

aus  
politik  
und  
zeit  
geschichte

beilage  
zur  
wochen  
zeitung  
das parlament

Horst Siebert

„Gesamtdeutsche Erziehung“  
in Schulbüchern  
der DDR und BRD

Wolfgang Schlegel

Der Beitrag des Geschichts-  
unterrichts zur Politischen  
Bildung

Dieter Schmidt-Sinns

Die attische Demokratie  
im politischen Unterricht

B 11/70

14. März 1970

Horst Siebert, Dr. phil., geb. 1939, Studium der Germanistik, Philosophie und Altphilologie in Kiel und München; 1965 Assistent beim Landesverband der Volkshochschulen von NRW, 1966 bis 1969 wissenschaftlicher Assistent am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum, 1968/1969 Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe im Fachbereich Politikwissenschaft.

Veröffentlichungen zur Literatur, Pädagogik und Erwachsenenbildung (z. T. zusammen mit J. H. Knoll); Habilitationsschrift: Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR, Bielefeld 1970; eine Untersuchung unter dem Titel „Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und BRD“ erscheint 1970.

Wolfgang Schlegel, Dr. rer. cult., geb. 1912, Professor für Geschichte und Didaktik des Geschichtsunterrichts an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz,

Abt. Landau/Pfalz, Mitglied der Pfälzischen Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften.

Veröffentlichungen u. a.: Nietzsches Geschichtsauffassung, Würzburg 1937; Geschichtsbild und geschichtliche Bildung als volkspädagogische Aufgabe, Weinheim 1961; Geschichtliche Bildung als Menschenbildung, Weinheim 1962; Geschichtsunterricht in der Volksschule, München 1964<sup>2</sup>; Handbuch für den Geschichtsunterricht an Haupt- und Realschulen, Weinheim Bd. II 1966<sup>2</sup>, Bd. III und IV 1966; zahlreiche Zeitschriften-Aufsätze.

Dieter Schmidt-Sinns, Dr. phil., Oberregierungsrat, geb. 18. März 1934 in Zwickau. Studium der Geschichte, Anglistik und Leibeseziehung in Göttingen und Heidelberg; 1963 bis 1969 im Schuldienst in Hildesheim; seit 1969 Referent in der Bundeszentrale für politische Bildung.

Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, 53 Bonn/Rhein, Berliner Freiheit 7.

Redaktion: Dr. Enno Bartels

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 2 Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, Tel. 341251, nimmt entgegen:

Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;

Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preise von DM 9,— vierteljährlich (einschließlich DM 0,47 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;

Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 5,29 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

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

# „Gesamtdeutsche Erziehung“ in Schulbüchern der DDR und BRD

## 1. Fragestellung der Untersuchung

Jede Schule ist eine politische Institution, selbst wenn sie sich als „pädagogischer Schonraum“ versteht. Ihre politische Bedeutung liegt einerseits in ihrer Funktion als „soziale Verteilerstelle“ im Sinne Schelskys, zum anderen prägt sie das politische Bewußtsein der heranwachsenden Generation durch die Lerninhalte, die sie vermittelt. Allerdings scheint ihr Einfluß auf die politische Informiertheit und Meinungsbildung der Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten zurückgegangen zu sein, nicht zuletzt durch die Expansion der Massenkommunikationsmittel<sup>1)</sup>. Die politische Wirkung des Schulunterrichts sollte deshalb nicht überschätzt werden, aber zweifellos beeinflußt er auch heute noch das politische Weltbild und die gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen der Jugend beträchtlich.

Repräsentative und verlässliche Aussagen über die politischen Informationen der einzelnen Lehrer und über die Lernerfolge des politischen Unterrichts sind nur mit erheblichen Vorbehalten zu treffen<sup>2)</sup>. Die offiziellen Lehrplanrichtlinien hingegen lassen nur vage Vermutungen über die Realität der politischen Bildung an den einzelnen Schulen zu, zumal diese Anweisungen inhaltlich sehr allgemein formuliert sind. So läßt sich am ehesten von den gebräuchlichen Schulbüchern auf den Inhalt und die Intention des politischen Unterrichts schließen. Die Schulbücher verweisen zudem auf das politische Bewußtsein einer Gesellschaft. Da die „Schulbuchautoren mit den Schichten der Gesellschaft in ständigem Austausch stehen . . . , kann aus den Schulbüchern ein Querschnitt (des Zeitgeistes) gewonnen werden“<sup>3)</sup>.

Auch bei der Frage, welche Informationen und Wertungen den Schülern über den jeweiligen anderen Teil Deutschlands vermittelt werden,

ob und wie also eine „gesamtdeutsche Erziehung“ in der DDR und in der BRD praktiziert wird, empfiehlt sich eine Analyse der deutschen Schulbücher zur politischen Bildung. Eine solche vergleichende Schulbuchanalyse leistet darüber hinaus einen Beitrag zur Erforschung des politischen Bewußtseins in Deutschland. Sie schärft den Blick für die Problematik der gesamtdeutschen Situation, die ja nicht nur durch die Politik der beiden Regierungen, sondern auch durch die Kenntnisse der Bevölkerung über den anderen Teilstaat und ihre emotionalen Einstellungen zu den „anderen“ Deutschen geprägt wird.

**Wolfgang Schlegel:**

**Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung . . . . . S. 11**

**Dieter Schmidt-Sinns:**

**Die attische Demokratie im politischen Unterricht . . . . . S. 22**

Allerdings kann von den Schulbüchern der DDR nur bedingt auf den „Zeitgeist“<sup>4)</sup> der DDR, das heißt auf die dort dominierenden Meinungen und Wertvorstellungen, geschlossen werden. Während die westdeutschen Schulbücher eine — begrenzte — Vielfalt der politischen Auffassungen und Tendenzen erwarten lassen und sich die Schulbuchautoren kaum auf ein gemeinsames Konzept festlegen lassen, sind die Schulbücher der DDR in ihrer politischen Linie einheitlich und dokumentieren die offizielle Politik der Regierung. Die zahlreichen Schulbücher zur politischen Bildung in der BRD dagegen spiegeln vermutlich eher den Pluralismus der Meinungen und Einstellungen der westdeutschen Gesellschaft, weniger jedoch die politische Konzeption der

<sup>1)</sup> Vgl. Horst Schallenger, Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit, Ratingen 1964, S. 18.

<sup>2)</sup> Eine Erfolgskontrolle des politischen Unterrichts wurde durchgeführt von Sebastian Herkommer und Mitarbeitern, Welchen Erfolg hatte die politische Bildung bisher?, in: Gesellschaft — Staat — Erziehung, 12. Jg. 1967, H. 4, S. 222 ff.

<sup>3)</sup> Schallenger, a. a. O., S. 23.

<sup>4)</sup> Zur Zeitgeistforschung siehe Hans-Joachim Schoeps, Was ist und was will die Geistesgeschichte?, Göttingen 1959. Nach Schoeps ist die Erforschung des Zeitgeistes nur aus einer historischen Distanz möglich (S. 25), die bei unserer Untersuchung nicht gegeben ist.

jeweils herrschenden Regierung wider. Diese Hypothese, die auf der Tatsache basiert, daß in der DDR nur jeweils ein Schulbuch, in der BRD dagegen zahlreiche Bücher in den Schulen verwendet werden können, sollte durch inhaltsanalytische Untersuchungen verifiziert oder falsifiziert werden. Da die Mehrzahl der politischen Entscheidungen beider Regierungen seit 1949 von der Existenz eines zweiten deutschen Teilstaates geprägt werden — man denke nur an die Bündnispolitik der DDR und der BRD — lautete die zweite Hypothese, daß der andere Teil Deutschlands vorrangiges Thema des politischen Unterrichts hüben wie drüben ist und daß der eigene politische Standort im Blick auf das konkurrierende Gesellschaftssystem definiert wird. An einer Überwindung der deutschen Spaltung und an einer Wiedervereinigung halten beide Teilstaaten, und zwar sowohl die Regierungen wie die Bevölkerung fest, so daß drittens vermutet werden konnte, daß die Schulbücher inner-

deutsche Spannungen und Informationsbarrieren abzubauen versuchen, um so eine Verständigung zwischen den Deutschen vorzubereiten und zu fördern.

Eine methodische Schwierigkeit dieser Schulbuchanalyse liegt in der doppelten Aufgabenstellung eines Lehrbuches begründet: Es soll einerseits über politische und zeitgeschichtliche Phänomene möglichst objektiv informieren, zugleich aber den Schüler zu einer systemkonformen politischen Einstellung erziehen. Ein Schulbuch dieser Art muß also sowohl aus pädagogischer als auch aus politologischer und zeithistorischer Perspektive beurteilt werden. Bei der hier skizzierten Schulbuchanalyse galt es insbesondere, das Verhältnis von sachgerechter Berichterstattung und normativen politischen Erziehungsabsichten zu untersuchen. Es war zu fragen, wie die Autoren Zielkonflikte lösen, die sich daraus ergeben, daß bestimmte Fakten den pädagogischen Intentionen widersprechen.

## 2. Zur Untersuchungsmethode

Um das Bild des anderen deutschen Teilstaates in seiner Mehrdimensionalität feststellen zu können, sind unterschiedliche und kombinierte Untersuchungsmethoden erforderlich. Um — bei allen Einschränkungen — einen Vergleich der Schulbücher anstellen zu können, mußten quantifizierende inhaltsanalytische Verfahrensweisen angewendet werden. Daneben erschien jedoch auch ein deskriptiv-analytisches Vorgehen sinnvoll, das unter Verwendung zusätzlicher Materialien wie Unterrichtshilfen, Aufsätze usw. eine hermeneutische Interpretation der Texte ermöglichte.

Die Inhaltsanalyse dieser Schulbücher ist zweifellos unvollständig und korrekturbedürftig, auf wissenschaftsmethodische Probleme und Schwierigkeiten kann hier nur andeutungsweise eingegangen werden. Die Komplexität der Fragestellung, die sich sowohl auf die Quantität, die Qualität und die Intention der Aussagen erstreckte, erforderte sowohl eine Messung des Umfangs wie eine frequentielle Untersuchung. Es mußten — wenn auch mit unterschiedlichem Gewicht — die von Gernot Wersig<sup>5)</sup> dargestellten Funktionen einer Aussage berücksichtigt werden, und zwar zunächst die nachrichtentechnische Signalfunktion, wobei als Maßeinheit die Textseite zugrunde gelegt wurde. Eine solche Messung war erforderlich, um den Umfang und die Relation der

Informationen über den anderen Teil Deutschlands festzustellen. Aufschlußreicher war dagegen die inhaltliche Zeichenfunktion der Aussagen zur DDR bzw. BRD unter kognitivem Aspekt. Wersig unterscheidet folgende vier Funktionen eines Zeichens als der inhaltlichen Form einer Aussage, nämlich 1. die syntaktische Funktion des einzelnen isolierten Zeichens. In dieser Schulbuchanalyse wurden mehrere Schlüsselsymbole, vor allem Personennamen und Institutionen, frequentiell untersucht, das heißt, es wurde festgestellt, wie häufig in den Schulbüchern eine Partei oder ein Politiker genannt wurde.

Die zweite Ebene einer Aussage wird durch ihre sigmatische Funktion gekennzeichnet. Auf dieser Stufe gilt es, den Gedankeninhalt zu erfassen, den der Schulbuchautor mit einem Zeichen verbindet. Diese Denkstruktur des Autors ließ sich zum Teil durch die positive oder negative Bewertung eines Begriffs nachweisen. Deshalb wurde vor allem auf wertende Epitheta und Attribute zu Schlüsselbegriffen wie Bonn, SPD, SED usw. geachtet. Zur Messung von Einstellungen der Schulbuchautoren hat Hansjörg Bessler in seiner kürzlich erschienenen Publikation brauchbare Kategorien und Methoden entwickelt<sup>5a)</sup>. Diese sigmatische Funktion läßt sich jedoch nur im Zusammenhang mit der dritten, der

<sup>5)</sup> Gernot Wersig, Inhaltsanalyse, Berlin 1968, S. 12 f.

<sup>5a)</sup> Hansjörg Bessler, Aussagenanalyse, Bielefeld 1970.

semantischen Bedeutung eines Zeichens, also dem Objekt, das bezeichnet wird, ermitteln. Auf dieser Ebene ist eine objektive Analyse nur noch mit erheblichen Vorbehalten möglich, da beispielsweise über den „objektiven“ Gehalt von Freiheit, Demokratie usw. kaum ein Konsensus besteht. Gerade im politischen Bereich wird das Objekt meist subjektiv interpretiert und definiert. Bei der Untersuchung vor allem der DDR-Schulbücher wurde deshalb nur selten und mit äußerster Vorsicht über eine „richtige“ oder „falsche“ Darstellung von westdeutschen Ereignissen und Einrichtungen entschieden.

Von der sigmatischen Funktion ist zugleich auch die vierte Ebene einer Aussage abhängig, nämlich ihre pragmatische Funktion, das heißt die erstrebte Reaktion des Lesers, in unserem Fall also die intendierte Erziehungswirkung bei dem Schüler. Diese Absicht des Kommunikators läßt sich meist nur aus dem

sigmatischen Bedeutungsgehalt einer Aussage erschließen. Ob die beabsichtigte Wirkung bei dem Rezipienten tatsächlich erreicht wird oder ob nicht sogar ein „Bumerang-Effekt“ hervorgerufen wird, kann inhaltsanalytisch nicht festgestellt werden. Hier sind Kontrollbefragungen bei den Schülern erforderlich, wie sie jedoch nur in der BRD möglich sind und die im Rahmen dieser Untersuchung nur in Ansätzen durchgeführt werden konnten. Im Vordergrund dieser Schulbuchanalyse stand somit neben der quantifizierenden Messung der relevanten Informationen der sigmatische Ansatz. Es wurde also primär nach der Deutung des jeweils anderen deutschen Staates durch die Schulbuchautoren gefragt. Eine Objektivität der Interpretation wurde angestrebt, aber zweifellos nur teilweise erreicht. Einen Anspruch auf Systematik kann diese Arbeit nur insofern erheben, als die Selektion der untersuchten Schulbücher und der analysierten Textstellen einsichtig und begründet erscheint.

### 3. Quantitative Erfassung des Deutschlandbildes

Anlaß für diese Schulbuchanalyse war die Neuerscheinung der Staatsbürgerkundelehrbücher in der DDR sowie die Überarbeitung der Lehrplanrichtlinien für die polytechnische Oberschule. 1968 erschien erstmals ein Lehrbuch „Staatsbürgerkunde“ für die 7. Klasse, 1969 folgte die Fortsetzung für die 8. Klasse, die vorhandenen Schulbücher für die 9. und 10. Klasse sowie für die Erweiterte Oberschule wurden 1968 und 1969 in überarbeiteter Fassung herausgegeben. Zusätzlich wurden die „Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde“ für die 9. Klasse (Berlin 1967) sowie die ersten Auflagen der Lehrbücher für die 9. und 10. Klasse aus den Jahren 1964 und 1965 untersucht.

Ein entsprechender Zyklus von verbindlichen, aufeinander aufbauenden Schulbüchern für ein in allen Bundesländern einheitliches Fach zur politischen Bildung existiert in der BRD nicht, so daß ein Vergleich der mittel- und westdeutschen Schulbücher sehr erschwert und nur in Ansätzen möglich ist. Von den vorhandenen Schulbüchern zur Gemeinschafts- oder Sozialkunde wurden 10 Bücher ausgewählt. Die Auswahlkriterien können hier im einzelnen nicht begründet werden, die meisten Schulbücher wurden in der neuesten Auflage (meist aus dem Jahr 1968) zitiert, außerdem wurden Lehrbücher aller Schulstufen, in denen Politik unterrichtet wird, berücksichtigt. Die Autoren dieser Lehrbücher sind Beckert, Binder/Steinbügl, Els, Frede/Kollnig, Hartwig/Horn/Gros-

ser/Scheffler, Hilligen, Monsheimer/Hilligen, Schweitzer, Seitzer und Süss<sup>6)</sup>.

Quantitativ erfaßt wurden lediglich die Aussagen, die sich expressis verbis auf die DDR bzw. BRD beziehen. Informationen über Kapitalismus, Imperialismus, Kommunismus und Totalitarismus, die nicht ausdrücklich Hinweise auf die deutsche Situation nach 1945 enthalten, blieben bei der quantitativen Analyse unberücksichtigt.

Der reine Text der DDR-Schulbücher zur Staatsbürgerkunde umfaßt 644 Seiten, davon behandeln 56 Seiten unmittelbar die BRD, das sind 8,7 % des Gesamttextes. Dabei ist zu berücksichtigen, daß das Staatsbürgerkundelehrbuch für die Erweiterte Oberschule vor allem die sozialistische Weltanschauung zum Thema hat und daß in diesem Buch nur 0,8 % der Aussagen die BRD betreffen. So beträgt der Text-

<sup>6)</sup> Heinz Beckert, Staatsbürger von morgen, Bad Homburg, Berlin, Zürich 1968<sup>42</sup>; Binder/Steinbügl, Unsere Zeit, Düsseldorf 1966; Gustav Els, Du und die anderen, München 1963<sup>3</sup>; Günther Frede/Karl Kollnig, Freiheit und Verantwortung, Stuttgart 1968<sup>6</sup>; Hartwig/Horn/Grosser/Scheffler, Politik im 20. Jahrhundert, Braunschweig 1968<sup>3</sup>; Wolfgang Hilligen, Sehen — Beurteilen — Handeln, Teil 2, Frankfurt 1966<sup>3</sup>; Otto Monsheimer/Wolfgang Hilligen, Fragen — Urteilen — Handeln, Frankfurt 1968<sup>3</sup>; Ellen Schweitzer, Gemeinschaftskunde für Mädchen, Göttingen 1965<sup>10</sup>; Otto Seitzer, Einer für alle — alle für einen, Stuttgart 1968<sup>11</sup>; Gustav-Adolf Süss, Grundzüge der Sozialkunde, Frankfurt 1967<sup>5</sup>.

anteil über die BRD in den vier Schulbüchern der Oberschule bis zur 10. Klasse mehr als 12 %. Wie groß die Bedeutung ist, die der BRD beigemessen wird, geht daraus hervor, daß der Sowjetunion insgesamt nur 1,5 % des Textes gewidmet werden. Vor allem in der 7. und der 9. Klasse wird die BRD ausführlich behandelt. Aus den „Unterrichtshilfen“, die jede Unterrichtsstunde programmieren, läßt sich abschätzen, daß mehr als ein Drittel des Staatsbürgerkundeunterrichts in der 9. Klasse die BRD zum Gegenstand hat. Damit wird unsere Hypothese für die Lehrbücher der DDR bestätigt: Die BRD ist ein zentraler Lerninhalt der staatsbürgerlichen Erziehung in der DDR.

Dies gilt jedoch nicht in gleicher Weise für den politischen Unterricht in westdeutschen Schulen. In den untersuchten Schulbüchern wird die DDR überraschend knapp behandelt. Eine Ausnahme stellt das Lehrbuch „Politik im 20. Jahrhundert“ von Hartwich und Mitarbeitern dar, in dem die Entwicklung und Struktur der DDR auf 40 Seiten, das sind 9 % des Gesamttextes, systematisch und relativ ausführlich skizziert werden. In zwei der untersuchten Schulbücher wird der DDR kaum 1 %, in den übrigen durchschnittlich 5 % des Textes gewidmet. Der absolute Informationsgehalt über die

DDR ist noch sehr viel geringer, als die Zahlen vermuten lassen, da sich viele Aussagen in den verschiedenen Schulbüchern teilweise sogar wörtlich wiederholen. Das gilt sogar für Schulbücher unterschiedlicher Schulstufen, die von einem Autor verfaßt wurden. Hinzu kommt, daß nur ein geringer Teil der westdeutschen Schüler eine Oberschule besucht, in der die DDR ausführlicher als in der Hauptschule erörtert wird. So läßt sich abschätzen, daß der DDR-Schüler viermal so viel über die BRD erfährt wie der westdeutsche Schüler im Durchschnitt über die DDR.

Dieses unterschiedliche Interesse an dem anderen Teil Deutschlands läßt zwei Folgerungen zu, die allerdings zunächst noch unbewiesene Vermutungen sind: 1. Die DDR-Schule behandelt die BRD als negatives Gegenbild so ausführlich, um die Vorzüge des Sozialismus um so deutlicher demonstrieren zu können. 2. Die geringe Berücksichtigung der DDR in westdeutschen Schulbüchern könnte auf ein Desinteresse an der DDR im Bewußtsein der Überlegenheit der eigenen Gesellschaftsordnung zurückzuführen sein; die Inferiorität des sozialistischen Systems erscheint vielleicht als so evident, daß eine differenzierte Analyse und eine ausführliche Darstellung für überflüssig erachtet werden.

#### 4. Das Bild der Bundesrepublik in der DDR

Inhaltlich entspricht das in den Staatsbürgerkundebüchern gezeichnete Bild von der BRD in vielen Punkten der offiziellen SED-Propaganda. Kursänderungen der DDR-Politik werden mit minimaler Phasenverzögerung in den Schulen berücksichtigt. So wurde in dem Anfang 1969 erschienenen Staatsbürgerkundelehrbuch für die 9. Klasse noch von „SPD“ gesprochen, das Schulbuch der 8. Klasse, das im Sommer 1969 herausgegeben wurde, hat bereits die Sprachregelung der SED nachvollzogen und verwendet die Abkürzung „SP“. Die Aussagen der BRD erschöpfen sich jedoch keineswegs in pauschaler Polemik und undifferenzierter Propaganda. Im Gegenteil, es werden überraschend viele und detaillierte Daten und Fakten über das „kapitalistische Westdeutschland“ mitgeteilt. Die Schulbuchautoren sind zweifellos ausgezeichnet informiert über Vorgänge und Institutionen in der BRD. Sie berichten über zahlreiche Mängel und Unzulänglichkeiten, die im einzelnen schwer nachzuprüfen sind, die aber kaum gefälscht sein dürften.

Das Bild von der BRD setzt sich aus einer Fülle von sachlich richtigen, aber einseitig ausgewählten Informationen zusammen. Vereinzelte Streiks und Entlassungen von Arbeitern, soziale Mißstände, Justizirrtümer und Preissteigerungen werden isoliert dargestellt: Steuererhöhungen und Preissteigerungen beispielsweise werden genau belegt, ohne daß gleichzeitig auf steigende Löhne und wachsende Sozialleistungen der öffentlichen Hand aufmerksam gemacht wird. Diese Einzelercheinungen werden dann als repräsentativ und typisch für die politische und soziale Situation in der BRD deklariert. Es entsteht der Eindruck, als werde in fast allen westdeutschen Betrieben regelmäßig gestreikt, obwohl die BRD erheblich weniger Streiktage registriert als die meisten anderen westlichen Länder. Diese verallgemeinerten Einzelfälle dienen zur empirischen Bestätigung marxistischer Thesen und Prognosen. Vor allem soll nachgewiesen werden, daß sich die Klassenkampfsituation zusehends verschärft und daß die Verelendung der westdeutschen Bevölke-

rung unaufhaltsam voranschreitet. In den Unterrichtshilfen wird der Anteil der Arbeiter an der westdeutschen Bevölkerung mit 75 % angegeben<sup>7)</sup>. Die wachsende Zahl der Angestellten wird in dieser Sozialstatistik nicht erwähnt, die „Arbeiterklasse“ erscheint als homogene Klasse der Ausgebeuteten, die sich angeblich in einem permanenten aktiven Kampf gegen die herrschende kapitalistische Minderheit befinden.

Schwierig dürfte der Nachweis einer zunehmenden materiellen Verelendung der Bevölkerung sein, zumal die Schüler — nicht zuletzt aus Fernsehsendungen — über den wachsenden Wohlstand der Westdeutschen informiert sind. Diese Tatsache kann auch von den Schulbuchautoren nicht verschwiegen und ignoriert werden. Doch hier erweist sich die Unterscheidung von „Wesen“ und „Erscheinung“ als geeignetes Interpretationsinstrument. Zum „Wesen“ der westdeutschen Gesellschaft gehört eine steigende soziale Unsicherheit und eine verschärfte Ausbeutung der Arbeiter, zur „Erscheinung“ ein momentaner Wohlstand: „Man darf sich die Verschärfung der Ausbeutung aber nicht so vorstellen, daß damit stets und überall ein absolutes Absinken des Arbeitslohns verknüpft ist.“<sup>8)</sup> Lohnerhöhungen und soziale Leistungen der Betriebe und des Staates gelten generell als propagandistische Täuschungs- und Beruhigungsmanöver der herrschenden kapitalistischen Schicht.

Die westdeutsche Sozialstruktur wird somit weiterhin auf das dichotomische Gesellschaftsbild von Karl Marx, auf die Antithetik von unterdrückter Mehrheit und herrschender Minderheit reduziert. Es wird der Eindruck geweckt, als befände sich die westdeutsche Arbeiterklasse auch subjektiv in einer permanenten Klassenkampfsituation, als warteten die Arbeiter der BRD tagtäglich auf eine aktive Unterstützung durch die DDR. Da sich die DDR — und zwar angeblich Regierung und Bevölkerung — mit dieser ausgebeuteten Klasse solidarisieren, gilt die SED als einzig legitimer Sprecher und Interessenvertreter aller „friedliebenden“ Deutschen. Das gemeinsame Band zwischen der gesamtdeutschen Bevölkerung ist ihr Kampf gegen die herrschenden westdeutschen „Monopolherren“, ein Kampf, der zunächst eine Revolution der kapitalistischen Wirtschaftsordnung zum Ziel haben muß.

So ist es zu erklären, daß das Bild von der BRD weitgehend ein Bild von den westdeut-

schon Produktionsverhältnissen ist. Alle politischen Entscheidungen der Bundesregierung und alle sozialen Verhältnisse in der BRD werden letztlich auf den Einfluß einiger weniger Unternehmer zurückgeführt, die als wahre „Hintermänner“ und „Drahtzieher“ der westdeutschen Politik bezeichnet werden.

Diese Dominanz des wirtschaftlichen Sektors in den Schulbüchern läßt sich zahlenmäßig nachweisen: Von der EWG wird häufiger gesprochen als von der Bundeswehr, die IG Farben und die Deutsche Bank werden zusammen häufiger zitiert als die CDU/CSU, von Abs ist mehr die Rede als von Chruschtschow und Kossygin zusammen. Diesen „Monopolherren“ wird auch die Alleinschuld am Nationalsozialismus zugeschrieben: „Zur Machtergreifung des Faschismus in Deutschland ist es deshalb gekommen, weil die deutschen Monopolkapitalisten den wachsenden Widerstand der Volksmassen gegen Ausbeutung und Verelendung mit grausamem Terror brechen wollten und in der von Hitler gegründeten Nazipartei das geeignete Instrument zur Errichtung der faschistischen Diktatur sahen.“<sup>9)</sup>

Dieses Zitat charakterisiert die monokausale Deutung und Erklärung komplexer politischer und sozialer Zustände. Immer wieder wird zwischen verschiedenen Fakten ein eindeutiger Kausalzusammenhang konstruiert, ohne daß zusätzliche Bedingungsfaktoren berücksichtigt werden. So wird z. B. die Säuglingssterblichkeit in der BRD als unmittelbare Konsequenz der militärischen Aufrüstung interpretiert: „Im Dezember 1965 verpflichtete sich der Bonner Kanzler Erhard zu Rüstungskäufen in den USA im Werte von 650 Millionen Dollar jährlich. Das sind Jahr für Jahr 2,6 Milliarden Westmark. Einen Teil dieser zusätzlichen Rüstungskosten zahlen in jedem Jahr 20 000 Babys und 1 000 Mütter mit ihrem Tode.“<sup>10)</sup>

Die BRD erscheint in diesen Schulbüchern als das negative Gegenbild zur DDR. Es werden vor allem solche Tatbestände geschildert, die die Überlegenheit der sozialistischen Gesellschaftsordnung dokumentieren, wobei das kapitalistische System als dekadent und untergangreif erscheint. Die wahren Interessen aller Deutschen werden von der DDR-Regierung vertreten, die damit ihren Alleinvertretungsanspruch rechtfertigt und immer wieder betont, daß sie allein die humanistische deutsche Tradition bewahrt und vollendet: „Es ist ein Glück für alle guten Deutschen, daß heute

<sup>9)</sup> Ebenda, S. 139.

<sup>10)</sup> Gerhart Neuner/Friedrich Weitendorf/Wolfgang Lobeda, Zur Einheit von Bildung und Erziehung im Staatsbürgerkundeunterricht, 9. und 10. Klasse, Berlin, S. 106.

<sup>7)</sup> Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde 9. Klasse, Berlin 1967<sup>1</sup>.

<sup>8)</sup> Staatsbürgerkunde I, 9. Klasse, Berlin 1969<sup>2</sup>,

ein friedliebender deutscher Staat, die DDR, existiert.“<sup>11)</sup> So erweist sich das „deutsche Problem“ lediglich als ein „westdeutsches Problem“, da allein die BRD ihr „kapitalistisches Erbe“ noch nicht bewältigt hat: „Daraus ergibt sich 1., daß die DDR eine besondere geschicht-

liche Mission für ganz Deutschland zu erfüllen hat, und 2., daß es im eigentlichen Sinne keine deutsche, sondern nur noch eine westdeutsche Frage gibt“<sup>12)</sup>, denn in der DDR ist „die sozialistische Zukunft ganz Deutschlands schon Gegenwart“<sup>13)</sup>.

## 5. Das Bild der DDR in der Bundesrepublik

Das DDR-Bild der westdeutschen Schulbücher ist weniger einheitlich, weniger systematisch aufgebaut und weniger informativ. Die zentralen Schlüssel-symbole sind Totalitarismus, Planwirtschaft, Mißachtung der öffentlichen Meinung und Nichtanerkennung. Während die Schulbücher der DDR in ihrer Tendenz ein getreues Spiegelbild der SED-Politik zeichnen, reagieren viele westdeutsche Schulbuchautoren kaum oder nur mit erheblicher Verzögerung auf einen politischen Kurswechsel der Bundesregierung. Dabei wird die vertretene Position, z. B. die Hallstein-Doktrin oder die Nichtanerkennung, als völlig unproblematisch und absolut gültig dargestellt. Der Schüler wird nicht auf einen möglichen Wandel der bundesrepublikanischen Deutschlandpolitik vorbereitet, wie auch die DDR statisch und nicht in ihrer dynamischen Entwicklung vorgestellt wird.

So enthalten die Schulbücher Widersprüche, die dem Schüler unverständlich bleiben müssen. Diese Diskrepanz zeigt sich bereits bei der Sprachregelung. 1966 erfährt der Volksschüler bei Hilligen: „Wir sagen: Sowjetische Besatzungszone. Drüben muß man sagen: Deutsche Demokratische Republik.“<sup>14)</sup> Zwei Jahre später liest er — nun als Berufsschüler — bei demselben Autor, und zwar ohne jegliche Erklärung, nur DDR, ohne Anführungszeichen und „sogenannt“.

Zahlreiche Informationen über Ursache und Schuld der deutschen Teilung sind nur zu einem Teil richtig. Der westdeutsche und amerikanische Anteil an dieser Spaltung wird meistens verschwiegen, lediglich Beckert nennt in diesem Zusammenhang die Währungsreform<sup>15)</sup>. Daß unser westliches Freiheits- und Demokratieverständnis das einzig gültige und mögliche ist, wird im allgemeinen als selbstverständlich vorausgesetzt, die Prinzipien des

„demokratischen Zentralismus“ werden nicht erörtert. Der Alleinvertretungsanspruch und die Hallstein-Doktrin werden nicht diskutiert, sondern als unumstritten konstatiert. Der so informierte Schüler steht der jüngeren gesamtdeutschen Entwicklung völlig unvorbereitet und verwirrt gegenüber. Auch hier ist Beckert der einzige, der eine „Auflockerung unserer bisher vertretenen Politik“ aufgrund der „normativen Kraft des Faktischen“ für wünschenswert hält<sup>16)</sup>.

In unbefriedigender Weise werden auch das Regierungssystem und die Gesellschaftsstruktur der DDR dargestellt. Vielfach wird der Eindruck erweckt, als gebe es keinerlei innerparteiliche Diskussion in der SED und keinerlei betriebliche und politische Mitbestimmung, als würde jede Opposition noch durch Polizeigewalt im Keim erstickt, als sei der DDR-Staat mit der Person Ulbrichts identisch. Die Namen der potentiellen Ulbricht-Nachfolger wie Stoph oder Honecker lernt der Schüler nicht kennen. Die Entstehung der SED wird als Geniestreich einiger weniger Kommunisten dargestellt. Lediglich Hartwich und Mitarbeiter berichten detailliert und differenziert über die Entwicklung der SBZ zur DDR.

Die pauschale Antithetik von Totalitarismus und Demokratie, von Zentralismus und Föderalismus trägt wenig zu einer differenzierten politischen Urteilsbildung der Schüler bei, zumal unter dem Schlagwort „totalitär“ meist das Dritte Reich und die DDR unterschiedslos charakterisiert werden. Auf die Parallele zum Nationalsozialismus verzichten nur wenige Schulbuchautoren. Diese Vergleiche, vor allem in bezug auf die „Unterdrückung der politischen Gegner“, sind gelegentlich unverantwortlich, so wenn es heißt: „Im Hitlerstaat geschah es, und jenseits der Zonengrenze geschieht es noch: Nachts schellt die Tür-glocke.“<sup>17)</sup> Dieses Zitat macht deutlich, daß die Elementarisierung und Veranschaulichung komplexer abstrakter politischer Phänomene

<sup>11)</sup> Staatsbürgerkunde II, 10. Klasse, Berlin 1968<sup>2</sup>, S. 145.

<sup>12)</sup> Ebenda, S. 203.

<sup>13)</sup> Ebenda, S. 204.

<sup>14)</sup> Hilligen, a. a. O., S. 79.

<sup>15)</sup> Beckert, a. a. O., S. 191.

<sup>16)</sup> Ebenda, S. 192.

<sup>17)</sup> Hilligen, a. a. O., S. 61.

besondere methodische Schwierigkeiten beinhalten: Eine „kindgemäße“, didaktisch gelungene Darstellung wird häufig durch eine Emotionalisierung des Politischen und eine sachlich nicht zu rechtfertigende Vereinfachung erreicht.

Bedenklich ist auch die Gegenüberstellung von östlicher, „gesteuerter“ Propaganda und westlicher, „objektiver“ Information, wobei das Ost-West-Schema zudem den antidemokratischen Charakter Spaniens, Griechenlands usw. verschleierte. Der Schüler wird kaum zu einem kritischen Konsumenten der Massenmedien erzogen, wenn er Propaganda und Manipulation allein als Charakteristika sozialistischer Staaten kennenlernt.

Wie in den DDR-Büchern nimmt auch in den westdeutschen Schulbüchern die Wirtschaftsstruktur eine Vorrangstellung ein. Die meisten Autoren versuchen nachzuweisen, daß die Planwirtschaft prinzipiell inhuman, undemokratisch und der „freien Marktwirtschaft“ unterlegen ist. Die Kollektivierung der Landwirtschaft wird überwiegend als Enteignung, nicht als Vergesellschaftung dargestellt. Wer nicht in die LPG eintrat, „wurde mit Gefängnis ... bedroht. Da blieb den Bauern nur die Wahl, nachzugeben oder alles zurückzulassen und nach dem Westen zu flüchten.“<sup>18)</sup> Das Privateigentum erscheint in Schulbüchern als das wertvollste Gut, wobei der Unterschied zwischen Eigentum an Konsumgütern und Privateigentum an Produktionsmitteln übersehen wird. Auch bei diesem Thema wird die nationalsozialistische Vergangenheit beschworen: „Da Ziele wie die Tötung kranker Menschen oder die Enteignung der Bauern dem Rechtsbewußtsein des Volkes widersprechen, werden sie nicht in Gesetzesform verkündet.“<sup>19)</sup> Diese Gleichsetzung von Euthanasie und Kollektivierung ist mehr als bedenklich.

Der Widerstand der Bevölkerung gegen die DDR-Regierung und deren Politik wird in allen

Schulbüchern betont, ohne daß allerdings der 17. Juni 1953 allzu ausführlich dargestellt wird. Von den meisten Autoren wird zu Recht festgestellt, daß wirtschaftliche Motive diesen Aufstand auslösten. Problematisch ist jedoch die unkritische Propagierung des 17. Juni als „Feiertag“: „Der 17. Juni wurde bei uns zum gesetzlichen Feiertag erklärt. Dieser Tag soll uns mahnen, welch hohes Gut unsere Freiheit ist.“<sup>20)</sup> Die internationalen Folgen dieses Aufstands werden zweifellos überschätzt, wenn es bei Hilligen heißt: „Der 17. Juni 1953 hält die freie Welt davon ab, Pankow anzuerkennen.“<sup>21)</sup>

Die Wiedervereinigungsaussichten werden im allgemeinen realistisch und illusionslos eingeschätzt. Das Scheitern aller Annäherungsversuche wird ausschließlich der SED und der KPdSU angelastet, mögliche Versäumnisse der Bundesregierung in der Vergangenheit bleiben unerwähnt.

Die Gesellschaftsordnung der DDR scheint in keinem Punkt eine ernstzunehmende Alternative zu dem westdeutschen System zu sein. Von Leistungen und Erfolgen der DDR, etwa in Wissenschaft, Kultur und Bildung, erfährt der Schüler nichts. Auch soziale Reformen, wie z. B. die Gleichberechtigung der Frau oder die Bildungsförderung der Arbeiter, werden nicht als mögliche Errungenschaften diskutiert. Das DDR-Bild dieser Schulbücher entspricht in vielen Punkten dem Stand der fünfziger Jahre; der Schüler muß zu der Einsicht gelangen, daß die Bewohner der DDR zutiefst zu bedauern sind. Daß die BRD von der DDR etwas lernen könne, erscheint undenkbar. Ein künftiges Gesamtdeutschland ist nur unter westdeutschen Vorzeichen vorstellbar. Der Schüler erfährt wenig über die DDR, und er wird nicht angeregt, sich eingehender mit dem anderen Teil Deutschlands zu beschäftigen, er wird auch nicht befähigt, das sozialistische Gesellschaftssystem zu analysieren und zu kritisieren.

## 6. Versuch eines Vergleichs

Vergleicht man diese beiden Deutschlandbilder, so lassen sich — bei aller Unterschiedlichkeit und bei aller Problematik eines solchen Vergleichs — einige formale Übereinstimmungen feststellen.

Das besondere Interesse der Schulbuchautoren gilt jeweils den Wirtschaftssystemen, während

die kulturellen Entwicklungen und die Bildungspolitik kaum berücksichtigt werden.

Die Interessenidentität von Staat und Gesellschaft wird für den eigenen Staat nachdrücklich behauptet, im anderen Teil aber wird eine tiefe Kluft zwischen den Regierenden und den Regierten erkannt, so daß Mitgefühl und Soli-

<sup>18)</sup> Seitzer, a. a. O., S. 149.

<sup>19)</sup> Ebenda, S. 125.

<sup>20)</sup> Ebenda, S. 151.

<sup>21)</sup> Hilligen, S. 81.

darität mit der unterdrückten Bevölkerung im anderen Teilstaat gefordert werden. Dem eigenen Anspruch der Schulbuchautoren nach sollen auf diese Weise eine Brücke der Verständigung geschlagen und ein gesamtdeutsches Bewußtsein gefördert werden. Da jedoch weder die Bevölkerung der DDR noch die der BRD von ihren deutschen Nachbarn bedauert werden möchten, wird die deutsche Spaltung durch diese Sympathiebekundungen eher vertieft. Ubereinstimmend wird auf jeder Seite auch an einem Alleinvertretungsanspruch festgehalten, wobei die DDR-Schulbücher offensiv zur Beseitigung der westdeutschen Regierung und der „Monopolherren“ auffordern.

Die ideologischen Prinzipien der konkurrierenden Gesellschaftsordnung werden nicht zur Kenntnis genommen, sondern von dem eigenen weltanschaulichen Standort aus wird das andere System abgelehnt. Dadurch wird von vornherein die Möglichkeit ausgeschlossen, daß durch eine Konfrontation unterschiedlicher Ordnungen die eigene Position kritisch überprüft wird. Die Chance, daß beide Gesellschaften in einen friedlichen geistigen Wettbewerb miteinander treten und ein ständiger Erfahrungsaustausch beiden Staaten zum Vorteil gereicht, so daß durch die gemeinsame Suche nach einer optimalen Gesellschaftsordnung und einer humanen Zukunft vielleicht sogar eine politische Annäherung erzielt wird —, diese Chance bleibt ungenutzt, zumindest in den hier untersuchten Schulbüchern. Die Behandlung des anderen deutschen Teilstaates dient weniger einer kritischen Information und Aufklärung, sondern eher einer systemkonformen staatsbürgerlichen Erziehung.

Diese Schulbuchuntersuchung führt zu folgenden Überlegungen für die politische Bildung in der BRD: Je mehr die Schulbuchautoren eine

antikommunistische und eine „prowestliche“ Einstellung bei den Schülern zu wecken versuchen, desto größer ist die Gefahr einer einseitig negativen Darstellung und Interpretation der DDR. In Schulbüchern dieser Art werden häufig die (positiven) Tatbestände der BRD mit entsprechenden (negativen) Zuständen in der DDR verglichen, wobei solche Vergleiche meist problematisch sind, oder es werden Mängel in der BRD mit noch größeren Mißständen in der DDR entschuldigt. Andere Schulbücher, die mehr als rein informierende Sachbücher verstanden werden wie das von Hartwich u. a. sowie das kürzlich erschienene Buch von Thurich und Endlich<sup>22)</sup>, enthalten zwar erheblich mehr Primärmaterialien und Dokumente und sind deshalb sachlich überwiegend zutreffend und verlässlich, beschränken sich aber weitgehend auf wertungsfreie Informationen und verzichten zum großen Teil auf direkte politische Erziehungsabsichten.

Als eine gelungene Synthese dieser beiden Extreme erscheint die Schulbuchkonzeption von Kurt G. Fischer<sup>23)</sup>, der zu verschiedenen Ereignissen, ideologischen Prinzipien und Problemen der DDR jeweils unterschiedliche und zum Teil konträre politische Stellungnahmen und Kommentare aus „Ost“ und „West“ abdruckt, so daß der Schüler zu einer eigenen Urteils- und Meinungsbildung aufgefordert wird, indem er beide Positionen gegeneinander abwägen muß. Politische Bildung ergibt sich so aus der vergleichenden Analyse divergierender Behauptungen und Deutungen eines politischen oder ideologischen Konflikts.

<sup>22)</sup> Eckart Thurich / Hans Endlich, *Zweimal Deutschland*, Frankfurt 1969.

<sup>23)</sup> Kurt G. Fischer, *Politische Bildung*, Stuttgart 1967.

# Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Politischen Bildung

## I. Die Krise des Geschichtsunterrichts in der Bundesrepublik — Politikum oder Pädagogikum?

### 1. Um das Geschichtsbild

Die vor zwölf Jahren vom Verfasser dieses Beitrages aufgeworfene Frage: „Brauchen wir ein deutsches Geschichtsbild?“<sup>1)</sup> wurde von seinen Kritikern umgewandelt in die Frage: „Sollen (dürfen) wir ein ‚deutsches Geschichtsbild‘ haben?“ — Da es die Pädagogen in der Bundesrepublik Deutschland während der fünfziger Jahre versäumt hatten, in offener Auseinandersetzung über die an der Gegenwart und jüngsten Vergangenheit zu messenden Positionen von *Nation*, *Vaterland* und *Kontinuität der deutschen Geschichte* mit ihren Schülern zu reden, — was zumeist nicht Schuld der Lehrer war — mußten sie sich sagen lassen, daß durch die Tabuisierung dieser Begriffe ein geschichtlich-politisches Vakuum entstanden sei, das nun durch rechtsradikale und restaurative Gruppen und Tendenzen ausgefüllt würde und was wiederum im Zuge einer Eskalation die Radikalisierung des Linksextremismus förderte.

Das Verhältnis des neuen deutschen Staates nach 1945 bis 1949 zu seiner eigenen staatsrechtlichen Kontinuität war gebrochen und mußte erst mühsam im Schutzraum der Mächte und durch eine „bewußte Demokratie“ der Grundgesetz-Väter hergestellt werden. Da man aus der Geschichte „lernen“ wollte, mußte man bei allen Versuchen und Ansätzen des Neubeginns einen Weg zwischen Traditionsanknüpfung und kritischer Revision suchen. So knüpfte man zwar an die Weimarer Verfassung an, wollte aber deren Fehler, wie etwa die starke Position des Präsidenten, nicht wiederholen.

Der Unterricht in Geschichte, der erst einige Jahre nach Kriegsschluß wieder erlaubt wurde, befand sich — da ja Schule und Lehrer im Dienste des Staates stehen — in der ungeklärten Position des Politischen einerseits und des Pädagogischen andererseits. Immer hat ja der Geschichtsunterricht den Zugriff und Eingriff des Staates in seiner jeweiligen Herrschafts-

form erfahren müssen. Erich Weniger wies schon 1926 auf diese Tatsache hin. In neuerer Zeit sind empirische Untersuchungen über die Zusammenhänge zwischen Staatsform und Geschichtsunterricht von Weymar und Schallenberg<sup>2)</sup> durchgeführt worden. Die Einwirkung des Geschichtsbildes auf die Politik und damit auf die zukünftige Geschichte ist durch diese Forschungen bestätigt worden. Trotzdem ist man allergisch gegen den Begriff „Geschichtsbild“, obwohl dabei nicht an ein zum Mythos statuiertes oder vom Staat legitimiertes oder gar ideologisiertes Bild der Geschichte gedacht war, wohl aber an ein Bild der Geschichte, das sich jeder vom Gesamtverlauf des Geschehens machen sollte, so wie jeder ein Weltbild hat. Unter „Kontinuität“ soll dabei auch kein harmonisierter Geschichtsverlauf verstanden sein, sondern eher eine dialektische Aufeinanderfolge, ein Ineinandergreifen etwa im Sinn von Toynbees ‚Challenge and Response‘, Aktion und Reaktion bei Völkern und Kulturen oder Gruppen.

Jedoch wurden sowohl von der Politischen Bildung als auch von der Geschichtswissenschaft alle Bemühungen um ein Geschichtsbild abgelehnt. Göttinger Historiker sprachen von der „Geschichtsmüdigkeit“ unserer Zeit und vom „Verlust der Geschichte“ oder betonten, daß man ein Geschichtsbild nicht „machen“ könne, was auch niemals behauptet worden war<sup>3)</sup>. Noch kürzlich hat Christian Graf von Krokow anlässlich eines Podiumsgesprächs, an dem auch der Verfasser teilnahm, geäußert: „So kommt es zu der oft registrierten und beklagten Geschichtsmüdigkeit: Falls Bildung historische Bildung bedeutet, wäre heute das Volk Rankes und Mommsens ein besonders ungebildetes, ja weithin bildungsfeindliches Volk.“<sup>4)</sup>

<sup>2)</sup> Ernst Weymar, *Das Selbstverständnis der Deutschen*, Stuttgart 1961; Horst Schallenberg, *Das Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Republik*, Ratingen 1964.

<sup>3)</sup> Hermann Heimpel, *Kapitulation vor der Geschichte?*, Kleine Vandenhoeck-Reihe 27/27 a; Alfred Heuß, *Verlust der Geschichte*, Kleine Vandenhoeck-Reihe 82; Reinhard Wittram, *Das Interesse an der Geschichte*, Kleine Vandenhoeck-Reihe 59/60.

<sup>4)</sup> In: *Nation und Demokratie in unserer Zeit*, Mainz 1969, S. 38.

<sup>1)</sup> In: *Die Sammlung*, 13. Jg. 1958, S. 255—264, und *Westdeutsche Schulzeitung*, 68. Jg. 1959, S. 226—228, 246—249.

Die Psychologen haben in der Zeit nach 1945 nachweisen wollen, daß der Jugendliche unserer Volksschulen gar keine Voraussetzungen für einen Geschichtsunterricht mitbringe, er also nur unzusammenhängende Brocken in unchronologischen „Bildern“ verabreicht bekommen könne. Nun waren nach 1945 der deutschen Geschichtswissenschaft — ähnlich wie nach 1918 mit der Kriegsschuldfrage — wiederum politisch relevante Sonderaufgaben gestellt, und zwar die Frage nach der „Revision des deutschen Geschichtsbildes“ und die nach der „Bewältigung der jüngsten Vergangenheit“. Wegen der schwierigen Quellenlage brauchte die *Fachwissenschaft* natürlich längere Zeit zur Erfüllung dieser Aufgaben; daß sie noch nicht zu Ende geführt sind, zeigt eine Äußerung von Karl-Heinz Ruffmann auf dem schon erwähnten Podiumsgespräch in Ingelheim: „Jeder positive Antwortversuch auf diese Frage (nach der Rolle des Nationalen — d. Verf.) wird von der Forderung ausgehen müssen — die zugleich eine dringend notwendige zu sein scheint —, zumindest teilweisen Abschied von unserem bisherigen Geschichtsbild ... zu nehmen.“<sup>5)</sup> Hingegen erwartete man von der *Geschichts-Pädagogik* eine raschere Antwort, womit diese, wie sich bald zeigte, überfordert war.

## 2. Curriculum

Als zu Anfang der sechziger Jahre der erschreckende Wissensmangel der Jugend in Zeitgeschichte bekannt wurde, machte man den Lehrer nicht nur dafür, sondern auch für politische Entgleisungen verantwortlich, die man auf solchen Mangel an zeitgeschichtlichem Wissen glaubte zurückführen zu müssen. (Bekanntlich ist die Effektivität der Tätigkeit des deutschen Lehrers nur nach dem siegreichen Kriege von 1866 gelobt worden!) So bewies Rudolf Raasch in seinem Buche „Zeitgeschichte und Nationalbewußtsein“<sup>6)</sup>, daß gerade die anti- und a-nationale Erziehung im Geschichts- und Politik-Unterricht an den bundesdeutschen Schulen zu einer nationalistischen Haltung der Jugend geführt habe — als eine Art von Kompensation, aus einer Art Protest. Die schönen Präambeln der Richtlinien für den Geschichtsunterricht, (die in manchen Ländern keinen Stoffplan, also kein „Curriculum“ enthielten), wonach der Geschichtsunterricht von sich aus zur Gemeinschaft, zur Demokratie, zur Toleranz, zur Ehrfrucht vor Gott und zur Völkerverständigung sowie als Zeitgeschichte zur Politischen Bildung führen müsse und solle, hatten sich in der Praxis nicht bestätigt. Auch

die zusätzlichen Erlasse der Ministerien, Zeitgeschichte zu betreiben, aber auch „deutsche Ostkunde“, konnten an der geringen Wirkung politischen Unterrichts in der bisherigen Form mit der Einbeziehung der Zeitgeschichte wird nach den jüngsten Untersuchungen negativ beurteilt. Hier können wir uns auf die Arbeiten von Assel und Schaaf in dieser Beilage (B 31/1969 und B 1/1970) beziehen. Sie haben noch einmal kritisch den derzeitigen Stand der Politischen Bildung zusammengefaßt. Wieweit die Bemühungen der Politischen Bildungsstätten, z. B. der Europa-Häuser und auch der Vereinigung für politische Bildung mit ihrer Initiative für das Memorandum zur politischen Bildung, das der Verfasser mit unterzeichnet hat, eine Breitenwirkung im Sinne einer Effektivität wirklich politischer Bildung gehabt haben, vermag ich hier nicht zu entscheiden<sup>6a)</sup>.

Es ist nicht verwunderlich, wenn sich im Geschichtsunterricht, um den es uns hier ja gehen soll, eine Verlagerung zur Voraussetzungslosigkeit vollzogen hat. Hatte der bekannte Geschichtsmethodiker Hans Ebeling — über jeden Verdacht, wieder „Nationalgeschichte“ lehren zu wollen, erhaben — als erster nach 1945 eine mehrbändige „Deutsche Geschichte“ für Schüler geschrieben, so war er später zu dem unverbindlichen Titel „Reise in die Vergangenheit“ übergegangen, ein Titel, der allein vom Methodisch-Psychologischen herkommt. Man hatte sich zunächst nach dem Kriege um die Neubessnung über die Stoff-Auswahl, um die Revision des deutschen Geschichtsbildes bemüht; bald jedoch war die Frage nach der Stoff-Bewältigung in den Mittelpunkt der fachdidaktischen Diskussion getreten, so daß — ich schließe mich selbst hier nicht aus — ein so wichtiges Prinzip wie der Begriff des „Exemplarischen“ zumeist nur methodisch behandelt wurde.

So hatte sich der Göttinger Historiker Hermann Heimpel (1951 bei den „Tübinger Beschlüssen“) für das „paradigmatische Lehren“ im Fache Geschichte ausgesprochen. Es sei völlig gleichgültig, sagte er, an welchem historischen Stoff man dem Historischen und seiner wissenschaftlichen Methode begegne, sei es nun ein Thema aus der Weltgeschichte oder eines aus der Landes- oder Dorfgeschichte. So richtig das für die dem Historismus noch verhaftete Fachwissenschaft damals sein mochte, so wenig erscheint es praktisch anwendbar für den Lehrer in der Schule, insbesondere natürlich für den in der Mittelstufe (Haupt-, Real-

<sup>5)</sup> In: Nation und Demokratie in unserer Zeit, S. 20.  
<sup>6)</sup> Neuwied 1964.

<sup>6a)</sup> Vgl. dazu die Rundfunk-Vorträge von Heinz Schlicht/Europäische Akademie Otzenhausen, Saarländischer Rundfunk, Januar 1970.

und Oberschule in den Schuljahren 5 bis 10), wenn man von ihm verlangt, er solle in chronologischer Abfolge von der Urzeit bis zur Gegenwart unterrichten. Es ist also zu fragen, ob die jahrelange Diskussion über „Inselbildung“, „exemplarische Stoffbewältigung“ oder „Vergegenwärtigung“ den Kern der Frage nach der Stellung des Geschichtsunterrichts in der heutigen Schule getroffen hat.

Wenn wir bei Theodor Wilhelm lesen: *„Die ‚geschichtliche Bildung‘ hat die wirkliche Geschichte weitgehend außer Sicht gebracht“*<sup>7)</sup> (kursiv im Original), so ist es erstaunlich, wie er hier fast unmittelbar an die Warnung vor allzuviel geschichtlicher Bildung anknüpft, die Friedrich Nietzsche vor fast genau 100 Jahren in seiner unzeitgemäßen Betrachtung „Über Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ aussprach. Wilhelm fährt fort: „Wir werden zu zeigen versuchen, daß nur der vorsichtige Abbau der Vorstellung der ‚geschichtlichen Bildung‘ den Blick auf die Kontinuität der geschichtlichen Vorstellungswelt wieder freigibt.“ Theodor Wilhelm wird hier im Hinblick auf Friedrich Oetinger erwähnt, der mit seinem Buche „Partnerschaft“ nach dem Kriege als erster besondere Akzente zur Politischen Bildung setzte, Akzente, die auch damals schon völlig unhistorisch waren. Wilhelm verweilt selbst länger bei Nietzsche (S. 57 f.), nachdem er gezeigt hat, daß die Schwächen des Dilthey'schen Historismus in einer starken Irrationalität (Erlebnis) und in einer allzu betonten Personalität (Autobiographie) und schließlich auf einem zu geringen Erkenntnisergebnis über die Geschichte im ganzen liegen. Den politischen Ertrag geschichtlicher Erkenntnis sieht Wilhelm in der Erkenntnis von Tradition und Zusammenhang. Er fragt nach der Möglichkeit, noch Konstanten in der immer universal werdenden Geschichte der Menschheit zu finden, und wendet sich gegen den Voluntarismus und Irrationalismus. Ihnen gegenüber betont er das Denken als einzige Richtschnur: „Es geht in der Schule nicht allgemein um Überlieferung und Achtung vor der Vergangenheit, sondern um die Kontinuität der Denkwelt.“ Wilhelm nennt als Ziel eines modernen Geschichtsunterrichts die Herstellung des „geschichtlichen Vorstellungszusammenhangs“. Inhaltlich weist er dem Geschichtsunterricht das Zielbild „Europa“ als heute aktuelle Aufgabe zu (S. 63 f.).

Die Antwort nach dem Ort des Geschichtsunterrichts ist heute also nicht von der Wissenschaft der Geschichte her, sondern von der

<sup>7)</sup> Theodor Wilhelm, *Theorie der Schule*. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart 1967, S. 52.

politischen und gesellschaftlichen Situation her zu geben. Die Fachwissenschaft hat beim letzten Deutschen Historikertag in Freiburg (1967) in den Vorträgen von Mirgeler und Alfred Heuss Forderungen nach europäischer und nach Weltgeschichte für die Wissenschaft gestellt<sup>8)</sup>, Forderungen, die für den Unterricht nicht ohne Wirkung bleiben können.

Wir fassen zusammen. Erstens: Der kritische Blick in unsere Vergangenheit muß durch eine — wie man heute sagt — *Curriculum-Forschung*, die sich mit der Auswahl der Stoffe und Begründung ihrer Bildungsrelevanz beschäftigt, geschärft werden und dadurch den Schülern ein geschichtlicher Zusammenhang (Kontinuität), aber auch die Perspektivität im Blick auf die Vergangenheit (nicht Relativität) einsichtig gemacht werden.

Zweitens: Da sich der Geschichtsunterricht vorerst noch einer modernen Wissensvermittlung durch Programmierung entzieht, müssen andere Wege gefunden werden, um den Lehrer von der bloßen direkten Fakten-Übermittlung teilweise zu entlasten<sup>9)</sup>.

Drittens: Die von Alfred Heuss in Freiburg vertretene Konzeption einer Weltgeschichte kann für den modernen Geschichtsunterricht sowohl als Maßstab für die Auswahl der Stoffe als auch für den politischen und menschlichen Bildungswert von Bedeutung sein.

Schillers Antrittsrede in Jena, die er ja nicht als Fachhistoriker, sondern als engagierter Dichter hielt, handelte von Universalgeschichte; und es ist erfreulich, daß ein Geschichtsdidaktiker unserer Zeit (Wilhelm Münter, 1966) den Satz wagte: „Geschichte sei Universalgeschichte“ und auch den Geschichtsunterricht von daher bestimmt. Mir scheint hier ein Neuanatz vorzuliegen, der über die bloß didaktisch-methodische Diskussion hinausgeht. Die kritische Situation des Geschichtsunterrichts, die auch in einem Artikel von Karl

<sup>8)</sup> Vgl. den Bericht über die 27. Versammlung deutscher Historiker in Freiburg/Breisgau (= Beiheft zur Zeitschrift *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Stuttgart 1969); dort insbesondere die Diskussionsbeiträge zum Vortrag von Alfred Heuß, *Die Möglichkeiten einer Weltgeschichte heute*, dessen Wortlaut sowohl in der Zeitschrift *Saeculum* 19 (1968), Heft 1, als auch in dem Sammelband: *Zur Theorie der Weltgeschichte*, Berlin 1968, erschienen ist.

<sup>9)</sup> Zwar gibt es schon einen von Ingenkamp bearbeiteten zweiteiligen „Geschichtstest“ zur Prüfung geschichtlichen Schülerwissens, aber meines Wissens noch keine Programme für den Geschichtsunterricht, was mir der Leiter des Zentrums für neue Lernverfahren der Universität Tübingen, Professor Dr. Walther Zifreund, bestätigte.

Friedrich Roth, dem Verfechter einer Friedensforschung, unter dem Titel „Quo vadis — Geschichtsunterricht?“<sup>10)</sup> aufgewiesen wurde, kann nur durch eine umfassendere Sinnbezogenheit überwunden werden.

Dazu haben die neuen Richtlinien in verschiedenen Bundesländern bereits einen Ansatz

geschaffen: Es gibt nur noch *einen* Durchgang durch die Geschichte, das heißt, der Lehrplan läuft von der 5. bis zur 9. bzw. 10. Klasse in einem Zuge durch von der Urzeit bis zur Gegenwart. Damit ist die Bildersammlung von „Geschichten aus der Geschichte“ in die Heimatkunde der Grundschule verwiesen.

## II. Das Geschichtsbild formt Politik und Geschichte

### 1. Zur Geschichte des Geschichtsunterrichts

Das Thema enthält die Voraussetzung, man könne von einem wirklichen „Beitrag“ des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung sprechen, das heißt, dieser Beitrag müßte aus dem Phänomen „Geschichte“ herzuleiten sein, indem man es zur Politik in Beziehung setzt. Diese These soll durch eine kurze historische Analyse erläutert werden.

Erich Weniger hat als eine Art Gesetz herausgefunden, daß immer *die* sozialen Schichten und Kreise geschichtlich unterrichtet wurden, die an der Regierung und Verwaltung beteiligt waren<sup>11)</sup>. Im frühen Mittelalter war der Klerus maßgeblich an politisch führender Stelle tätig, weil er allein die Schicht der Gebildeten stellte, vor allem die Mönche. Nur sie beschäftigten sich mit Geschichte und Geschichtsschreibung. Im hohen Mittelalter bis hin zur Zeit des fürstlichen Absolutismus waren Geschichte und geschichtliche Unterweisung den Fürsten vorbehalten; Geschichte wurde im wesentlichen aus dynastischem Interesse getrieben. Mit den Freiheitskriegen begann in Deutschland das Interesse an Politik und Geschichte zu wachsen und erfaßte vor allem die bürgerlich-akademischen Kreise. Von der Universität griff der Impuls der Romantik auf die neugegründeten Gymnasien über. Bildung bedeutete historische Bildung. Die Dichter wählten geschichtliche Stoffe in politisch bildender Absicht. Die Erziehung zur Nation und zum Kampf für die Freiheit galt als Ziel eines geschichtlich-patriotischen Unterrichts, der sich — wie die Dichtung — an der germanischen Frühzeit orientierte. Das neuhumanistische Gymnasium allerdings, Schule des emanzipierten Bürgertums, das nun als Beamtenschaft an den Regierungsaufgaben beteiligt wurde, stellte ein elitär-ästhetisches Erziehungsziel in den Mittelpunkt und nahm seine Vorbilder aus der Antike.

Die Geschichte sollte Vor- und Leitbilder für die politische Erziehung in der Gegenwart hergeben. Die Möglichkeit eines Beitrags des Geschichtsunterrichts zur Politischen Bildung war für die damaligen Pädagogen unbestritten. Damals begann sich jene historisierende Form der Bildung in Deutschland zu verbreiten, die schon Nietzsche kritisiert hat und die auch heute noch Gegenstand der Kritik ist. Nach 1848 nahmen die fürstlichen Regierungen in Deutschland unmittelbar Einfluß auf den Geschichtsunterricht in ihren Schulen. Die neueste Geschichte wurde bewußt ausgeklammert, die Beschränkung auf die Antike wurde für die Gymnasien noch strenger durchgeführt, und für die Volksschulen schrieb man eine dynastische Geschichte in Geschichtsbildern vor. Nach 1871 stand der Geschichtsunterricht vollends im Dienste der Erziehung zum ‚guten Patrioten‘ unter besonderer Berücksichtigung des jeweiligen Herrscherhauses. Kaiser Wilhelm II. griff schließlich persönlich in den Geschichtsunterricht ein durch die Cabinettsordre vom 1. Mai 1889, um die Schüler gegen die Einflüsse des Sozialismus immun zu machen.

Das nationalistische Geschichtsbild der staatlichen Schulen, stets neu wachgehalten durch den Sedanstag, hat zu einem Geschichtsbild geführt, dessen gefährliche politische Wirkungen erst viel später — zu spät — erkannt wurden. Der durch diese Erziehung mit bedingte „Zeitgeist“ hatte alle Schichten der Bevölkerung so stark erfaßt, daß selbst die ideologischen Gegenkräfte nicht dagegen ankamen. Allerdings darf man nicht vergessen, daß dieser nationalistisch-imperialistische „Zeitgeist“ damals alle europäischen Völker erfaßt hatte. Golo Mann hat in seiner Rede zum Jubiläum des Auswärtigen Amts darauf hingewiesen<sup>12)</sup>.

<sup>10)</sup> In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 5/69.

<sup>11)</sup> Erich Weniger/Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts, Leipzig 1926. Vgl. dazu auch Heinrich Ritter von Srbik, Geist und Geschichte, 2 Bände, München — Salzburg 1964<sup>2</sup>.

<sup>12)</sup> Vgl. zu dieser Frage einer „Indienststellung der Historie“ und des „Zeitgeistes“ K. D. Erdmanns Vortrag auf dem Freiburger Historikertag 1967: Geschichte, Politik und Pädagogik — aus den Akten des Deutschen Historikerverbandes, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 1968,

Neben dem offiziellen Geschichtsbild gab es zwei inoffizielle:

a) Das Geschichtsbild des historischen Materialismus wurde in den Kreisen der marxistischen Arbeiterschaft durch die intensive Schulungsarbeit ihrer Funktionäre gegen Ende des 19. Jahrhunderts bekannt. Sein leicht lehr- und lernbarer Inhalt ist der Klassenkampf und der vorgezeichnete Weg der Geschichte über den Kapitalismus zur Revolution. Dieser determinierte Ablauf des Geschehens bis zur staatsfreien Endstufe schien zwar utopisch, war aber für die immer zahlreicher werdenden Anhänger des Sozialismus verheißungsvoll. Auch hier diente das Geschichtsbild zur Gestaltung der Politik. Bismarcks Gesetze gegen die „Reichsfeinde“ führten nur zu einer noch stärkeren Konsolidierung dieser Anhängerschaft eines geschichtlich-politischen Zukunftsbildes, das im Gegensatz zu dem staatlich gelehrt stand.

b) Das Geschichtsbild des in der Bismarckzeit ebenfalls verfolgten Katholizismus unterscheidet sich vom offiziellen dadurch, daß es noch Kategorien und Werte kennt, die über der Nation und dem staatlichen Vaterland stehen, und daß es den Säkularisierungsprozeß noch nicht mitvollzogen hat. Das hatte zur Folge, daß überall da, wo diese Geschichtsauffassung als Heilsgeschichte noch ernsthaft geglaubt wurde, statt der hybriden Fortschrittsgläubigkeit und des imperialistischen Nationalismus die Endlichkeit der gottgeschaffenen Welt gesehen wurde.

Die Weimarer Republik versuchte zum erstenmal, eine pluralistische Bildungswelt zu ermöglichen. Mit der Einführung der vollen parlamentarischen Demokratie war jeder Bürger formell an der politischen Gestaltung der Gesellschaft beteiligt. Daher sollte auch jeder den vollen Geschichtsunterricht erhalten. War in Preußen durch einen Ministerialerlaß im Jahre 1872 in allen Volksschulen Geschichte als ordentliches Unterrichtsfach eingeführt worden, so wurde der Geschichtsunterricht jetzt auf eine noch breitere Basis gestellt und — nach Möglichkeit — dem Einfluß des Staates entzogen, dafür aber in der erstaunlichen Liberalität jener Zeit den jeweiligen Schulbuchverlagen und -autoren überlassen! Neue Tendenzen wollten den Geschichtsunterricht im pazifistischen Sinne mehr als Kulturgeschichte gestalten, im Grunde aber änderte sich an der natio-

Heft 1; Hans Joachim Schoeps (Hrsg.), *Zeitgeist im Wandel*, 2 Bde., Stuttgart 1967/68; Golo Mann, *Hundert Jahre Auswärtiges Amt*, in: *Das Parlament*, 20. Jg., 1970, Nr. 3, S. 10 f.; Wolfgang Schlegel, *Die geistesgeschichtlichen Grundlagen des 19. Jahrhunderts*, in: *Staat und Gesellschaft*, Neustadt a. d. Aisch 1968.

nalistischen Tendenz kaum etwas. Der Nationalsozialismus brachte dann wieder eine einheitliche Ideologie in die politische Erziehung durch Geschichte: Erziehung zum heldischen Menschen durch Aufzeigen des Rassenkampfes in den Jahrtausenden nordisch-germanischer Geschichte<sup>12a)</sup>.

## 2. Grenzen der Fachwissenschaft

Was und wie war bis dahin der „Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Politischen Bildung“? War er erfreulich, positiv? Nach 1945 schrieben Historiker Bücher mit Titeln wie „Die deutsche Katastrophe“ — „Abschied von der bisherigen Geschichte“ — „Irrweg der deutschen Nation“, die die Frage stellten: war alles falsch?

Ist es nicht für den Nachlebenden erschreckend, wenn er lesen muß, wie deutsche Universitätshistoriker sich in ihren Urteilen geirrt haben und wie sie sich etwa im Ersten Weltkrieg völlig unwissenschaftlich in einen Haß haben hineinziehen lassen, obwohl sie von der Voraussetzungslosigkeit der Wissenschaft gesprochen hatten? Ist es nicht erschütternd, wenn man von einem so hochzuverehrenden Geist wie Wilhelm Dilthey folgende Passage liest: „Unseren Schriftstellern imponiert bald das romanische Ideal der Vernichtung von Familie und Eigentum zugunsten staatlicher Tyrannei, bald der rückständige skandinavische Kultus des Rechts der verbandlosen Individualität, bald das barbarische slawische Wühlen in den Partien des Menschen, wo für die Bestie Raum ist. Nur aus den Tiefen des germanischen Wesens kann unseren Dichtern ein der Gegenwart mehr entsprechendes Bewußtsein kommen, was das Leben sei und was die Gesellschaft sein soll.“ (Aus: *Die Einbildungskraft des Dichters*, 1887)<sup>13)</sup>.

Trägt also Geschichte als Geschichtsunterricht tatsächlich zur Politischen „Bildung“ bei? Sicherlich, aber wie? War die Art, wie durch Geschichte politische Erziehung und Bildung vermittelt wurde, im kritischen Rückblick immer richtig? Falls wir sie nicht für richtig oder angemessen halten — so müssen wir weiter fragen, ob es an der Geschichte oder an der Politischen Bildung lag. Sind wir sicher, daß heute die Erfolge besser sein werden? Alle Untersuchungen, die über die Effektivität und

<sup>12a)</sup> Eine „Geschichte des Geschichtsunterrichts“ steht noch aus. Vorarbeiten dazu liegen vor in vier materialreichen Examensarbeiten des Seminars für Geschichte der früheren Pädagogischen Hochschule Kaiserslautern (jetzt Abteilung Landau der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz).

<sup>13)</sup> Zit. nach Ludwig Pesch, *Die west-östliche Nation*, Stuttgart 1965, S. 149 f.

über die qualitative Wirkung der Politischen Bildung — sei es mit oder ohne Geschichtsunterricht — angestellt wurden, verneinen den Erfolg oder stellen ihn zumindest kritisch in Frage. Es genügt, wenn an die jüngst hier erschienenen Arbeiten von Assel und Schaaf<sup>14)</sup> und an das etwas verspätet erschienene Protokoll einer Tagung der Kommission für Politische Bildung von 1968<sup>15)</sup> erinnert wird. Was dort z. B. Felix Messerschmid an intellektueller Bildung des Aktivbürgers forderte, kommt zwar scheinbar ganz ohne Geschichte aus, könnte aber die gesetzten Forderungen wie „Herrschaftsverhältnisse auf Sinn und Ziel der demokratischen Verfassung hin zu prüfen und zu durchschauen“ ohne geschichtliche Bildung nicht erfüllen. Andererseits wies Messerschmid darauf hin, „daß mit den Fachwissenschaften allein politische Bildung nicht zu leisten sei“. Die Beiträge der Einzelwissenschaften seien von außerordentlicher Wichtigkeit und müßten ‚im Hinterkopf‘ des jeweils Lehrenden in möglichster Fülle und Klarheit vorhanden sein. Aber die bloße Vermittlung fachwissenschaftlicher Ergebnisse gehe nicht „unter die Haut“ und schaffe nicht politische Bildung im eigentlichen Sinn.

Nach 1945 hatte man die politische Relevanz des Geschichtsunterrichts durchaus noch gesehen. Aus all den Erfahrungen sowohl der Weimarer Republik als auch des Nationalsozialismus wollte man etwas für die eigene Zeit und Zukunft „lernen“. Nach einer Zeit der Stagnation kurz nach 1945 setzte damals die Welle der „Revision des deutschen Geschichtsbildes“ ein. Während die DDR durch Historiker-Kollektive ein ideologisches neues Geschichtsbild erstellte, legte man in der Bundesrepublik größten Wert darauf, kein Geschichtsbild zu haben, da man es nicht „machen“ könne<sup>16)</sup>. Aber sowohl in der DDR als auch in der BRD entging man nicht der Gefahr, aus der politischen Wünschbarkeit der Gegenwart eine bestimmte Sichtweite in die

Vergangenheit zurückzuprojizieren. Geschichte sollte vornehmlich unter dem Aspekt des Klassenkampfes oder dem der Demokratie betrachtet werden. Der Auftrag an den Geschichtsunterricht lautete eine Zeitlang: „Bewältigung der jüngsten Vergangenheit“. Diese Bewältigung sollte durch „Zeitgeschichte“ erfolgen. Aber erst Anfang der sechziger Jahre bemerkte man, daß Zeitgeschichte nicht aus sich politische Bildung erbringt. Man vergleiche dazu das obige Zitat von Messerschmid über den begrenzten Beitrag der Fachwissenschaften.

Rudolf Raasch wollte mit seinen Befragungen bei Gymnasiasten beweisen, daß die in der Schule betriebene Zeitgeschichte durch weitgehende oder völlige Ausklammerung von tradierten Begriffen wie „Vaterland“, „Nation“, „national“ ein ‚Vakuum‘ ergeben hätte und als Kompensation nun erst recht eine nationale Haltung bei den Schülern entstanden sei. Eugen Lemberg hat ebenfalls wiederholt diese These vertreten, insbesondere in Band II seines Werkes „Nationalismus“<sup>17)</sup>, in dem er aufgrund seiner Theorie, daß es Nationalismus immer gegeben habe und immer geben werde, die psychologische und soziologische Notwendigkeit der „Hingabe und Bindung an Großgruppen“ als Inhalt politischen Engagements für Jugendliche erklärt. Weiterhin möchte Lemberg „Ostkunde“ zum Inhalt einer materialen politischen Bildung anstelle einer bisher nur formalen machen<sup>18)</sup>.

Die Übernahme *bestimmter Inhalte* aus der Geschichte in die politische Bildung scheint aber nicht mehr unumstritten möglich zu sein.

tern“) auch mancherlei Kritik ein, da man den „Mythos“ eines „gemachten“ Geschichtsbildes fürchtete. — Wie ich in aller Bescheidenheit meine, hat mir die spätere Entwicklung recht gegeben, da durch Auslassung der nationalen Gesamtgeschichte oder durch extrem-einseitige Kritik eine Tabuisierung eintrat, deren Folgen Rudolf Raasch in seinem Buche „Zeitgeschichte und Nationalbewußtsein“ (Neuwied 1964) nachgewiesen hat. Vgl. auch meine Aufsätze in der Beilage zum PARLAMENT: Revision und Wiederherstellung des deutschen Geschichtsbildes, B XLIV/58 vom 5. Nov. 1958 und Entwurf eines deutschen Geschichtsbildes in volkspädagogischer Absicht, B 15/60 vom 13. April 1960; beide wieder abgedruckt in meinem Buche: Geschichtsbild und geschichtliche Bildung als volkspädagogische Aufgabe, Weinheim 1961.

<sup>17)</sup> In: Rowohlt's Deutsche Enzyklopädie, 2 Bde. Ich habe mich mit seinen Thesen auseinandergesetzt in meinem Aufsatz: Nationalismus und politische Bildung, in: Der freie Bürger (Beilage zur Staatszeitung Rheinland-Pfalz) 1967, und in: Pädagogische Arbeitsblätter 1967 (Beilage zur Süddeutschen Lehrerzeitung).

<sup>18)</sup> In: Ostkunde, Hannover 1966. — Vgl. dazu jetzt kritisch Caesar Hagener, Zum Beispiel Ostkunde, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 21. Jg., 1969, S. 1 ff., und eine sich daran in derselben Zeitschrift anschließende Diskussion.

<sup>14)</sup> Hans-Günther Assel, Kritische Gedanken zu den Denkansätzen der politischen Bildung, B 31/69 v. 2. August 1969, und Erwin Schaaf, Ordnung und Konflikt als Grundprobleme der politischen Bildung, B 1/70 v. 3. Januar 1970, die sich bereits mit der als die modernste „Didaktik der politischen Bildung“ angesehenen Arbeit von Hermann Giesecke (Konflikttheorie) kritisch auseinandersetzen.

<sup>15)</sup> Die deutsche Unruhe. Ursachen — gegenwärtige Situation — Folgerungen für die politische Bildungsarbeit, B 3/70 v. 17. Januar 1970.

<sup>16)</sup> Die Bemühungen des Verfassers um ein „deutsches Geschichtsbild“, in manchen Formulierungen wohl etwas ungeschickt, aber in dem Vorsatz unternommen, keine Tabuisierung der deutschen Geschichte als Geschichte einer Nation aufkommen zu lassen, trugen ihm neben manch gar nicht beabsichtigter Anerkennung (z. B. Abdruck ohne Wissen des Verf. in den „Burschenschaftlichen Blät-

Die bereits zitierte Kommission zur Beratung der Bundesregierung in Fragen der Politischen Bildung kam zu dem Ergebnis, daß es derzeit keine faßbare Konzeption der Politischen Bildung gäbe. Dr. Tormin stellte in jener Diskussion zu einer Bemerkung von Professor Rothfels fest, „die Praktiker der politischen Bildungsarbeit hätten die Notwendigkeit einer Grundkonzeption schon früh als sehr dringend empfunden. In zahlreichen und intensiven Bemühungen habe man sich mit dieser Frage auseinandergesetzt; zu einer gültigen Lösung sei es jedoch nicht gekommen. Unter diesen Umständen müßten die gestellten Aufgaben pragmatisch angegangen werden. Die Frage nach einer Gesamtvorstellung von Politik und Gesellschaft sei zur Zeit nicht beantwortbar.“ Professor Hennis vertrat hierzu die Auffassung, „daß eine solche Gesamtkonzeption überhaupt nicht realisierbar sei. Sie widerspreche einfach dem Wesen von Politik, die ja die ständige Reaktion auf Lagen sei und nicht Ausführung eines theoretischen Programms . . . Der Entwurf eines Gesamtkonzepts der Politischen Bildung — wie ihn vielleicht auch die

Bundesregierung von der Kommission erwarte — scheine ihm daher nicht möglich zu sein.“<sup>19)</sup> Nun gilt allerdings die Aussage von Hennis nicht schlechthin, denn es gibt ja durchaus Auffassungen, die Politik als Ausführung eines Programms oder einer Ideologie ansehen, nur eben ist es nicht die unsrige. Wir haben aber gesehen, daß es auch in unserer Vergangenheit im deutschen Staate Zeiten gegeben hat, in der man zu einer bestimmten Konzeption hin erziehen wollte, in der man zu einem guten Patrioten erziehen wollte. Das aber wird heute nicht mehr akzeptiert und ist heute nicht mehr möglich<sup>20)</sup>. Also kann auch Geschichtsunterricht nicht inhaltlich von sich aus zur Politischen Bildung führen, auch Zeitgeschichte nicht. Die täglichen Ereignisse beweisen es: Studenten werfen der Schule und der Hochschule einerseits vor, die Gegenwart sei trotz aller Zeitgeschichte falsch gestaltet, benützen aber andererseits Argumente aus der Zeitgeschichte: Die Bilder von Rosa Luxemburg und anderen revolutionären Helden zeigen, daß ihre Vorstellungen aus der Zeitgeschichte stammen.

### III. Lernen aus der Geschichte?

Die Diskussion spitzt sich auf die Frage zu: *Können wir aus der Geschichte lernen?* Kann Geschichtsunterricht politische Bildung ergeben? Lernen meint doch wohl in diesem Zusammenhang, politisch lernen, besser für das nächste Mal zu handeln, Fehler, die gemacht wurden, nicht wiederholen. Was sagt die geschichtliche Erfahrung dazu?

Luther meinte, die „Chroniken und Historien“ seien „wundernütze“, den Lauf der Welt zu erkennen. Die Geschichte war ihm ein Spiegel, darauf die Menschen die Welt erblicken und „dazu witzig und weise werden aus denselben Historien . . .“. Wolle man die Erfahrungen, die uns die Geschichte bietet, durch eigene Erfahrungen machen, so würde dazu unser Leben nicht ausreichen, sagte er. Ich nenne das die „stellvertretende Funktion“ des Geschichtsunterrichts: wissen, was menschenmöglich ist, das heißt, das Menschenbild realistisch sehen.

In der Aufklärung entdeckte man das genetische Prinzip in der Geschichte; dadurch wurde sie zur zwangsläufigen Stufenleiter, die zum optimalen Ziel einer Endstufe menschlicher Entwicklung auf vernünftigen Wege führt. Die Französische Revolution wollte dieser

Entwicklung nachhelfen, und Marx bildete daraus das logische Gesetz einer determinierten Geschichte. Die Romantiker erblickten in einer längst vergangenen Zeit, die zum Ideal verklärt wurde, das Vorbild für die Politik und wollten Vergangenes wiederherstellen (Restauration). Jakob Burckhardt aber sah in der Heraufkunft des Nationalismus — ähnlich wie Grillparzer — den Untergang der Kultur; ‚Macht‘ war ihm an sich böse.

Das Fazit dieser Geschichtsbetrachtungen ist, um es pointiert zu sagen: Man lernt immer nur das aus der Geschichte, was man lernen will oder soll! Ähnliches wurde im ersten Kapitel gelegentlich der Geschichte des Geschichtsunterrichts bereits angedeutet: Die Wilhelminische Zeit versuchte in einer Zeit mit demokratischen Tendenzen in Europa, völlig unzeitgemäß dennoch in Deutschland das monarchische Prinzip als Gottesgnadentum zu restaurieren und zu konservieren, einen Hohenzollern-Mythos zu entwickeln, um zu beweisen, daß die Geschichte geradewegs auf diese preußisch-deutsche Gegenwart hingeführt habe. Die Weimarer Zeit versuchte, nationale, demokratische und pazifistische Geschichte zugleich zu lehren und verlor damit ihr Profil. Hitler ließ aus der Geschichte nur die kämpferischen Helden von Armin dem Cherusker bis Horst Wessel gelten. Und auch er griff, wie Wilhelm II., persönlich in den

<sup>19)</sup> Aus Politik und Zeitgeschichte, B 3/70, S. 28.

<sup>20)</sup> Vgl. dazu meinen Beitrag: Nation und Demokratie — ein pädagogisches Problem unserer Zeit, in: Nation und Demokratie in unserer Zeit, Mainz 1969.

Geschichtsunterricht ein, hatte er doch in ‚Mein Kampf‘ darüber ein eigenes Kapitel geschrieben. Geschichte war also immer als Unterricht und auch als Wissenschaft „Magd der Politik“.

Gern hat man auch von den „Analogien“ in der Geschichte gesprochen. So schrieb Johann Gustav Droysen über Alexander den Großen und sah in den Makedoniern die Preußen der Antike. Für Spengler war in Analogie zur spätrömischen Kaiserzeit seine Gegenwart eine Verfallszeit — was Ludwig Klages und Hans Sedlmayr für die Anthropologie und Kunstwissenschaft nachvollzogen. Wagner und Nietzsche wollten aus dem germanischen My-

thos eine neue Kultur für das 19. und Hitler und Alfred Rosenberg für das „XX. Jahrhundert“ schaffen. Immer und immer wieder sollte Politik als Gestaltung der Gegenwart und der Zukunft durch die Geschichte geformt werden.

Echte Analogien, die schlüssig sind, gibt es nicht in der Geschichte, so lehrte der Historismus. Wittram hat wiederholt davor gewarnt, denn jede geschichtliche Situation sei je wieder eine andere und lasse sich niemals mit einer früheren vergleichen<sup>21)</sup>. Können wir also nichts lernen aus der Geschichte? Ist der Historismus heute noch zeitgemäß in seiner rein individualisierenden Auffassung?

#### IV. Politik und Geschichte

Die Herausarbeitung des einmaligen, einzigartigen und unwiederholbaren Faktums als Aufgabe der Geschichtswissenschaft hat zu einem Spezialistentum geführt, so daß keine großen Gesamtdarstellungen mehr gelingen konnten. Hängt man weiterhin diesem historischen Prinzip nach, so kann in der Tat die Geschichte, dem Nur-Einzelnen verhaftet, der Politik und der Politischen Bildung kaum einen Beitrag liefern, da ja auch die Situation und die Lage jeweils in der Politik anders ist und der Politiker und der Aktivbürger jeweils anders darauf reagieren müssen. Wenn wir aber die jüngste Entwicklung der Geschichtswissenschaft und auch der Geschichtsdidaktik verfolgen, so wird ein Verlassen der Position des extremen Historismus deutlich. Die reine Ereignisgeschichte tritt zurück in ihrer Bedeutung gegenüber einer Verlebendigung und einem Aufweis von geschichtlichen *Strukturen*, die der geschichtlichen Wirklichkeit in ihrer Komplexität und Verästelung, in ihrem Übergreifen auf alle Lebensgebiete des sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens nahekommen und die inneren ‚Baugesetze‘ transparent machen sollen.

Werner Conze und Theodor Schieder<sup>22)</sup> haben in ihren Forschungsgebieten auf diese neue Form geschichtlicher Forschungsmethodik hingewiesen. Auch Paul Kluge machte zum Verhältnis Geschichtswissenschaft—Politi-

sche Bildung entsprechende Ausführungen<sup>23)</sup>. Bei seiner Aufgabe, die Funk-Hörer exemplarisch in die Arbeitsweise der Geschichtswissenschaft einzuführen, wählte er nicht, wie es noch Heimpel in seinen großen Vorlesungen über deutsche Geschichte im Norddeutschen Rundfunk 1955 getan hat, den erzählenden Bericht über die Zeiten hinweg unter gleichzeitiger Herausarbeitung der großen Tendenzen (Ideen), sondern er beschränkte sich auf *eine* Epoche und auf *ein* politisches Grundproblem: „Geschichte ist ... auch Erzählung um der Erzählung willen, und eben doch viel mehr, sie ist ein Ringen um die Probleme, die uns alle existentiell betreffen ... Und zudem wurde der Geschichte schon sehr früh eine besondere Aufgabe zugeschrieben: die unmittelbar belehrende ... So gern ein solcher Anspruch bestritten wird, sollten wir uns vergegenwärtigen, daß doch eine ganze Wissenschaft darauf aufbaut ... die Politik-Wissenschaft ... Das Funk-Kolleg dieser Reihe, das an den politischen Verhältnissen Englands seit dem 17. Jahrhundert allgemeine Einsichten in die Voraussetzungen und das Wesen des Parlamentarismus vermittelt hat, ist ein schönes Beispiel dafür.“ (S. 9 f.)

Warum er das Thema „Außenpolitik in Deutschland“ gewählt hat, begründet er politisch und nicht historisch, aber letzthin soll dadurch Geschichte transparent werden, denn nun kann sie wieder einen Beitrag zur Politischen Bildung leisten: „So verwirrend nun außenpolitische Ereignisse in den Verwicklungen eines bestimmten Fragenkomplexes sein mögen, es bleiben in ihnen doch gewisse Konstanten bestehen, die über lange Zeiträume

<sup>21)</sup> Vgl. Reinhard Wittram, Das Interesse an der Geschichte, Kleine Vandenhoeck-Reihe Nr. 59/60.

<sup>22)</sup> Vgl. Theodor Schieder, Geschichte als Wissenschaft, München 1960, und ders., Das deutsche Kaiserreich von 1871 als Nationalstaat, Köln-Opladen 1961. — Geht es im ersten Buche um die gegenwärtige historische Methode, so im zweiten nicht um die Ereignisgeschichte, sondern um das nationalstaatliche Bewußtsein. Eine ähnliche Problematik zeigt auch Werner Conze auf: Die deutsche Nation. Ergebnis der Geschichte, Göttingen 1963.

<sup>23)</sup> In: Neuere Geschichte. Deutsche Außenpolitik im Zeitalter des Nationalstaates, Fischer-Bücherei, Funk-Kolleg Bd. 5 (1969).

hinweg uns immer wieder begegnen." (S. 17) Als solche Konstanten werden genannt: Staat, Volk, Nation, Nationalstaat, Nationalität, Selbstbestimmung.

Mit dieser Konzeption haben wir den Historismus hinter uns gelassen. Es ist offensichtlich, daß der politische Beitrag einer Geschichtswissenschaft dieser Art bedeutender und umfangreicher sein kann als zuerst angenommen. Versuchen wir, einen Katalog von Merkmalen zusammenzustellen.

1. Geschichtsunterricht kann — auch schon in der Mittelstufe aller gegenwärtigen Schularten bei einer gewissen intellektuellen Beanspruchung der Schüler — Strukturen als Konstanten in der Geschichte herausarbeiten, die zugleich Grundbegriffe der Politik sind und dadurch politische Grundeinsichten vermitteln.

2. Unter Politischer Bildung kann man einen Vorgang in drei Stufen verstehen <sup>24)</sup>:

Erste Stufe:

*Information* (Übermitteln von Kenntnissen);

Zweite Stufe:

*Einsicht* (Urteilsbildung aus Erkenntnis);

Dritte Stufe:

*Entscheidung und Handeln* (Bekennnis, Weckung des Willens zum Handeln).

3. Die Art des methodischen Vorgehens und die Zielrichtung in der Politischen Wissenschaft und in der Geschichte sind jeweils andere. Will Geschichtswissenschaft Zusammenhänge erfassen und den Sinn von Situationen und Ereignissen verstehen, so will die Politik-Wissenschaft punktuelle Analysen durchführen <sup>25)</sup>.

4. Politik und Geschichte ereignen sich überall dort, wo der Wille von Individuen oder Gruppen aktiv auf Einwirkung oder auf Veränderung der Umwelt ausgerichtet ist.

Eines muß deutlich sein: Die Information — also die „erste Stufe“ — kann immer nur Gelegenheit geben für politische Bildung, kann nur Angebot sein. Hierzu eine Stellungnahme von Gottfried Leder, die zunächst etwas befremdend klingen mag: „Angesichts des Problems der Bildung müssen wir Abschied neh-

<sup>24)</sup> Vgl. mein Buch: *Geschichtsunterricht in der Volksschule*, München 1964<sup>2</sup>, Kapitel „Geschichtsunterricht und politische Bildung“.

<sup>25)</sup> Vgl. dazu Hans Mommsen, *Politische Wissenschaft und Geschichtswissenschaft*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 46/63.

5. Man hat nach elementaren und fundamentalen Kategorien der Politik und damit auch der Politischen Bildung gesucht und jeweils angeführt: Macht, Partnerschaft, Gemeinwohl (*bonum communa* des Mittelalters), Freiheit und Kontrolle der Macht, Konflikt und Ordnung, Menschenwürde <sup>26)</sup>. Daran wurde kritisiert, daß stets die Gefahr bestehe, die Basis könne nur durch einen Begriff als Grundkategorie zu eng werden.

6. Geschichte wird gern als das Feld der Entscheidung und Bewährung bezeichnet (so auch Kluge, a. a. O.). Um nicht einem Dezisionismus zu verfallen, sollte man zum geschichtlichen Grundbegriff der „Tat“ den aus dem Mittelalter stammenden der „Widerfahrnis“ hinzufügen <sup>27)</sup>.

Zusammenfassend muß nach dem jüngsten Stande der Diskussion gesagt werden, daß wohl alle Bemühungen, den Beitrag der Geschichte und des Geschichtsunterrichts zur Politischen Bildung inhaltlich materiell oder gar normativ zu fassen, heute an unserer Auffassung einer offenen Struktur Politischer Wissenschaft und des politischen Handelns als eines pragmatischen und völlig undoktrinären scheitern müssen. Der Beitrag kann daher wohl nur im folgenden liegen:

Erstens: Geschichte vermittelt Fakten in möglichst objektiver Form als Voraussetzung und als Arbeitsmaterial für politische und politologische Analysen und Entscheidungen (*Information*).

Zweitens: Geschichte gibt Grundbegriffe der Politik in ihrer elementaren Form und Strukturen als formales Material.

Drittens: Geschichte könnte vielleicht heute *doch* eine *Konzeption* anbieten — was von den Diskussionsrednern der Kommission für die Politik-Wissenschaft verneint wurde —: die Konzeption einer „Weltgeschichte“.

## V. Geschichte als Information

men von der Vorstellung, daß alles machbar sei. Politische Bildung ist ihrem Wesen nach Ereignis, nicht Veranstaltung ... Veranstal-

<sup>26)</sup> Zu den drei letzten Begriffen vgl. besonders: Hermann Giesecke, *Didaktik der Politischen Bildung*, München 1965; Erwin Schaaf, *Ordnung und Konflikt als Grundprobleme der politischen Bildung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 1/70; Wolfgang Hilligen, *Vorschläge für didaktische Kategorien zur Strukturierung von Inhalten und Intentionen der politischen Bildung*, in: *Die deutsche Unruhe. Protokoll*, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 3/70, S. 20 ff.

<sup>27)</sup> Vgl. in meinem o. a. Buch das Kapitel „Tat und Widerfahrnis“.

tungen schaffen stets nur Anlässe und damit Möglichkeiten zu politischer Bildung. Sie sind jedoch nicht imstande, politische Bildung gleichsam als vorausberechenbares Ergebnis zu ‚produzieren‘.“<sup>28)</sup> Die beiden ersten Stufen „Information“ und „Einsicht“ schaffen also nur Voraussetzungen für ein besseres politisches Verständnis<sup>29)</sup>. *Aufgabe und Möglichkeiten des geschichtlichen Unterrichts als Beitrag zur Politischen Bildung sollten daher wesentlich in sachgerechter, stoffgedrängter und transparenter Information und im Üben von Urteilsbildung gesehen werden.* Darüber hinaus kann das Transparentmachen von Strukturen erstrebt und in höheren Schuljahren in gradueller Verschiedenheit je nach der Entwicklungsphase der Schüler auch erreicht werden.

Der Beitrag des Geschichtsunterrichts kann heute nicht mehr in unmittelbarer, inhaltlicher Art, sondern nur in formaler, struktureller Art gesehen werden. (Das „nur“ gilt dabei nicht als abwertend). Geschichte trägt nicht durch Inhalte oder inhaltliche Aussagen zur Politischen Bildung bei, sondern eher durch Haltungen. Geschichte ist aber *ganz allein kompetent* für drei wichtige Voraussetzungen politischer Bildung — und so hat es wohl auch Kluge in seiner Einleitung gemeint, wenn er davon spricht, daß die Politik-Wissenschaft auf der Geschichte „aufbaut“:

Erstens: Sie gibt *sachlich richtige Fakten* (nach unserem Verständnis von Wissenschaft!). — Ich zitiere noch einmal Gottfried Leder: „Die Fähigkeit und Entschlossenheit des Menschen, eine Sache vor allem so zu sehen, wie sie ist, kennzeichnet eine erste Verhaltensweise, die für politische Bildung von grundlegender Bedeutung ist. Nur diese Haltung der Sachlichkeit ermöglicht Sachgerechtigkeit ... Die Hinführung zur Sachlichkeit soll ihrerseits die Fähigkeit und Entschlossenheit fördern, Konflikte sachgerecht auszutragen“ (a. a. O., S. 194).

## VI. Geschichte als Weltgeschichte

Daß Geschichte Ausformungen eines bestimmten Arsenal solches Begriffe und Ideen oder Tendenzen (Ranke) zeige, setzen die unter der

<sup>28)</sup> In: Contact. Bildungspolitisches Forum der Wirtschaft, 7. Jg. 1967, Heft 4, S. 296.

<sup>29)</sup> Um kritische Einwände vorwegzunehmen: Diese Stufen sind nur wegen der logischen Klarheit getrennt aufgeführt worden, in praxi muß man sie weder in zeitlicher noch in sachlicher Abgrenzung sehen, sie können ineinander übergehen; es können eventuell auch nur Stufe 1 oder 2 erreicht werden.

Zweitens: *Politische Grundbegriffe* werden am treffendsten und am einprägsamsten dann erklärt, wenn sie, bzw. die damit bezeichneten Phänomene, in der Geschichte in ihrer Ursprungssituation *zum erstenmal* auftreten. Darin liegt zum Beispiel der ungemein bildende Wert der Kenntnis des Griechentums für die moderne Demokratie, weil dort Begriffe wie „Polis“, „Demokratie“, „Freiheit“ die Elemente ihrer politischen Bedeutung im Ursprung zeigen, noch besser als in der englischen Geschichte<sup>29a)</sup>.

Drittens: Geschichte kann deutlich machen, *wie es geworden ist*; sie zeigt die Entwicklung auf. Die einzige angemessene Form, Ursachen für politische Situationen und Phänomene, Probleme und Konflikte aufzuzeigen, ist die Zurückführung auf die geschichtlichen Wurzeln, auf ihre Entwicklung. Eine andere Kausalität kann es auf diesem Fachgebiet nicht geben. Das Kennzeichen für diese Verfahren ist, daß wir einen Wirkungszusammenhang erst im Nachhinein erkennbar machen können. Friedrich Schlegel sagte bekanntlich, der Historiker sei ein rückwärts gewandter Prophet, und nach Hegel tritt die Eule der Minerva ihren Flug erst in der Dämmerung an.

Ob unter „viertens“ der Historiker auch ein vorwärts gewandter, also ein echter Prophet sein kann, muß trotz mancher Bemühungen um eine historische *Futurologie* seit Oswald Spengler vorerst noch offenbleiben<sup>30)</sup>. Immerhin sind jene aus der Fülle des geschichtlichen Anschauungsmaterials entwickelten Grundbegriffe Abstrakta, die eine politisch reale Bedeutung haben und in die Zukunft hineinreichen können; so etwa die schon genannten wie Macht, Partnerschaft, Gemeinwohl, Freiheit, Konflikt, Haltung, Entscheidung, Bewährung, Entwicklung, Zusammenhang; aber auch andere wie Monarchie, Königtum, Republik, Demokratie, Parlamentarismus, Despotie, Diktatur usw.

Leitung von Horst Schallenger erarbeiteten neuen Richtlinien von Nordrhein-Westfalen (1968) voraus. Dort gibt es nur noch das Bindestrich-Fach „Geschichte/Politik“. In der Einleitung zu diesen Richtlinien zum Geschichts-

<sup>29a)</sup> Vgl. hierzu in dieser Beilage den Beitrag von D. Schmidt-Sinns: Die attische Demokratie im politischen Unterricht.

<sup>30)</sup> Vgl. dazu auch Reinhard Wittram, Zukunft in der Geschichte. Zu Grenzfragen der Geschichtswissenschaft und Theologie, Kleine Vandenhoeck-Reihe 235/236.

unterricht an den Hauptschulen heißt es: „Durch kritisch geprüfte Anschauung wird der politische Sinn gebildet. Die Arbeit in der Hauptschule im Fachgebiet Geschichte/Politik soll in Auseinandersetzung mit der Verwirklichung des Menschen in der Geschichte und Gegenwart eine politische Bildung bewirken, die auf Vergegenwärtigung der politischen Sachverhalte und eines sachgemäßen politischen Verhaltens und Handelns abzielt.“<sup>31)</sup>

Es wird der großartige und noch recht kühne Versuch gemacht, die gesamte Gesellschaftslehre und alle politischen Möglichkeiten und Grundformen an der Geschichte exemplarisch zu verdeutlichen. Hier wird die These von der Geschichte als Bewährungsfeld wahrgemacht, aber vor allem auch die These, Geschichte sei *Weltgeschichte*, wie sie Alfred Heuss und Wilhelm Münter vertreten<sup>32)</sup>. Diese Konzeption der Weltgeschichte als eines Geschichtsbildes von dialektischer Kontinuität unseres Kulturkreises von Sumer bis zur Gegenwart liegt dem Lehrplan zugrunde<sup>33)</sup>. Als Methode wird im Lehrplan von Nordrhein-Westfalen das exemplarische Prinzip praktiziert, indem jeweils an den großen Epochen bestimmte politische Formen und Formationen sowie soziologisch-politische Strukturen aufgezeigt werden. Dabei bleibt für die deutsche Geschichte als Rechtfertigung nur noch das Argument, sie sei das „repräsentative Untersuchungsobjekt“ und der „traditionsgebundene Standort des Schülers“ (Prof. Beeck-Wuppertal in einem Vortrag in Volmarstein).

Die Geschichte wird daraufhin untersucht, wie weit in ihr Begriffe (Ideen, Ideologien, Tendenzen), die in der Gegenwart noch gewisse Bedeutung haben, verwirklicht wurden oder gewirkt haben. Alfred Heuss hat in seinem o. a. Buch (1968) auf Max Webers „Idealtypen“ hingewiesen, die dieser ja nicht als typisierte oder idealisierte Personen, sondern als verdichtete Strukturen, Ausformungen oder Verwirklichungen auffaßte. Durch Herausarbeiten solcher Strukturen kann man Phänomene verdeutlichen und miteinander vergleichen. Das hat einen eminent politisch bilden-

den Effekt. Es gibt — nach Klafki — Individualitäten, die Abbildcharakter haben, *repräsentativ* sind.

Die Konzeption der Menschen- und Menschheitsgeschichte als *Weltgeschichte* ist schon an sich ein Beitrag zur Politischen Bildung. Ein solches Geschichtsbild war von jeher die katholisch-christliche Konzeption, aber auch in säkularisierter Form die idealistisch-aufklärerische und wohl auch die eigentlich marxistische. Die erste geht aus von der Auffassung, daß es sich bei der Weltgeschichte als Heilsgeschichte um die Schöpfung Gottes handelt, die anderen davon, daß es um die Entfaltung der Humanität gehe. Wohl alle fassen das Ganze der Weltgeschichte als Hinführung zum *Frieden* auf, sicherlich für uns heute eine bemerkenswerte politische Kategorie! Man erhofft eine Überwindung des Nationalismus<sup>34)</sup>.

In der Schulpraxis bedeutet das nach den geltenden neuen Richtlinien in allen Bundesländern bereits jetzt, daß in der Mittelstufe, das heißt in den Klassen 5 bis 9 bzw. 10 aller Schulgattungen, im einmaligen Durchgang die Weltgeschichte als ein Ganzes behandelt wird: Ausgehend von der Urzeit ohne eine Differenzierung in Völker oder Nationen führt der Weg über die frühen Hochkulturen, die erste „Weltreiche“ bilden, zu den Völkern am Mittelmeer der Antike, die das Imperium Romanum entstehen lassen, das ja auch nicht national ausgerichtet war, über das anationale christliche Reich des Mittelalters, dessen Wiederaufrichtung Karl V. vergeblich versuchte, zu der erst seit dem 17. Jahrhundert einsetzenden Entstehung der modernen Welt als eines Systems von „Nationalstaaten“ Europas, die ihre Imperien im gegenseitigen Kampf der Weltkriege unseres Jahrhunderts selbst zerschlugen. Nationalstaat und Nationalismus sind also recht junge Erscheinungen, und auch die Geschichtsschreibung war noch bis ins frühe 19. Jahrhundert „Weltgeschichts-Schreibung“. Ein Geschichtsunterricht in dieser Konzeption kann der Politischen Bildung dienen, ohne seinen facheigenen Charakter aufzugeben.

<sup>31)</sup> In: Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen (= Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 30), Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf 1968, B 4/1 f.

<sup>32)</sup> Wilhelm Münter, *Zeitgemäßer Geschichtsunterricht*, München 1967; Alfred Heuss, *Zur Theorie der Weltgeschichte*, Berlin 1968.

<sup>33)</sup> Nach dieser Konzeption ist auch des Verfassers „Handbuch für den Geschichtsunterricht an Haupt- und Realschulen“ aufgebaut. Bd. II (1770—1890) 1966<sup>2</sup>; Bd. III (1890—1916) 1966; Bd. IV (1917—1933) 1966; Bd. V (bearbeitet von Gerhart Binder) (1933—Gegenwart) in Herstellung, erscheint demnächst.

<sup>34)</sup> Vgl. zum Friedensproblem in pädagogischer Sicht: Karl Friedrich Roth, *Erziehung zur Völkerverständigung und zum Friedensdenken*, Donauwörth 1967. Aus der Sicht der Politikwissenschaft und der Soziologie: Ekkehard Krippendorff (Hsg.), *Friedensforschung*, Köln 1968. Skeptisch gegenüber einer baldigen Überwindung des Nationalismus kürzlich Hans Kohn, *Nationalismus und Integration*: 1949 und 1969, in: *Integration*, Vierteljahresshefte zur Europaforschung 4/1969, S. 275—292; vgl. aber auch Dieter Senghaas, *Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt*, in: *Die Neue Sammlung*, 9. Jg., 1969, Heft 2, S. 130—139.

# Die attische Demokratie im politischen Unterricht

*Die beste Methode dürfte hier wie bei anderen Problemen sein,  
daß man die Gegenstände verfolgt, wie sie sich von Anfang an entwickeln.  
Aristoteles, Politik*

## I. Didaktische Überlegungen zur Themenwahl

Ebenso alt wie die sogenannte Gemeinschaftskunde ist der Streit um die Rolle der Geschichte in dem neuen Sachbereich; im Grunde ist es eine müßige Auseinandersetzung. Gemeinschaftskunde will ja gerade das Fachdenken sprengen; nicht Fächergrenzen sollen zur Norm für die Wirklichkeit werden, sondern „das konkrete Problem wird zum Sammelpunkt für die zuständigen Disziplinen“<sup>1)</sup>. Bleibt zu entscheiden, welche Fragen für die politische Bildung relevant sind.

Verfechter des neuen Faches neigen dazu, die Kenntnis der Moderne (seit etwa 1770) „als historisch relevant genug für die Bewältigung der Gegenwart zu halten“<sup>2)</sup>. „Thukydides und Tacitus können uns zwar zeigen, wie es in der pragmatischen Geschichte zugeht. Aber die Welt vor der Renaissance und vor den europäischen Revolutionen kannte die Probleme noch nicht, die uns bewegen und für alles Tun und Denken der Gegenwart und Zukunft fundamental sind“ (W. Flitner). Doch können wir auch lesen, die Gemeinschaftskunde „will ja gar nicht, daß etwas von den Bildungsgütern der Geschichte aufgegeben werde“<sup>3)</sup>.

Niemand wird bestreiten wollen, daß es Geschichtsepochen gibt, deren Kenntnis jedem Schüler vermittelt werden sollte. Wenn junge Amerikaner sich heute in Kursen der „social studies“ mit der Gesellschaft der Kalaharibewohner oder revolutionären Veränderungen in der Jarmo-Kultur befassen<sup>4)</sup>, dann sind solche Studien als exemplarisches Lernen si-

cher nützlich, obwohl jene Kulturen historisch recht unbedeutend sind. Um so wertvoller muß aber die Beschäftigung mit Gesellschaft und Politik derjenigen Völker sein, die weltgeschichtliche Bedeutung gewonnen haben, deren Leistungen für unsere Weltkultur relevant sind. Der Durchgang durch die Geschichte in der Sekundarstufe ist besonders unbefriedigend für die Antike, weil die Altersstufe der 11- bis 13jährigen nur sehr bedingt dazu fähig ist, die verfassungspolitischen Fragen der attischen oder der römischen Geschichte zu begreifen, so daß der Unterricht sich überwiegend mit Kriegen und Revolutionen zu befassen hat. Daher sollte man auf eine Beschäftigung mit der Antike auf der Oberstufe keinesfalls verzichten. Methodisch-didaktische Handbücher für den politischen Unterricht dürfen über diese Situation nicht hinwegsehen.

Einem Mißverständnis ist hier vorzubeugen: Politischer Unterricht soll nicht allein von der Geschichte her betrieben werden, sondern es geht darum zu untersuchen, wie ein Geschichtsunterricht vorzugehen hat, der ein „Beitrag zur politischen Bildung“ sein will. Dabei darf man sich nicht auf die letzten beiden Jahrhunderte beschränken, weil die Wurzeln unserer Kultur eben wesentlich weiter zurückreichen, weil nur ein Einblick in die Weltgeschichte das Verständnis unserer Weltkultur ermöglicht. Für den politischen Unterricht ist ein Bildungswissen Voraussetzung; doch dessen „Werte und Vorstellungskomplexe bleiben so lange abstrakt, ja, haben in Wahrheit gar nicht die Qualität von Vorstellungen, wie sie nicht in Bezug gesetzt werden können zur Realität der gegenwärtigen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Welt“<sup>5)</sup>. Damit kommt man über die vergleichende Geschichtsbetrachtung zu einer sozialkundlichen Arbeitsweise.

<sup>1)</sup> H. v. Hentig, in: K. Seidelmann, *Bildung in Stufen*, Auswahl B 15/16, S. 54.

<sup>2)</sup> W. Mickel, *Methodik des politischen Unterrichts*, 1967, S. 229, dort auch das folgende Zitat.

<sup>3)</sup> R. Klatt, in: *Gesellschaft, Staat, Erziehung*, Sonderheft „Gemeinschaftskunde und Geschichte“ (1962), S. 6.

<sup>4)</sup> Vgl. A. Holtmann, *Social Studies. Didaktische Informationen des Pädagogischen Zentrums Berlin*, 1969, S. 13.

<sup>5)</sup> H. Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, 1966, S. 87.

Die Gefahr entstellender Anachronismen und damit der Verfälschung antiker Geschichte sollte man nicht gering einschätzen. Der Lehrer muß sich ihrer immer bewußt bleiben und ihr dadurch zu entgehen suchen, daß er in jedem Falle die einzelnen Komponenten des zu Vergleichenden genau betrachtet. Vereinfachungen sind aber — wie häufig im Unterricht — aus didaktischen Gründen unvermeidlich.

Das Folgende stellt einen aus der Unterrichtspraxis in einer gymnasialen Oberstufe entstandenen Versuch zur Diskussion, die Alte Geschichte für den politischen Unterricht fruchtbar zu machen, umgekehrt aber auch durch den in den Unterricht integrierten Vergleich mit unserer politischen Gegenwart zur Erhellung der unseren Schülern so fern liegenden griechischen Antike beizutragen: Die attische Polis als Modell eines demokratischen Versuchs, an dem Einsichten in antike Formen staatlicher Ordnung ebenso wie Erkenntnisse von Eigentümlichkeiten moderner Staatsformen zu gewinnen sein sollten.

Das Thema scheint im wesentlichen den Historiker, allenfalls den Verfassungsrechtler zu betreffen. Die folgenden Überlegungen sollen

## INHALT

- I. Didaktische Überlegungen zur Themenwahl
- II. Geographische, ökonomische und soziale Voraussetzungen
- III. Solon — Die Schaffung einer verfassungsmäßigen Ordnung
- IV. Die Peisistratiden — Die Tyrannis und ihre sozialen Folgen
- V. Exkurs: Der Abbau aristokratischer Strukturen durch die NS-Herrschaft
- VI. Kleisthenes — Das Entstehen der Demokratie
- VII. Perikles und seine Epigonen — Die radikale Demokratie und deren Scheitern
- VIII. Schlußbemerkungen

zeigen, wie dennoch eine Vielzahl von Wissenschaften befragt werden muß, um eine möglichst umfassende Antwort auf unser Unterrichtsvorhaben zu erhalten, auf die Frage nach Wesen und Werden der attischen Demokratie<sup>6)</sup>.

## II. Geographische, ökonomische und soziale Voraussetzungen

Die Unterrichtsreihe sollte ausgehen von den Grundlagen für die eigentümliche Entwicklung Attikas: den geographischen Voraussetzungen und den wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen gegen Ende des 7. Jahrhunderts. Die Reformen Drakons und Solons, auch die späteren des Kleisthenes, werden nur von hier aus verständlich.

Drei unterschiedliche Regionen sind für Attika kennzeichnend: die weite Ebene um Athen, die sich nach Nordosten erstreckt, ein Küstensaum im Südwesten der Halbinsel, schließlich die von der Stadt aus gesehen „jenseits der Berge“ gelegenen Bezirke an der Ostküste. Hier sind Kleinbauern in der Überzahl; an der Westküste, hafenreich und in der Nähe der Metropole, widmet man sich überwiegend dem Handel und der Seefahrt; in der fruchtbaren Ebene wird Getreide angebaut.

Noch ist das Gemeinwesen in der Hand der Adligen. Diese, die *Eupatriden*, die „Söhne edler Väter“, sind im Besitz der reichen Äcker

in der Ebene, leben aber zumeist in Athen, wo sich auch Handwerker und Händler befinden wie im Küstenbezirk. In den Jahrzehnten vor 600 treten nun zwischen den Großgrundbesitzern, den Handel- und Gewerbetreibenden und den Kleinbauern soziale Spannungen auf: Anstoß zu Verfassungsreformen.

Für diese soziale Krise werden verschiedene Ursachen angeführt, die, mehr oder minder, alle ihren Anteil an den Erschütterungen des Adelsstaates gehabt haben mögen.

Das Münzgeld kommt auf und damit der Geldverleih auf Zins. — Die Kolonisation hatte neue Absatzmärkte erschlossen, und die daraufhin steigende Getreideproduktion wird zum Teil ausgeführt und drückt die Preise. — Ebenfalls für den Export wird in steigendem Maße Wein und Öl gebaut. Alle diese Entwicklungen wirken sich zum Vorteil der Reichen aus: Sie machen Geldgeschäfte und können im großen Stil produzieren, vor allem Öl und Wein, — Pflanzen, die erst nach Jahren Ertrag bringen und daher langfristige Investitionen erfordern. So gerieten zahlreiche Kleinbauern in wirtschaftliche Not, ja persönliche Gefahr, wenn sie geborgt hatten und nicht zurückzahlen konnten: Sie wurden in die Sklaverei ver-

<sup>6)</sup> Fachhistorische Grundlage für die folgenden Überlegungen ist die Darstellung von A. Heuss in der Propyläenweltgeschichte, hrsg. v. G. Mann und A. Heuss, Bd. III, 1962, S. 162 ff.

kauft. Andere Bauern waren Hörige und verpflichtet, dem Herrn ein Sechstel des Ertrages als Abgabe zu leisten (*hektemoroi*). Auch sie hafteten mit ihrem Leibe <sup>7)</sup>.

Diese Entwicklung hat aber noch einen weiteren Aspekt. Die wachsende Ausfuhr von Öl und Wein erschloß Absatzmärkte auch für andere Erzeugnisse, und diese Tatsache machten sich die attischen Handwerker zunutze (Keramik). Damit wurde die Schicht handel- und gewerbetreibender Bürger gestärkt.

Auch unter den reichen Grundbesitzern müssen Umschichtungen eingetreten sein. Die Stellung der Eupatriden hatte vor allem darauf beruht, daß sie im Besitz des besten Landes waren. Die anspruchslosen Oliven und Weinstöcke sind aber auch auf den karger Böden des Berglandes mit Erfolg anzubauen, so daß hier eine neue Gruppe von Landwirten emporgekommen sein wird. Sie standen den Eupatriden bald an Wirtschaftskraft nicht nach und konnten deren alleinige Vorherrschaft in Frage stellen.

Veränderungen im Kriegswesen liefern einen weiteren Beitrag zur Sozialgeschichte jener Zeit. Die Umstellung des Heeres von adligen Einzelkämpfern auf die Phalanx der *Hopliten* um 700 hatte zu einer Ausdehnung des Kriegs-

dienstes auf weite Kreise der Bürgerschaft geführt, und es war selbstverständlich, daß diese Leistung für das Gemeinwesen auf lange Sicht einen gewissen Einfluß der Hopliten auf die Staatsgeschäfte, zumindest als Forderung, zur Folge haben mußte.

Der knappe Abriss der Voraussetzungen für die Entwicklung Athens im 7. und 6. Jahrhundert sollte zeigen, wie Wirtschaftsgeographie, Sozial- und Militärgeschichte Beiträge zu einem noch vor kurzer Zeit in der Schule rein von der allgemeinen Geschichte her behandelten Thema leisten können. Diese enge Betrachtungsweise herrscht noch in manchen Schulbüchern vor, die sich darauf beschränken, die wirtschaftliche Not und die daraus entstehende Schuldknechtschaft der attischen Kleinbauern als Grund für die Reformen Dracons und Solons anzugeben. Dabei ist es gar nicht sicher, inwieweit die Not der Kleinbauern oder die sich verbessernde Position der Hopliten, der Handwerker, Händler und der durch den Export emporgekommenen Gruppe der Landwirte das auslösende Moment für die Reformen war <sup>8)</sup>. Revolutionen werden in der Regel nicht von verelendeten Massen, sondern von sozialen Gruppen inszeniert, die einen ökonomischen Status erreicht haben, der ihren politischen Entfaltungsmöglichkeiten nicht entspricht.

### III. Solon — Die Schaffung einer verfassungsmäßigen Ordnung

Der Unterricht wird Dracon nur kurz erwähnen. Wir wissen nicht viel über ihn. Schon die Annahme, er habe seine Gesetze „unter dem Druck des aufsteigenden Mittelstandes“ <sup>9)</sup> erlassen, erscheint nicht gesichert. Man sollte aber herausstellen, daß an der Schwelle verfassungsmäßiger Ordnung in Athen dieser Versuch zur Rechtsstaatlichkeit stand, wie „drakonisch“ die Strafen auch immer gewesen sein mochten.

<sup>7)</sup> Zur Unterscheidung von *hektemoroi* und Schuldnern vgl. W. G. Forrest, *The Emergence of Greek Democracy*; deutsch: *Wege zur hellenischen Demokratie*, 1966, S. 147 ff. Die gelegentlich in Geschichtslehrbüchern vertretene und auf Aristoteles zurückgehende Auffassung, die *hektemoroi* hätten fünf Sechstel ihrer Erzeugnisse abgeben müssen, kann nicht zutreffen. Kein antiker Landwirt war auch nur annähernd in der Lage, das Sechsfache dessen zu produzieren, was er für den Eigenbedarf seiner Familie benötigte. Die Ertragssteuer unter Peisistratos betrug ein Zehntel.

<sup>8)</sup> Diesen Aspekt betont Forrest, *Hellenische Demokratie*, S. 154.

<sup>9)</sup> E. Sterling, *Der unvollkommene Staat*, 1965, S. 19.

Didaktische Überlegungen zur solonischen Verfassung haben in Betracht zu ziehen, daß die Literatur kein einhelliges Urteil über Solons politischen Standpunkt bietet. Solon war adliger Herkunft, doch als Kaufmann tätig.

Er selbst stellt sich in seinen Gedichten als *diallaktes*, als „Versöhner“, dar. Dagegen erscheint er bei Forrest als Revolutionär: „Es besteht ... kein Grund zu der Annahme, daß Solon nach den Begriffen seiner Zeit kein Extremist gewesen sei ...“ <sup>10)</sup>. Oder Sterling: „Solon vertrat die Interessen der aufsteigenden Handelsklasse.“ <sup>11)</sup>

Betrachten wir Solons politische Maßnahmen: die Befreiung der Bauern aus Schuldknechtschaft und Zinspflicht, die Einrichtung von Volksgerichten und des Rates der 400, die Zuordnung politischer Rechte und Pflichten an die vier Klassen der Bevölkerung.

<sup>10)</sup> Forrest, *Hellenische Demokratie*, S. 161.

<sup>11)</sup> Sterling, *Der unvollkommene Staat*, S. 20.

„Wem brachte die neue Klasseneinteilung politischen Vorteil?“ könnte im Unterricht gefragt werden. Kaum den *Theten* (Lohnarbeiter), die wahrscheinlich keinen Zugang zu Volksversammlung und Volksgericht erhielten, weil sie keinen Grundbesitz hatten<sup>12)</sup>. Wenig auch den *Zeugiten* (dritte Vermögensklasse), die zwar de jure alle ihre Stimme abgeben konnten, aber de facto wie auch die *Theten* aus wirtschaftlichen Gründen selten in der Lage gewesen sein mochten, an den Versammlungen in der Stadt teilzunehmen. Die alte Schicht der *Eupatriden*, die wir größtenteils unter den *pentakosimedimnoi* („Fünfhundertscheffler“, erste Vermögensklasse) zu suchen haben werden, hatte nur zu verlieren, sie mußte die Macht nun teilen. Damit bleiben übrig als Hauptnutznieser von Solons Neuerungen jene reichen, doch nichtadligen attischen Bürger, denen die Reform zu politischem Einfluß verhalf, die den Besitz und die militärische Leistung für das Gemeinwesen an die Stelle der Abstammung setzte. Wir werden diese Leute in den ersten beiden Vermögensklassen zu suchen haben.

Über die Befugnisse des Rats der 400 wissen wir wenig. Der dem *Adelsrat (Areopag)* gegenübergestellte *Volksrat* schmälerte jedenfalls dessen Gewicht, denn die Volksversammlung war nun in der Lage, sich selbst zu dirigieren — für die zukünftige Verfassungsentwicklung eine schwerwiegende Tatsache<sup>13)</sup>.

Die Einrichtung von Volksgerichten schien Aristoteles von solcher Bedeutung, daß er sagt, das Recht, an den Volksgerichtshof zu appellieren, habe die Macht des Volkes am meisten gestärkt. Dort sei das Volk Herr in den Abstimmungen, so werde es auch Herr über den Staat<sup>14)</sup>. Man darf diese sicher zutreffende Bemerkung des Aristoteles nicht mißverstehen und Solon zum Demokraten umstilisieren. Auch kann man Aristoteles keinesfalls wörtlich nehmen, wenn er für diese Zeit von „Verschwörungen zum Sturze der Demo-

kratie“ spricht<sup>15)</sup>. Wir sollten uns nicht „in Phantasien über einen ‚demokratischen‘ Solon verlieren“<sup>16)</sup>. Seine Zeit kannte weder die Sache noch den Begriff.

Man müßte den Schülern aber recht anschaulich vorstellen, was die *heliaia* (das Volksgericht) bedeutete: Hier sprach nicht eine begrenzte Anzahl von Aristokraten Recht, wie im *Areopag*, sondern Tausende, ursprünglich vielleicht das Volk in seiner Gesamtheit, urteilten als Berufungsinstanz über Richtersprüche der höchsten Beamten. Hier kann man mit Aristoteles und auch im modernen Sinne doch von einer durchgreifenden Demokratisierung des Gerichtswesens sprechen.

Ausgangspunkt für Solons Schlichtung der sozialen Gegensätze war die Befreiung der Bauern. Man sah, „daß zwischen den herabgesunkenen Kleinbauern, denen zugleich alle politischen Rechte verloren gingen, und Sklaven kaum noch ein Unterschied bestand; man erkannte Freiheit als eigenen Wert, man begriff, daß das Schicksal der Sklaverei nicht nur Stammfremde und Rechtlose, sondern jeden Bürger treffen konnte.“<sup>17)</sup> Sieht man diese Maßnahme im Zusammenhang mit den Rechten und Pflichten der Bürger in den vier Vermögensklassen, so kann man mit Max Pohlenz sagen: „Es ist der Begriff der sozialen Gerechtigkeit, den Solon als erster Abendländer klar erfaßt und zum Maßstab seines Handelns als Staatsmann gemacht hat.“<sup>18)</sup>

Kann man Solons Wirken danach revolutionär nennen? Man wird zu dem Schluß kommen müssen, daß er sich als Reformers im wahren Sinn des Wortes erweist, indem er die alten Rechte der Bauern wiederherstellt und die *Eunomie*, die gerechte Ordnung, eine aristokratische Ordnung, wieder einzurichten sucht<sup>19)</sup>. Seine Klasseneinteilung ist nur eine Abwandlung der schon bestehenden, und dem revolutionären Drängen nach einer Bodenreform gibt er nicht statt. Man wird andererseits die Schüler die zukunftsweisenden Elemente dieser Verfassung herausfinden lassen; neben den schon genannten sollte die Bedeutung der Beamtenwahlen durch das Volk, überhaupt die Abstimmung mit Stimmenzäh-

<sup>12)</sup> Ploetz, Auszug aus der Geschichte, 27. Aufl. 1968, S. 135; A. Heuss, Propyläenweltgeschichte III, S. 169; Geschichte, Westermanns Geschichtsbuch für Gymnasien, hrsg. v. H. Heimpel, Bd. I, 1967, S. 55; viele andere Schulbücher verlegen in Übereinstimmung mit der antiken Tradition die Teilnahme der *Theten* am politischen Leben in eine zu frühe Zeit. Sie werden mit der Kleisthenischen Neuordnung hinzugekommen sein.

<sup>13)</sup> A. Heuss, Propyläenweltgeschichte III, S. 170 f.

<sup>14)</sup> Zitiert nach O. Kampe, Die attische Polis, o. J., S. 4 f.; s. auch Weltgeschichte im Aufriß, 8. Aufl. 1963, Bd. I, S. 83. Hier wie im folgenden wird, wo möglich, nach leicht zugänglichen Quellensammlungen zitiert.

<sup>15)</sup> O. Kampe, a. a. O., S. 5. Man kann bei Aristoteles auch lesen (Staat der Athener, Werke, Bd. IV, Zürich 1955, S. 356), „... daß die Verfassung des Kleisthenes nicht eigentlich demokratisch gewesen sei, sondern eher so wie diejenige Solons“.

<sup>16)</sup> Forrest, Hellenische Demokratie, S. 173 f.

<sup>17)</sup> H. Schaefer, Politische Ordnung und individuelle Freiheit, in: Zur griechischen Staatskunde, hrsg. v. F. Gschnitzer, 1969, S. 148.

<sup>18)</sup> Zitiert nach Weltgeschichte im Aufriß, I, S. 85.

<sup>19)</sup> Schaefer, Politische Ordnung, S. 147 f.

lung, unsere Beachtung finden. Diese Grundlage demokratischen Verfahrens erhielt das Volk durch Solon<sup>20)</sup>.

Solon wäre somit darzustellen als Reformers einer aristokratischen Staatsordnung, der diese auf eine rationale verfassungsmäßige Basis stellt, Herkunft durch Vermögen ersetzt und sie damit offen und entwicklungsfähig für die Zukunft macht. Dabei führt er zur rechtlichen Verankerung Verfahrensweisen ein, die später zur Grundlage der Demokratie werden. „Solon von Athen steht nach Willen und Werk an jener Grenzscheide, die das

nahende Ende der aristokratischen Ära markiert und Neues ahnen läßt.“<sup>21)</sup>

Abschließend mag die Frage aufgeworfen werden, ob diese *Timokratie* (Herrschaft nach Besitz) eine gerechte, das heißt Athen im frühen 6. Jahrhundert angemessene Ordnung war. Der Unterricht kann dabei zur Klärung der ideologisierenden und daher unzutreffenden Auffassung beitragen, daß eine demokratische Verfassung für alle Zeiten und an jedem Ort die einzig richtige sei. Es muß darauf hingewiesen werden, daß eine gewisse Homogenität der gesellschaftlichen Struktur und ein relativ hoher Bildungsstand der Mehrheit der Bevölkerung hierzu Voraussetzung sind<sup>22)</sup>.

#### IV. Die Peisistratiden — Die Tyrannis und ihre sozialen Folgen

Bei der Beschäftigung mit der Tyrannis hat der Unterricht zunächst einmal die Vorstellungen abzubauen, die sich aus dem modernen Sprachgebrauch des Wortes ergeben. Das Wirken des Peisistratos bietet dazu das geeignete Modell: Vor allem die Vertreter der älteren Tyrannis (im 7. und 6. Jahrhundert) sind vorerst ganz neutral als Alleinherrscher anzusehen, die, gestützt auf ihre Anhängerschaft, an der Spitze der Polis stehen. Tyrannen (Grundbedeutung des Wortes: „Herr“) treten wohl zuerst im ionischen Kleinasien auf, sie sind meist adliger Abkunft, und man muß ihr Erscheinen mit dem Verfall aristokratischer Lebensformen im Zusammenhang sehen. Auch für die Art und Weise, wie sie zur Herrschaft gelangten, ist Peisistratos typisch. Entweder auf mehr oder minder legale Weise, nämlich durch Abstimmung des Volkes (das Peisistratos vor seinem ersten Staatsstreich eine Leibwache zubilligte, mit der er die Akropolis besetzte), durch List (indem er sich nach seiner ersten Vertreibung durch ein hübsches Mädchen, das als Athene verkleidet war, zurückführen ließ) oder mit Gewalt (nach Anwerben von Söldnern und einem entscheidenden Gefecht, 546). Bei allen diesen Machtwechseln spielten Adelsfehden eine Rolle, denen Peisistratos schließlich ein Ende setzte, wobei er hauptsächlich von seiner Anhängerschaft der

Partei „Jenseits der Berge“, also von den Kleinbauern, aber auch von Handwerkern und Kaufleuten unterstützt wurde. Interessant ist nun, daß Peisistratos die Solonsche Verfassung beibehielt, ja deren Organe durch den Bau von Amtsgebäuden förderte<sup>23)</sup>. Seine Herrschaft wurde also offensichtlich von der überwiegenden Mehrheit des Volkes begrüßt und gefördert.

Entsprechend fällt das Urteil antiker wie moderner Autoren über das Wirken des Tyrannen aus: Er regierte „eher demokratisch als tyrannisch“, er war „volkstümlich und menschenfreundlich“ und „wollte sich in allen Dingen an die Gesetze halten“ (Aristoteles)<sup>24)</sup>; Athen nahm politisch und wirtschaftlich einen solchen Aufschwung, „daß die Athener später auf die Herrschaft des Peisistratos als ein goldenes Zeitalter zurückblickten“ (Forrest)<sup>25)</sup>. Peisistratos war kein Einzelfall: „Herrscherliche Verantwortlichkeit dürfte ... häufiger gewesen sein, als es unsere tyrannenfeindlichen Quellen wahrhaben wollen“ (Berve)<sup>26)</sup>. So „hat die griechische Tyrannis einen ausgesprochen liberalen, man möchte fast sagen bürgerlichen Zug“ (Hallgarten)<sup>27)</sup>. Auch das Verbot, Waffen zu tragen, und die Bodenertragsteuer von zehn Prozent können dieses Bild nicht trüben.

Nach dem Tod des Tyrannen setzte sich die Form der Herrschaft unter den Söhnen Hippias

<sup>20)</sup> J. Larsen, Entstehung und Bedeutung der Stimmzählung, in: Griechische Staatskunde, S. 205.

<sup>21)</sup> Schaefer, Politische Ordnung, S. 148.

<sup>22)</sup> Als Kuriosum in der Geschichte der politischen Bildung sei Solons Versuch angemerkt, jeden einzelnen am politischen Leben zu beteiligen: Jeder Bürger wurde verpflichtet, in einem politischen Streit unter Waffen zu treten und Partei zu ergreifen (S. Kampe, Polis, 5). Andernfalls verlor er alle politischen Rechte.

<sup>23)</sup> Forrest, Hellenische Demokratie, S. 182 f.

<sup>24)</sup> Zitiert nach Kampe, Polis, S. 5 f.

<sup>25)</sup> Forrest, Hellenische Demokratie, S. 182.

<sup>26)</sup> H. Berve, Wesenszüge der griechischen Tyrannis, in: Griechische Staatskunde, S. 176.

<sup>27)</sup> G. Hallgarten, Dämonen oder Retter? dtv Nr. 376, 1966.

und Hipparch über 14 Jahre in ähnlicher Weise fort, und sie hätte ebenso enden können, wenn nicht der historische Zufall in Gestalt einer homoerotischen Liebesaffäre aufgetreten wäre: Harmodios und Aristogiton schmieden aus Rachsucht einen Mordplan gegen Thessalos, einen Peisistratiden, töten aus Versehen auch noch den Falschen, nämlich Hipparch — all dies hindert nicht, daß der Mord von der Nachwelt zu einer Heldentat zur Erringung der Freiheit umstilisiert wurde, obwohl „Aristoteles unter den Motiven zum Tyrannenmord zwar allerlei persönliche Kränkungen, nicht aber den Wunsch nach Befreiung der Polis erwähnt“<sup>28)</sup>.

Hier aber kommt nun die einer unumschränkten Herrschaft immanente Gefahr zum Vorschein, und sie sollten wir die Schüler erkennen lassen: die latente Möglichkeit des Umschlagens selbst gutartiger Alleinherrschaft in Unterdrückung und Gewalt wie unter Hippias nach der Ermordung seines Bruders<sup>29)</sup>. Damit wird die Erkenntnis des Wesens der Tyrannis möglich. Sie muß ihre Gegner auszuschalten suchen, sie kennt keine Möglichkeiten der politischen Lösung von Konflikten, der Tyrann entscheidet. Aristoteles gibt eine eindrucksvolle Schilderung der Tyrannenherrschaft, auf die der Unterricht nicht verzichten sollte<sup>30)</sup>.

Die Tyrannis wird gekennzeichnet durch „die Beseitigung der hervorragenden Leute und Niederwerfung aller selbstbewußten Männer, indem man zugleich keinerlei Tischgenossenschaften oder politische Genossenschaften (*hetairia*) und keinerlei Bildung (*paideia*) noch irgend etwas derartiges duldet, sondern vielmehr alles zu verhüten sucht, woraus zweierlei zu entspringen pflegt, Selbstgefühl (*phronema*) und Vertrauen (*pistis*), und keinerlei gesellige Vereine (*scholé*) oder gesellige Zusammenkünfte sich bilden läßt und alles dazu tut, daß alle Staatsbürger möglichst einander unbekannt bleiben, weil aus der Bekanntschaft eher ein gewisses wechselseitiges Vertrauen entspringt. Ferner die Sorge dafür, daß die Einwohner des Staates stets in der Öffentlichkeit leben und vor den Türen sich aufhalten, weil so am wenigsten verborgen bleibt, was sie tun, und sie sich so an einen unterwürfigen Sinn gewöhnen, wenn sie dergestalt ununterbrochen wie Sklaven gehalten werden.

<sup>28)</sup> Berve, Wesenszüge, S. 181.

<sup>29)</sup> Die Zwielfichtigkeit eines Tyrannen läßt sich in der Schule gut an Schillers „Bürgschaft“ zeigen.

<sup>30)</sup> Aristoteles, Politik (Rowohlt) 1968, Buch V, S. 197 f., paraphrasiert in: Hallgarten, Dämonen, S. 7 f., und Sterling, Der unvollkommene Staat, S. 27.

Ferner gehört es hierher, dahin zu streben, daß ja nichts verborgen bleibe, was irgendein Untertan spricht oder tut, sondern überall Späher ihn belauschen, ... denn auf diese Weise werden die Leute es sich weniger angewöhnen, freie Reden zu führen, aus Furcht vor dieser Art Menschen, und wo sie es tun, werden sie weniger damit verborgen bleiben. ... Und was ferner noch in der äußersten Demokratie zu Hause zu sein pflegt, das alles pflegen auch die Tyrannen, Weiberherrschaft in den Häusern, damit die Weiber die Geheimnisse ihrer Männer ausschwatzen, und schlaffe Zucht der Sklaven zu demselben Zweck ...“.

Die Bemerkung von Aristoteles über die „äußerste Demokratie“ — sie wird von Sterling und Hallgarten nicht zitiert — könnte als provozierender Denkanstoß ein Unterrichtsgespräch einleiten. Der Lehrer müßte dabei die Denkhilfe geben, daß Aristoteles zwischen Demokratie als radikaler Form und der gemäßigten Volksherrschaft „*Politie*“ unterscheidet. Deshalb darf man interpretierend wohl von der totalen Demokratie sprechen, die Aristoteles ebenso wie die Alleinherrschaft als autoritär kennzeichnet<sup>31)</sup>.

Wenn die Beschäftigung mit dem Schicksal der Peisistratiden zu der Erkenntnis geführt hat, daß nicht jeder Tyrann bösartig, sondern das Wesen seiner Herrschaft für das politische Leben verderblich ist, da sie notwendigerweise auf Gewalt beruht, auch wenn sie nicht aufgrund von Widerständen in Terror umschlägt, dann hat die Beschäftigung mit antiker Geschichte einen wichtigen Beitrag zur politischen Bildung geleistet.

Eine weitere Erkenntnis, die sich aus dem Nachdenken über die attischen Tyrannen ergeben sollte, sei hier vorgreifend angeführt; der Unterricht wird sie erst nach der Betrachtung der kleisthenischen Reformen erarbeiten können.

Die demokratische Entwicklung des 5. Jahrhunderts wurde von der Tyrannis vorbereitet und gefördert. Beide Strukturen haben zwar nicht die Freiheit, aber die soziale Gleichheit, zumindest idealtypisch, gemein. Die Tyrannis war bestrebt, aristokratische Lebensformen abzubauen, konkret: mancher Adlige hatte außer Landes gehen müssen; wirtschaftlich: Aufstieg der werkenden und handelnden Stadtbevölkerung und der Kleinbauern; und kulturell: Einführung der Dionysien, der Festlichkeiten für den „unadligen Gott“. „Mit der Nivellierung der Bevölkerung durch Entmachtung des Adels

<sup>31)</sup> „... auch die äußerste Demokratie ist eine Art von Tyrannenherrschaft“, Aristoteles, Politik V, S. 194.

und Hebung der niederen oder bisher vom Bürgerrecht ausgeschlossenen Schichten hat die ältere Tyrannis eine gewisse Homogenität der Bevölkerung geschaffen und so die soziale Grundlage der künftigen Polis gelegt." <sup>32)</sup> So kann man sagen, daß die attische Demokratie erst nach dem Zwischenspiel einer diktatori-

schen Herrschaft von beinahe 50 Jahren auf den Grundlagen des Adelsregimes allmählich zur Entfaltung kam.

Wir sollten uns nicht scheuen, diese Erkenntnis mit der gebotenen Zurückhaltung mit den Erfahrungen unserer Zeit zu vergleichen.

## V. Exkurs: Der Abbau aristokratischer Strukturen durch die NS-Herrschaft

Im Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts galt noch immer die Denkweise der vorindustriellen, feudalen Gesellschaft. Der wirtschaftliche Entwicklungsstand war dem zwar voraus, dennoch wurden der Obrigkeitsstaat und dessen autoritäre Ausprägungen noch allgemein akzeptiert. Der politische Umbruch von 1918 war keine soziale Revolution. Es gelang der alten Oberschicht, wichtige politische Machtpositionen zu behaupten, und sie war bestrebt, eine weitere Demokratisierung und den Abbau ihrer sozialen Stellung zu verhindern <sup>33)</sup>. Nicht zuletzt am Verzicht auf soziale Revolution scheiterte der Versuch der politischen Revolution nach 1918.

Der Einbruch des Nationalsozialismus bedeutete dagegen sozial gesehen eine Wende, den „Triumph des Egalitarismus“ <sup>34)</sup>. Nicht Abkunft oder Vermögen zählten hier, sondern das Bekenntnis; man wurde zumindest von den Machthabern auch sozial danach eingestuft, ob man „überzeugter Nationalsozialist“ war, alles andere galt als sekundär. Auch durch die sich ergebenden Möglichkeiten des Auf- oder Abstiegs wurde die Gesellschaft einheitlicher und verhältnismäßig offen. „Zum ersten Mal in meinem Leben“, sagte ein Marburger Gymnasiallehrer nach dem Kriege, „stand ich wirklich auf gleichem Fuße mit

Menschen, die in der Kaiserzeit und in der Weimarer Zeit immer höheren oder niedrigeren Klassen angehört hatten, Menschen, zu denen man hinaufgeschaut oder auf die man hinabgeschaut, denen man aber nie in die Augen gesehen hatte . . . Der Nationalsozialismus löste diese Klassenunterschiede auf. Die Demokratie — soweit wir eine hatten — brachte das nicht zuwege und bringt es auch heute nicht zuwege.“ <sup>35)</sup>

Dieser Tatbestand erscheint paradox, wenn man sich vergegenwärtigt, daß mit dem Nationalsozialismus eine Gegenrevolution zum Zuge kam, eine kleinbürgerlich-antiproletarische Bewegung, mit deren Hilfe das damalige „Establishment“ hoffte, die vermeintlich drohende soziale Revolution zu stoppen <sup>36)</sup>. Das von daher unerwartete Ergebnis der NS-Herrschaft war aber die Nivellierung der Gesellschaft, die also offenbar nicht bestimmten Intentionen, sondern der Form der Gewaltherrschaft als Ergebnis zuzuschreiben ist. Soziale Widerstände gegen eine Einführung der Demokratie fehlten nach 1945 im Gegensatz zur Zeit nach 1918, und es kann kein Zweifel bestehen, daß Bonn auch deshalb nicht Weimar ist, weil eine Gewaltherrschaft die noch sehr stark aristokratisch bestimmten Denk- und Lebensformen der ersten Republik zerstört hatte.

## VI. Kleisthenes — Das Entstehen der Demokratie

Wäre der Sturz der Tyrannis von dem Wunsch nach Freiheit ins Werk gesetzt worden, so hätte der Vertreibung des Hippias zumindest ein Versuch zur Errichtung einer freiheitlichen Ordnung folgen müssen. Statt dessen

ist ein Neubeginn der alten Führungskämpfe des Adels zu bemerken, die schon ein halbes Jahrhundert zuvor Peisistratos emporgebracht hatten. Zwei Parteien kämpften um die Macht im Staat. Als der einen Partei eine Niederlage drohte, nahm deren Führer, Kleisthenes, den *Demos* in seine Gefolgschaft auf, sagt Herodot <sup>37)</sup>. Nun erst, zwei Jahre nach dem Ende der Tyrannis, beginnen die bekannten Maß-

<sup>32)</sup> Berve, Wesenszüge der griechischen Tyrannis, S. 179, auch S. 174; Kampe, Polis, S. 6. Über soziale Voraussetzungen diktatorischer Herrschaftsformen s. G. Hallgarten, Dämonen oder Retter?

<sup>33)</sup> K. Dederke, Reich und Republik, Deutschland 1917—1933, 1969, S. 100 ff.

<sup>34)</sup> D. Schoenbaum, Die braune Revolution, 1968, S. 334.

<sup>35)</sup> Schoenbaum, a. a. O., S. 349.

<sup>36)</sup> G. Hallgarten, Dämonen oder Retter?, S. 179 ff.

<sup>37)</sup> Herodot, Historien V, bei Kampe, Polis 7.

nahmen, die mit den Begriffen *Phylenreform* und *Scherbengericht* schlagwortartig bezeichnet seien.

Mit Recht wird dem Lernenden zunächst unverständlich erscheinen, daß Kleisthenes damit die Demokratie geschaffen habe. Die Zweifel werden größer, wenn man bedenkt, daß es umstritten ist, ob das Scherbengericht schon durch Kleisthenes und nicht erst in den Jahren 488/87 eingeführt worden ist.

Bleibt die Phylenreform. Unsere Zeit steht solchen organisatorischen Maßnahmen mit desinteressierter Gelassenheit gegenüber; um so schwerer ist es Jugendlichen klarzumachen, was damals geschehen ist: Der natürliche, gewachsene und hierarchisch gegliederte Verband der alten *Phyle* (Geschlechterverband) wurde aufgelöst und durch einen Wohnbezirk, man ist versucht zu sagen „Wahlkreis“, ersetzt. Kleisthenes schuf, so formuliert ein Handbuch, „die 1. Repräsentativ-Verfassung der Weltgeschichte auf lokaler Grundlage“<sup>38)</sup>. Wir stehen hier wirklich vor der Erfindung des Wahlkreises, dessen regional getrennte Drittel — sie stimmen nicht mit jenen Parteiungen solonischer Zeit überein — durch Zusammenfassung der Bewohner von Stadt, Küste und Landesinneren in einer *Phyle* die gewachsenen Hierarchien endgültig zerstören sollte. Die rationale Künstlichkeit des neuen Systems wird dadurch unterstrichen, daß die *Trittyes* (Drittel) in keiner erkennbaren Beziehung zueinander stehen. Wird hier nicht das Entstehen eines sekundären Systems im Sinne Hans Freyers greifbar? Ein gewisser Rationalismus ist jedenfalls für den Schüler als eine der Vorbedingungen demokratischer Staatsformen zu erkennen.

Ein zweiter Aspekt der Reform wird in den meisten Lehrbüchern kaum beachtet: Es ist die Erweiterung des Bürgerrechts auf alle *Theten*<sup>39)</sup>, eine Maßnahme, deren Bedeutung erst klar wird, wenn man bedenkt, daß damit der größte Teil der gewerbetreibenden Städter erfaßt wurde.

Das heißt nicht, daß Athen zu Beginn des 5. Jahrhunderts eine demokratisch regierte Polis gewesen wäre. Der Rat der 500<sup>40)</sup>, der Gesetze vorberiet und wichtige Verwaltungsfunktionen übernahm, war den Theten, der zahlenmäßig stärksten Bevölkerungsklasse,

verschlossen, wie selbstverständlich alle höheren Ämter. So kann man mit Berechtigung von einer „Hoplitendemokratie“<sup>41)</sup> sprechen, mit der Einschränkung, daß zwar nicht mehr adlige Geschlechter, aber doch hervorragende adlige Persönlichkeiten, durch Volkswahl legitimiert, die Geschichte der Polis maßgeblich mitbestimmten. Nicht Demokratie, sondern *Isonomie*, rechtliche Gleichstellung, war für die Athener der diesen Zustand bezeichnende Begriff.

Bis zum Jahre 462 entwickelt sich die Verfassung Athens im demokratischen Sinn. Das wahrscheinlich 488 eingeführte Scherbengericht<sup>42)</sup> (Aristoteles schreibt es dem Kleisthenes zu) war eine Maßnahme gegen die Tyrannis, sicher auch ein demokratisches Verfahren zum Entscheid von Führungsansprüchen. Es setzte die politische Lösung, den Mehrheitsbeschluß, an die Stelle der bürgerkriegsähnlichen Fehden vergangener Zeiten. Sterling schlägt vor, das Scherbengericht dem Artikel 21 unseres Grundgesetzes vergleichbar zur Seite zu stellen<sup>43)</sup>. Man kann das nur mit äußerster Vorsicht tun. Immerhin dienen beide Gesetze dem Schutz der Verfassung dadurch, daß deren Gegner aus dem politischen Leben ausgeschaltet werden.

Die Veränderungen der attischen Verfassung werden nun wesentlich vom Heerwesen bestimmt. Symptomatisch dafür ist der Aufstieg des Strategenamtes, dem die sinkende Bedeutung des *Archontats* entspricht; seit 487/86 werden die Archonten (leitende Regierungsbeamte) ausgelöst. Vor allem der von Themistokles betriebene Ausbau der attischen Flotte und der dadurch bedingte Kriegsdienst der Theten als Ruderer geben dieser Klasse immer mehr politisches Gewicht. Kriegerische, nach der unmittelbaren Abwehr der Perser imperialistische Entwicklungen und Demokratisierung laufen hier parallel. Der endgültige Umschwung trat erst im Jahre 462 ein; er wird von Hignett als „Revolution“ bezeichnet<sup>44)</sup>. Allerdings bleibt die große Mehrheit der Bevölkerung ohne einen Platz in der Politik: die Frauen, die *Metöken* (Zugewanderte) und die Sklaven; das Bürgerrecht kam nur den einheimischen Männern zu<sup>45)</sup>.

<sup>38)</sup> C. Hignett, A History of the Athenian Constitution, 1952, S. 157.

<sup>39)</sup> Ebenda, S. 159 ff.

<sup>40)</sup> Sterling, Der unvollkommene Staat, S. 30.

<sup>41)</sup> Hignett, Athenian Constitution, S. 193.

<sup>42)</sup> Das Verhältnis von Vollbürgern zu Metöken und Sklaven war etwa 60 : 8 : 32; s. dazu Heuss, Propyläenweltgeschichte III, S. 277 u. Geschichte I, S. 78.

<sup>38)</sup> Ploetz, S. 137.

<sup>39)</sup> Ploetz, S. 135, u. Geschichte (Westermann) I, S. 55.

<sup>40)</sup> Über dessen Bedeutung vgl. M. Rostovzeff in: Weltgeschichte im Aufriß, I, S. 85.

## VII. Perikles und seine Epigonen — Die radikale Demokratie und deren Scheitern

Für einen Zeitraum von mehr als einem halben Jahrhundert, zwischen 461 und 404, kann Athen — abgesehen von einer kurzen Unterbrechung — als demokratisches Staatswesen bezeichnet werden. Dennoch sagt Thukydides, des Perikles Herrschaft sei „dem Namen nach eine Demokratie, in Wirklichkeit aber Alleinherrschaft des ersten Mannes“ gewesen<sup>46)</sup>. An dieser Aussage können sich die Meinungen entzünden: „Kanzlerdemokratie“, „Telekratie“ und ähnliche Schlagworte werden die Schüler in die Debatte werfen. Diese Aktualisierung braucht nicht irreführend zu sein, sondern kann zur Klärung der Herrschaftsverhältnisse damals wie heute beitragen, denn wir fragen nach Ursprung und Legitimation politischer Macht.

Was meint Thukydides? Nicht das Volk hält die politische Macht in den Händen, sondern Perikles, doch dieser im Namen, im Auftrag des Volkes, was durch die jährliche Wahl zum Strategen und durch die immer wiederkehrende Notwendigkeit, das Volk in der Volksversammlung zu überzeugen, zum Ausdruck kommt. In der Zeit von 443 bis 429 liegen die Entscheidungen tatsächlich im wesentlichen bei einem Manne, ohne daß dieser Zustand institutionalisiert worden wäre. Die Macht des Perikles war ohne Zweifel demokratisch legitimiert. Uns, die wir ein politisches Mandat für etwas Selbstverständliches halten — im Gegensatz zu den Griechen der klassischen Zeit —, fällt das rechte Verständnis für die Aussage des Thukydides zunächst schwer. Zur Ergänzung könnte man die Theorie des Aristoteles heranziehen, der den drei „ausgewogenen“ Verfassungen Monarchie, Aristokratie und Politie die extremen Tyrannis, Oligarchie und Demokratie gegenüberstellt<sup>47)</sup>. Für ihn, wohl auch für Thukydides, heißt Demokratie eben Herrschaft des gemeinen Volkes, ohne daß unsere Vorstellungen von Rechtsgleichheit, vor allem von Toleranz und Liberalismus, in diesen Begriff eingehen. An dieser Stelle bietet sich im Unterricht eine Möglichkeit zur Erhellung des heute oft so undifferenziert gebrauchten Demokratiebegriffs, indem man den freiheitlichen Rechtsstaat westlicher

<sup>46)</sup> Thukydides, Der Peloponnesische Krieg, in: Weltgeschichte im Aufriß, I, S. 94, und O. Kampe, Polis, S. 42.

<sup>47)</sup> Aristoteles, Politik III, S. 94; auch zugänglich in: Informationen zur politischen Bildung, Folge 134, S. 20.

Prägung von der totalen Demokratie absetzt<sup>48)</sup>.

Die radikale Demokratie beginnt nach dem Tode des Perikles: die schrankenlose Herrschaft der Masse in der Volksversammlung ohne die Führung durch einen überlegenen Mann. — Hier ist nun nüchtern festzustellen, daß dieser Staat gescheitert ist, und zwar an den Unzulänglichkeiten seiner Verfassung. Ideologen der Demokratie, so E. Sterling, wollen das nicht wahrhaben: „Wie uneinsichtig und ungerecht auch immer manche Beschlüsse der Ekklesia während des Krieges gewesen sein mögen, einen Beweis dafür, daß der Demos, wie H. E. Stier meint, überhaupt das ‚Gefühl für die Norm‘ verloren hatte, ... gibt es nicht ... Die gleichen Fehlentscheidungen hätten auch unter jedem anderen Regierungssystem getroffen werden können.“<sup>49)</sup>

Die Ergebnisse der Geschichtswissenschaft — und sie scheint die in diesem Problemkreis zu befragende Disziplin zu sein — sprechen eine andere Sprache: Vier Jahre nach dem Tode des Perikles macht Sparta nach der Einschließung eines Truppenkontingentes auf der Insel Sphakteria ein Friedensangebot, die radikalen Kräfte unter Kleons Führung setzen die Ablehnung durch. Zu einem strategisch ungünstigen Zeitpunkt kann Nikias dann doch einen Frieden zustande bringen. Dieser für Athen vorteilhafte Friede, der den wirtschaftspolitischen Gegner Korinth diskreditiert, die Peloponnesier entzweit und sogar zu einem Bündnis Athens mit Sparta führt<sup>50)</sup>, fällt dem attischen Imperialismus zum Opfer. Es gelingt dem Genie des Alkibiades, Nikias und wahrscheinlich die Mehrheit der Volksversammlung zu überspielen und den Angriff auf Syrakus durchzusetzen. „Die Persönlichkeit hatte über das Staatsganze triumphiert. Indem sie sich zu einer großen Entscheidung nicht mehr fähig erwies, hatte die attische Demokratie sich selbst das Urteil gesprochen.“<sup>51)</sup> Dieser Imperialismus erfährt in der brutalen Vergewaltigung des neutralen Melos eine scho-

<sup>48)</sup> Dazu G. Ritter, Vom sittlichen Problem der Macht, 1948, S. 115 ff.

<sup>49)</sup> E. Sterling, Der unvollkommene Staat, S. 41 u. 40.

<sup>50)</sup> A. Heuss, Propyläenweltgeschichte III, S. 317: Der Nikiasfriede bedeute den Verzicht Spartas auf die Kriegsziele von 431 und damit einen klaren Sieg Athens.

<sup>51)</sup> Eduard Meyer, zit. n. Bengtson, Griechen und Perser, Fischer Weltgeschichte Bd. V, S. 171.

nungslose Enthüllung<sup>52)</sup>. Darauf folgt nun die Verwirklichung der Sizilienpläne, die das Volk wie ein Fieber erfaßt hatten. Die innere Unsicherheit des attischen Staates zeigt sich in der verhängnisvollen Abberufung des Alkibiades unter dem Vorwurf des Hermenfrevels. Der Ausgang des Krieges schließlich wird von einer Kette politischer Fehlleistungen begleitet: Nach der Katastrophe von Syrakus kam Athen unter der Führung des Alkibiades 411/10 noch einmal zu Siegen — wieder wird ein Friedensangebot der Spartaner ausgeschlagen. Drei Jahre später setzte das Volk Alkibiades nach einem von seinen Unterfeldherrn verlorenen Gefecht ab. Noch einmal gewinnt Athen die Oberhand in einer der größten Seeschlachten der griechischen Geschichte, bei den Arginuseninseln, doch ein Sturm verhindert die Bergung der schiffbrüchigen Athener. „Daher wurden die kommandierenden athenischen Strategen, insgesamt sechs, vor Gericht gestellt und in einem jeder Gerechtigkeit hohnsprechenden Verfahren durch die Volksversammlung, nicht durch die ordentlichen Gerichte, zum Tode verurteilt und hingerichtet.“<sup>53)</sup> „Vergebens hat Sokrates, der am entscheidenden Tage zufällig *Prytane* (Mitglied des amtierenden Ratsausschusses) war, gegen die Ungesetzlichkeit eines solchen summarischen Volksurteils Einspruch erhoben; man pochte auf die Souveränität des Demos, die an keine Gesetze gebunden sei.“<sup>54)</sup> — Ein Beispiel für totale Demokratie im Rousseauschen Sinne! Die Demokratie hatte sich damit selbst gerichtet<sup>54a)</sup>.

Es wäre eigentlich nichts Verwunderliches, wenn der erste Versuch zu einer Demokratie nach einer kurzen, aber großartigen Blüte gescheitert wäre. Die Geschichte spendet keine Belohnungen für demokratisches Wohlverhalten. Im Falle Athens scheint aber eine Erklärung für das militärisch-politische, vor allem moralische Scheitern verhältnismäßig einfach. Die Stadt bietet gegen Ausgang des Krieges ein solches Bild von Dilettantismus und Unein-

sichtigkeit, daß selbst alle Teilerfolge über-  
 aschen. Es fehlt eine Schicht von qualifizierten Berufspolitikern, um so mehr, als diese ja auch als Strategen militärisch den Ton angaben. Die Figuren des Perikles und des Alkibiades unterstreichen diesen Mangel noch, ein jeder in seiner Weise. In früheren Jahren hatte aristokratische Tradition die Männer mit dem nötigen Sachverstand und der erforderlichen Integrität hervorbringen können. Aber nach der Auflösung der alten Ordnung und mit dem Fortschreiten der Zivilisation war die griechische Welt so kompliziert geworden<sup>55)</sup>, daß man sie mit ‚gesundem Menschenverstand‘ allein nicht mehr meistern konnte.

Eine Volksversammlung, die nach Entmachtung des Areopags ohne Rat und Kontrolle der politisch Erfahrenen und nach dem Tode des Perikles ohne die Leitung durch den genialen Staatsmann nicht nur Sachentscheidungen fällen, sondern eine kontinuierliche Politik konzipieren sollte, war überfordert. Der Mangel der direkten Demokratie ist evident. Es fehlte die Konzeption der repräsentativen Volksherrschaft.

„Da in einem freien Staatswesen jeder, dem man einen freien Sinn zuerkennt, von sich selbst regiert werden soll, so müßte das Volk in seiner Gesamtheit die gesetzgebende Gewalt haben. Da es aber in den großen Staaten unmöglich ist und in den kleinen mit vielen Ubelständen verknüpft ist, so muß das Volk durch seine Repräsentanten alles das vornehmen, was es nicht durch sich selbst vornehmen kann . . . Der große Vorteil der Repräsentanten besteht darin, daß sie die Angelegenheiten erörtern können. Das Volk ist dazu nicht geeignet, was einen der großen Nachteile der Demokratie ausmacht.“<sup>56)</sup>

Nicht nur die technischen Möglichkeiten — sie wären heute in Staaten jeder Größe gegeben —, sondern die Fähigkeit des Volkes, sich selbst zu regieren, zieht Montesquieu in Zweifel

## VIII. Schlußbemerkungen

Montesquieu spricht von einem freien Staat, damit stellt sich dem Unterricht die Frage der persönlichen Freiheit in der attischen Polis.

Deren grundlegende Erörterung würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen; sie

wäre vielleicht auch Thema einer eigenen Unterrichtsreihe, die sich vor allem in Nordrhein-Westfalen, wo die Philosophie an der Gemeinschaftskunde teilhat, anbieten würde.

<sup>52)</sup> Thukydides, Melierdialog.

<sup>53)</sup> Bengtson, Fischer Weltgeschichte V, S. 183.

<sup>54)</sup> H. Berve, Blütezeit des Griechentums, (Herder Taschenbuch Bd. 56) 1963, S. 56.

<sup>54a)</sup> Bengtson, a. a. O.

<sup>55)</sup> Dies gilt in besonderem Maße für das Heerwesen.

<sup>56)</sup> Ch. de Montesquieu, De l'esprit des lois, in: Denker über Staat und Politik, hrsg. v. W. Schwarz, 1966, S. 36; vgl. auch: Weltgeschichte im Aufriß, III, S. 7, und Informationen zur politischen Bildung, Folge 134, S. 7.

Zur Vorbereitung des Themas sei verwiesen auf: H. Strasburger, *Der Einzelne und die Gemeinschaft im Denken der Griechen*, 1954, und H. Schaefer, *Politische Ordnung und individuelle Freiheit im Griechentum*, 1957; beide Aufsätze in: *Zur griechischen Staatskunde*, herausgegeben von F. Gschnitzer, 1969; sowie A. Heuss, *Propyläenweltgeschichte III*, S. 271 f.

Abschließend sollte man nach den besonderen Voraussetzungen fragen, die eine Entstehung demokratischer Ordnung in Athen ermöglicht und begünstigt haben. Die gesellschaftlichen Aspekte sind oben entwickelt worden. Daneben wird man die Weltoffenheit einer Seehandelsmacht hervorheben müssen, damit eng verknüpft den steigenden wirtschaftlichen Wohlstand, der mit einer beginnenden Industrialisierung im Rahmen der antiken Technik (größere, mit Sklavenarbeit betriebene Manufakturen) zusammengeht. Der Vergleich mit der Entstehung der neuzeitlichen Demokratie in England drängt sich auf<sup>57)</sup>.

Selbst für die heutige Konfliktforschung böte das 5. vorchristliche Jahrhundert interessantes

---

<sup>57)</sup> Zu den sozialen Folgen von Cromwells Diktatur vgl. G. Hallgarten, *Dämonen oder Retter?*, S. 179 ff.

Material. Die Quellenlage für eine Kriegsgrunddiskussion ist ungewöhnlich günstig — für beide große Kriege. Der Peloponnesische Krieg wäre möglicherweise als eine Auseinandersetzung anzusehen, die zu vermeiden sowohl Sparta als auch Athen gute Gründe hatten, ohne daß es gelang. Beide Seiten scheinen den Kampf nicht gewollt, aber für unvermeidlich gehalten zu haben. Thukydides stellt dieses vergebliche Ringen um den Frieden in mehreren Dialogen eindrucksvoll dar. Die Untersuchung einer „der berühmtesten Kriegsursachendiskussionen“<sup>58)</sup> mit den Methoden der zeitgenössischen Konfliktforschung wäre eine reizvolle und lohnende Aufgabe.

Diese Überlegungen wollen eine Anregung sein, antike Geschichte für die politische Bildung fruchtbar zu machen in einem Unterricht, der Bildungswissen vermittelt, das für die politische Bewältigung der Gegenwart von Bedeutung ist. Das Ziel des Unterrichts war ein an der Betrachtung historischer Vorgänge geschultes Demokratieverständnis, das hier und heute den freiheitlichen, repräsentativ regierten Rechtsstaat kritisch distanziert, aber darum nicht weniger entschieden bejaht.

---

<sup>58)</sup> A. Heuss, *Propyläenweltgeschichte III*, S. 302.