unmerklich einem politischen System und Dogma überantwortet, das die gewonnene Freiheit wieder aufhob. Es ist Makarenko wohl nie ganz bewußt geworden — auch nicht in den Jahren des tragischen Abganges Maxim Gorkijs — wie stark er sich selbst der politischen Ideologie des Bolschewismus auslieferte, als er von ihren Autoritäten nicht mehr bekämpft, sondern protegirt wurde. In den dreißiger Jahren erhalten seine pädagogischen Formen mehr und mehr das Vorzeichen sowjetsozialistischer Programmatik und parteilicher Dogmatik. Sie finden ihren Ausdruck in der nun wirklich für seine politisch-pädagogische Konzeption geltenden These von der „Dialektik“ kollektiver Erziehung: „zum (sowjetsozialistischen) Kollektiv durch das (sozialpädagogische) Kollektiv.“

Sie macht deutlich, was für Makarenkos gesamte pädagogische Konzeption gilt: Je mehr er sich dem utilitaristischen Bildungsideal eines politisierten und professionalisierten Sowjetmenschen äußerlich verschrieb, desto mehr rang er innerlich um die unmögliche Synthese zwischen kollektiver dogmatischer Unfreiheit und personaler humaner Würde. Der später gekoppelte Ehr- und Pflichtbegriff spiegelt diese Diskrepanz auf formaler Ebene wider. Er versuchte sich mit der Dialektik, nicht in der Extremität bolschewistischer Praxis, sondern im fruchtbaren Sinne philosophisch-methodischen Denkens, zu helfen. Aber wie sollte die Gleichung dort aufgehen, wo es nicht mehr um formal-begriffliche, sondern um grundsätzliche, existentielle Gegensätze geht, dort, wo die eine Lebenseinstellung von der Überzeugung inhaltlicher Ausschließlichkeit der anderen, entgegengesetzten lebt?

Man muß Makarenko zugute halten, daß er, wie auf höherer Ebene Gorkij, diese Divergenz tief und schmerzlich empfand, aber deren Problematik nicht, wie sein großer Lehrer, durchschaute, sondern in der Tat an die Auflösbarkeit einer Dissonanz glaubte. Diese tragisch-schicksalhafte, dem Sowjetmenschen überhaupt eigene Zwiespältigkeit überschattet das ganze pädagogische Werk Makarenkos wie die Pädagogik der Sowjetunion. Sie bleiben die Antwort auf die entscheidende pädagogische Frage schuldig: Wie kann man dem Kinde als solchem und dem Erwachsenen in ihm, seiner Gegenwart und Zukunft, Freiheit und Gebundenheit, der allgemeinen, humanitären Bildung und der speziellen, zweckhaften Ausbildung, der Individualität und Sozialität zugleich gerecht werden. Makarenko bemühte sich, wie vormals Krupskaja, ernsthaft um eine theoretische Lösung des Problems, zugespitzt auf das Verhältnis von Individuum und Kollektiv. Sie konnte ihm wie jener nicht gelingen, weil sie nach sowjetphilosophischer Version gar nicht als polare Größen — also gerade nicht dialektisch — gedacht werden können, sondern einseitig vom „zoon politikon“ aus begriffen werden müssen. Es sind keine „interpersonalen“ Kategorien, zu denen er angeblich gelangt, sondern letztlich apersonale, kollektivistische Prinzipien.

Wir sehen bei Blonskij, Krupskaja, Lunačarskij und zunächst auch bei Makarenko: Man wollte nicht nur angeblich, man wollte tatsächlich durch die Kollektiverziehung zur Persönlichkeitsbildung kommen. Man glaubte ehrlich, ein pädagogisches Erbübel der Geschichte dadurch überwinden zu müssen, daß man die einseitige Individualerziehung ergänzt, ja überhöht in und mit der Gemeinschaftserziehung. Man wußte sich darin in bester Gesellschaft nicht allein mit den pädagogischen Ideen des 19. Jahrhunderts Rußlands. Auch im Westen wollte man in derselben Zeit, als die frühsowjetische Pädagogik vorbereitet wurde und zur Entfaltung kam, in dieser Hinsicht prinzipiell dasselbe. Ich erinnere an so unverdächtige Namen wie K e r s c h e n s t e i n e r, M o n t e s s o r i, D e w e y, K i l p a t r i c k, P a r k h u r s t, F e r r i è r e, D é c r o l y.

Später wurde deutlich, daß die bolschewistische Partei namentlich stalinscher Prägung unter Kollektiverziehung etwas grundsätzlich anderes verstand. Schule und Erziehung — der Begriff Bildung (obrazovanije) verschwand bezeichnenderweise mehr und mehr aus dem Sprachgebrauch — wurden als politicum schlechthin betrachtet und sollten ein bloßes Mittel, ein Werkzeug in der Hand der Parteipolitik sein. So verstanden, bedeutete Sozialerziehung etwas weit Radikaleres als gemeinschaftliche Erziehung im Sinne der Ergänzung der Individualerziehung. Sie bedeutete im Gegenteil die Annullierung der Individualität durch parteiische Erziehung, d. h. v e r m a s s e n d e T y p o l o g i s i e r u n g

Doch der Mensch ist nun einmal, wie die geschichtliche Erfahrung lehrt — immerhin eine Größe, die gerade von den Sowjets auf Grund der marxistischen Ideologie akzeptiert werden mußte — in der Hand des Menschen kein Lehmklumpen, wie in der Hand Gottes, nach dem Mosaïschen Gleichnis. Der Mensch ist keine tabula rasa, aber auch keine „denkende Maschine“, eine Formulierung, wie sie in den dreißiger Jahren in der Sowjetunion tatsächlich gewagt wurde. (Sie vermochte sich freilich so wenig zu behaupten, wie etwa Š u l g i n s Theorie „vom Tode der Schule“). Der Mensch ist, wie wir mit H e r b a r t sagen, wohl ein bildsames, aber kein willkürlich formbares Wesen. Die charakteristisch aufklärerische These von der Allmacht der Erziehung erscheint uns heute genau so illusorisch wie die andere gleichen Ursprungs vom vollkommenen Menschen. Der Mensch ist vom Erbe wie Milieu her an die je eigenen Voraussetzungen gebunden. P e s t a l o z z i sprach von seiner Individuallage. Diese Gebundenheit teilt er mit dem Tier. Er ist zugleich — und das unterscheidet ihn wesenhaft vom Tier — ein geistbegnadetes Wesen: der „Mensch erhobenen Hauptes“ (T h o r n t o n W i l d e r). Das ist die herrschaftliche Berufung des Menschen, seine eigentliche Freiheit in der Bindung, seine Gottesabbildlichkeit. Es gibt situationsbedingte und zweckgebundene Aufgaben der Erziehung, bei den Sowjets genau so wie bei uns. Bildung aber geht weiter und greift tiefer: Sie ermöglicht Reifung zur personalen Souveränität in Denken und Handeln, Wollen und Vollbringen.

Es liegt auf der Hand: Der Mensch als Mensch wie ihn die Kulturgeschichte bisher sah, und zwar nicht nur im christlich-abendländischen Menschenbild, ging hier verloren. Das Recht auf Bildung für jedermann zu seiner menschlichen Bestimmung, bekanntlich auch ein Anliegen von M a r x, wurde hier ersetzt durch die Erziehungspflicht für die jeweilige Funktion im gesellschaftlichen Kollektiv. Die Erziehung und ihr Objekt: der Mensch erfüllen eine ausgesprochen zweckhaft-utilitaristische Aufgabe. Die Erziehung wird, wie alles geistige Leben — nur die Sprache wurde von Stalin in seinen letzten Jahren, sei es eine Laune des Alters, seien es naheliegende politische Gründe, davon ausgenommen — als bloßer Überbau auf der sozialökonomischen Basis, als Produkt der gesellschaftlich-materiellen Umwelt angesehen. Weit entfernt davon, wie es die eigentlichen Klassiker der Sowjetpädagogik erstrebten, den ganzen Menschen zu erziehen und zu erzielen! Die sowjetische Kulturpolitik unter Stalin operierte mit einer P ä d a g o g i k o h n e M e n s c h.



## Keine Überwindung der Fehlentwicklung

Nach Stalins Tode begann man diesen Irrtum einzusehen. Rufen wir uns nur die scharfe Wissenschaftskritik auf und nach dem XX. Parteikongreß in Erinnerung. Der These von der notwendigen Beachtung der wissenschaftlichen Eigenart folgte die These von der „Spezifik pädagogischer Erscheinungen“. Der Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Russischen Sowjetrepublik und ehemalige Volksbildungsminister Kairov sowie die Pädagogik-Professorin Š a b a j e v a haben sich eindeutig in dem Sinne ausgesprochen. Es hieß: „Die mechanische Übertragung der Kategorien der Politischen Ökonomie auf die Erziehungstheorie konnten natürlich der Pädagogik keine wesentliche Hilfe erweisen, sondern führten ganz folgerichtig zur unfruchtbaren Scholastik, . . . während gleichzeitig der Klärung der Spezifik pädagogischer Erscheinungen, die das Wesen der Erziehung bilden, nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird.“ Gerade diese Tatsache haben sachliche Kritiker des Westens, nicht böswillige — wie gerne unterstellt wird —, seit Jahr und Tag festgestellt. Man muß diese Kritik immer noch der sowjetischen Erziehungswissenschaft entgegenhalten.

Einen Schritt weiter als die innersowjetische pädagogische Kritik ging 1956 die im Zusammenhang mit den Comenius-Ehrungen einberufene Konferenz der tschechoslowakischen Erziehungswissenschaftler, an der auch Vertreter der Nachbarländer teilnehmen. Prof. P a v l i k, Leiter des Pädagogischen Kabinetts der Slowakischen Akademie der Wissenschaften und Verfasser einer wissenschaftlich fundierten Arbeit über die Entwicklung des sowjetischen Bildungswesens, geißelte den „deduktiv-scholastischen Charakter“ mancher theoretischen Werke. Der Hauptfehler sei, daß man sich „der Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit der erzieherischen Erscheinungen meistens nur von einer, das heißt, von der gesellschaftlichen Sphäre her“ nähere und „sie von der anderen Seite, von der Sphäre der Natur her“, nur ungenügend prüfe. Das führe zu einer „Pädagogik ohne Kind“. Es ist interessant zu erfahren, daß der ostdeutsche Gast der Konferenz, Prof. A l t von der Humboldt-Universität, erklärt habe, „daß die gleichen Probleme, wie sie auf dieser Konferenz

in Prag ausgesprochen wurden, auch die Pädagogen in der DDR bewegen“. Wir wissen, wie wahr und notwendig gerade dort diese Kritik ist!

Die sowjetische wie die von ihr maßgeblich bestimmte Pädagogik der assoziierten Länder ist allerdings nicht bereit oder in der Lage, daraus die notwendigen Folgerungen zu ziehen. Man müßte wenigstens zurück zu den zwanziger Jahren, zu Krupskaja, Blonskij und den anderen, in der pädagogischen Bedeutung allenfalls Makarenko nachstehenden Größen! Gewiß, man „gräbt“ sie wieder aus, gibt deren Werke neu und vollständiger heraus, lehrt sie wieder in den Hochschulen. Man gibt sogar uns in der Kritik recht, daß sie bisher sträflich vernachlässigt worden seien. Aber man ist nicht willens, die stalinistische Fehlentwicklung der Sowjetpädagogik von dort her zu überwinden. Der Vizepräsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR und Professor an der Lomonosov-Universität M a r k o u c h e v i č erklärte in einem Gespräch anläßlich der UNESCO-Tagung für Pädagogik in Hamburg im November 1957, man sehe keinen Bruch der pädagogischen Entwicklung der Sowjetunion unter Stalin.

Diese Aussage ist charakteristisch. Sie kennzeichnet den Wesensunterschied in der Beurteilung der Sowjetpädagogik von hüten und drüben. Wir sehen in der frühsowjetischen Erziehungsentwicklung ein reformpädagogisches Ringen, das den Menschen als je individuelle Einmaligkeit noch nicht ganz aus den Augen verloren hatte und bis zu einem gewissen Grade zu seinem Recht kommen ließ. Unter S t a l i n ist dann der große „Ausverkauf“ des Menschen in jeder Hinsicht unternommen worden. Das war die zwangsläufige Folge, die Kehrseite des Persönlichkeitskultes um Stalin und Genossen. Solange man nicht bereit ist, das zu erkennen und sich von dieser Politik Stalins zu distanzieren, wird der Mensch in der Sowjetunion sowie in den „Volksdemokratien“ nicht zu seinem Recht kommen können, insbesondere auch nicht zu dem ihm im Verfassungsartikel 121 verbrieften R e c h t a u f B i l d u n g.

## Deutsche ostpädagogische Forschung erst am Anfang

Es konnte in dem Beitrag nur eine Antwort auf die uns zentral erscheinende Frage der sowjetischen Erziehung gegeben werden. Angesichts der sowjetischen Erziehungswirklichkeit im anderen Teil Deutschlands nehmen sich in der Bundesrepublik mehr und mehr Vorträge und Publikationen der kritischen Durchdringung des immer noch von vielen in seiner prinzipiellen wie aktuellen Bedeutung verkannten Phänomens an.

Die deutsche ostpädagogische Forschung steht erst am Anfang. Sie steht heute vor der ebenso schwierigen wie ehrenvollen Aufgabe, die in den zwanziger Jahren namentlich von S e r g i u s H e s s e n begründete Tradition fortzuführen. Durch die Einrichtung einer F o r s c h u n g s - s t e l l e f ü r S o w j e t p ä d a g o g i k am Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin ist die institutionelle Voraussetzung für die Konzentrierung und Koordinierung dieses erziehungswissenschaftlichen

Zweiges in Deutschland gegeben. Sie bedarf um dieses Auftrages willen besonderer, großzügiger Förderung.

Wie wichtig es auch ist, daß diese Arbeit in Verbindung mit der deutschen Ostforschung der anderen Fachbereiche im Rahmen der neuentstandenen Osteuropa-Institute vorgenommen werden kann, sie muß sich zugleich als Wesensbestandteil der V e r g l e i c h e n d e n P ä d a g o g i k betrachten. Diese bedarf in der besonderen geographisch-politischen Lage unseres Landes gerade der Ausweitung ihres Gesichtskreises ad orientem.

### Anmerkung:

Leonhard Froese, Dr. phil. habil., Dozent für Pädagogik an der Universität Hamburg, Lehrauftrag an der FU Berlin. „Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik“, Heidelberg 1956.