

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 282
Theodor Schieder:
Die Ostvertriebung
als wissenschaftliches Problem

HANS WENKE

Die Schule vor den Ansprüchen der Gegenwart

I. Bildung und Ausbildung

„Die Schule vor den Ansprüchen der Gegenwart“ — damit wähle ich eine Betrachtungsweise, die der Erklärung und Rechtfertigung bedarf, so selbstverständlich es auch vielen erscheinen mag, daß man die Schule mit den Forderungen der Zeit konfrontiert. Denn von der Schule erwarten wir, daß sie die jungen Menschen durch Erziehung und Unterricht instandsetzt, im späteren Leben sowohl in der Berufsarbeit wie auch im privaten Kreise zu bestehen und sich zu bewähren. Also wird die Schule alles das beachten müssen, was den Kindern und Jugendlichen einst als Lebensaufgabe begegnet, und sie wird die eigene Arbeit, ihren Stil und ihren Gehalt, also die Wahl der geeigneten Bildungsgüter auch darauf einstellen müssen. Hier aber setzen bereits die Fragen und Zweifel ein:

Die moderne Berufswelt ist so vielgestaltig geworden, daß die Schule vor einer unlösbaren Aufgabe stünde, wenn sie ernstlich alle die Anforderungen berücksichtigen und sich ihnen anpassen wollte, die die Arbeitswelt und die Lebensordnung der Erwachsenen den Schülern später stellen werden. Schon seit langem ist für sie die wachsende Stofffülle des Unterrichts zu einem ihrer ernstesten Probleme geworden. Sie muß heute darum besorgt sein, daß sie in der Erfüllung der Wünsche, die von außen an sie herangetragen werden, nicht ihren eigenen Erziehungsauftrag vernachlässigt, gefährdet oder gar aufgibt. Worin dieser Auftrag besteht, ist leicht zu sagen: sie muß sich um eine Erziehung und Bildung bemühen, die für alle Kinder und Jugendlichen die ihr anvertraut sind, notwendig und förderlich ist, — also um eine Fundamentalbildung im wörtlichen Sinne, auf der später die Spezialausbildung sich aufbaut. Natürlich besteht zwischen dieser späteren Spezialausbildung und der Fundamentalbildung ein enger Zusammenhang — eben aus den Gründen, die ich angeführt habe. Demnach hat die Schule die sehr schwierige Aufgabe, einerseits sich den Anforderungen des gegenwärtigen Lebens zu öffnen, andererseits den Ansprüchen gegenüber, durch die sie bedrängt wird, Distanz zu halten. Diese widerstrebenden Tendenzen auszugleichen, ist eine große Kunst, es fordert geistige Beweglichkeit und reiche Phantasie in der täglichen Arbeit. Das kann nicht in Lehrplänen bis auf den letzten Punkt verordnet oder durch Lehrbücher festgelegt werden. Immerhin gibt es einige praktisch brauchbare Anhaltspunkte: ihre Fundamentalbildung wird die Schule so einzurichten haben, daß dem Schüler ein Übergang in die spezialisierte Welt ohne Bruch möglich wird; deshalb wird sie auch manches

aus jener Welt, die den Schüler einst aufnimmt, in ihren Bereich einbeziehen. Das muß sie auch deshalb tun, weil die Interessen der Schuljugend den Bereichen unserer technisierten Welt sehr viel stärker und entschiedener zugewandt sind, als es früher der Fall war. Nun soll sich die Erziehung gewiß die Interessen der Schüler nicht zur einzigen Richtschnur nehmen; aber es wäre kurzsichtig und pädagogisch nicht vertretbar, wenn man diese ausgeprägte Interessenlage ignorieren oder gar die Bildungsarbeit aus Prinzip gegen sie ansetzen wollte und damit die Kräfte brachliegen lassen würde, die aus solcher Anteilnahme quellen.

Was aus diesen Gründen berücksichtigt wird, muß allerdings für alle Schüler von gleicher Wichtigkeit, also wirklich von fundamentaler Bedeutung sein. Hält sie an diesem Richtmaß fest, wird es ihr auch möglich sein, die notwendige Distanz zu wahren, um ihren eigenen Anlie-

INHALT

- I. Bildung und Ausbildung
- II. Die äußeren Vorbedingungen
- III. Ansprüche der Gegenwart an die Schule
 - 1. Der Zusammenhang des sozialen Aufstiegs mit der Schulbildung
 - 2. Die Begabungspflege und die Auslese
 - 3. Der Brückenschlag von der Schule zur Arbeitswelt und die Verlängerung der Schulzeit
 - 4. Die Vereinheitlichung des Schulwesens und die Kulturautonomie der Länder
- IV. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen

gen den ausreichenden Wirkungsraum freizumachen. Sie wird dann, ohne den Vorwurf der Lebensfremdheit fürchten zu müssen, sich um so resoluter allen den Forderungen entgegenstellen können, die ihr von Berufsgruppen und Interessenten zugemutet werden, die erst dann mit der Schule zufrieden wären, wenn ihre Spezialitäten — für jede Gruppe naturgemäß eine andere — in der Schule gepflegt werden, wobei es

ihnen durchaus gleichgültig wäre, ob anderes dabei zu kurz kommt. Diese Kritik muß also mit Gelassenheit ertragen werden. Das sage ich, obgleich ich weiß, daß solche gelassene Stimmung oft nur schwer aufzubringen ist, wenn die einzelnen Gruppen ihre Forderungen in ungewöhnlicher Lautstärke verkünden und sogar mit politischen Parolen vermischen, um sich durchzusetzen.

Damit erkenne ich die Sorgen derer ausdrücklich an, die in der gegenwärtigen Diskussion davor warnen, daß die Schule in der Rücksicht auf die Anforderungen der Zeit zu weit gehen könnte. In der Tat würde es ein schlechtes Bild abgeben und — was noch wichtiger ist — große Nachteile mit sich bringen, wenn die Schule gleichsam hinter den unaufhörlich wechselnden und schnell wachsenden Wünschen der Zeit im Eilschritt herlaufen würde, um nur um jeden Preis modern zu erscheinen und den Vorwurf der Rückständigkeit abzuwenden. Ihr Würde bei diesem Wettrennen bald der Atem ausgehen; sie würde ihre Hauptaufgabe aus den Augen verlieren: die Erziehung und Bildung auf die Gegenstände und Bereiche zu gründen, die stabil sind und ihre geistige Substanz und deren Bedeutung und Tragfähigkeit über den Wandel der Zeiten hinaus erwiesen haben. Deshalb nehme ich auch die Warnungen ernst, daß uns die Rücksicht auf die Ansprüche der Gegenwart nicht dazu verleiten darf, unsere Schulen in Fachinstitute zur Anpassung der Kinder an jegliche Situation und Aufgabe unserer Berufswelt und unseres gesellschaftlichen Lebens zu verwandeln.

Indem ich dies rückhaltlos anerkenne, habe ich aber auch die Freiheit zur Kritik an einer Auffassung, die die Bildungsaufgaben nur dadurch zu retten glaubt, daß sie die Schule von allen Verbindungen zu unserer Welt mit ihren zivilisatorischen und technischen Leistungen fernhält. Ich habe auch nichts dagegen einzuwenden, daß wir uns in unseren pädagogischen Überlegungen immer den Unterschied von „Bildung“ und „Ausbildung“ vor Augen halten, der nicht nur von theoretischem Interesse ist. Aber indem wir auf die Verschiedenheit achten, dürfen wir uns nicht blind stellen gegen die Tatsache, daß heute Bildung und Ausbildung tausendfältig in der Erziehungsarbeit mitein-

ander verwoben sind. Freilich können übertriebene Ausbildungswünsche die Bildung stören — ich habe selbst soeben Beispiele partikulärer Interessen angeführt —, aber wer kann leugnen, daß in diesem Zusammenwirken auch große Möglichkeiten liegen, daß in der Ausbildung der heranwachsende Mensch auch charakterlich geformt, also gebildet wird, daß in der Bildungsarbeit selbst die Ansatzpunkte oder, wie ich vorhin sagte, die fundamentalen Voraussetzungen für die Ausbildung liegen? Wie anders sollten wir hoffen können, einen Übergang ohne Bruch von der Schule in den Beruf zu finden, und wer wollte ernstlich behaupten, daß es darauf nicht sonderlich ankomme, wenn nur die Schule ihre stilreine Gestalt bewahre, als ob sie ein Selbstzweck wäre, als ob der alte Satz seine Geltung verloren hätte: *non scholae sed vitae discimus* — nicht für die Schule sondern für das Leben lernen wir —? Schleiermacher, der gewiß nicht im Verdacht stehen kann, utilitaristisch oder pragmatisch zu denken, hat oft genug in seinen pädagogischen Vorlesungen und Abhandlungen die drastische und deutliche Formel verwendet: die Schule liefert den Schüler an das Leben ab. Ich führe diese Zeugnisse an, weil ich zeigen will, daß die Rücksicht auf die Erfordernisse und Ansprüche der Welt keine modische Anwendung sondern eine uralte Erziehungsweisheit ist.

Wer diesen Zusammenhang — aus welchen Gründen auch immer — auflösen oder ignorieren will, fällt hinter längst gefundene Einsichten zurück, und er würde — praktisch gesehen — einen Weg aus der von mir geschilderten spannungsreichen Situation der Schule suchen, der allzu bequem wäre. Wer auf diesem Weg seine Vorstellung von der Bildung zu bewahren sucht, muß wissen, daß er die Pflichten der Schule versäumt, indem er das Recht des Kindes auf Erziehung in wesentlichen Punkten verkürzt. Ich würde davon nicht so ausführlich sprechen, wenn ich nicht gerade in den neuesten Diskussionen über die deutschen Schulfragen Äußerungen zugunsten jener Auffassung gefunden hätte, die nicht beiläufig sondern mit elementarer Wucht vorgetragen wurden.

II. Die äußeren Vorbedingungen

Indem ich mich also dafür ausspreche, daß Ansprüche der Gegenwart an die Schule grundsätzlich anzuerkennen sind, will ich der Frage nicht ausweichen, ob sich dann auch immer die echten von den unechten Ansprüchen unterscheiden lassen. Ich bestreite nicht, daß je nach der weltanschaulichen, schulpolitischen oder pädagogischen Position Zweifel und ernste Meinungsverschiedenheiten auftreten können. Ich halte es sogar für gut, sie rückhaltlos zu diskutieren und die Voraussetzungen der individuellen Entscheidungen zu klären. Das läßt sich nicht in einer Welt vermeiden oder umgehen, deren Schicksal es offensichtlich ist, den Pluralismus der Werte hinzunehmen — jedenfalls für die öffentliche Schule, die von einem Staat getragen wird, der die Meinungsfreiheit ausdrücklich in seiner Verfassung garantiert. Aber das kann mich nicht von der Tatsache ablenken, daß es heute eine ganze Anzahl von Ansprüchen der Zeit an unsere Schule gibt, von denen wir alle wissen, daß sie nicht ausreichend erfüllt sind und über deren Berechtigung und Dringlichkeit es keinen Meinungsstreit geben kann. Nur von diesen unbezweifelbaren Ansprüchen will ich hier zunächst sprechen, auch deshalb, weil ich sehe, daß sie in der gegenwärtigen Diskussion die stärkste Beachtung finden:

Die Hauptforderung der Gegenwart besteht darin, daß die äußeren Voraussetzungen für einen geordneten und erfolgreichen Unterricht und für eine planvolle Erziehungsarbeit der Schule geschaffen werden. Die wichtigsten sind die gesetzliche Schulpflicht, die Bereitstellung der Schulhäuser und die ausreichende Zahl von Lehrern.

Am besten steht es mit der ersten Vorbedingung: Die Schulpflicht mit Gesetzeskraft hat sich überall durchgesetzt. Sie ist — was den gegenwärtigen Status betrifft — von der Bevölkerung mit innerer Zustimmung akzeptiert worden. Dafür haben wir einen eindeutigen Beweis: Als mit dem Zusammenbruch im Jahre 1945 die Übersicht über die Bevölkerung, ihren Wohnsitz, ihren Bestand und folglich auch über

die schulpflichtige Jugend sehr erschwert war, zeigte sich, daß — von relativ geringen Ausnahmen abgesehen — ein allgemeiner Appell der Verwaltung an die Eltern genügte, ihre Kinder in die allmählich wieder eröffneten Schulen zu schicken. Die schwierige Situation der Zeit wurde nicht benutzt, um sich dieser Verpflichtung zu entziehen. Inzwischen haben freilich die Ansprüche der Gegenwart die Schulpflichtfrage mit dem Programm einer Verlängerung der Schulzeit um ein 9. und 10. Jahr erneut aufgerollt. Davon werde ich noch zu sprechen haben. Ich befasse mich zunächst mit den beiden anderen Vorbedingungen, der Bereitstellung der Schulhäuser und der ausreichenden Zahl der Lehrer. Hier befinden wir uns bedauerlicherweise weitab von den normalen Verhältnissen, so daß wir annehmen können, daß über die Anerkennung auch dieser Ansprüche kein Streit entstehen kann. Jedenfalls ist er dann nicht zu befürchten, wenn es uns gelingt, von klaren, unbestreitbaren Feststellungen auszugehen. Es wird also nötig sein, einige Zahlenangaben zu machen. Ich beschränke mich auf das Notwendigste und bringe nur solche Angaben, die als gesichert gelten können. Diese Zurückhaltung übe ich nicht nur, weil ich weiß, daß Zahlenkolonnen ermüden, auch wenn sie imponierend sind, sondern vor allem deshalb, weil ich oft genug erfahren habe, daß man auch neutrale Statistiken als Wurfgeschosse im politischen Kampf verwenden kann, besonders dann, wenn man Bedarfspläne für die Zukunft aufstellt.

Zunächst einige Angaben über den Mangel an Schulräumen, der auch heute noch besteht, trotz aller Anstrengungen der Unterrichtsverwaltungen, die stärkere Anerkennung verdienen, als es gemeinhin geschieht.

Ostern 1959 fehlten in den allgemeinbildenden Schulen, also in den Volks- und Mittelschulen und in den Gymnasien noch 21 000 Klassenräume und in den berufsbildenden Schulen 18 000. Ungefähr

800 000 Kinder sind heute noch vom Schichtunterricht betroffen. Im Bundesgebiet sind ein Drittel aller Volksschulklassen mit mehr als 40 Schülern besetzt.

Mit den genannten Zahlen neuer Klassenräume wäre übrigens nur der Bedarf gedeckt, der beim gegenwärtigen Stand unseres öffentlichen Schulwesens besteht. Aber man darf nicht übersehen, daß neue Forderungen, die den Ausbau des Schulwesens betreffen, den bisher ungedeckten Bedarf noch weiter erhöhen. So sind die Kultusminister der Länder übereingekommen, überall das 9. Volksschuljahr gesetzlich einzuführen, das bisher nur in Schleswig-Holstein, Berlin und Hamburg generell eingerichtet worden ist. In Rücksicht auf diese und ähnliche Pläne sind eine Reihe von vorsichtigen Berechnungen von Professor Hans Heckel, einem bewährten Experten der Schulstatistik, angestellt worden, die uns instruktive Aufschlüsse geben (Heckel, „Zahlen zum Schulwesen in den einzelnen Ländern des Bundesgebiets; Stand vom 1. 10. 1958“, Veröffentlichung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main — ferner: „Zahlen des Schulwesens und seiner Kosten in der Bundesrepublik“, nach dem Stand vom 31. 1. 1958).

Mit der allgemeinen Einführung des 9. Schuljahres werden zusätzlich etwa 11 000 Klassenräume gebraucht. Ein weiterer Bedarf von 1000 Schulräumen besteht in den Ingenieur-Schulen und den gewerblichen höheren Fachschulen. Die Erweiterung der heutigen Gymnasien erfordert etwa 5000 Klassenräume. Sollen außerdem die Klassenfrequenzen gesenkt werden, was dringend notwendig ist, sind bei einer Höchstzahl von 35 Schülern in der Volksschule und entsprechend niedrigeren Zahlen in den Mittelschulen und Gymnasien etwa 14 000 Klassenräume zusätzlich zu bauen. Wird das 10. Schuljahr allgemein eingeführt, werden weitere 10 000 Klassenräume gebraucht. Es fehlen also 63 000 Klassenräume in der Bundesrepublik. Setzt man für jeden Klassenraum einen Aufwand von 100 000 Mark ein, wie es den Erfahrungen der Schulbauverwaltungen entspricht, so ergibt sich ein Gesamtaufwand von 6,3 Milliarden Mark.

Die Zuverlässigkeit dieser Berechnung bestätigt sich, wenn man sie mit den Bedarfsplänen der Unterrichtsverwaltungen der Länder vergleicht. Sie ergeben nämlich für den reinen Nachholbedarf — also ohne Rücksicht auf die Erweiterung und Verbesserung des Schulwesens — eine Summe von 4 Milliarden Mark, die übrigens auch mit den Berechnungen des Schulausschusses des Deutschen Städtetages übereinstimmen. In diesen Zahlen spiegeln sich, so meine ich, echte und unbestreitbare Forderungen der Gegenwart an die Schule.

Sie treten ebenso dringlich und eindrucksvoll in Erscheinung, wenn wir nach dem zahlenmäßigen Bestand der Lehrerschaft fragen und insbesondere danach, wie es um den vermeintlich vorhandenen Lehrernachwuchs und um den wirklichen Bedarf bestellt ist. Auch hierüber sollen uns zunächst einige Zahlen orientieren, mit denen ich wiederum den Angaben von Hans Heckel folge:

An den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik und in West-Berlin sind rund 200 000 Lehrer hauptamtlich tätig. Die Zahl der hauptamtlichen Lehrer an berufsbildenden Schulen beträgt etwa 35 000. Außerdem sind an den allgemeinbildenden Schulen 44 000 Lehrer in nebenamtlicher oder in nebenberuflicher Stellung tätig. 40 Prozent der Lehrer sind Frauen. Dieser Anteilsatz steigt laufend. Ungefähr die Hälfte der Lehrer ist älter als 45 Jahre. Der normale Nachwuchsbedarf beträgt jährlich 7000, wenn man davon ausgeht, daß 3 Prozent des Bestandes durch Nachwuchs ersetzt werden muß. Jedoch wird infolge verstärkten Abgangs überalterter Jahrgänge der Bedarf in den nächsten Jahren höher sein. Die Zahl derer aber, die sich dem Lehrerberuf gegenwärtig zuwenden, beträgt nur 6000 und bleibt damit sogar hinter dem normalen jährlichen Bedarf um 1000 Personen zurück.

Diese Zahlenangaben führen uns den gegenwärtigen Mangel deutlich genug vor Augen. Man weist in diesem Zusammenhang oft darauf

hin, daß dies kein deutsches, sondern ein internationales Problem sei, denn aus vielen europäischen Ländern und auch aus den Vereinigten Staaten von Nordamerika wird das gleiche berichtet. Dieser Hinweis ist für die Beurteilung unserer Lage aufschlußreich, aber wenig tröstlich und gewiß nicht hilfreich. Allenfalls ist er geeignet, unnütze Polemik zu vermeiden, als ob der Lehrermangel auf Versäumnissen beruhe, die nur unser Land betreffen. Aber auch das entbindet uns nicht von der Verpflichtung, um eine Änderung der Situation besorgt zu sein, die sich übrigens noch verschärft, wenn die geplanten Erweiterungen und Verbesserungen des Schulwesens realisiert werden sollen. Auch dies läßt sich wie beim Schulbau durch einige statistische Angaben verdeutlichen:

Die allgemeine Einführung des 9. Schuljahres erfordert einen zusätzlichen Bedarf von 11 500 Lehrern. Weitere 1500 werden für den Ausbau der gewerblichen höheren Fachschulen und der Ingenieur-Schulen gebraucht; für die Erweiterung der höheren Schulen sind 7000 Lehrer nötig. Die Senkung der Klassenfrequenz auf eine Höchstzahl von 35 allein in den Volksschulen ergibt einen weiteren Mehrbedarf von 16 000; denkt man aber an die Einführung des 10. Schuljahres, so müssen weitere 10 000 Lehrer eingestellt werden. Nimmt man diese und einige andere damit zusammenhängende kleinere Pläne zusammen, so ergibt sich ein zusätzlicher Bedarf von 53 000 Lehrern.

Die Normalisierung der Verhältnisse ist hier weit schwieriger als beim Schulbau. Denn dessen Fortgang ist nur abhängig von der Zuteilung der Mittel und der Leistungsfähigkeit der Bauwirtschaft, die — in Zeiten hoher Konjunktur überbeansprucht — oftmals die festgesetzten Termine nicht einhalten kann. Aber die Nachwuchssteigerung hängt von der Zuwendung zum Lehrerberuf ab; und sie ist Sache des persönlichen Entschlusses und der freien Berufswahl, die auf vielen Motiven sehr verschiedener Art beruht, so daß sich jede äußere Regulierung von selbst ausschließt. Man sollte aber die Wege zum Beruf dort ebnen, wo sich Hindernisse auftürmen. Eine dieser Hemmungen, die niedrige Besoldung, ist inzwischen weggeräumt, obgleich hier natürlich auch — wie bei jeder Besoldung — unerfüllte Wünsche übrig bleiben. Auf eine Schwierigkeit, die in der Struktur des Berufes liegt, will ich besonders hinweisen: Alle künftigen Lehrer müssen also aus dem Kreis der Abiturienten unserer Gymnasien gewonnen werden. Nun muß man aber bedenken, daß sich einem Abiturienten in dem Augenblick, in dem er das Reifezeugnis in Händen hat, eine große Zahl von Berufszugängen eröffnet, so z. B. sämtliche akademischen Ausbildungen und Berufe, die nun bei einer Berufswahl mit dem Beruf des Lehrers in freien Wettbewerb treten, der dadurch noch verschärft wird, daß die gegenwärtige Zahl der Abiturienten bei weitem nicht die sehr viel größere Zahl der Anforderungen in den einzelnen Berufssparten decken kann.

Will man in der Frage des Lehrernachwuchses wirksam helfen, so gibt es — theoretisch gesehen — nur zwei Möglichkeiten: Entweder man verzichtet für einen Teil der Lehrer auf den Bildungsgang, der zum Abitur führt, oder man muß innerhalb der höheren Schule für eine Vermehrung der Abiturienten sorgen, die dann — so darf man hoffen — auch der Wahl des Lehrerberufs zugute kommt.

Die erste Möglichkeit braucht nicht erörtert zu werden. Sie würde als ein Rückfall in der bisherigen Entwicklung der Lehrerbildung angesehen werden und keine politische Unterstützung in den Parlamenten, d. h. keine Hilfe des Gesetzgebers finden. Also bleibt nur die zweite Möglichkeit. Die Erweiterung der höheren Schule ist dann die Vorbedingung für die Lösung des Problems. An diesem Beispiel zeigt sich die enge Verflochtenheit aller Bildungs- und Erziehungseinrichtungen.

Damit habe ich nur die allgemeinsten Ansprüche verdeutlicht, die die Gegenwart an die Schule stellt. Ich halte sie für unabweisbar und meine deshalb, daß sie jedem Zweifel und Streit entrückt sind.

III. Ansprüche der Gegenwart an die Schule

Zu diesen Forderungen, die dem, der eine geordnete und erfolgreiche Schularbeit wünscht, gleichsam naturnotwendig erscheinen müssen, kommen andere, die wir als spezifische Ansprüche unserer Zeit anzusehen haben und die in den besonderen Situationen, Bestrebungen und Zielsetzungen der Gegenwart begründet liegen. Hier sind natürlich weit eher Meinungsverschiedenheiten zu erwarten, je nachdem, ob man bereit ist, eine bestimmte Situation ebenso ernst zu nehmen oder ebenso unerträglich zu finden wie ein anderer, oder ob man die propagierten Zielsetzungen für vernünftig, für akzeptabel oder abwegig und für verderblich hält. Trotzdem glaube ich auch unter diesen besonderen Ansprüchen, die auf Grund bestimmter programmatischer Vorstellungen an die Schule gestellt werden, einige herauszufinden, die klar und deutlich motiviert sind, so daß jedenfalls über die

Ernsthaftigkeit der Motive kein Zweifel aufkommen kann, wohl aber die Frage der besten Lösung offen bleibt und deshalb wert ist, gründlich behandelt zu werden.

Unter diesem Gesichtspunkt will ich vier solcher Ansprüche der Gegenwart an die Schule erörtern, von denen ich meine, daß sie auf ernsthaften Motiven und gesicherten Beobachtungen beruhen:

1. Der soziale Aufstieg und die Schulbildung
2. Die Begabungspflege und die Auslese
3. Der Brückenschlag von der Schule zur Arbeitswelt und die Verlängerung der Schulzeit
4. Die Vereinheitlichung des Schulwesens und die Kulturhoheit der Länder.

1. Der Zusammenhang des sozialen Aufstiegs mit der Schulbildung

Wir beobachten, daß die Eltern in immer größerer Zahl mit starker Entschlossenheit ihren Kindern eine möglichst gute, anspruchsvolle und vertiefte Schulbildung zugänglich machen. Die Ernsthaftigkeit dieses Willens zeigt sich am deutlichsten darin, daß sie sehr oft bereit sind materielle Opfer zu bringen und ihre eigenen Aufwendungen drastisch einzuschränken. Diese starke Tendenz wird wirksam in dem stetig wachsenden Übergang von der Grundschule zu den sog. weiterführenden Schulen, also zur Mittel- oder Realschule und zu den Gymnasien. Der wichtigste Impuls liegt in der Struktur der modernen Berufswelt: in allen Bereichen werden in wachsender Zahl Menschen gesucht und gebraucht, die qualifizierten Ansprüchen an Bildung und Ausbildung genügen. Hierzu kommt, daß der Aufstieg in der sozialen Rangordnung heute nur durch ein Aufrücken in der Berufswelt zu erreichen ist. Andererseits verstärkt sich diese Dynamik dadurch, daß mit dem Übergang der ständisch gegliederten Gesellschaft des vorigen Jahrhunderts zur egalitären demokratischen Ordnung der Gegenwart sich die Wege, die von unten nach oben führen, grundsätzlich für jeden geöffnet haben. Die Bildungschance für alle ist das Hauptmerkmal dieser Demokratie, und sie ist — so sagt man — durch die Verfassung, also in unserem Falle durch das Grundgesetz der Bundesrepublik, ausdrücklich garantiert. Ich meine, man muß sich vorsichtiger ausdrücken: diese Bildungschance wird in den Grundrechten der Verfassung angeboten; ob und wie weit der einzelne davon Gebrauch machen kann, ist eine ganz andere Frage. Immerhin bedeutet es viel, daß diese generelle Aufstiegsmöglichkeit auf dem Wege der Schulbildung als ein Anspruch des Bürgers anerkannt ist. Rechtlich gesehen hat diese Bestimmung die Wirkung, daß sie jeden Versuch von vornherein ausschaltet, diesen Weg durch künstliche Hindernisse zu erschweren oder gar zu versperren.

Weil die moderne Berufswelt den Nachwuchs in steigender Zahl in den Reihen derer sucht, die durch eine anspruchsvollere Schulbildung hindurchgegangen sind, wird aus dem Wunsch, diesen Weg zu beschreiten, sogar eine Nötigung: man erkennt, daß in der Regel nur der die Chance zum beruflichen Aufstieg hat, der seine Befähigungen, die er in der Schule erworben hat, im einzelnen nachzuweisen in der Lage ist. Dieser Nachweis ist aber nichts anderes als das Abgangszeugnis des Gymnasiums, das Abitur oder das Reifezeugnis, das zugleich die Berechtigung zum Zugang zu jeglicher Universität und Fachhochschule in sich schließt, ferner das Abgangszeugnis der Mittel- oder Realschule oder das Zeugnis über den erfolgreichen sechsjährigen Besuch des Gymnasiums, das sog. Zeugnis der Mittleren Reife, das wiederum den Zugang zu einer Reihe von Berufen vornehmlich in Wirtschaft und Verwaltung eröffnet, die denen von vornherein verschlossen sind, die nicht die Mittelschule oder das Gymnasium besucht haben und eben deshalb über ein solches Zeugnis nicht verfügen.

So sehen wir uns plötzlich in die geradezu paradox erscheinende Situation versetzt, daß die Freiheit des sozialen Aufstiegs aufs engste mit einem ausgeklügelten und unentrinnbaren Berechtigungswesen verbunden ist, das den durch Verfassungsrecht freigelassenen Strom des Aufstiegs sogleich wieder reguliert und kanalisiert. Wer diesen Zusammenhang erkennt, wird nicht die Hoffnung derer teilen können, die meinen, daß das Berechtigungswesen oder, wie man oft mit verständlichem Unwillen sagt, das Berechtigungsunwesen gänzlich aus der Welt zu schaffen sei. Es ist — freundlich und sachlich ausgedrückt: die notwendige Ergänzung, — schärfer und temperamentvoller charakterisiert: die Nacht — oder Schattenseite des sozialen Aufstiegs, der demokratischen Bildungschance für alle und der freien Berufswahl.

Wenn es aber so ist, dann besteht die besondere Verpflichtung, alle Auswüchse und Mißbräuche des Berechtigungswesens zu bekämpfen und alle Bemühungen gutzuheißen und zu unterstützen, einerseits übersteigerte Anforderungen abzuweisen, andererseits die Schulbildung so zu organisieren, daß Zufall, Willkür und Irrtum möglichst ausgeschaltet werden auf den Wegen, die zu den erstrebten Zertifikaten führen. In unserem Zusammenhang ist die Feststellung wesentlich, daß dieses Berechtigungswesen den Willen der Eltern verstärken muß, die Kinder auf weiterführende Schulen zu bringen. Und so sehr diese gute Absicht im Interesse des einzelnen wie des ganzen Volkes zu begrüßen ist, können doch leicht durch die Wucht, mit der dieser Plan vorwärts getrieben wird, Gefahren und Komplikationen entstehen, von denen ich zwei konkret vor Augen stellen will:

Die Eltern, die nur das Ziel sehen, achten oft nicht mehr auf den Weg, der dorthin führt, und sie machen sich von der Leistungsfähigkeit und den Interessen ihrer Söhne und Töchter ein falsches Bild, ein Wunschbild, und können so trotz bester Absichten den Start zu einem erfolgreichen Beruf und in eine glückliche private Lebensführung schon im Ansatz verfehlen. Ein anderer Gefahrenpunkt liegt im sozialen und beruflichen Bereich selbst. Die Lockung auf den Weg der anspruchsvollen Bildung — verbunden mit der Aussicht auf die höhere soziale Position — könnte dahin führen, daß eine große Zahl von einfachen Berufen, die an die Vorbildung ihrer Angehörigen geringere Anforderungen stellen, aller geistig beweglichen und begabten Menschen beraubt wird. Ich weiß natürlich, daß man aus dieser Überlegung nicht die Forderung ableiten darf, Begabte auf ihrem Weg gewaltsam zurückzuhalten, um sie für diese Berufe sozusagen „aufzusparen“. Dennoch liegt hier ein echtes Problem. Denn — auf das Gesamtgefüge der Berufswelt gesehen — bleibt es von entscheidender Bedeutung, daß sich geistig regsame Menschen in allen Bereichen finden und daß es nicht dazu kommt, daß einzelne Berufsgruppen zu Reservaten der Dumpfheit und zu Zufluchtstätten der völlig Anspruchslosen werden. Man wird leicht begreifen, daß darin der Keim für soziale Krankheiten liegt. Es

ist nicht einfach, bei der vorherrschenden Tendenz von unten nach oben das hier notwendige Gleichgewicht zu finden. Es ist aber nötig, diesen Sachverhalt und seine möglichen Auswirkungen klar und nüchtern zu erkennen. Er läßt sich auch nicht mit politischen Ideologien hinwegdisputieren. Auch hierin liegt ein echter Anspruch der modernen Gesellschaft. Man wird ihm nur gerecht werden können, wenn man die sog.

einfachen Berufe für die Begabten dadurch anziehend macht, daß auch sie Raum für verantwortliche Tätigkeit gewähren und daß sie den Weg zum Aufstieg für die, die sich dort bewähren, offen halten. Die moderne Industriegesellschaft muß sich darum bemühen, aber es sollte ihr nicht schwer fallen, solche Gelegenheiten zu verantwortlicher Tätigkeit und solche Übergänge auf allen Stufen zu schaffen.

2. Die Begabungspflege und die Auslese

Von diesen Überlegungen aus fällt neues Licht auf den zweiten Punkt, an dem ich die besonderen Ansprüche der Zeit an die Schule erläutern will: auf die Frage nach der Begabungspflege und der Auslese. Die Neuartigkeit unserer Situation kann ich am besten vor Augen führen, wenn ich sie mit der Lage der Berufswelt im vorigen Jahrhundert vergleiche, wobei ich mir übrigens der Gefahr unerlaubter Verallgemeinerungen bewußt bin. Doch wird man mit aller hier gebotenen Vorsicht folgendes sagen können: Der Bedarf an Begabungen konnte in allen Berufszweigen gedeckt werden, ohne daß es auffälliger und anstrengender Werbungen oder gar drastischer Eingriffe bedurfte. Gewiß gab es auch damals den erfreulichen Fall, daß eine junge Begabung, die selbst kaum etwas von ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten ahnte, entdeckt, erkannt und kräftig gefördert wurde. Aber das geschah sozusagen von Fall zu Fall aus privatem Antrieb, nicht aber deshalb, weil man eine umgreifende und systematische Suchaktion anzustellen gezwungen war. Indem man so alles auf die Initiative der einzelnen stellte, mußte man freilich damit rechnen, daß viele Begabte nicht die Förderung erhielten, die ihnen gemäß gewesen wäre. Aber man sah darin weder ein Problem noch gar eine Pflichtverletzung. Das hatte zwei sehr verschiedenartige Gründe, die sich gegenseitig stützten: Erstens gelang es, wie schon gesagt, offensichtlich, im Wirkungsfeld privater Initiative die ausreichende Zahl der Begabten für alle Berufsparten bereitzustellen. Zweitens wurde in der damaligen, noch weithin von ständischer Ordnung geformten und von ständischem Bewußtsein bestimmten Gesellschaft der Gedanke weder als problematisch noch gar als beschwerlich empfunden, daß viele begabte junge Menschen, die finanziell und sozial ungünstig gestellt waren, den Weg zur höheren Schule nicht fanden und deshalb auch von Förderung und Aufstieg auf dem Wege der Bildung ausgeschlossen blieben.

In diesen beiden Punkten hat sich die Lage gründlich geändert: Wir sind heute gezwungen, für viele Berufe die Geeigneten zu suchen und zu fördern. Die neuesten Nachrichten, daß zu viele Anwärter in den Juristischen und Medizinischen Fakultäten bereitstünden, ändern nichts an der Gesamtlage, in der der Mangel offen zu Tage tritt. Außerdem gelten diese Warnrufe nur mit Rücksicht auf den gegenwärtigen Status der Arbeitswelt. Er kann sich von einem Tag zum anderen ändern, wenn neue Aufgaben gestellt und neue Tätigkeitsbereiche erschlossen werden. Hierfür ein Beispiel: Wir reden sehr viel von der Notwendigkeit, uns an den Aufgaben der unterentwickelten Länder zu beteiligen. Wenn aus diesen viel besprochenen Vorsätzen ein praktisches Unternehmen wird, ist der vorausberechnete Überfluß schnell verschwunden. Ich will damit sagen, daß wir den wachsenden Bedarf an Abiturienten angesichts der tief- und weitgreifenden Veränderungen unserer Arbeitswelt und unserer sozialen und politischen Verhältnisse ernstzunehmen und uns auf ihn einzurichten haben und uns nicht im Hinweisen auf augenblickliche partielle Überbesetzung in einzelnen Sparten beruhigen dürfen.

Noch wichtiger aber ist der zweite Punkt: Im Gegensatz zur herrschenden Auffassung des vorigen Jahrhunderts wäre es uns heute nicht nur ein problematischer und beunruhigender, sondern ein unerträglicher Gedanke, die Suche und Förderung der Begabungen der Willkür und dem Zufall zu überlassen. Die bereits angeführten in der Verfassung festgelegten rechtlichen Grundsätze, vor allem aber auch sozialethische Postulate, bestimmen uns, es als eine Verpflichtung anzusehen, den, der seine Begabung in seiner Leistung beweist, in jedem Fall zu fördern.

Sobald aber die Schule diese Aufgabe zu einem wesentlichen Teil übernimmt, fällt ihr auch die Verpflichtung zur Auslese zu. Hier ver-

hält es sich nun ähnlich wie bei der ersten Frage, bei der sich das Berechtigungswesen als Schattenseite des Aufstiegs erwies. Nur ist in diesem Falle die Spannung noch viel stärker: viele, die die Förderung der Begabten aus voller Überzeugung bejahen, verwünschen die Auslese, in der sie eine Mischung von Unrecht, willkürlichem Urteil und gewaltsamem Eingriff sehen. So wie wir verpflichtet sind, Auswüchse des Berechtigungswesens zu bekämpfen, sind wir auch hier gehalten, alles nur Mögliche zu tun, um die Auslese von Irrtum und Willkür freizuhalten. Doch möchte ich zunächst an einem konkreten Beispiel zeigen, worin die Spannung zwischen Begabtenförderung und Auslese besteht und warum dennoch beides zusammengehört, also die Auslese nicht zugunsten der freien Entwicklung der Begabungen aufgegeben werden kann. Ich wähle den Übergang des Kindes von der Grundschule zum Gymnasium. Diese Möglichkeit besteht in der gegenwärtigen Schulorganisation nach dem vierten Grundschuljahr und wird meistens auch zu diesem Zeitpunkt in Anspruch genommen. Der Übergang wird von dem positiven Ergebnis einer Aufnahmeprüfung abhängig gemacht. Diese Maßnahme ist notwendig, weil das Gymnasium die ihm zugedachte Aufgabe der Begabtenförderung nicht erfüllen könnte, wenn es die hierfür nicht Geeigneten ohne Erfolg betreuen müßte. Dies aber würde eintreten, wenn es auf jede Aufnahmeprüfung verzichten würde. Andererseits muß der Rechtsgrundsatz der Bildungschance für alle ernstgenommen werden. So trifft man in der Praxis in Zweifelsfällen eine positive Entscheidung, um dem Kind die Möglichkeit der Bewährung zu geben und dem Willen der Eltern so weit wie möglich zu entsprechen. Trotz dieser Praxis läßt sich der unbefriedigende Zustand nicht leugnen, daß eine negative Entscheidung von den Eltern als ungewöhnlich starker und folgenreicher Eingriff in ihre Erziehungsrechte und -pläne empfunden wird. Außerdem kommen auf diese Weise auch die Lehrer selbst, die die Auslese mit Aufnahmeprüfungen durchzuführen haben, in eine ihnen höchst unerwünschte Situation, die ihre ureigene Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts empfindlich stört und belastet. Sie greifen tatsächlich mit ihrer Entscheidung in die Lebens- und Berufspläne sehr frühzeitig ein. Diese ungewöhnliche Lage, in die erst die soziale Dynamik der Gegenwart die Lehrer gebracht hat, ist vor einigen Jahren von dem Professor der Soziologie Helmut Schelsky so klar und eindringlich und so treffend in einem Gutachten beschrieben worden, daß ich es für angebracht halte, seine Worte hier anzuführen:

„In unserer Gesellschaft wird die Schule sehr leicht zur ersten und damit entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten, weil sowohl die Wünsche des sozialen Aufstiegs wie der Bewahrung eines sozialen Ranges primär über die durch die Schulausbildung vermittelte Chance jeweils höherer Berufsausbildungen und Berufseintritte gehen. Diese Dirigierungsfunktion wird umso deutlicher, je mehr die Zuweisung Jugendlicher zu bestimmten Schularten bestimmte Aufstiegsmöglichkeiten endgültig ausschließt. In dieser Funktion hat es die Schule primär nicht mit dem Kind oder dem jugendlichen einzelnen und seiner Zukunft, sondern mit den sozialen Grundansprüchen der Elternfamilie zu tun. Nimmt man dazu die Tatsache, daß fast alle Berufe, insbesondere in der Wirtschaft, ihre formalen und schulischen Vorbildungsanforderungen erhöht haben, so sieht man, daß auch von der modernen Produktions- und Arbeitswelt her diese Dirigierungsfunktion der Schulen gestärkt wird.“

Die Schule als primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebenschancen des einzelnen in unserer Gesellschaft: das scheint mir der Kern der ‚sozialen Frage‘

der Schule heute zu sein; von hier aus ergeben sich entscheidende Zwiespalte und Spannungen, in denen heute Schule und Lehrerschaft genauso wie Jugend und Elternschaft stehen, von hier aus wäre also jede Frage der Schulreform in ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung zu durchdenken . . . Die Schule rückt in den Rang einer bürokratischen Entscheidungsapparatur über die wesentlichen Sozialansprüche der Familie. Der Lehrer oder das Kollegium oder gar ein besonderer Prüfungsausschuß, die Zulassung oder Ablehnung von Schulzuteilungswünschen für Kinder vornehmen, üben in Wirklichkeit eine gesellschaftspolitische Schlüsselfunktion aus, die — soziologisch gesehen mit völligem Recht — vom Elternhaus nicht nur, ja nicht einmal vorwiegend unter erzieherischen Gesichtspunkten gesehen werden kann. In dieser Funktion der Schule oder des Lehrers tritt den Eltern heute eine gesellschafts- und staatsplanerische Apparatur gegenüber, die über ihre — subjektiv mit völligem Recht so angesehenen — völlig privaten Lebensansprüche de facto entscheidet, also die Rolle einer Art Zuteilungsamtes in einer Sozialdancen-Zwangswirtschaft spielt. . . . Ich gestehe, daß ich diese Aufgabe für eine Last halte, die Schule und Lehrerschaft in der bisherigen Form nicht tragen können, und daß daher eine der sozial wesentlichsten Aufgaben jeder Schulreform mit darin zu sehen wäre, die Schule — gerade um ihrer Erziehungsaufgabe willen — nach Möglichkeit von dieser zentralen Dirigierungsfunktion zu befreien oder sie jedenfalls weitgehend abzuschwächen.“ (Helmut Schelsky, „Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft“ — 1. Teil: Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung; in der Sammlung: „Weltbild und Erziehung“, Heft 20, Würzburg 1957, S. 17 ff.)

Der letzte Satz von Helmut Schelsky enthält einen praktischen Rat, der konsequenterweise auf die Abschaffung jedes Votums der Lehrer-

schaft beim Eintritt der Kinder in eine weiterführende Schule hinausläuft. Die Auslesefunktion könnte dann nur in der Bewährung oder im Scheitern der Kinder in der gewählten Schule bestehen. Dieser Weg ist jedoch aus vielen pädagogischen Gründen nicht gangbar. Man würde die Lehrer von einer gewiß sehr unerfreulichen Last befreien, um sie und zugleich auch die Kinder mit einer anderen Last zu beladen. Denn sie würden nun die Begabungspflege unter Einbeziehung aller Ungeeigneten kaum noch leisten können und eine höchst unerquickliche Stimmung in die Schularbeit tragen; die nicht geeigneten Kinder aber würden nicht in aller Seelenruhe die falsch gewählte Schule wieder verlassen, sondern dies erst tun, wenn sie einen Mißerfolg nach dem anderen durchlebt haben. Daß hierbei im Kindesalter seelische Schädigungen eintreten müssen, wissen wir aus Erfahrung.

In voller Würdigung der von Schelsky beschriebenen Tatbestände, aber auch in Rücksicht auf die eben angestellten Überlegungen wird man neue Wege der Auslese suchen müssen, um drei verschiedene Ziele zugleich zu erreichen und miteinander in Einklang zu bringen: 1. Die Auffindung und Pflege der Begabungen muß auf eine möglichst breite Basis gestellt werden, um den Ansprüchen der modernen Berufswelt besser als bisher gerecht zu werden. — 2. Die unentbehrliche Auslesefunktion ist so zu gestalten, daß sie als Förderung des Kindes auf dem ihm angemessenen Wege angesehen werden kann. — 3. Eng damit zusammenhängend: Die Entscheidung ist in jedem Falle so zu treffen, daß die Eltern von ihrer Richtigkeit überzeugt werden können. Hierbei muß ein Verfahren gefunden werden, in dem die Zusammenarbeit und Übereinstimmung von Elternhaus und Schule in der Erziehung der Kinder herbeigeführt und gewährleistet wird.

3. Der Brückenschlag von der Schule zur Arbeitswelt und die Verlängerung der Schulzeit

Ausgangspunkt unserer Betrachtungen ist die Überlegung, wie sich das Verhältnis zwischen der Schulbildung und den Anforderungen der spezialisierten Arbeitswelt gestalten läßt und wie im Gesamtaufbau des Erziehungswesens das Verhältnis von Fundamentalfeld und Spezialbildung geordnet sein muß. Unter Fundamentalfeld verstehe ich z. B. die Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift und die Sicherheit im Reich der Zahlen und Messungen. Das ist ein weites Arbeitsfeld mit hohen, nie vollständig erreichbaren Zielsetzungen; denn man muß sich klarmachen, daß man immer an die Grenzen des nur stufenweise wachsenden Verständnisses und der geistigen Übung der jungen Menschen gebunden ist. Es handelt sich hierbei wirklich um allgemeine Fundamente, weil alle weitere Bildungsarbeit und alle Bemühungen um ein vertieftes und spezielles Weltverständnis auf diesen Fertigkeiten und Kenntnissen aufbauen. Wer in diesen Fundamenten nicht sicher ist, kann daher in keiner Spezialität sicher werden. Hier gibt es auch keine der in der Schularbeit so beliebten und so willkommenen Kompensationsmöglichkeiten. Wenn mir z. B. jemand versichern wollte, ein Schüler sei zwar in der deutschen Sprache schwach und auch recht unsicher im Rechnen, aber er zeige feste Kenntnisse und klares Verständnis in der Sozialkunde, so würde ich ihm antworten, daß das überhaupt nicht möglich ist, daß der Schüler durchaus nichts Solides in der Sozialkunde vorweisen kann, und zwar deshalb, weil er in Deutsch und Rechnen „unsolid“ im wörtlichen Sinne ist, d. h. keinen festen Boden gewonnen hat. Der Beweis ist einfach: Alle Aussagen, Gedankengänge und Begründungen der Geschehnisse und Erscheinungen der sozialen Welt sind an das Grundelement der Sprache gebunden. Wie soll er hier klare Aussagen machen, Argumente anführen oder auch nur auffassen können, wenn er sich im geistigen Element dieser Aussagen und Begründungen — eben in der Sprache — nicht sicher bewegen kann? Wie soll er Größenverhältnisse des sozialen Lebens richtig abschätzen und beurteilen können, wenn er nicht mit Zahlenverhältnissen sicher umzugehen gewohnt ist? Dieser Zusammenhang tritt in den Bezirken unserer technischen Welt noch deutlicher in Erscheinung. Ich sehe übrigens in dieser Fundamentalfeldbildung nicht nur die Voraussetzung der intellek-

tuellen Spezialbildung, sondern auch eine wesentliche Grundlage der Charakterbildung. Ich habe nicht selten beobachtet, daß gerade innerlich gut angelegte Naturen in ihrer charakterlichen Formung gefährdet wurden, wenn sie immer wieder spürten, daß ihnen die freie und sichere Beweglichkeit im Ausdruck der Sprache fehlte. Mannigfache Situationen unserer modernen Berufswelt drängen ihnen ständig diese Selbstprüfung auf; man verlangt von jedem, der auch nur mit einem Minimum von persönlicher Verantwortung seine Arbeit zu verrichten hat, daß er über das, was er tut und plant, in klaren, knappen Worten Rechenschaft ablegt. Vor dieser Aufforderung scheitert aber jeder, dem die Worte fehlen, kurzum, der die Muttersprache nicht in einem wenigstens für seine Situation ausreichenden Maße beherrscht. Gerade wenn er innerlich beweglich ist und deshalb zu spezieller Vertiefung seiner Bildung und zur Erweiterung seines Horizontes gelangen will, fühlt er sich beengt und benachteiligt. Es ist kein Wunder, daß solche Erlebnisse in Permanenz die gerade und kräftige Entwicklung seines Charakters gefährden.

Wenn sich Fundamentalfeldbildung und Spezialbildung in einem ausgewogenen Verhältnis befinden, besteht kein Anlaß, zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ einen unversöhnlichen Gegensatz zu konstruieren.

Zu diesen erzieherischen Bemühungen kommt die schwere Aufgabe, den Übergang von der Schule zur Arbeitswelt durch organisatorische Maßnahmen und durch persönliche Hilfe besser zu gestalten als es zur Zeit der Fall ist.

Die größte Zahl der Jugendlichen geht mit dem Alter von 14 Jahren, in einigen Bundesländern nach 9 Schuljahren mit 15 Jahren in die Arbeitswelt der Erwachsenen. Nun vernimmt man allorts die Klage, daß sie in diesem Alter nicht berufsfähig seien, und man hat viele durchschlagende psychologische, biologisch-medizinische und pädagogische Argumente bei der Hand. Das kann niemanden verwundern, der das Bild der modernen technischen Welt sich vor Augen hält, das ich eben gezeichnet habe. Sie ist vom Geiste der Erwachsenen durchdrungen, und

alle Lebenserscheinungen, die der Jugendliche unvermittelt kennenlernt, sind von den Vorstellungen und Verhaltensweisen der Erwachsenen geprägt. Was bedeutet das für das 14- oder 15-jährige Kind?

Es bedeutet, daß es sich selbst durchaus anders verhalten muß, als es den Leitbildern der Jugendlichen entspricht, die die Lehrbücher der Entwicklungspsychologie entwerfen. Dort steht, daß mit der Pubertät eine seelische Introversion einsetzt, daß der Jugendliche eine plötzliche Bereicherung seiner Innenwelt erfährt, daß er sein Ich entdeckt, mit ihm liebevoll und interessiert umgeht und eben dieses Ich oft den Forderungen, Auffassungen und Einrichtungen der Erwachsenenwelt in heftigen Konflikten entgegenstellt. Und so unbequem das für ihn wie für die Erwachsenen sein mag, es hat die gute Wirkung, daß sich sein Ich herausarbeitet und im Reifungsprozeß der Jugendjahre festigt. Sollte er etwa im Bildungsraum der Höheren Schule aufwachsen, in der sich ein ganzes Kollegium von Lehrern um seine innere Reifung bemüht und ihm die Möglichkeiten eines Lebensstils beläßt, der seinem Alter entspricht, dann steht — dem Prinzip nach jedenfalls — der Verwirklichung dieses Leitbildes des verinnerlichten und verselbständigten jungen Menschen nichts im Wege. Im Unterschied hierzu wird dem Jugendlichen, der mit 14 oder 15 Jahren unmittelbar in die Berufswelt übergeht, dieser Reifungsprozeß, diese Entwicklung und Pflege einer jugendlichen Lebensform, in der er zu sich selber kommen kann, erschwert, manchmal radikal abgeschnitten. Die neuen Eindrücke einer völlig anderen Welt nehmen ihn gefangen; er wird im betonten Sinne extravertiert, und eine ganz andere Neigung, die ihm aus seinen Kinderjahren vertraut ist, beherrscht ihn weiterhin: die Neigung zur Imitation, hier: zur eilfertigen Imitation der Erwachsenen, die groteske und oft belächelte Formen annehmen kann, in denen sich aber eine ernste Gefahr verbirgt, über die man nicht lächeln sollte: Er überspringt — durch die Situation getrieben — die Reifung des Jugendalters und wird ein primitiver Erwachsener, weil sich in ihm die innere Bereicherung der Pubertätszeit nicht vollzieht. Und vielleicht besteht seine schlimmste Gefährdung darin, daß er — eingepaßt in die festgelegten Pflichten einer spezialisierten Arbeitswelt — diesen Mangel gar nicht merkt. Aber seiner Lebensführung ist es anzumerken und seinem persönlichen Verhalten, besonders dann, wenn Konflikte des privaten oder beruflichen Lebens ihn vor Aufgaben stellen, vor denen er versagt, weil er nicht zu sich selbst gekommen ist.

Der zweite Mißstand dieses jähen Übergangs in die Arbeitswelt entfällt sich bei der sogenannten „Berufswahl“. Die heutige Situation legt es uns ohnehin nahe, dieses anspruchsvolle, aber oft gedankenlos gebrauchte Wort zu überprüfen. Es wird zwar glücklicherweise auch heute und in Zukunft Menschen geben, denen es möglich bleibt und denen es gelingt, ihren Beruf als Berufung im ursprünglichen Sinne dieses Wortes anzusehen. In der spezialisierten Arbeitswelt würden wir aber einer Illusion verfallen, wenn wir dies zum allgemeingültigen Leitbild erheben wollten. Hier werden wir der Sache genügt haben, wenn wir den jungen Menschen durch Erziehung und Ratschlag auf eine Bahn bringen, für die er Eignung, Neigung und Interesse mitbringt. Daß wenigstens dies nicht verschüttet wird, ist freilich für uns eine echte Verpflichtung, sofern wir am Gedanken der freien Berufswahl festhalten wollen. Hierfür will ich meine Meinung sogleich sagen, um meine Argumente und meine pädagogischen und schulpolitischen Forderungen verständlich zu machen: ich halte die freie Berufswahl für ein unersetzliches und hohes Lebensgut in der Gesellschaft der freien Welt, und ich bedauere es zutiefst, wenn ich sehe, wie unüberlegt und sorglos viele Menschen mit diesem Geschenk umgehen, oder daß sie sogar bereit sind, es um anderer Vorteile willen wegzuerwerfen. Am häufigsten begegne ich der durchaus falschen Meinung, daß die freie Berufswahl eine pure Selbstverständlichkeit sei. Wäre es so, dann brauchten die Staatsverfassungen nicht dafür zu sorgen, daß dieses Recht ausdrücklich garantiert wird, wie es zum Beispiel in Artikel 12 des Grundgesetzes geschieht. In den totalitären Staaten kann von einer solchen Garantie nicht die Rede sein; dort ist dieses Recht in praxi durch Berufslenkung und ständige Eingriffe so eingeschränkt, daß von der Freiheit der Wahl nichts übrig bleibt. Ich sehe aber auch, daß im gesellschaftlichen Leben der freiheitlichen Staaten dieses durch die Verfassung sanktionierte Recht gleichwohl in Bedrängnis gerät, einmal — wie ge-

sagt — durch die Schuld der einzelnen, die mit dieser Freiheit nichts anzufangen wissen und sie manchmal sogar als unbequeme Last empfinden; dann aber durch den Zwang äußerer Verhältnisse und durch Unvollkommenheiten der häuslichen Erziehung und des öffentlichen Bildungswesens.

Angesichts der realen Situation wollen wir die Anforderungen an die freie Berufswahl so bescheiden wie möglich auslegen; was aber bleibt, wenn dieser Begriff überhaupt einen Sinn behalten soll, ist zweierlei:

Erstens: die Jugendlichen und ihre Ratgeber — vor allem die jungen Menschen selber — sollten sich klar werden über die echten Fähigkeiten und Interessen, die wenigstens mit Wahrscheinlichkeit nicht nach einigen Jahren wie eine Laune verfliegen, sondern die gewünschte Berufsarbeit das Leben hindurch tragen können. Zweitens: man sollte sich bemühen, ein nüchternes Berufsbild zu gewinnen, also ein Bild nicht nur von den Erwerbsmöglichkeiten und -aussichten, sondern auch von den Anforderungen, die der Beruf an Wissen und Charakter stellt, und sich überlegen, wieweit er den Neigungen und Interessen entgegenkommt. Hierbei treten gewisse Schwierigkeiten in Erscheinung, die nicht dem Verschulden des einzelnen zuzurechnen sind: in früheren Zeiten war es leichter, sich einen Einblick in die Berufswelt zu verschaffen; da gab es, zumal in der bäuerlichen Welt, aber auch in Handel und Gewerbe, viele traditionsgebundene Berufe, die auf Erfahrungen von Generationen beruhten und überschaubar waren. Heute bedarf es genauer, ständig neuer Informationen, die nur der Sachkenner vermitteln kann. Aber gerade der Wille zu dieser nüchternen Information ist immer wieder gefährdet durch äußerlich attraktive Bilder einzelner Berufssparten, wobei man nicht mit phantastischen Vorstellungen spart. Einer solchen Gefahr sind nicht nur die Jugendlichen selbst ausgesetzt, sondern auch die Erwachsenen, die ihren Rat anbieten oder die Entscheidung beeinflussen. Die Eltern insbesondere laufen Gefahr, über allen diesen Überlegungen die Frage nach der Eignung, der Befähigung und den echten Interessen ihrer Kinder zu vergessen — ganz abgesehen davon, daß ihnen — begreiflich genug — die nüchterne BlickEinstellung in Sachen ihrer Kinder immer einige Mühe macht. Was ist zu tun? Es ist schon viel gewonnen, wenn sich die jungen Menschen und ihre Ratgeber solche Gesichtspunkte vergegenwärtigen und sich auf diese Weise vor groben Selbsttäuschungen bewahren; aber es bleibt eine große Schwierigkeit bestehen, die in der eben beschriebenen seelischen Situation der 14- oder 15jährigen begründet liegt. Das Kind steht noch vor der Reifezeit. Und weder der erwachsene Ratgeber noch gar die Kinder selbst können sich ein klares Bild und eine stichhaltige Vorstellung von den speziellen beruflichen Neigungen, Interessen und Befähigungen machen. Der Abiturient der Höheren Schule befindet sich im Unterschied hierzu mit seinen 19 Lebensjahren in einer unvergleichlich günstigeren Lage; er kann sich ein Bild von sich und der Welt machen und danach eine fundierte Entscheidung treffen; er kann sich einer freien Berufswahl stellen. Wenn er es nicht tut — was leider auch vorkommt —, so ist es persönliches schuldhaftes Versagen; denn er bleibt unter dem Niveau seiner Möglichkeiten, und er mißachtet das Geschenk und das Recht der freien Wahl. Jenen Kindern von 14 Jahren aber sollte geholfen werden, und zwar durch eine organisatorische Umordnung unseres öffentlichen Bildungswesens. So befürworte ich auch aus diesem Grunde alle Pläne, die aus den verschiedensten Motiven heraus eine generelle Verlängerung der Schulzeit auf 10 Jahre, also bis zum 16. Lebensjahr, anstreben. Ich bin nicht blind gegen die äußeren Schwierigkeiten, die sich heute der Verwirklichung dieses Planes entgegenstellen; aber sie reichen nicht aus, um jene Forderung zu verwerfen, für die so vieles spricht, z. B. dies, daß wir dann mit besserem Gewissen und in zuverlässigerer Praxis uns zu der freien Berufswahl bekennen und das in der Verfassung garantierte Recht auch sinngemäß und sachgerecht verwirklichen können.

Im übrigen sind solche Widerstände keine neue Erscheinung. Jede Schulzeitverlängerung im vorigen und in unserem Jahrhundert mußte gegen viele und — für sich genommen — wohl auch berechtigte Bedenken durchgesetzt werden. Immer können aktuelle Notstände angeführt werden; so wird heute die Landwirtschaft darauf hinweisen, daß der Mangel an Arbeitskräften mit jeder Hinausschiebung der Schulent-

lassung immer drückender wird. Aber auch wenn man diese Tatsache nicht verkennt, behält doch die größere Frage ihr Recht, ob nicht — auf die Dauer gesehen — die jungen Menschen und auch die Wirtschaft in allen ihren Bereichen einen großen Nutzen daraus ziehen werden, daß der Eintritt in die Arbeitswelt erst später erfolgt, wenn die seelisch-geistige Entwicklung der Kinder weiter fortgeschritten ist und die Schule den Übergang in die Berufswelt sinnvoller und planvoller gestalten kann, als es heute möglich ist. Da ist es besonders erfreulich, daß wir heute auch aus der Wirtschaft selbst Stimmen vernehmen, die trotz aller naheliegenden Bedenken dieser Einsicht den Vorrang geben. Als Beispiel führe ich eine Empfehlung an, die von führenden Industriellen ausgeht, die sich im sog. Ettlinger Kreis zur Beratung von Erziehungs- und Bildungsfragen zusammengefunden haben. Unter dem Blickpunkt des Zusammenhanges von Schule und Wirtschaft stellen sie sehr nüchterne Erwägungen an. In den „Vorschlägen zum Ausbau des 9. und 10. Schuljahres“, die auf der Grundlage des Dritten Ettlinger Gesprächs im November 1958 vorgelegt wurden, wird folgende Begründung gegeben:

„Die modernen Arbeitstechniken aller Art setzen eine innere Selbstständigkeit voraus, die sie dem jungen Menschen von sich aus nicht vermitteln können; sie verlangen von dem Jugendlichen während der Ausbildung bereits ein Verhalten, das dem des Erwachsenen entspricht. Es ist augenfällig, daß der Jugendliche zu einer solchen Haltung nicht

ohne Übergänge fähig ist, ja daß er in der Entwicklung seines Charakters und seiner Leistungsfähigkeit gefährdet wird, wenn ihm nicht jene pädagogischen Hilfen zuteil werden, die seinem Alter und Geschlecht entsprechen. . . . Der Ettlinger Kreis empfiehlt daher:

Die sich überall regenden Initiativen zum äußeren und inneren Ausbau eines 9. und 10. Schuljahres sollten beachtet und in die Überlegungen der Parlamente und Ministerien einbezogen werden. Das 9. und 10. Schuljahr darf keinesfalls als eine einfache Verlängerung der vorangegangenen Schulzeit angesehen werden. Es muß vielmehr seinen besonderen Charakter haben. Zur menschlichen Abrundung wie zur Berufsfindung ist vor allem auch handwerkliche und musische Arbeit nötig. . . .

Dies alles führt über das Bildungsziel der achtjährigen Schule weit hinaus und kann nur durch ein enges und Neubegründetes Zusammenwirken von Berufsschullehrern und Volksschullehrern erreicht werden. Die pädagogische Aufgabe, die sich durch das 9. und 10. Schuljahr stellt, muß zu einem dauernden und breiten Kontakt zwischen Wirtschaft und Schule führen, der sich nicht etwa nur auf gelegentliche Veranstaltungen wie Vorträge und Besichtigungen beschränkt. Neue Formen der gegenseitigen Förderung müssen gefunden werden, die sich auf die Vorarbeit stützen können, die von vielen Einrichtungen der Industrie bereits geleistet wurde.“

4. Die Vereinheitlichung des Schulwesens und die Kulturautonomie der Länder

Ich habe mich in den bisherigen Darlegungen mehrfach auf die Verfassung, auf das Grundgesetz der Bundesrepublik berufen, um die Ansprüche der Zeit an die Schule zu begründen. Gerade weil ich das getan habe, halte ich mich auch für verpflichtet, auf die kritischen Stimmen hinzuweisen, die in der allgemeinen Konstruktion dieses Grundgesetzes eine Behinderung aller Bemühungen sehen, die Schule durch einheitliche Maßnahmen neu zu gestalten. Damit komme ich zur Erörterung des vierten Punktes, der die Vereinheitlichung des Schulwesens und die Kulturhoheit der Länder betrifft. Soweit der Staat selbst in der Pflege des kulturellen Lebens aktiv hervortritt, hat das Grundgesetz sich dahin entschieden, daß der wichtigste und größte Bereich seiner Einrichtungen — das Bildungs- und Erziehungswesen — ausschließlich von den Ländern der Bundesrepublik getragen wird. Diese sog. Kultur-Autonomie der Länder ist heute der sichtbarste und wirksamste Ausdruck des föderalistischen Staatsaufbaues, zu dem sich das Grundgesetz ausdrücklich in Artikel 79 Abs. 3 bekennt.

Unter Hinweis auf die Verschiedenheiten im Schulwesen der deutschen Länder wird oft sehr energisch die Ablösung des föderalistischen Prinzips durch eine zentralistische Lösung gefordert, wobei freilich die Vorstellungen von der Kulturverwaltung des Bundes sehr verschiedenartig sind. Ich gehe hier nicht auf die komplizierte Problematik ein. Ich begnüge mich mit zwei für diese Frage wichtigen Feststellungen: 1. Im Tone der Entschuldigung wird oft die Meinung geäußert, daß der Parlamentarische Rat bei Schaffung des Grundgesetzes die Kultur-Autonomie der Länder unter dem damaligen Einfluß der Besatzungsmächte festgelegt habe. Das ist eine Legende. Es gab Fragen, in denen Forderungen der Besatzungsmächte berücksichtigt werden mußten, und es fehlte nicht an Auseinandersetzungen, zum Beispiel in der Frage der zentralen Finanzverwaltung. Aber das Bekenntnis zur föderalistischen Kulturpolitik kam spontan aus dem Kreise des Parlamentarischen Rates; darin stimmen die Vertreter aller Parteien überein. Sicherlich war auch den Besatzungsmächten diese Lösung sympathisch, aber sie hatten keinen Anlaß hier tätig zu werden, weil die Deutschen insgesamt dasselbe wollten. Mit jener Legende macht man sich also die Polemik zu einfach. — 2. Die gegenwärtig im Bundestag vertretenen Parteien sind — wenn auch aus sehr verschiedenen Motiven — an der Erhaltung des föderalen Staatsaufbaues interessiert. Da die Kultur-Autonomie die Hauptstütze dieses föderalistischen Systems ist, steht auch sie damit gleichsam im Schutze des Bun-

desparlaments, das sich nicht zu einer hierzu notwendigen Verfassungsänderung mit Zwei-Drittel-Mehrheit bereithalten wird. Mit dieser Feststellung schiebe ich nicht die Bedeutung der Frage der Kulturverwaltung bei Bund und Ländern beiseite, ich erkläre damit nur, daß zumindest in der gegenwärtigen Legislaturperiode die Frage nicht einer neuen politischen Entscheidung zugeführt wird.

Will man demnach den ungewöhnlich starken finanziellen Anforderungen an das Bildungswesen nachkommen und will man die notwendigen organisatorischen Maßnahmen möglichst einheitlich durchführen, so wird man Wege suchen müssen, die gangbar sind, ohne die staatsrechtlichen Kompetenzen zu berühren oder gar neu zu ordnen. Als Beispiel dieser Einsicht führe ich einen von allen Parteien des Bundestages angenommenen Beschluß vom Oktober 1958 an, der so lautet:

„Die Bundesregierung wird ersucht, auf der Grundlage der im Grundgesetz festgelegten Verteilung der Kompetenzen Verhandlungen mit den Ländern darüber aufzunehmen, welche Aufgaben auf dem Gebiet der Kulturpolitik künftighin nur vom Bund, nur von den Ländern oder von Bund und Ländern gemeinsam gefördert werden sollen; insbesondere soll die Beseitigung akuter Notstände, wie a) der Schulraumnot, b) des Lehrermangels und c) des Mangels der Lehrkräfte an wissenschaftlichen Hochschulen in die Verhandlungen einbezogen werden.“

Die praktischen Auswirkungen dieses Beschlusses, die wir erhoffen, können jedoch nur in einer Hilfe beim äußeren Aufbau des Schulwesens bestehen. Die Fragen einer einheitlichen inneren Gestaltung unseres Erziehungs- und Bildungswesens müssen auf andere Weise gelöst werden. Hier besteht nun seit Jahren die Befürchtung, es könne zu allzu verschiedenartigen Entwicklungen in den einzelnen Ländern kommen. Man sollte freilich die Bemühungen der Kultusministerkonferenz der Länder nicht verkennen, durch gemeinsame Empfehlungen zu einer Angleichung und Übereinstimmung zu gelangen; aber man muß sich vor Augen halten, daß gerade die entscheidenden und tiefgreifenden Empfehlungen oft nur mit Zustimmung der Länderparlamente, d. h. auf dem Wege der Gesetzgebung verwirklicht werden können. Hier aber geht nicht alles nach dem gemeinsamen Wunsch der Kultusminister: hier steht das meiste im Kraftfeld der politischen Strömung und der Parteien. Die Entscheidungen können nach der Parlamentsmehrheit sehr unterschiedlich sein und so die Vereinheitlichung empfindlich stören oder hemmen.

IV. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen

In dieser Sorge fand man einen neuen Weg mit dem Vorschlag, eine Kommission von unabhängigen Persönlichkeiten zu berufen, die den Auftrag erhalten sollte, einen umfassenden Plan für die Neugestaltung des deutschen Schulwesens auszuarbeiten. Dieser Plan wurde vom Bundestag in seiner Sitzung vom 14. Februar 1952 ausführlich beraten und schließlich gutgeheißen. Einige der damaligen Erörterungen will ich wörtlich anführen, weil in ihnen die soeben dargelegten Ansprüche der Zeit an die Schule in aller Deutlichkeit zum Ausdruck kommen:

Der Antrag wurde vom damaligen Abgeordneten der Freien Demokratischen Partei und späteren Kultusminister von Nordrhein-Westfalen, Professor Dr. Luchtenberg, begründet, unter anderem mit folgenden Argumenten:

„Die einstimmigen Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder werden nur wirksam, wenn sie in den einzelnen Ländern die Billigung der Landtage finden. So kommt es, daß die notwendigen Angleichungen in pädagogischen Reformen entweder unnötig verzögert oder überhaupt verabsäumt werden.“

Wenn man dazu bedenkt, daß in den Parlamenten der Länder bei wechselnden Mehrheiten sogar die bereits gesetzlich sanktionierten pädagogischen Reformen durch neue Beschlüsse schon kurz nach ihrer Einführung im Sinne ihrer Gegner abgelöst werden können, so wird die pädagogische Tragik spürbar, die ganze geradezu bildungsfeindliche Ungeborgenheit der deutschen Schule, die für das gegenwärtige deutsche Bildungswesen kennzeichnend ist.

Es ist infolgedessen keineswegs verwunderlich, daß hier und dort radikale Lösungen vorgeschlagen worden sind, die ohne Änderung des Grundgesetzes nicht durchgeführt werden können. Daher ist weder die Einrichtung eines Bundeskultusministeriums noch auch eine Bundesregelung durch Rahmenvorschriften im Erziehungs- und Bildungswesen nach Art. 75 des Grundgesetzes möglich.

Dagegen enthält das Grundgesetz keine Bestimmung, auf Grund deren die Einrichtung eines Bundesbeirats für das Erziehungs- und Bildungswesen verhindert werden könnte. . . .

Um einem möglichen Mißverständnis vorsorglich zu begegnen, möchte ich bemerken, daß der Bundesbeirat unter keinen Umständen nur eine Lehrerversammlung sein darf. Nicht nur Lehrer sind an der Erziehung und Bildung der Jugend beteiligt. In allen Bezirken unseres Daseins finden sich Männer und Frauen, die sich von ihrem besonderen Wirkungskreis aus mit bildungspolitischen Notwendigkeiten auseinandergesetzt haben und zu wahrhaften pädagogischen Experten geworden sind. Man denke etwa nur an die besondere und teilweise sogar sehr vorbildliche Anteilnahme aller derer, die dem beruflichen Bildungswesen nahestehen. Auch in den Verwaltungen, in den Unterrichtsverwaltungen insbesondere, gibt es Sachkenner, auf deren Erfahrungsschatz bei Neuordnungen im Erziehungs- und Bildungswesen nicht verzichtet werden kann.

Dieser Bundesbeirat wird keine Weisungsbefugnisse besitzen. Keine Weisungen, sondern Empfehlungen sind von ihm zu erwarten. Aber die Persönlichkeiten dieses Bundesbeirats dürften in ihrer Gesamtheit sozusagen eine moralische Instanz sein, eine moralische Instanz, die ein solches Gewicht in der öffentlichen Meinung besitzt, daß ihre begründeten Stellungnahmen mehr als nur unverbindliche Empfehlungen sein werden. Jedenfalls ist zu erwarten, daß ihre ausschließlich aus sachkundigen Voraussetzungen gewonnenen Stellungnahmen in den Fraktionen der Länderparlamente bereitwillig Aufnahme finden werden.“

Von einem der Abgeordneten wurde hierbei auf das Vorbild der englischen Schulgesetzgebung verwiesen, die sich auf die Empfehlungen einer solchen unabhängigen Kommission gestützt hatte. Der Beschluß, der später gefaßt wurde, besagte, daß das Bundesinnenministerium und die Kultusministerkonferenz der Länder gemeinsam eine solche Kom-

mission berufen sollten. Daß man diesen Plan als staatspolitisch äußerst wichtig ansah, erhellt sich daraus, daß die Konstituierung durch den Bundespräsidenten, den Bundesinnenminister und den Präsidenten der Kultusministerkonferenz erfolgte. Das geschah am 22. September 1953 im Plenarsaal des Bundesrates in Bonn. Die Kommission erhielt den Namen „Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“. Die Erwartungen waren hoch gespannt, aber man sah auch klar die Schwierigkeiten der Aufgabe, die einem Ausschuß übertragen wurde, der den Vorzug der Unabhängigkeit seiner Mitglieder mit dem Nachteil zu verbinden hatte, außerhalb der Legislative und der Exekutive zu stehen. Das zeigen uns die Ansprachen, die an jenem Tage gehalten wurden, aus denen einige besonders bemerkenswerte und programmatische Gedanken wörtlich angeführt seien:

In sehr persönlicher Weise stellte Bundespräsident Theodor Heuss seine Prognose, die zugleich eine große Hoffnung in sich schließt:

„In den parlamentarischen Erörterungen, die ich durchgelesen habe, waren die Ängste oder die Erwartungen, stark oder gedämpft, wesentlich um das Problem der staatsrechtlichen und der politisch-psychologischen Funktion des Ausschusses hin- und hergegangen. Und die große Frage meldet sich — nicht ganz so deutlich, wie ich es jetzt formulieren will —: Wird eigentlich dieser Ausschuß die ganz neue große Bundeslokomotive sein, der die Strecke freigegeben ist zur stürmischen Fahrt in die Länderbereiche, oder ist er ein Güterzug mit interessanten Problemen, der auf einem Abstellgleis placiert wird, wo er weiter niemanden stört? Sie werden sich, glaube ich, weder die eine noch die andere Rolle gefallen lassen. Und Sie tun sehr gut daran, diese ganze Zuständigkeitsproblematik in Ihrem Bewußtsein erst gar nicht zu pflegen. . . . Der Ausschuß ist ja auch keine ‚Instanz‘ im behördlichen Sinn. Für ihn gibt es nur die moralische Instanz, die er sich gegenüber dem Gesetzgeber und dem Verwalter erringen soll und erringen wird, wenn er der inneren Instanz genügt, die drei Worte und Werte kennt: Einsicht, Gewissen und — Phantasie.“

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hat nach fünfjähriger Tätigkeit den ersten Abschnitt seiner Arbeit mit der Vorlage eines umfassenden Gutachtens abgeschlossen. Er ist nunmehr für weitere fünf Jahre bestätigt worden. Die zuletzt gegebene große Empfehlung ist unter dem Titel „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ Ende April 1959 vorgelegt worden; man muß ihn Wort für Wort lesen, um seinem Inhalt und seiner Bedeutung gerecht zu werden. Dazu gehört auch, daß man nichts erwarten darf, was im Titel nicht angegeben ist. Es handelt sich um einen Rahmenplan, d. h. der Plan zeichnet den äußeren Aufbau des Schulwesens, aber die Gehalte der Bildungs- und Erziehungsarbeit nur so weit, als sie den äußeren Aufbau verständlich machen sollen. Er bezieht sich auf das allgemeinbildende öffentliche Schulwesen. Das ist in der Tat das Haupt- und Kernstück unseres Erziehungs- und Bildungswesens, dem sich alles das zuordnet, was noch nicht erörtert ist. Der Plan behandelt somit — wenn ich den zur Zeit geltenden Bezeichnungen folge — die Volksschule, die Mittelschule und das Gymnasium. Er erörtert noch nicht die Berufsschule, die Hochschule, die Privatschule und auch nicht die Einrichtungen und Pläne des sog. Zweiten Bildungsweges. Alles dies ist der weiteren Arbeit vorbehalten, ebenso die genauere Erörterung der Bildungsgehalte und der Erziehungsarbeit, für die der Plan den Rahmen im Bereich der öffentlichen Schule gezeichnet hat.

Der Rahmenplan läßt deutlich erkennen, daß er die Ansprüche der Gegenwart an die Schule ernst nimmt. Er spricht das in der Einleitung in dem Leitsatz aus: *„Der Ausschuß hat schon wiederholt darauf hingewiesen, daß das deutsche Schulwesen den Umwälzungen nicht nachgekommen ist, die in den letzten fünfzig Jahren Gesellschaft und Staat verändert haben.“*

Ich bekenne mich zu dieser Auffassung und meine, daß es berechtigt ist, die Schule auch von diesem Standort aus zu betrachten. Meine Aufgabe bestand darin, mit der Aufdeckung der Antriebe und mit der Analyse und Diagnose der Zeitströmungen und Situationen der Gegenwart zugleich die Wichtigkeit und Tragweite aller dieser Ansprüche verständlich zu machen. Es ist aber nach dem gegenwärtigen Stand der Diskussion nicht überflüssig, noch einmal an Art und Absicht der Tätigkeit des Deutschen Ausschusses zu erinnern. Er ist beauftragt, einen Gesamtplan in Form einer Empfehlung — abseits von Legislative und Exekutive — vorzulegen. Der Rahmenplan ist also kein Gesetzentwurf, auch kein auf suggestive Wirkung berechnetes Manifest. Er will eine Diskussionsgrundlage bieten, und er darf erwarten, daß seine Vor-

schläge ernst genommen werden, indem man sie entweder akzeptiert oder ihnen andere entgegenstellt, von denen man meint, daß sie besser sind und — was die Hauptsache ist — daß ihnen eine stärkere Überzeugungskraft innewohnt. Mit der allgemeinen Auffassung, daß die Schule mit den Anforderungen der Zeit zu konfrontieren sei, spricht der Deutsche Ausschub nicht nur seine eigene Meinung aus, sondern er befindet sich nachweislich darin in voller Übereinstimmung mit denen, die ihn vor sechs Jahren berufen haben.

Anmerkung:

Hans Wenke, Dr. phil., Senator a. D., o. Prof. d. Erziehungswiss. an d. Universität Hamburg, Direktor d. UNESCO-Inst. f. Päd. Geb. 22. April 1903 in Sangerhausen.

THEODOR SCHIEDER

Die Ostvertreibung als wissenschaftliches Problem

Mit freundlicher Genehmigung des Instituts für Zeitgeschichte und der Deutschen Verlagsanstalt, Stuttgart, bringen wir aus den „Vierteljahrsheften für Zeitgeschichte“ (Nr. 1/Januar) den nachfolgenden Artikel zum Abdruck.

Die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten ist ein Stück der deutschen Katastrophe in der jüngstvergangenen Geschichte. Als Gegenstand der historischen Betrachtung enthält sie die ganze Problematik, die mit jeder zeitgeschichtlichen Forschung verbunden ist, ja diese Problematik ist noch vielfältig gesteigert: ein Ereignis, das in das Schicksal von Millionen unbarmherzig eingegriffen, seit Jahrhunderten gefügte Lebensordnungen zerstört und die Geschichte von Generationen annulliert hat, ist bei uns allen, die wir Miterlebende waren, so mit Gefühlsmomenten beladen, daß für ruhige wissenschaftliche Einsicht noch kein Raum zu sein scheint. Die Schwierigkeiten zeitgeschichtlicher Arbeit komplizieren sich aber auch noch in anderer Weise: der Historiker begegnet, sooft er Ereignisse der nahen Vergangenheit behandelt, nicht selten dem Vorwurf von Mithandelnden, ihm fehle die Kompetenz, die persönliche Erfahrung, um Entscheidungen zu beurteilen, an denen er nicht selbst beteiligt gewesen sei. Der Handelnde will nicht nur als historischer Zeuge, als Quelle gehört werden, er glaubt auch, sein eigener Geschichtsschreiber sein zu können. Ich will die Billigkeit dieses Anspruchs hier nicht prüfen, sondern nur darauf hinweisen, daß die Diskussion zwischen Historikern und Mithandelnden der Zeitgeschichte so lange auf einen kleinen Kreis beschränkt bleibt, als es um Fragen der hohen Politik geht. Dies wird anders, wenn das Lebensschicksal von Tausenden und Millionen auf die Waage gelegt wird. Hier ist jeder Zeuge gewesen und beansprucht als Sachverständiger gehört zu werden; jeder hat ein tiefes Mißtrauen gegen jene Art von innerer Neutralität, wie er sie bei jeder wissenschaftlichen Behandlung einer von ihm leidvoll erduldeten Wirklichkeit beargwöhnt. Niemand wird einem Historiker der alten Geschichte vorwerfen, er sei nicht bei Cäsars Tod dabei gewesen, über den er schreibt. Dem Historiker der Zeitgeschichte indessen, noch dazu wenn er Massenschicksale behandelt, bleibt ein entsprechender Vorwurf für die von ihm geschilderten Ereig-

nisse nicht erspart. Es zeigt sich, daß die Geschichte, wenn sie noch nicht ganz dem gegenwärtigen Leben entrückt ist, wenn sie noch ein Stück lebendiges Dasein ist, andere Maßstäbe verlangt als die geistige Wiedererweckung, die Verlebendigung einer restlos dem Tode verfallenen Vergangenheit.

Hier liegt das tiefste Problem des Zeithistorikers: kann er der Geschichte seiner Zeit gegenüber, mit der er durch viele Bande verknüpft ist, das wunderbare Schauspiel, wie Jacob Burckhardt sagt, genießen, „dem Geist der Menschheit erkennend nachzugehen“, ja kann er es überhaupt genießen wollen? Ich meine, es wäre falsch, sich den Gegensatz zwischen Erlebnis und Einsicht, zwischen anteilnehmender Empfindung und verstandesmäßiger Analyse als einen unüberbrückbaren vorzustellen. Täten wir das, dann würden wir unser Geschäft als Historiker verfehlen. Vielmehr ist es unsere Aufgabe, nicht nur andere Zeiten und Völker, sondern auch uns selbst ständig „historisch“ zu nehmen, d. h. unter das Gesetz der forschenden Kritik zu stellen. Eine reine „Erlebnishistorie“ wäre keine wissenschaftliche Historie mehr; das alte Wort „Erkenne dich selbst“ gilt auch für den Bereich der geschichtlichen Forschung als ein oberstes Gebot. Wir müssen auch die schrecklichen Erlebnisse, die tiefen Gemütsindrücke auf eine höhere Stufe des Bewußtseins zu heben versuchen, indem wir sie in den großen geschichtlichen Zusammenhang stellen, aus dem sie für unser Bewußtsein gerade durch ihre alles Maß überschreitende Furchtbarkeit herausfallen. Der Historiker kann dabei den ehrlichen Makler spielen in dem Gegeneinander der Empfindungen und Leidenschaften, von denen die Mithandelnden verzehrt werden. Er wird ein geläutertes Bild der Wirklichkeit — und sei es die entsetzlichste — als Ziel vor Augen haben und von der Überzeugung nicht lassen, daß von diesem geläuterten Bild stärkere Strahlen ausgehen als von einer aus den Impulsen des Moments entworfenen Skizze.

Die Vertreibung — eine europäische Katastrophe

Die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten war ein Massenvorgang, zusammengesetzt aus unzähligen Einzelschicksalen, gelenkt von Kräften, die wir bis heute nur unvollkommen erfassen können. Sie stand am Ende eines Krieges, der in seiner fast sechsjährigen Dauer nicht nur die größten bis dahin gezählten Menschenverluste, sondern auch die größten Menschenbewegungen seit Jahrhunderten in Gang gebracht hat. Dieser Krieg wich aber nicht nur im quantitativen Sinne von aller bisherigen historischen Erfahrung ab, in ihm ist auch eine qualitative Veränderung sichtbar geworden; der Mensch wird in einem Maße Herr von technischen Mitteln, daß ihm alles planbar erscheint: jede Art von Zerstörung, jede Veränderung des Menschenschicksals im Dienste der Macht, jede Verpflanzung und Verschiebung der Bevölkerung. Das moralische Bewußtsein, daß auch den Krieg nur als ein Instrument für die Schaffung neuer politischer Ordnungen im Rahmen der durch die Geschichte gezogenen Grenzen gelten läßt, geht verloren; der Krieg setzt vielmehr die hybride Vorstellung frei, aus jeder geschichtlichen Überlieferung herauspringen und etwas im Sinne einer beliebigen Machträson Endgültiges schaffen zu können. In diesem Irrglauben wurde der Zweite Weltkrieg von Hitler ausgelöst und wurde er von ihm vor allem in Osteuropa geführt; aber dieser Irrglaube ergriff auch seine Gegner, von denen manche glaubten, sie könnten die Existenz eines hochentwickelten, industriell und technisch erfahrenen Volkes auslöschen und an seine Stelle ein „pastoralisiertes“, will heißen: auf die Stufe ländlicher Wirtschaft zurückgeführtes Deutschland setzen. Wir haben dafür bisher nur Belege von einzelnen Politikern des Westens wie von dem amerikanischen Finanzminister Henry Morgenthau; wir ahnen aber, daß in den Planungen der kommunistischen Vormacht noch ganz andere Pläne zum Vorschein kommen würden. Schließlich hat wiederum Hitler dem Gedanken der Manipulierbarkeit von Bevölkerungen, der schon im militärisch-strategischen Denken des Ersten Weltkrieges eine bedeutsame Rolle gespielt hatte¹⁾, durch seine Rückführungspolitik von deutschen Volksgruppen, aber auch durch gewaltsame Bevölkerungsverschiebungen aller Art bis zu Plänen der Aussiedlung ganzer Völker: der Tschechen, der Polen, ganz abgesehen einmal von der Behandlung der Juden, neuen Auftrieb gegeben. Er hat damit gleichsam den Startschuß gegeben für all das, was nachher kam und was nun über das deutsche Volk hereinbrach. Sicherlich kann die Vertreibung der Deutschen aus ihren vielhundertjährigen Wohngebieten nicht allein daraus abgeleitet werden: im Kriege liegt immer und überall die radikalste Lösung, die mit Gewalt erzwingbar ist, in der Luft, und aus vielfältigen Quellen ist der Gedanke des sog. Bevölkerungstransfers entstanden, wie wir noch sehen werden. Vorerst sei nur der ganze geschichtliche Hintergrund abgeleuchtet, vor dem die Ereignisse seit 1944/45 stehen und ohne den man sie nicht richtig würdigen kann. Die Austreibung nach 1945 ist, wie ich am Anfang schon sagte, ein Stück der deutschen Katastrophe, sie ist aber noch viel mehr: sie ist eine europäische Katastrophe, ein Eingeständnis dafür, daß die europäischen Völker, die sich in jahrhundertelangen Auseinandersetzungen als eine Einheit im Gegensatz, eine *coincidentia oppositorum* erwiesen hatten, nicht mehr miteinander leben zu können glaubten, ohne sich gegenseitig zu vernichten.

Aber ich eile mit Überlegungen und Ergebnissen voraus und muß mich zuerst auf die Vorfragen konzentrieren; daß dies nicht in theoretischen Erwägungen geschieht, sondern aus sehr praktischen Erfahrungen, hat seine Gründe in der Tatsache einer nun schon acht Jahre dauernden Arbeit, die eine Gruppe von Historikern dem Gegenstand der Vertreibung als einer wissenschaftlichen Aufgabe gewidmet hat²⁾.

1) Darüber jetzt Werner Conze, *Polnische Nation und deutsche Politik im ersten Weltkrieg*, 1958, vor allem S. 154 ff.

2) 1951 wurde durch die Initiative des damaligen Bundesministers für Vertriebene Dr. Lukaschek und des Staatssekretärs Dr. O. Schreiber eine unabhängige Wissenschaftliche Kommission, bestehend aus Adolf Diestelkamp (†), Rudolf Laun, Peter Rassow, Hans Rothfels, Theodor Schieder unter dem Vorsitz des letzteren gebildet, der später Werner Conze hinzutrat. Sie bearbeitet seitdem das Werk „Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ostmitteleuropa“, von dem die Bände I, 1 u. 2, II, III, IV, 1 u. 2 und 2 Beihefte erschienen sind.

Am Beginn dieser Arbeit stand die Grundlegung einer wissenschaftlichen Methode, einer Methode sowohl für die Quellensammlung wie für die Auswertung dieser Quellen in einer ersten zusammenfassenden Darstellung.

Die methodische Problematik lag vor allem bei der Quellensammlung, und es ist nötig, sie in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Quellensammlungen und daraus hervorgehende Editionen von Dokumenten sind in der auf Zeitgeschichte gerichteten modernen Geschichtsschreibung, in der modernen Publizistik und auch in der offiziellen Publizistik der Staaten zuerst vor allem im Zusammenhang mit der Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges veranstaltet worden. Diese Dokumentensammlungen waren aber samt und sonders auf amtlichem Material aufgebaut, d. h. es war möglich, auf den reichen Inhalt der Archive zurückzugreifen und dort den Niederschlag der politischen Ereignisse an Hand von Akten festzustellen und nun nach einem bestimmten Auswahlverfahren diese Dokumente zu publizieren. Dieses Unternehmen hat vor allem im Zusammenhang mit der Frage nach der Kriegsschuld von 1914 auch eine unmittelbare politische Bedeutung gehabt. Kurz nach dem Umschwung im Frühjahr 1919 ist in Deutschland der Entschluß gefaßt worden, der These von der alleinigen Kriegsschuld Deutschlands, wie sie im Versailler Frieden ihren Niederschlag fand, dadurch entgegenzutreten, daß man das Material des Auswärtigen Amtes über die Vorgeschichte des Weltkrieges bis zurück zur Gründung des Bismarckschen Reiches von 1871 veröffentlichte. Ein in der Zielsetzung völlig richtiges und großartiges und in seiner Durchführung bei allen Mängeln und zu erhebenden Einwänden im allgemeinen auch gelungenes Unternehmen. Deutschland hatte mit diesem Unternehmen das Eis gebrochen und den Anstoß dazu gegeben, daß nun alle Großmächte — mit alleiniger Ausnahme Italiens, das erst jetzt nach dem Zweiten Weltkrieg den Anfang gemacht hat — ähnliche Dokumentenveröffentlichungen einzuleiten begannen. Wir fußen infolgedessen nicht nur auf einer breiten Quellengrundlage für die wissenschaftliche Erforschung der Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges, sondern besitzen auch einen wertvollen Beitrag für die Bildung eines allgemeinen politischen Bewußtseins, das sich in der Geschichtswissenschaft über die Grenzen der Nation hinweg auszubilden begann. Daß dieses im Zusammenhang mit der Vorgeschichte des Zweiten Weltkrieges zum großen Teil wieder zerstört wurde, steht auf einem anderen Blatt, aber bis in den Anfang der 30er Jahre hat diese große Editionswele, die von Deutschland ausgegangen ist, erheblich zur Klärung der Zusammenhänge und — man muß auch sagen — zur Klärung der Atmosphäre beigetragen. Ich betone das so ausdrücklich, weil ich glaube, daß eine gewisse Parallelität zu dem Unternehmen vorliegt, das wir jetzt nach dem Zweiten Weltkrieg begonnen haben: der Dokumentation der Vertreibung. Diese Parallelität liegt allerdings nur im Bereiche der politischen Bedeutung und vielleicht auch der zu erhoffenden reinigenden Wirkung. Dagegen waren die methodischen Voraussetzungen diametral entgegengesetzte. Der bequemere Weg, in die Archive zu gehen, erwies sich als unbegehrbar, da es Akten über den Vertreibungsvorgang auf deutscher Seite überhaupt nicht gibt und die Akten der Länder, die die Vertreibung vorbereitet und ausgeführt haben, uns nicht zur Verfügung stehen. Wir standen vor der Tatsache, daß ein großer, in unserer bisherigen europäischen Geschichte ganz unerhörter Vorgang geschehen war, ohne daß die Geschichtsschreibung auch in Zukunft eine Möglichkeit hätte, Quellen dafür zu finden und daraus eine Darstellung aufzubauen.

Das Unternehmen, das der deutschen Wissenschaft aufgegeben war, mußte also zweierlei zum Ziele haben. Es mußte erst einmal die Quellen sozusagen hervorbringen, d. h. aus der Verborgenheit in der Erinnerung von Tausenden ans Tageslicht bringen, um sie dann publizieren

zu können. Eine gegenüber der Quellenveröffentlichung zur Vorgeschichte des Ersten Weltkriegs völlig andersartige Aufgabe, die damit gestellt war. Wie sollte ein Massenvorgang, der in seiner ersten Phase — der Fluchtbewegung — kaum einer Steuerung von oben unterlag und der dann in seiner weiteren Entwicklung — während der Phase der Aus-

treibung — von fremden, bis heute ungreifbaren politischen Mächten erzwungen war, dokumentarisch belegt werden? Man mußte auf die Betroffenen, die Opfer dieser gewaltsamen Entscheidungen, zurückgreifen und aus der Vielzahl einzelner Äußerungen das Ganze zu rekonstruieren suchen.

Übliche Befragungsmethoden reichen nicht aus

Nun hat die sogenannte Meinungsforschung eine ganz neue Form der soziologisch-statistischen Erfassung von Haltungen und Einstellungen, die nicht einzelne, sondern ganze Massen, große Gruppen betreffen, herausgebildet. Sie entwickelt ein Verfahren, das durch die systematische Befragung repräsentativer Bevölkerungsgruppen glaubt, sichere Ergebnisse über die Auffassung, die Meinung einer großen Gruppe, ja einer ganzen Nation, zu bestimmten Fragen eruieren zu können. Man fragt 4000 Menschen, die in ihrer sozialen Zusammensetzung etwa dem soziologischen Aufbau eines ganzen Volkes entsprechen, und man tut dies immer mit ganz konkreten Fragen. Man wird dadurch instandgesetzt, bestimmte Reaktionen zu registrieren, kann aber niemals darstellende Berichte über große Ereigniszusammenhänge auf diesem Wege gewinnen. Gelegentlich sind auch im Zusammenhang der Erforschung der Vertreibung Versuche unternommen worden, ähnliche Formen der Befragung auf die Rekonstruktion von Erinnerungsbildern anzuwenden. Dies ist äußerst gefährlich und beruht auf dem Mißverständnis, daß man Meinung und Erinnerung auf die gleiche Weise ermitteln könne. Wenn man nämlich, wie dies geschehen ist, mit einem Schema ganz präzise gestellter Fragen an den einzelnen, der die Erinnerung an ein schweres Schicksal in sich trägt, herantritt, dann wird auch die Antwort sehr schematisch ausfallen. Der einzelne wird in der Reihenfolge der ihm gestellten Fragen antworten. Er wird über bestimmte Dinge sicherlich eine bestimmte Anschauung haben, soweit er wirklich etwas erlebt hat, über andere dagegen nur sehr unbestimmte Vorstellungen; der Unterschied zwischen beiden wird aber durch schematische Befragung verwischt. Wir haben es gelegentlich erlebt, daß unbestimmte Vorstellungen von dem Befragten sehr oft fälschlicherweise in konkrete Antworten verwandelt werden. Ich nenne ein Beispiel, das sehr charakteristisch ist: In einem der jugoslawischen Lager ist eine bestimmte Zahl von Personen gestorben, die auf Grund eines genau belegten Berichtes eines Arztes, der darüber Buch geführt hat, bekannt geworden ist. Merkwürdigerweise geben nun alle anderen, die über dieses Lager befragt worden sind, fast dieselbe Zahl an: der eine etwas mehr, der andere etwas weniger. Hier ist ganz eindeutig gerade die genaue Antwort ohne Aussagewert, denn der einzelne Insasse des Lagers kann sie gar nicht wissen. Er kann sie auch kaum schätzen, sondern es ist offensichtlich so, daß die präzise Zahl des Arztes auch dem Vernehmer bekannt war, und dieser sie durch die Art seiner Fragen ins Spiel gebracht hat. Die Angabe divergierender Zahlen, die bei einem Befragten ruhig eine Verschätzung durchgehen läßt, hätte hier die Glaubwürdigkeit des Aussagenden erhöht. Die von der Soziologie oder Meinungsforschung entwickelten Befragungsmethoden reichen für die Rekonstruktion geschichtlicher Ereignisabläufe nicht aus; denn der Problembereich, mit dem wir es hier zu tun haben, ist bei diesen ein ganz anderer. Wir wollen bestimmte Vorgänge mit bestimmtem Schwergewicht kennenlernen und müssen uns also überlegen, wie es gelingt, dafür den gültigen Ausdruck zu finden, der sowohl repräsentativ ist für einen größeren Kreis, wie auch spezifisch für das bestimmte Ereignis, um das es sich handelt. Das Spezifische eines besonderen Ereignisses in einer individuellen Ausprägung muß festgehalten werden, was nur in deskriptiver Form und nicht statistisch möglich ist, und es muß bei einer Massendokumentation im individuellen Vorgang etwas Allgemeineres erfaßt werden. Es genügt aber andererseits auch nicht, individuelle Schicksale nebeneinander zu reihen. Individuelle Schicksale sind wohl für den einzelnen, seine Familie, seinen Nachbarschafts- und Freundschaftskreis wesentlich, aber man kann nicht einfach einen Vorgang, der an einer großen Gruppe von Menschen geschehen ist, additiv aus Einzelschicksalen zusammensetzen.

Auch das repräsentative Verfahren, statistisch errechnete Querschnitte des soziologischen Aufbaus einer Bevölkerung in kleinen Befragungsgruppen zu erfassen, versagt gegenüber Ereignissen, deren Durchschlagskraft soziale Unterschiede auslöscht und gerade nicht heraustribt. Von östlicher Seite ist der Dokumentation, wie es kaum anders zu erwarten war, der Vorwurf klassenmäßiger Befangenheit — von anderem zu schweigen — gemacht worden. Ein Kritiker der Zeitschrift für Geschichtswissenschaft hat sich die Mühe gemacht, die soziologische Struktur der Berichterstatter der beiden ersten Bände zu ermitteln³⁾ und kommt dabei zu dem Ergebnis, unter diesen Berichterstattern seien nur 1,1% „Arbeiter und Personen, die möglicherweise als Soldat gelten können“. In den wenigen Berichten dieser Herkunft fände sich nichts, was die Besatzungsmacht belaste; dagegen könne man sagen „je höher die Klassenlage, desto greulichere die Schilderung“. Nun hat der Kritiker der Zeitschrift für Geschichtswissenschaft offenbar übersehen, daß in den Berichten von deutschen Arbeitern u. a. erzählt wird, 50% der zurückgebliebenen Leute seien gestorben⁴⁾, oder daß eine deutsche Landarbeiterfrau davon schreibt, ihr tägliches Morgen- und Abendgebet sei gewesen „wann fahren wir“⁵⁾, d. h., wann kommen wir aus der polnisch gewordenen Umwelt heraus. Doch dies ist es eigentlich nicht, was man ihm entgegenhalten sollte, es geht um viel grundsätzlichere Dinge: es trifft einfach nicht zu, daß die Rote Armee bei ihrem Einmarsch in Ostdeutschland ein klassenkämpferisch gestuftes Auswahlprinzip angewandt hat, weder in ihrer Behandlung der Frauen, noch in der Verhängung von Hunger und Entbehrungen, noch schließlich bei der Vertreibung selbst, die ausnahmslos alle Deutschen ohne Unterschied der Klasse und des Standes getroffen hat. Deutlicher als in den überwiegend agrarischen ostdeutschen Reichsgebieten läßt sich dies in dem hochindustriellen Sudetenland feststellen: gewiß wurden die sudeten-deutschen Antifaschisten bei der Vertreibung um einige Nuancen besser behandelt, vor dem Schicksal der gewaltsamen Entfernung aus ihrer Heimat wurden sie aber sowenig bewahrt wie alle anderen Bevölkerungsgruppen⁶⁾. So flüchteten sich die sozialistischen Arbeiter des Industriebezirks Tetschen-Bodenbach vor den Terrormaßnahmen der Tschechen in ein ehemaliges Konzentrationslager und bildeten dort eine Art „Antifa-Republik“. Wenn die sowjetische Politik allerdings mindestens ein klassenkämpferisches Nebenziel mit der Mobilisierung von Millionen verfolgt hat, so war es dieses, aus den deklassierten Massen der Vertriebenen insgesamt einen sozialrevolutionären Sprengstoff zu schaffen, der die Entwicklung zur kommunistischen Revolution vorantreiben sollte.

Niemand wird natürlich bestreiten wollen, daß die einzelnen Menschen, die ihre Erlebnisse niederschrieben, sehr verschiedenen Bevöl-

3) Joachim Höppner, Die Umsiedlung der deutschen Bevölkerung aus den polnischen Westgebieten im Lichte neofaschistischer Geschichtsklitterung, Zeitschr. f. Geschichtswissenschaft VI, 1958, H. 2, S. 338 ff. — Vgl. dazu den Aufsatz von B. Ulbrich, Die Dokumentation der Vertreibung — aus kommunistischer Sicht, in: Ostbrief IV, H. 10, 1958, S. 428 ff.

Diese Antikritik der Kritik in der Zeitschr. Geschichtswissenschaft, die ohne jede Kenntnis der Herausgeber d. Dokumentation entstanden ist, bringt die wesentlichen Gesichtspunkte der Erwidern. Hinzugefügt sei, daß der Artikel der Zeitschr. f. Geschichtswissenschaft viele sachliche Unrichtigkeiten enthält. So wird u. a. behauptet (S. 341), unter der „infamen“ Überschrift „Zerstörung der Lebensgrundlagen der deutschen Bevölkerung“ sei „das Kapitel über die Erlebnisberichte aus Internierungslagern“ und die „Internierung der Nazis“ zusammengefaßt. Wenn hier etwas infam ist, so ist es diese Behauptung; von den 144 Berichten dieses Abschnitts entfallen nur wenige auf die Internierung, die meisten auf die Darstellung der allgemeinen Lebensverhältnisse der deutschen Bevölkerung.

4) So Bericht Nr. 178 in Bd. I, 2, S. 143 ff der Dokumentation.

5) A. a. O. I, 2, Nr. 360, S. 844 ff.

6) Dazu Dokumentation IV, 1, S. 97 ff., und 2, S. 518 ff. Das folgende Beispiel nach Bericht Nr. 118 IV, 2, S. 522 ff.

kerungsgruppen angehören, wenn diese auch keineswegs in einem vorgefaßten Klassenschema untergebracht werden können. Das Erlebte, daß sie im Gedächtnis tragen, ist nicht nur deshalb nicht dasselbe, weil die erlebten Ereignisse verschieden waren, sondern auch, weil die Erlebnismöglichkeit gestuft ist. Es gibt Menschen, die auf der untersten Stufe der Erlebnismöglichkeit — die gar nicht mit ihrer sozialen Stellung zusammenzufallen braucht — nur als Opfer eines solchen Ereignisses betroffen werden und auch nur diesen Charakter des Opfers darzustellen vermögen. Sie sind gar nicht in der Lage, etwa dahinterstehende Absichten eines Gegners zu erfassen. Sie sehen also nicht, was der Gegner politisch damit will, wenn er sie hungern läßt, sondern sie sehen nur den Hunger und seine Folgen. Aber es kann von einem Gegner mit Aushungerung etwas ganz Verschiedenes bezweckt werden. Er kann seine Opfer vernichten, er kann sie mürbe machen wollen, um sie zur Nachgiebigkeit gewillt zu machen und zu bestimmten Handlungen zu zwingen. Dies ist aus dem subjektiven Erlebnis des Opfers nicht ohne weiteres zu erschließen. Die Häftlinge der nationalsozialistischen Konzentrationslager haben das „System“ der Lager mit ihren verschiedenen Kategorien selten durchschauen können; ähnliches gilt für die Insassen der Lager, in die in der Vertreibungsperiode Deutsche in vielen Ländern gebracht wurden. Ob es sich bei ihnen um Straflager, um Lager für Zwangsarbeit, um Sammellager für die Austreibung handelte, kann erst durch primäre Quellen neben den sekundären aufgehellt werden. Der Gedanke, geschichtliche Quellen als Niederschlag amtlicher, vor allem staatlicher Tätigkeiten in vollem Umfange durch nachträgliche Zeugenprotokolle ersetzen zu können, erweist sich gerade gegenüber allen Formen eines systematisierten Terrors als unausführbar, da dieser Terror auf Lenkung durch politische Zentralen beruht. Wir werden also immer versuchen müssen, auf den Boden primärer Zeugnisse zurückzukehren. Für die Austreibung ist dies bisher nur in sehr beschränktem Maße möglich: wir sind unter den heutigen wissenschaftlichen und politischen Bedingungen nur in der Lage, die subjektiven Erlebnisberichte mit der Gesetzgebung und dem Verordnungswesen der die Austreibung dirigierenden Staaten zu konfrontieren. Dieses Verfahren, das erst möglich geworden ist, seitdem die nötigen Texte aus den Nachkriegsjahren, zum Teil mit erheblichen Mühen, beschafft werden konnten, läßt be-

reits wichtige Aufschlüsse gewinnen. Mancher Vorgang, der dem dulden und leidenden Einzelmenschen unverständlich blieb, kann jetzt auf eine allgemeine Ursache zurückgeführt werden.

Umgekehrt wird aber sehr viel öfter der Scheincharakter einer rechtsförmigen Verfahrensordnung nachweisbar, wenn man ihr die rauhe und brutale Wirklichkeit rechtloser Willkür gegenüberstellt, wie sie in den Erlebnisberichten erscheint. Die Verfolgungsgesetze stimmen im übrigen in allen Ländern in einigen Hauptpunkten überein, unterscheiden sich dagegen in manchen charakteristischen Einzelheiten. Fast durchgängig kann der Versuch festgestellt werden, die Austreibung rechtsförmig durch Ausstoßung aus der Rechtsgemeinschaft und durch Verlust der Staatsangehörigkeit vorzubereiten. Dies geschieht mit den Mitteln der politischen Strafgesetzgebung „gegen Volks- oder Staatsverrat“ oder „gegen nazistisch-hitlerische Verbrechen“, die eine Verfolgung individueller Verbrechen und Vergehen mit kollektiven Strafmaßnahmen gegen Andersnationale vermengte. Es ist festzuhalten, daß dieses System gegenüber den Deutschen in den alten Reichsgebieten nicht anwendbar war, da man sie nicht des Verrats am polnischen Staat bezichtigen konnte; dagegen wurde es angewandt auf die Volksdeutschen in Polen. In der Tschechoslowakei war die Rechtsbasis besonders fragwürdig: die tschechische Regierung verneinte zwar die Rechtsgültigkeit des Münchener Abkommens und aller in diesem Zusammenhang stehenden Verträge und Verordnungen, aber sie erkannte ausdrücklich den Staatsangehörigkeitswechsel der Deutschen von 1938 an; d. h. sie behandelte den Wechsel der Staatshoheit über das tschechoslowakische Territorium als nichtig, hielt aber an dem Wechsel der Staatsangehörigkeit von Personen fest, nur um diese wegen Verletzung der Staatsloyalität in der seit 21. Mai 1938 datierten „Zeit der erhöhten Bedrohung der Republik“ nach dem sogenannten Retributionsedikt unter Anklage stellen zu können. Die Aussiedlung selbst erscheint in der Gesetzgebung Polens und der Tschechoslowakei bezeichnenderweise nicht, sondern sie wird als politische Konsequenz des Ausschlusses aus der staatlichen Rechtsgemeinschaft stillschweigend unterstellt. Nur in Ungarn wurde eine ausdrückliche Aussiedlungsgesetzgebung unter Berufung auf den Alliierten Kontrollrat erlassen⁷⁾.

In der Hauptsache auf subjektive Quellen angewiesen

Außer den Gesetzen und Verordnungen der vertreibenden Staaten haben wir bis heute kaum ein anderes primäres Quellenmaterial, um die subjektiven Zeugnisse des Vertreibungsvorganges zu verifizieren, es sei denn die Verhandlungsergebnisse und Verträge der alliierten Militärregierungen in Deutschland und der Behörden Polens, Ungarns und der Tschechoslowakei. Sie beziehen sich ausnahmslos auf die Organisation der Aussiedlung nach den Potsdamer Beschlüssen und sind für die Beurteilung dieser Phase, vor allem für die Datierung der Transporte und für die Zahl der Ausgewiesenen von großem Gewicht. Im allgemeinen bleiben wir aber auf die gegenseitige Korrektur der subjektiven Quellen, d. h. der Erlebnisberichte angewiesen und müssen eine besondere Art immanenter Kritik betreiben, um den Aussagewert dieser Quellen zu ermitteln. Das ist in der Regel von größtem Nutzen bei dem Versuch, ein richtiges und wahrheitsgetreues Bild von Greueln und Ausschreitungen zu gewinnen. Nirgends schießt die Legende so ins Kraut wie gerade hier und das Entsetzliche wird immer noch entsetzlicher, wenn es von einem zum anderen weitergetragen wird. Der Historiker wirkt hier im wahrsten Sinne wie ein Kriminalist; er muß das Verbrechen in seiner reinen Gestalt zu fassen versuchen. Die innere Glaubwürdigkeit einer Quelle ist aus vielen Indizien — und stets wo es möglich ist, aus dem Vergleich mit anderen Überlieferungen — herzuleiten; das entscheidende Indiz wird aber stets der unwägbare Eindruck der Echtheit und inneren Wahrheit sein. Er liegt bei manchen Dokumenten von größter Ausdruckskraft offen zutage. Mir steht dabei stets ein kurzer Bericht vor Augen, der im I. Teil der Dokumentation abgedruckt ist und einen Vorgang in Ostpommern beschreibt⁸⁾:

„Gleich darauf kam ein großer Russe rein. Er sagte kein Wort, guckte sich im Zimmer um und ging bis nach hinten durch, wo alle jungen Mädchen und Frauen saßen. Er winkte nur einmal mit dem Finger nach meiner Schwester. Als diese nicht gleich aufstand, trat er dicht vor sie hin und hielt seine Maschinenpistole gegen ihr Kinn. Alle schrien laut auf, nur meine Schwester saß stumm da und vermutete sich nicht zu rühren. Da krachte auch schon der Schuß. Ihr Kopf fiel auf die Seite, und das Blut rann in Strömen. Sie war sofort tot, ohne nur einen Laut von sich zu geben. Der Schuß war vom Kinn bis zum Gehirn gegangen, die Schädeldecke war völlig zertrümmert. Der Russe guckte uns alle an und verließ, ohne ein Wort zu sagen, das Zimmer.“

Dieser Bericht läßt die vorhin schon erörterten Möglichkeiten erkennen, die das Zeugenschrifttum als geschichtliche Quelle für Massenergebnisse enthält: es kann typische Situationen in so prägnanter Form beschreiben, das im Einzelschicksal ein Gesamtschicksal sichtbar wird. Das gilt nun keineswegs nur für die dramatischen Vorfälle, die von den Deutschen im Osten während der Schreckenszeit bei Kriegsende erlebt und erduldet wurden; die Geschichte der Vertreibung kann sich nicht in ihrer Darstellung erschöpfen wollen. Sondern es gilt ebenso für die Beschreibung jenes düsteren Alltags, in dem sich die systematische Zerstörung der Lebensgrundlagen der in ihrer Heimat selbst entwurzelten Menschen abspielte. Auch für normale Zeiten fällt es dem Historiker schwer, die täglichen Lebensgewohnheiten und Lebensbedingungen als den Hintergrund der Taten und Entscheidungen aus den Quellen zu erfassen. Man hat eine Zeitlang sogar einen eigenen Zweig der Geschichtswissenschaft, die Kulturgeschichte dafür bemühen wollen; in

8) A. a. O. I, 1, Nr. 69, S. 269.

7) Dokumentation II. S. 91 E ff.

Frankreich vor allem verlagert sich heute die Historie ganz auf diesen Bereich. Die unzähligen Mitarbeiter der Dokumentation der Vertreibung, ihre Zeugen und Berichterstatter neigten nun in der Mehrzahl dazu, den Ereignissen den Vorzug vor den Verhältnissen zu geben, und es bedurfte manchen Zuspruchs, dieses Vorurteil zu überwinden. Schließlich ist es aber doch gelungen, die Zeugnisse für die allgemeinen Lebensverhältnisse so zu vermehren, daß sie insgesamt, zusammen mit den hierfür besonders wichtigen Gesetzen, ein deutliches Bild geben. Wir kennen jetzt das trostlose Leben in den Städten wie Königsberg, oder in den verschiedenen Lagern, vor allem den jugoslawischen, um den Prozeß der Entfremdung der Heimat zu verfolgen, der sich für viele vor der Austreibung ereignet hat.

Auch sonst läßt sich in großen Zügen der geschichtliche Ablauf der Vertreibung von seinen ersten Anfängen bis in seine letzten Ausläufer fast ausschließlich auf Grund der Zeugnisse der Vertreibungsoffer ziemlich lückenlos verfolgen: die Evakuierung, die nur in einzelnen Gebieten wie im Memelland planmäßig ablief, in den meisten Landschaf-

ten aber zu spät kam oder im Wirbel der Ereignisse scheiterte — Ausdruck einer zusammenbrechenden Staatsgewalt ohne tiefere Autorität; die Fluchtbewegung vor dem Ansturm der sowjetischen Armeen von Südosteuropa bis an den Norden Ostpreußens, deren Wege wir auf Grund von Hunderten von Berichten nachzeichnen können; die Phase der „wildem“ Austreibungen vor der Potsdamer Konferenz, die wie z. B. in Ostbrandenburg oder in den sudetendeutschen Grenzgebieten dazu diente, vollendete Tatsachen vor den Entscheidungen der großen Politik über Grenzen und „Bevölkerungstransfer“ zu schaffen; schließlich die organisierten Ausweisungen nach den Potsdamer Beschlüssen. Diese sind allerdings mit weit geringerer Erlebnisintensität beschrieben als die vorausgehenden Abschnitte im Ablauf der Vertreibung; von vielen, ja den meisten ist der Ausweisungsakt selbst als das Ende eines oft jahrelangen seelischen und körperlichen Zermürbungsprozesses empfunden worden, der in dumpfer Verzweiflung ertragen wurde. Das Vegetieren im Zustand völliger Rechtlosigkeit ließ den Willen, diesem System zu entinnen, stärker werden als alles andere. —

Entstehung des Austreibungsgedankens während des Zweiten Weltkrieges

So wichtig die für die zeitgeschichtliche Forschung neu erschlossene Quellengattung der Zeugenberichte gerade für eine Dokumentation von Massenvorgängen ist, über den Zusammenhang der Vertreibung mit der großen Politik gibt sie keine Auskunft. Hier liegen aber eine Reihe ungelöster Probleme von größter historisch-politischer Bedeutung. Ich möchte davon zwei herausgreifen: die Frage nach der Entstehung des Gedankens vom Bevölkerungstransfer während des Zweiten Weltkrieges und das Problem des ursächlichen Zusammenhangs zwischen der nationalsozialistischen Volksgruppenpolitik und der Austreibung seit 1945. Was die erste Frage anlangt, so hat sie eine lange, meist untergründige, selten offen zutage tretende Vorgeschichte. Schon früh ist in der Gedankenarbeit der nationalstaatlichen Theoretiker des 19. Jahrhunderts neben den beiden Grundmöglichkeiten, den Nationalstaat zu verwirklichen — der Assimilation fremdnationaler Gruppen oder irgendeiner Rechtsform ihrer kulturellen Tolerierung — eine dritte ins Blickfeld gerückt: die der Reinigung eines Nationalstaats von Bürgern eines fremden Volkstums, wie das vielleicht als erster Heinrich Luden im Jahre 1814 — allerdings noch als etwas Verabscheuungswürdiges — ausgesprochen hat⁹⁾. Diese Idee nationaler Purifizierung steht hier noch im Zeichen der Erwägungen, wie der deutsche Nationalstaat geschaffen werden könne. Ein Jahrhundert später wird man sie als Mittel einer imperialen Sicherheitspolitik empfehlen hören, die die „Abtretung menschenleeren Landes“ und eine großzügige Politik der Evakuierung als „Hilfsmittel äußerster Not“ ins Auge zu fassen beginnt. So der Führer der Alldeutschen, Heinrich Claß, unter dem Pseudonym Daniel Frymann¹⁰⁾ und nach ihm manch anderer im Laufe des Ersten Weltkrieges. Paul Schiemann war es dann, der auf einer Tagung des Verbandes der deutschen Volksgruppen in Europa unter den gänzlich veränderten Verhältnissen nach Versailles, als der Nationalstaatsgedanke auch Osteuropa ergriffen hatte, die großen Alternativen am klarsten herausstellte. Er suchte nach besseren Vermittlungsformen von Nation und Staat, als sie der Nationalstaat mit seinem Monopolanspruch des Staatsvolks bieten konnte und sah bei der Forderung, daß der Staat nur von einem Volke geleitet wird, für seine andersnationalen Bürger keinen Lebensraum mehr übrig. „Die Konsequenz des so aufgefaßten Selbstbestimmungsgedankens ist entweder die gewaltsame und brutale Trans-

plantation von ganzen Bevölkerungsteilen aus einem Staat in den anderen mit allen ihren verderblichen Folgen“ oder das Aufgehen der Minderheiten im Mehrheitsvolkstum¹¹⁾.

Diese Voraussage ist in schrecklicher Weise eingetroffen. Es ist nun aber kaum anzunehmen, daß an die ältere deutsche Diskussion dieses Problems im alliierten Lager während des Zweiten Weltkrieges angeknüpft wurde, vielmehr ist der Gedanke des Bevölkerungstransfers von einer Reihe anderer Voraussetzungen her aufgegriffen worden. Eduard Beneš, der schon im Jahre 1919 einen Bevölkerungsaustausch zwischen Magyaren und Slowaken empfohlen hatte¹²⁾ trat 1941/42 mit mehreren Aufsätzen in englischen und amerikanischen Zeitschriften hervor und forderte eine radikalere und systematischere Lösung des Nationalitätenproblems, worunter er den „transfer of populations“, ganz konkret die Austreibung der Sudetendeutschen, verstand. Seine Bemühungen als Exilpolitiker waren nicht nur darauf gerichtet, die Annullierung des Münchner Abkommens von 1938 durch die Großmächte zu erreichen, sondern diese auch zu einer Anerkennung des Transfer-Gedankens zu bringen. Dies ist ihm nur teilweise, am unverbindlichsten bei den Amerikanern gelungen. Der Transfer-Gedanke hat also eine Wurzel in der Sudetenfrage, eine andere ist die Verschiebung des Nachkriegspolens nach Westen und die damit verbundene, wie auf dem Reißbrett ausgeklügelte Verpflanzung von Millionenbevölkerungen gewesen. Der Schauer über solche Manipulationen und das schlechte Gewissen, das bei allen Verkündern ähnlicher Ideen im Ersten Weltkrieg noch zu spüren waren, ist jetzt ziemlich verschwunden. Man erinnert sich oft und gern an den griechisch-türkischen Bevölkerungsaustausch nach 1922, um einen Präzedenzfall zu haben, und glaubt, daß das leidige Nationalitätenproblem nur noch durch Radikallösungen entschieden werden könne. Andere als nationalstaatliche Lösungen wurden gar nicht mehr in Betracht gezogen. Es ist zudem eine unbestreitbare Tatsache, daß die nationalsozialistischen Bevölkerungsmanipulationen im Kriege bis hin zur sogenannten Endlösung der Judenfrage die moralischen Hemmungen gegen eine solche Politik, wo solche noch bestanden, beseitigt haben. Hier liegt der Anteil, den wir selbst an der Verursachung unseres eigenen Schicksals haben. Es sei hinzugefügt, daß eine dritte Komponente in der Vorgeschichte der Vertreibung, nämlich die sowjetisch-kommunistische, noch ganz im Dunkel liegt. Was ist von dieser Seite an alter russischer Staatspraxis, an kommunistischem Plandenken auch in Bevölkerungsfragen, an sozialrevolutionären Zielen eingedrungen in die große Bevölkerungskatastrophe seit 1945? Dies wissen wir vorläufig nicht, können es allerdings in Umrissen ahnen.

9) Heinrich Luden, „Das Vaterland oder Volk und Staat“ in: *Nemesis, Zeitschrift f. Politik u. Geschichte*. Hier heißt es S. 321 über die „unglückseligen Verhältnisse“, daß „fremde Volksgenossen“ Bürger unseres Staates sind: „Einmal könnte man die Bürger eines fremden Volkstums über die Naturmarken unseres Staates entfernen und auf diese Weise unseren Staat reinigen; zweitens könnte man versuchen . . . die Eigentümlichkeit der fremden Bürger in unserer Eigentümlichkeit aufzulösen. Das erste aber würde schrecklich sein und unmenschlich! Wohin sollte man dann die Unglücklichen vertreiben, wenn man auch Gewalt genug hätte, und von ihren Volksgenossen keine Rache befürchten dürfte? . . . Die schönsten Gefühle der menschlichen Brust empören sich gegen eine solche Grausamkeit . . .“

10) Daniel Frymann, „Wenn ich der Kaiser wär“ — Politische Wahrheiten und Notwendigkeiten, 1914, 5. Aufl., S. 140. Hier wird von „großzügiger Politik der Evakuierung“ gesprochen, bei der sich dem, der historisch zu denken gelernt habe, „die Haaare sträuben“.

11) Aus einer Rede P. Schiemanns auf einer Tagung des „Verbandes der deutschen Volksgruppen in Europa“ in Wien im Juni 1928; *Nation u. Staat*, I, 1927/28, S. 894 f.

12) Dazu: *Documents on British Foreign Policy 1919—1939, First Series*, Vol. VI, 1919, London 1956, Nr. 257, S. 336; Bericht des englischen Gesandten in Prag, Gosling, an Außenminister Lord Curzon über eine Unterredung mit dem tschechoslowakischen Außenminister Beneš am 6. November 1919.

Zusammenhang zwischen nationalsozialistischer Volkstumspolitik und Vertreibung?

Der zweite Punkt: die Frage nach dem ursächlichen Zusammenhang zwischen nationalsozialistischer Volkstumspolitik und Vertreibung, den wir eben schon berührt haben, führt uns vor ein ernstes Problem, das in den vergangenen Jahren in der Presse hohe Wellen geschlagen hat. Da die mit der Herausgabe der „Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ostmitteleuropa“ betraute Wissenschaftliche Kommission in diesem Zusammenhang aufs schwerste angegriffen worden ist, bedarf es gerade hierzu einiger Bemerkungen. Niemand wird bestreiten wollen, daß die deutsche Gesamtsituation von heute — die Teilung Deutschlands vor allem — eine Folge der deutschen Politik vor 1945 ist. Dies gilt fürs Ganze sowohl wie für alle Einzelprobleme. Der deutsche Nationalsozialismus hat durch seine Politik eines unbegrenzten deutschen Herrschaftsanspruches und durch seine Absicht, die osteuropäischen Völker auf die Stufe von Kolonialvölkern herabzudrücken, einen Revanche-Nationalismus von äußerster Brisanz erzeugt. Dieser verband sich mit Elementen der kommunistischen Revolution und schlug auf das Deutschtum im Osten mit brutaler Gewalt zurück. Dies feststellen, heißt nicht die Fülle des Unrechts entschuldigen wollen, das jetzt erneut geschehen ist, aber dieses Unrecht erscheint in einem unauflöselichen historischen Zusammenhang. In den ostdeutschen Reichsgebieten wurde die deutsche Bevölkerung ohne Rücksicht auf ihren individuellen Anteil an der Politik des Nationalsozialismus, einschließlich der zu Widerstandsgruppen gehörigen Männer und Frauen, einschließlich der wenigen überlebenden deutschen Juden ausgewiesen, ohne daß auch nur der Versuch einer Klärung individueller Verantwortung gemacht wurde. In der Tschechoslowakei wurde zuerst die Fiktion aufrechterhalten, daß die Austreibung als Bestrafung der illoyalen Deutschen zu gelten habe, bis sich schließlich dieses von Beneš aufgebaute Gebäude als ein haltloses Gerüst von Scheinmotivierungen erwies. In den ins Reich eingegliederten Gebieten Polens, wo Nationalitätenpolitik mit den vier Gruppen der deutschen Volksliste gemacht worden war, und in den Südoststaaten, wo die deutschen Volksgruppen den Status selbständiger Korporationen erhalten hatten, war es nach dem Zusammenbruch der deutschen Herrschaft ein leichtes, die Kategorien der Privilegierung in solche der Bestrafung zu verwandeln. Auch hier schlug nicht anders als im deutschen Nationalstaat die Politik des Nationalsozialismus auf die Deutschen zurück, die sich ja gerade zur Idee der nationalen Solidarität mit dem nationalsozialistischen Reich nachdrücklich bekannt hatten. Das innere Dilemma der Volksdeutschen war kein anderes als das vieler Reichsdeutscher: es ergab sich aus der Ursupation oft durchaus legitimer nationaler Ziele durch den Nationalsozialismus zu Zwecken ganz anderer Art. Nur ist das Volksdeutschtum außerhalb der Reichsgrenzen unter den besonderen und schwierigen Bedingungen eines unbarmherzigen Krieges vor Entscheidungsfragen dieser Art gestellt worden und viel später als das Reichsdeutschtum in den Jahren 1933–1938. Es hat vielfach im Nationalsozialismus den Retter seiner nackten Existenz gesehen und dabei nicht bemerkt, daß es nur Schachfigur in einem Spiel imperialer Machtplanung geworden war. Heute liegt das offen auf der Hand, und es ist deshalb schwer begreiflich, daß z. B. heute noch in einer Zeitung ohne Kritik und Distanz gesagt werden kann, das ungarländische Deutschtum habe das Wiener Abkommen vom 30. August 1940 über die deutsche Volksgruppe und den „Volksbund der Deutschen in Ungarn“ als die „Wiedergutmachung eines seit dem Ersten Weltkrieg währenden himmelschreienden Unrechts“ empfunden¹³⁾, ein Abkommen, in dem nicht nur von der „Zugehörigkeit zur Volksgruppe“, sondern auch vom „Bekenntnis zur nationalsozialistischen Weltanschauung“ die Rede ist. Es ist eine sehr fragwürdige Entlastung, dafür allein den Regierungen Hitlers und Horthys die Schuld zuzuschreiben, wie es hier geschieht. Wenn dem „gelehrten Redaktionskollegium“ durch den Kritiker vorgeworfen wird, es könne sich von dem „elementaren Aufbruch des deutschen Volksbewußtseins“ keinen Begriff machen und werte ihn unter dem Eindruck des verlorenen Krieges aus, so ist die

Gegenfrage zu stellen, welches politische Ereignis der jüngsten Vergangenheit eigentlich nicht unter diesem Eindruck steht? Von anderer Seite wurde das böse Wort gesprochen, die Dokumentation oder einzelne ihrer Bände seien „in wesentlichen Punkten nach dem Geschmack der Vertreiber“ ausgefallen¹⁴⁾ oder gar als Propagandaschrift der Kommunisten zu werten¹⁵⁾: Unterstellungen, die bei dem tatsächlichen Echo von jenseits des Eisernen Vorhangs geradezu grotesk wirken. Der offen bekannte Wille der Herausgeber, die Veröffentlichung nicht zum Anlaß zu nehmen, den Graben noch zu vertiefen, der zwischen uns und unseren östlichen Nachbarvölkern aufgerissen ist, sondern selbst bei der Betrachtung einer leidvollen Vergangenheit an ein Zusammenleben in der Zukunft zu denken, wurde als „politischer Opportunismus“ angeprangert¹⁶⁾. Dies alles wurde gesagt, obwohl die Herausgeber der Dokumentation zwar den vorhin aufgezeigten Kausalzusammenhang zwischen nationalsozialistischer Politik und Vertreibung nicht unterschlagen wollen, aber doch nirgends die Meinung ausgesprochen haben, daß die Austreibung daraus allein und ausschließlich abgeleitet, geschweige denn gerechtfertigt werden kann; nirgends haben sie die — nationalistischen und sozialrevolutionären — Motive der vertreibenden Staaten verkleinert¹⁷⁾. Derartige Mißverständnisse und Unterstellungen sind beklagenswert, nicht etwa weil sie eine Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher und politischer Betrachtung anzeigen, sondern vielmehr weil sie verkennen, daß die Anwendung der strengen Grundsätze der wissenschaftlichen Wahrheitsforderung auch die beste Politik ist.

Die Ziele der Dokumentation

Um das zu erhärten, muß ich zum Schluß noch etwas weiter ausholen und auf die Ziele der Dokumentation eingehen. Ihr primitivster Zweck wäre es gewesen, eine Art von intellektueller Rache und Vergeltung zu üben für das, was Millionen von Angehörigen des deutschen Volkes erlitten haben. Diese Zielsetzung scheidet aber von selbst aus. Wie sie schon in der Charta der Heimatvertriebenen ausdrücklich verneint wird, haben auch die Herausgeber der Dokumentation am Anfang ihrer Arbeit diesen Verzicht auf Rache und Vergeltung ausdrücklich in allem als für sie bindend erklärt. Aber wir können uns auch nicht darauf beschränken, bloße Anklage zu erheben in der politischen Absicht, einen Gegner vor der Welt ins Unrecht zu setzen, d. h. sein Unrecht in den Mittelpunkt zu stellen. Wir wollen nicht den politischen Prozeß umkehren, der in der Welt gegen das nationalsozialistische Deutschland eröffnet wurde, indem wir nun zur Gegenklage schreiten und mit einem Aufrechnen der Opfer, des Leidens beginnen. Gegenüber manchen heute wieder unternommenen Versuchen, eine Politik zu

14) So eine Äußerung von Dr. J. Weidlein zitiert in: „Donauschwäbische Rundschau“ 8. Jg., 16. März 1958. In „Der Danauschwabe“, 9. Jg. 6. Sept. 1959 wird eine Äußerung von Dr. Zimmermann aus „Burgenländisches Leben“ abgedruckt, in der von „ungarischen Beratern“ die Rede ist, die die deutschen Historiker, offenbar bei der Abfassung des Bandes „Das Schicksal der Deutschen in Ungarn“, hinters Licht geführt hätten.

15) So schreibt der „Vertriebenenanzeiger“ vom 3. Juli 1958 über das als 2. Beiheft der Dokumentation erschienene „Tagebuch aus Prag 1945–46“ von Margarete Schell: „Es könnte viel besser eine Propagandaschrift der Prager Kommunisten sein, die darauf abzielt, die Vertriebenen in Westdeutschland, besonders die vertriebenen Deutschen aus Prag zu diskriminieren.“

16) So in einem Artikel „Probleme der Dokumentation“, erschienen in der „Kulturpolitischen Korrespondenz“, 4. Jg. Nr. 61/62, 31. 3. 58, die ein Zitat aus dem „Eckartsboten“ aufnimmt.

17) J. Weidlein versteigt sich in seiner gegen die Dokumentation gerichteten Veröffentlichung „Geschichte der Ungarndeutschen in Dokumenten 1930–50“ (Schorndorf 1958) zu der Behauptung, die deutsche Geschichtsschreibung dürfe 12 Jahre nach dem Zusammenbruch die volle Wahrheit über die Vertreibung, „nur insofern sie mit dem Nationalsozialismus zusammenhängt und somit eine deutsche Schuld darstellt“, aussprechen. „Was geschieht aber“, fährt er fort, „wenn die Vertreibung auf ältere nationalistische Bestrebungen der Vertreiberstaaten zurückzuführen ist? Ist dann die deutsche Geschichtswissenschaft berechtigt, oder sogar verpflichtet, eine den Tatsachen nicht ganz entsprechende Vorgeschichte der Vertreibung zu konstruieren, nur, um die Geschehnisse vor einer internationalen Öffentlichkeit vertreten zu können?“ Hier werden Möglichkeiten unterstellt, gegen die jeder, der mit wissenschaftlichen Aufgaben aus dem Bereich der Zeitgeschichte befaßt ist, sich in aller Form verwehren muß.

13) A. Tafferner, Geschichte der Ungarndeutschen in Dokumenten (1930–50), in: „Der Danauschwabe“, 9. Jg., 6. Sept. 1959. Text des Wiener Abkommens in: „Dokumentation der Vertreibung“ II, S. 73 E.

rechtfertigen, die nicht zu rechtfertigen ist, soll die Dokumentation etwas von dem verspüren lassen, was wir als Gesamthaftung des deutschen Gesamtvolkes für seine Vergangenheit bezeichnen können und was als eine Konsequenz der früher so betonten nationalen Solidarität auf uns genommen werden muß.

Das wird von uns auch durch die psychologische Ausgangslage in der Welt gefordert. Diese Welt ist nun einmal erfüllt von den Greueln der nationalsozialistischen Zeit; das ist ein Grundtatbestand, an dem wir nicht vorbeisehen können. Sie ist erfüllt von den Nachrichten über die KZs und die sogenannte Endlösung der Judenfrage, wie sie der Nationalsozialismus betrieben hat. Das sind Grundtatsachen, die für uns entscheidend sein müssen. Wenn wir das alles bedenken, dann meine ich, ist die Wahrheit, zu der uns das wissenschaftliche Ethos verpflichtet, zugleich auch die beste Politik, und zwar die Wahrheit, die bemüht ist, eine nationale und eine europäische Katastrophe in allen ihren Wurzeln und Auswirkungen zu ergründen. Volle Offenlegung aller Umstände und Vorgänge ist daher das einzige Mittel, um das geschichtliche Ereignis der Vertreibung in Deutschland selbst und im Ausland bekannt zu machen. Ich möchte das Ziel ganz konkret formulieren: es kommt darauf an, daß wir angehört werden, und dies gelingt uns, wenn überhaupt, nur dann, wenn wir unbedingte Unbestechlichkeit und Sachlichkeit zur Richtschnur nehmen. Die zeitgeschichtliche Forschung erspart uns hier nichts: es ist immer leichter, sich an nationalen Glanzzeiten, die die Seele hochstimmen, zu erbauen als Niederlagen und Niedergang innerlich zu bewältigen. Es sind nicht nur die Deutschen, die angesichts einer solchen Aufgabe versagt haben.

Als die Herausgeber der Dokumentation vor nur sechs Jahren die ersten Bände ihres Werkes veröffentlichten, stellten sie vor das damals begonnene Gesamtwerk eine verpflichtende Erklärung, zu der sie sich heute noch ohne Einschränkung bekennen. Sie endet mit den Sätzen: „Die Herausgeber fühlen sich in ihrem Gewissen nur an das Ethos der wissenschaftlichen Forschung gebunden. Wenn sie darüber hinaus auf einen politischen Grundsatz verpflichtet sind, so ist es der in der Charta der deutschen Heimatvertriebenen ausgesprochene Verzicht auf Rache und Vergeltung. Sie wollen mit der von ihnen betreuten Veröffentlichung nicht einem Willen Vorschub leisten, der diesem Verzicht entgegensteht, nicht Empfindungen auslösen, die selbstquälerisch im eigenen Leid wühlen. Dazu sind sie sich viel zu sehr des deutschen Anteils an den Verhängnissen der beiden letzten Jahrzehnte bewußt. Sie hoffen vielmehr, daß durch ihre Arbeit die Einsicht gestärkt wird, daß sich Ereignisse wie die Vertreibung nicht wiederholen dürfen, wenn Europa noch eine Zukunft haben soll. Sie hoffen auf eine Neuordnung der Völkerbeziehungen in dem Raume, der zuletzt ein Inferno der Völker geworden war. Nicht aus einem Vorbeisehen an der jüngsten Vergangenheit, sondern nur aus der verantwortungsbewußten Auseinandersetzung mit ihr kann eine neue moralische Kraft geboren werden, um die Spannungen zwischen den Völkern des östlichen Mitteleuropas, ganz Europas zu überwinden, damit das unsagbare Leid unserer Generation nicht ganz sinnlos bleibt.“

Anmerkung:

Theodor Schieder, Dr. phil., o. Prof. für Mittlere u. Neuere Geschichte an der Universität Köln. Geb. 11. April 1908 Ottingen/Schwaben.

Nachforderungen der Beilagen aus Politik und Zeitgeschichte sind an die Vertriebsabteilung DAS PARLAMENT, Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, zu richten. Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT zum Preis von DM 1,89 monatlich bei Postzustellung einschließlich Beilage ebenfalls nur an die Vertriebsabteilung. Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preise von DM 6,— pro Stück einschließlich Verpackung zuzüglich Portokosten an die Vertriebsabteilung, Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, Telefon 34 12 51

HERAUSGEBER: BUNDESZENTRALE FÜR HEIMATDIENST · BONN/RHEIN KÖNIGSTRASSE 8 5