

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Hans-Heinrich Nolte
Die deutsche Geschichte
seit 1870
in sowjetischen Schulbüchern

Fritz Sandmann
Didaktische Aspekte
zum Verhältnis
von Politik und Geschichte

B 4/71

23. Januar 1971

Hans-Heinrich Nolte, Dr. phil., geb. 1938, Studium der Geschichte und Germanistik. Nach einem Studienaufenthalt in der UdSSR Promotion in Göttingen über „Religiöse Toleranz in Rußland“ (veröffentlicht 1969). 1967 bis 1969 Referent am Göttinger Max-Planck-Institut für Geschichte, seit 1970 Assistent am Historischen Seminar der Technischen Universität Hannover.

Fritz Sandmann, Dr. phil., geb. 1920, Oberstudienrat im Hochschuldienst am Seminar für Didaktik der Sozialkunde der Joh.-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt/M., bis 1969 Schulrat in Heppenheim a. d. B.

Veröffentlichungen: Erkunden und Erkennen, Geschichte, Bd. 1 und 3, Hannover 1967 und 1970 (Mitautor); mehrere Veröffentlichungen in pädagogischen und historischen Zeitschriften.

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. 34 12 51, 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 5,50 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.

Die deutsche Geschichte seit 1870 in sowjetischen Schulbüchern

Zur Einführung

Die Geschichtswissenschaft hat eine aufklärerische Funktion. Die Kenntnis der Entstehung von Zuständen gibt Hinweise darauf, ob und wie diese Zustände erhalten oder abgeschafft werden können und sollen. Das gilt nicht nur für innere Zustände und Verhältnisse; es wird auch bei der Verbreitung von historischen Kenntnissen über die Zusammenhänge zwischen Nationen augenfällig. Wenn ein Historiker nachweist, wie vielfältig die Beziehungen zwischen Nationen in aller Regel gerade in solchen Perioden gewesen sind, in denen lange und häufig Krieg zwischen ihnen geführt wurde, widerlegt er Ideologien von Erbfeindschaften in ähnlicher Weise wie bei dem Nachweis, daß Kriege oft nicht dem Interesse der Nation, sondern nur dem bestimmter Schichten oder sogar einzelner dienten, und er macht deutlich, daß auch in der Vergangenheit Kriege nicht die einzig mögliche Form der Auseinandersetzung waren. Weckt ein Historiker nicht die Kritik an den Kriegen der eigenen Nation, stellt er ihre Kriege ausschließlich als gerecht und siegreich dar, erhöht er die Kriegsbereitschaft seiner Leser. Die Wirkungen des Geschichtsbildes auf die langfristige Entwicklung zwischen zwei Völkern sind bedeutend und waren in manchen Fällen wohl sogar mit entscheidend.

Das Geschichtsbild, das in Schulbüchern verbreitet wird, kann nicht nur deshalb eine besonders starke und nachhaltige Wirkung haben, weil es gelernt wird, sondern auch, weil es schon aus didaktischen Gründen weniger differenziert ist, weil Gegeninterpretationen fehlen und der Schüler selbst fundierte Kritik nur selten entwickeln kann. Bei bloßer Ablehnung, bloßer Umkehrung der Vorzeichen aber bleiben falsche Urteile im Denkansatz oft vollständig erhalten. Das Bemühen um ausgeglichene Darstellungen der Beziehungen zwischen Nationen wird deshalb durch die UNESCO besonders gefördert. Da nach der Erfindung der Massenvernichtungsmittel Krieg selbst für grö-

ßere Gruppen nicht mehr von Vorteil sein kann, entspricht diese Bemühung dem direkten Interesse aller Völker. In einem besonderen Maß entspricht diese Bemühung dem Lebensinteresse unseres Volkes, das in der Welt mit der Verantwortung für zwei Weltkriege belastet wird und einen dritten Weltkrieg mit größter Wahrscheinlichkeit nicht überleben würde.

Vergleichende Schulbuchstudien haben deshalb in der Bundesrepublik besondere Förderung erfahren. Die Auseinandersetzung mit den Schulbüchern westlicher Länder hat dabei bisher den größeren Teil der Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Das lag zwar nahe, brachte aber doch den Verdacht auf, es solle vorwiegend das bessere Verständnis der Völker des

Fritz Sandmann

Didaktische Aspekte zum Verhältnis
von Politik und Geschichte S. 29

Westens untereinander gefördert werden. Eine solche Beschränkung würde jedoch unseren Interessen entgegenstehen, denn wer heute für Deutschland Politik machen will, muß wissen, vor welchem historischen Hintergrund unsere östlichen Gesprächspartner uns sehen. Unser wichtigster Gesprächspartner, die UdSSR, kennt keinen „Verlust der Geschichte“. Manche Veränderungen des sowjetischen Geschichtsbildes nach 1917 waren einschneidend, andere wenig bedeutend, aber die Hochschätzung der Geschichtswissenschaft an sich ist so ungebrochen, wie sie von Marx übernommen worden ist.

In den volksdemokratischen Ländern und der UdSSR wird die Geschichtswissenschaft insgesamt unmittelbarer und stärker ideologisch in

Anspruch genommen, als das im Westen der Fall ist; die Lehrbücher der Geschichte für Schulen bieten direkte Spiegelungen der herrschenden Auffassung. Dabei gibt es keine Wahlmöglichkeiten für die einzelnen Schulen. Für alle Schulen einer Republik der UdSSR gibt es nur ein Geschichtsbuch für eine bestimmte Periode. Die hier untersuchten Lehrbücher sind jeweils die der RSFSR, der Russischen Teilrepublik. Da der Verfasser keine der anderen Unionsprachen beherrscht, kann er nicht mitteilen, wieweit die Geschichtsbücher der anderen Republiken sich von denen der RSFSR unterscheiden.

Das Schulsystem der UdSSR kennt keine direkte Differenzierung nach Leistungsgruppen, wie wir sie mit Gymnasial- und Real-Schulen besitzen. Allerdings ergibt sich eine gewisse Differenzierung nach Leistung durch die Fremdsprachenschulen, in denen schon frühzeitig verstärkt Englisch, Deutsch oder eine andere Fremdsprache unterrichtet wird. Alle Schüler besuchen zusammen die Vorschuleinrichtungen und die 8-Klassen-Schule. Zur Zeit wird angestrebt, daß alle Schüler nach der 8. Klasse auch die 9. und 10. Klasse der Mittelschule besuchen — nach der offiziellen Statistik beträgt der Prozentsatz der Absolventen der Mittelschule 63 % aller Schulabgänger. Die Einschulung erfolgt mit sieben Jahren. Die Schüler haben bis zur 4. Klasse 24 und bis zu 10. Klasse 30 obligatorische Wochenstunden, also 276 obligatorische Wochenstunden in zehn Schuljahren. Davon sind der Mathematik 58 und dem Russisch-Unterricht 53 Stunden gewidmet, im 10. Schuljahr setzt der Russisch-Unterricht aus. Vom 4. bis zum 7. Schuljahr haben die Schüler zwei, im 8. und 10. Schuljahr drei und im 9. Schuljahr vier Wochenstunden Geschichte; im 10. Schuljahr sind zwei Wochenstunden Staatsbürgerkunde vorgesehen. Vom 4. bis zum 10. Schuljahr haben die Schüler also 18 Wochenstunden Geschichte.

Der Unterrichtsstoff ist in zwei parallele Kurse geteilt: nebeneinander werden die Geschichte der UdSSR und die Geschichte der Welt behandelt. Im 4. Schuljahr werden „Erzählungen“ zur Geschichte der UdSSR von der Vorgeschichte an, jedoch überwiegend aus der Zeit nach der Oktoberrevolution vorgeschaltet. Danach wird chronologisch vorgegangen. Im 5. Schuljahr wird die Geschichte der alten Welt, im 6. die des Mittelalters von Frankreich bis China unterrichtet. In der 7. Klasse wird die Geschichte der UdSSR bis etwa 1800, in der 8. bis 1917 geführt; außerdem wird im 8. Schul-

jahr die Geschichte der Neuzeit der Welt bis 1870 dargestellt. In den beiden letzten Klassen wird die Geschichte der Welt in der neueren und neuesten Zeit sowie die Geschichte der UdSSR nach 1917 behandelt.

Die Lehrbücher muß jeder Schüler sich selbst kaufen; bei der Produktion und Verteilung der mehreren Millionen hohen Auflagen hat es manchmal Schwierigkeiten gegeben. Bei einem Versuch, im August letzten Jahres in Moskau einige besonders interessante Lehrbücher zu kaufen, mußte der Verfasser nach langem Schlängestehen feststellen, daß diese Bücher nicht vorhanden waren. Auch hier ist das sowjetische Wirtschaftssystem mehr produktions- als verbraucherorientiert.

Bei der Auswahl der Texte wurden solche Stellen bevorzugt, die besonders deutliche Urteile enthalten. Stellen mit Referaten von Fakten, die in Lehrbüchern natürlich recht häufig sind, wurden gekürzt oder zusammengefaßt. Die kursiv wiedergegebenen Passagen entsprechen den im Original kursiv gekennzeichneten Merksätzen. Auf Anmerkungen und eigene Urteile bei den Texten wurde bewußt verzichtet. Die oft sehr harte Konfrontation, die der Leser mit dem Urteil über unsere Geschichte erfahren muß, soll nicht durch Kommentare gemildert und abgelenkt werden.

Demjenigen, dem die marxistische Geschichtsauffassung ganz fremd ist, muß man jedoch eine Lesehilfe geben. Wenn über Aufstände berichtet wird, ist das ein Zeichen von Sympathie. Auch erfolglose Aufstände gegen die Bourgeoisie oder die Feudalherren werden hoch eingeschätzt, wenn sie entschlossen und radikal durchgeführt wurden. Die Parteien der Gemäßigten sind nie die Gruppen, denen die Anteilnahme gilt; gemäßigt und radikal sind fast im entgegengesetzten Sinn mit Wertungen aufgeladen, wie das im allgemeinen in der Bundesrepublik der Fall ist.

Das vorgelegte Thema ist von Hans-Joachim Torke 1963 schon einmal dargestellt worden: „Die deutsche Geschichte in den Lehrbüchern der Sowjetunion.“ Sonderdruck aus dem Internationalen Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Bd. 9, Braunschweig 1963. Wegen dieser Veröffentlichung sind hier Rückblicke auf frühere Geschichtslehrbücher weitgehend entbehrlich. Torke hat neben den Lehrbüchern auch die Geschichtsatlanten einbezogen, bei denen die Änderungen weniger tiefgreifend waren als bei den Lehrbüchern. Hinzuweisen ist ferner auf:

„Die Sowjetunion und ihr Bildungswesen. Bericht einer Studienreise“, hrsg. von Christian Graf von Krockow, Joachim Leuschner und Artur Levi, Göttingen 1965; und: Michail Prokofjew, Bildungswesen in der UdSSR, Moskau 1970.

Diese Arbeit hat ihren Zweck verfehlt, wenn der Leser sie mit dem angenehmen Gefühl aus der Hand legt, daß die Sowjets eben doch der Wahrheit nicht ins Auge sehen können. Über die eigene Position wird am Schluß der Textauswahl Rechenschaft gegeben.

Die zweite Periode der neuen Geschichte (bis 1917)

Der erste Abschnitt der „Neuen Geschichte“ reicht für die sowjetische Geschichtsschreibung vom englischen Bürgerkrieg 1642 bis zum Vorabend der Gründung des Deutschen Reiches. Die zweite Periode behandelt die Zeit von der Pariser Kommune bis zur Oktoberrevolution¹⁾. Die Darstellung beginnt deshalb mit dem Deutsch-Französischen Krieg.

Die inneren Schwierigkeiten Frankreichs während des zweiten Kaiserreichs werden ausführlich geschildert (S. 5):

„Die Regierung Napoleons III. registrierte die steigende Unzufriedenheit im Land und den Niedergang ihrer Autorität. Sie entschied sich, mit Hilfe eines Krieges eine Verbesserung der Lage herbeizuführen. Sie rechnete damit, daß ein Sieg über Preußen ihre Autorität stärken werde. Die Regierung nahm an, daß es ihr gelingen werde, Preußen zu schlagen, es daran zu hindern, die Einigung Deutschlands zu erreichen und, bei Erfolg, das westlich des Rheins gelegene deutsche Land zu erobern.

Die preußische Monarchie hatte ihrerseits sich schon seit einigen Jahren auf einen Krieg mit Frankreich vorbereitet, um das Haupthindernis für die Herrschaft Preußens und der Hohenzollerndynastie in Deutschland zu beseitigen und die demokratische Bewegung niederzuwerfen.

Beide Seiten, Frankreich und Preußen, strebten den Krieg an.“

In dem Geschichtsbuch von 1955²⁾, das den Deutsch-Französischen Krieg insgesamt etwas kürzer abhandelt, sind die Gewichte nicht so gleichmäßig verteilt, sondern der Akzent der Darstellung ist etwas mehr gegen Preußen gerichtet (S. 3 ff.). 1965 ist auch die rein militä-

rische Geschichte des Feldzugs ausführlich dargestellt. Eine Karte der Bewegungen der deutschen Armeen bis Paris und eine genaue Skizze der Schlacht bei Sedan wird man, wie hier, in einem deutschen Geschichtslehrbuch im Augenblick kaum finden. Die zusammenfassende Beurteilung der ersten Etappe des Krieges begrüßt die nationale Einigung (S. 5 f.):

„Ungeachtet dessen, daß das preußische Junkertum und die Bourgeoisie reaktionäre Ziele verfochten, war der Krieg Deutschlands gegen Frankreich in seiner Anfangsetappe nach seinem historischen Gehalt objektiv für die Deutschen national und progressiv. Es war ein Krieg für die nationale Einheit Deutschlands und gegen eine fremde reaktionäre Macht, die dieser im Wege stand — das Imperium Napoleons III.“

Aber die Revolution veränderte die Lage (S. 8):

„Die Revolution und die Niederlage Frankreichs veränderten den politischen Charakter des Kriegs. Frankreich stellte nicht mehr das Hindernis auf dem Weg zur Einigung Deutschlands dar, sondern die deutschen Militaristen, unterstützt von Junkertum und Bourgeoisie, führten den Krieg mit dem Ziel fort, Elsaß und Lothringen zu erobern. Der Krieg veränderte sich für Deutschland in einen Eroberungskrieg, und für die französische Republik in einen gerechtfertigten Verteidigungskrieg.“

Als Beleg wird ein Marx-Zitat im Text gebracht.

Die Ausgabe von 1965 streift die Partisanentätigkeit hinter den deutschen Linien mit einem Satz. Noch die Ausgabe von 1960³⁾ war ausführlicher und beschrieb auch die Gegenmaßnahmen der deutschen Befehlshaber (S. 8):

¹⁾ Novaja istorija. Učebnik dlja srednej školy. 2 čast'. Pod redakciej: V. M. Chvostov, Moskva 1965³.

²⁾ Novaja istorija. Učebnik dlja 9 klassa srednej školy. Pod redakciej: V. M. Chvostov, Moskva 1955¹⁰.

³⁾ Novaja istorija. Učebnik dlja 9 klassa srednej školy. Pod redakciej: V. M. Chvostov, Moskva 1960¹⁵.

„... sie erschossen für jeden getöteten deutschen Soldaten hunderte friedlicher französischer Bürger und brannten ganze Dörfer und Stadtteile nieder. ...“

Insgesamt 26 Seiten widmet das Lehrbuch von 1965 der deutschen Geschichte von 1870 bis 1914. Auf 125 Seiten wird die Entwicklung in den wichtigsten anderen Industriestaaten Großbritannien, Frankreich und USA, die Geschichte der Süd- und West-Slawen sowie diejenige Lateinamerikas, Afrikas und der asiatischen Länder dargestellt. Weltgeschichtliche Erscheinungen wie die Arbeiterbewegung, der Imperialismus und die Kultur nehmen — mit chronologischer Tabelle und einem kleinen Glossar — noch einmal 100 Seiten der Darstellung ein.

Die Reichsverfassung, an einer Skizze erläutert, wird in einem Merksatz zusammenfassend beurteilt (S. 31):

„Das deutsche Reich war ein halbabsolutistischer Staat.“ Preußen war nach Größe, Bevölkerung und Einfluß die herrschende Kraft im Reich. Aber (S. 32): „Preußen war ein Kriegstaat, gewachsen in unablässigen Raubkriegen. Noch im 18. Jahrhundert sagte man, der Krieg sei die Nationalbeschäftigung Preußens.“

Marx- und Engels-Zitate unterstützen diese Urteile, auch Aussprüche russischer Schriftsteller werden zitiert (S. 32):

„Das deutsche Volk wurde Generationen hindurch in Hochachtung vor der Gewalt und im Geiste äußersten Chauvinismus erzogen. Von der Schulbank weg wurde in den Deutschen der Gedanke großgezogen, daß Macht über Recht, über Moral geht. Schule, Publizistik und Theater rühmten dauernd die Überlegenheit alles Deutschen; sie lehrten, daß die Deutschen ein ‚auserwähltes Volk‘ seien, das zur Herrschaft über die Welt berufen sei, daß alle übrigen Völker, und besonders die Slawen, in Unterordnung zur ‚höheren‘ deutschen Rasse leben sollten. Besonders im deutschen Militär war der Geist der Menschheitsverachtung verbreitet. General Moltke lehrte seine Vaterlandsgenossen: ‚Der Frieden ist ein Wunschtraum, und dazu noch keineswegs ein schöner; der Krieg ist ein unumgängliches Element im Leben der Menschheit.‘“ Und S. 33: „Die Arbeiterklasse kämpfte in Gestalt der revolutionären Sozialdemokraten nach dem Maß ihrer Kräfte gegen Militarismus und Chauvinismus, aber ihre Kräfte waren in dieser Zeit noch nicht groß.“

Das Lehrbuch beschreibt Deutschland — etw im Vorgriff auf das allgemeine Imperialismuskapitel — als Musterbeispiel schneller Entwicklung industrieller Großformen und zunehmender Monopolisierung. An die Darstellung der industriellen Entwicklung schließt sich das Junkertums in Ostelbien an (S. 37):

„Die Besonderheit des deutschen Imperialismus war sein junkerlich-bourgeois Charakter. Die monopolistische Bourgeoisie wurde reich und mächtiger, aber das Junkertum hielt seine Position. Die wirtschaftlichen Verbindungen der einflußreichsten Großgrundbesitzer mit den Monopolen breiteten sich aus. Viele Junker und selbst Kaiser Wilhelm II. besaßen Aktien der großen Monopole. Die Gemeinsamkeit der wirtschaftlichen Interessen wurde auch der gemeinsame Kampf gegen die sozialistische und Arbeiterbewegung vereinten Junkertum und Großbourgeoisie in den junkerlich-bourgeois Block, der den Apparat der staatlichen Macht zum Kampf sowohl gegen das Proletariat wie gegen die Konkurrenten auf den internationalen Märkten ausnützte. Beide Seiten des Blocks waren an der Vergrößerung der Armee, der Errichtung von Flottenbasen und einer Kriegsflotte interessiert. Sowohl das Junkertum wie die Bourgeoisie unterstützte die Kolonialpolitik der Regierung aktiv.“

Nach der Darstellung des Sozialistengesetzes geht das Lehrbuch wieder auf die Außenpolitik des Reiches ein (S. 39):

„In den 70—80er Jahren machte die deutsche Regierung zweimal Anstalten, einen neuen Krieg gegen Frankreich zu beginnen, um die Russen auf die Stellung eines deutschen Vasallen zu erniedrigen. Allerdings störte Rußland. Er wünschte eine weitere Verstärkung Deutschlands nicht und fürchtete sie. Die russische Regierung gab der deutschen zu verstehen, daß Rußland eine neue vernichtende Niederlage Frankreichs nicht zuließe. Deutschland machte einen Rückzieher, gab aber seine Vorhaben nicht auf.“

Deutschland bereitete sich auf einen Krieg vor und begann, Bundesgenossen zu suchen. 1897 verbündete es sich mit Österreich, das auf der Balkanhalbinsel mit Rußland konkurrierte ...

Der Rückversicherungsvertrag wird nicht erwähnt, wenn man ihn nicht in folgendem Text angesprochen sehen will (S. 40):

„Das Kriegsbündnis zwischen Deutschland, Österreich-Ungarn und Italien wurde Dreibündnis genannt. Damit stand Deutschland an der Spitze einer Koalition, die gegen Rußland und Frankreich gerichtet war. Bismarck sah in Ruß-

land ein Hindernis für seine politischen Vorhaben. Er suchte so viel wie möglich Rußland zu schaden, aber er tat es durch die Hände anderer, indem er versuchte, England und die Türkei auf Rußland zu hetzen. Er selbst, nachdem er sich des Bündnisses mit Österreich-Ungarn versichert hatte, verwandte nicht wenig Mühe darauf, es nicht zu einem russisch-deutschen Krieg kommen zu lassen.

Die Furcht vor Rußland war der Hauptgrund, der Deutschland veranlaßte, vor einem neuen Überfall auf Frankreich in den siebziger und achtziger Jahren zurückzustehen. Bismarck verstand, welche Schwierigkeiten der Krieg auf zwei Fronten für ihn bedeuten würde — gegen Frankreich und Rußland zugleich. Er erinnerte sich, daß sogar so berühmte Heerführer wie Karl XII. und Napoleon in Rußland Niederlagen erlitten haben. Bismarck verstand auch, daß der Zarismus die Entwicklung Rußlands hinderte, und bemühte sich deshalb, die reaktionärsten Elemente in Rußland zu unterstützen.

Zugleich mit der Vorbereitung für den Krieg in Europa begann Deutschland mit der Eroberung von Kolonien, die das deutsche Großkapital forderte. Dabei gingen die deutschen Kolonisatoren mit der zivilen Bevölkerung außerordentlich grausam um und schreckten nicht vor Massenmord, Raub und Verrat zurück.“

Als Beispiel wird besonders die Niederwerfung des Hereroaufstandes herangezogen. Auszüge aus der Proklamation des Generals von Trotha 1905 und aus der Aussage eines Mitglieds der deutschen Truppe werden als Nachweise und Dokumente anschließend aufgeführt.

In der Ausgabe von 1960 beschränkte sich die Darstellung des deutschen Kolonialismus auf eine Aufzählung der erworbenen Kolonien (ebda., S. 25 f.). In der Ausgabe von 1955 fanden sich noch mehrere Unterabschnitte über den deutschen Imperialismus (S. 36 ff.); die unmittelbar zum Krieg führenden Ereignisse sind in einem besonderen Unterkapitel überschrieben: „Die Vorbereitung zum imperialistischen Krieg“ (S. 39). In der Ausgabe von 1960 ist dieses Thema in einem besonderen Abschnitt zusammengefaßt: „Der deutsche Imperialismus am Anfang des 20. Jahrhunderts“ (S. 28 ff.). In der Ausgabe von 1965 ist der Abschnitt erweitert und trägt eine neue, Deutschland deutlicher von den anderen imperialistischen Mächten absetzende Überschrift: „Die Vorbereitung der deutschen Imperialisten zum Krieg um die Aufteilung der Welt“ (S. 42 ff.).

Die Darstellung geht aus von einer erneuten Beschreibung des schnellen Wirtschaftswachstums in Deutschland und der zunehmenden Konkurrenzsituation mit anderen kapitalistischen Ländern (S. 42):

„Der junge und starke Räuber — der deutsche Imperialismus — fand, er sei bei der Aufteilung der Kolonien übergangen worden. Er kam, mit den Worten Lenins zu reden, zum Tisch der kapitalistischen Speisen, als die Plätze von den alten kapitalistischen Ländern schon besetzt waren.

Der deutsche Imperialismus bemühte sich, das Entgangene einzuholen. In den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts begann man, unter den mächtigsten Magnaten aus Kapital und Junkertum Pläne für die Weltherrschaft Deutschlands auszudenken. Chauvinistische Organisationen begannen, beharrlich dem deutschen Volk närrische Ideen über die Überlegenheit der ‚germanischen Rasse‘ einzuflößen und über ihr ‚Recht‘, die Welt zu beherrschen.

Die Aggressivität des deutschen Imperialismus verstärkte sich . . .“

Nach der Darstellung der Intervention in China und der Marokkokrise sowie des Flottenbauprogramms wird der Bagdadbahn zentrale Bedeutung zugemessen (S. 45): „Die Bagdadbahn sollte zur Vorbereitung weiterer Eroberungen im Osten dienen, die von den deutsche Imperialisten schon durchdacht worden waren.“ Eine Karte auf S. 44 erläutert diesen Satz. Von der Linie der Bagdadbahn her sind Angriffspfeile „auf den Kaukasus“, „nach Persien“, „nach Indien“, „nach Ägypten“ eingezeichnet, und diese Pfeile werden in der Legende als „Eroberungspläne Deutschlands“ erklärt (S. 45):

„Die Eroberungspläne der deutschen Imperialisten führten zu künftigen Konflikten mit anderen kapitalistischen Mächten — England, Frankreich, Rußland. Der deutsche Imperialismus bereitete sich zum Kampf um die Aufteilung der Welt zu seinen Gunsten vor. Er nahm eine ganz besonders aggressive Position ein.

In den letzten Jahren vor dem Weltkrieg verstärkte Deutschland das Wettrüsten. Es vermehrte seine Armee beträchtlich. Der Reichstag beschloß immer neue Anleihen zum Bau von Linienschiffen und zum Aufbau einer Unterwasserflotte.“

Währenddessen stieg zwar die Bedeutung der deutschen Arbeiterbewegung und auch die Bedeutung des Marxismus in ihr. Das Erfurter

Programm der Sozialdemokratie entsprach zwar vielen Forderungen des Marxismus, aber (S. 47): „... im Programm waren schwerwiegende Konzessionen an den Opportunismus. *Unter Opportunismus in der Arbeiterbewegung versteht man Übereinstimmung mit der Bourgeoisie, Unterordnung der Klasseninteressen des Proletariats unter deren Interessen, Abweichung vom Marxismus.*

Die Führer der Sozialdemokratie fürchteten sich, die Forderung nach einer demokratischen Republik als nächstes Kampfziel der deutschen Arbeiter in das Programm aufzunehmen. Sie hatten Angst, daß deswegen von seiten der Regierung neue Repressionen gegen die Partei gerichtet werden könnten. Aber der schwerste Fehler des Erfurter Programms war, daß in ihm die proletarische Revolution und die Diktatur des Proletariats nicht einmal erwähnt wurde ...“

Die Kritik, die Engels am Programm übte, hätten die Führer vor der Partei verborgen gehalten (S. 47 f.):

„In der zweiten Hälfte der 90er Jahre begann der Opportunismus in den Reihen der deutschen Sozialdemokratie beträchtlich zuzunehmen. Die Monopolvereinigungen der Kapitalisten, die große Gewinne machten, bestachen auf Rechnung dieser Gewinne einen kleinen Teil der Arbeiterklasse, hauptsächlich die Meister und qualifiziertesten Arbeiter, aber auch die Führer der Gewerkschaften. Die Bestechung wurde gewöhnlich auf dem Weg der Bezahlung höherer Arbeitslöhne durchgeführt, die zwei- bis dreimal über den mittleren Arbeiterlöhnen lagen. Manchmal überließen die Kapitalisten den qualifizierten Arbeitern einen unbedeutenden Teil der Gewinne, versorgten sie mit besseren Wohnungen usw. In dieser Weise war das Wachstum der Monopole in allen Ländern von der Erscheinung einer kleinen privilegierten und vergleichsweise hochbezahlten Zwischenschicht in der Arbeiterklasse begleitet, die man ‚Arbeiteraristokratie‘ zu nennen begann. Diese Arbeiteraristokratie wurde zusammen mit der ‚Arbeiterbürokratie‘, den Gewerkschaftsfunktionären, zur Hauptstütze des Opportunismus, zum Agenten der Bourgeoisie innerhalb der Arbeiterklasse.“

Das Lehrbuch beschreibt dann die Entstehung des Revisionismus und die Tätigkeit Bernsteins (S. 48):

„Die folgenden geschichtlichen Ereignisse zeigten die völlige Inkonsequenz und Fehlerhaf-

tigkeit der Ansichten Bernsteins und seiner Gesinnungsgenossen. Das Auftreten Bernsteins kam der Bourgeoisie zugute. Der Revisionismus schadete der Sache der Arbeiterklasse sehr. Die antimarxistischen Ansichten Bernsteins wurden in Kürze zum Programm der Opportunisten aller Länder.

In der deutschen Sozialdemokratie fanden diese Ansichten nicht genügend Widerstand. In den Reihen der russischen Arbeiterbewegung beurteilte V. I. Lenin sofort den ganzen Schaden und die Gefährlichkeit des Bernsteinismus ...

Auf diese Weise *entsteht und wächst in der deutschen Arbeiterbewegung am Ende des 19. Jahrhunderts neben der revolutionären Richtung, die sich zum Beispiel im heldenhaften Kampf der Sozialdemokraten während des Ausnahmegesetzes zeigt, die opportunistische Richtung.*“

Auch die Entwicklung der Arbeiterbewegung nach 1900 wird ausführlich dargestellt. Von der Lohnsituation ausgehend werden die Streiks beschrieben, besonders die Streiks nach der russischen Revolution 1905 (S. 51): „Aber die Leiter der Sozialdemokratie führten diese mächtige Erhebung der Arbeitermassen nicht an ...“

Nach 1905 entwickelten sich in der Sozialdemokratie immer deutlicher drei Richtungen: „Revisionisten“, „Zentristen“ und „Linke“ (S. 51):

„Bernstein und andere Revisionisten bildeten den rechten Flügel der Partei und nahmen eine offene opportunistische Position ein ... Auch in Fragen der Außenpolitik befanden sich die Revisionisten auf chauvinistischen Positionen und rechtfertigten den kolonialen Raub des deutschen Imperialismus.“

Der Ideologe der zentristischen Richtung war Karl Kautsky. Auch für die Zentristen war eine opportunistische Politik eigentümlich, aber sie führten sie insgeheim durch, verbargen sie unter revolutionären Phrasen und täuschten die Arbeiterklasse.

Die geheimen Opportunisten, die Zentristen, handelten mit den offenen Opportunisten zusammen und ordneten im wesentlichen die Interessen des Proletariats denen der Bourgeoisie unter. Lenin warnte rechtzeitig, daß der Zentrismus als geheimer Opportunismus für die Arbeiterbewegung besonders gefährlich sei.“

Von den linken Sozialdemokraten werden Klara Zetkin, Rosa Luxemburg und Karl Liebknecht den Schülern auch mit Bildern vorgestellt (S. 52 f.):

„Die Linken standen fest auf dem Boden des revolutionären Klassenkampfes und forderten die Arbeiter unablässig zu außerparlamentarischen Massenaktionen auf“ ... „Allein in einer Reihe prinzipieller Fragen des revolutionären Kampfes machten viele Linke theoretische und taktische Fehler. So hielt zum Beispiel Rosa Luxemburg, die eine glühende Anhängerin des politischen Massenstreiks war, einen solchen Streik für die ‚stärkste Waffe‘, für das äußerste und letzte Mittel im Klassenkampf des Proletariats. Sie nahm an, daß ein politischer Massenstreik spontan in einen bewaffneten Aufstand umschlagen könne. Darin zeigte sich eine Unterschätzung der Organisationsrolle der Partei. Die deutschen linken Sozialdemokraten nahmen in der Agrarfrage eine grundlegend falsche Position ein: sie bestritten die Rolle der Bauernschaft als Verbündete des Proletariats in der sozialistischen Revolution.“

Die Stärke der Organisation, der Presse und der Reichstagsvertretung wird eingehend beschrieben. Aber (S. 53):

„Allein zu dieser Zeit war die führende Oberschicht der Partei auf die Seite der Feinde des Proletariats übergelaufen“ ... *„Der Prozeß der opportunistischen Degeneration der Sozialdemokratie in eine Partei der sozialen Reformen war abgeschlossen, außerdem hatte sie sich aus einer internationalistischen Partei in eine chauvinistische Partei gewandelt.“*

Auch bei der Darstellung der Geschichte der internationalen Arbeiterbewegung wird (S. 188 ff.) die „Verstärkung des Opportunismus in der Führung der II. Internationale“ beschrieben (S. 189 f.): „In Deutschland, Holland, Belgien, Bulgarien, USA und anderen Ländern erhoben sich Gruppen linker Sozialdemokraten. Sie alle waren nicht frei von verschiedenen Fehlern, aber im wesentlichen stand ihre Mehrheit auf revolutionären Positionen. Allein eine völlig und bis zum Ende konsequente revolutionär-marxistische Linie nahmen nur die russischen Bolschewiken unter der Führung von V. I. Lenin ein.“

Die „Führende Rolle des russischen Proletariats in der internationalen Arbeiterbewegung“ wird S. 190 ff. beschrieben, beim Kampf gegen den imperialistischen Krieg wird Rosa Luxemburg als einzige Mitstreiterin Lenins erwähnt.

Wie sich schon bei der Beschreibung des deutschen Imperialismus andeutete, wird bei der Darstellung der internationalen Beziehungen in der Periode vor dem Ersten Weltkrieg großes Gewicht auf die Aggressivität des deutschen Imperialismus gelegt. Die expansiven Ziele der anderen kapitalistischen Länder werden dabei ebenfalls deutlich genannt. Bei der Darstellung des Kriegsbeginns werden die Positionen so zusammengefaßt (S. 221):

„Bis 1914 spitzten sich die Gegensätze zwischen den imperialistischen Mächten bis zur Höchstgrenze zu. Alle bereiteten sich angestrengt auf den Krieg vor.“

Der deutsche Imperialismus bereitete sich auf den Krieg vor und rechnete sich aus, er werde die Welt zu seinen Gunsten aufteilen, einen großen Teil Europas und des Nahen Ostens unterwerfen und die Weltherrschaft errichten können.

Die Imperialisten Österreich-Ungarns strebten danach, Serbien ihrem Einfluß zu unterwerfen, die Befreiung der slawischen Völker zu verhindern und ihre Herrschaft auf dem gesamten Balkan und an der Adria aufzurichten.

Die englischen Imperialisten rechneten sich aus, sie würden mit Hilfe des Krieges Deutschland schwächen, deutsche Kolonien erobern, das Türkische Reich aufteilen und dabei seine Besitzungen in Mesopotamien (dem jetzigen Irak) und der arabischen Halbinsel erobern sowie die weiten Kolonialbesitzungen des Britischen Reiches noch vergrößern.

Der französische Imperialismus strebte nicht nur nach der Wiedereroberung Elsaß-Lothringens, sondern auch nach der Eroberung des Saar-Kohle-Beckens und eines Teils der deutschen Kolonien.

Rußland befand sich in einiger Abhängigkeit von Frankreich und teilweise von England. Aber das zaristische Rußland hatte auch eigene Gründe für die Teilnahme am Krieg. Der russische Imperialismus wollte die Verstärkung des deutschen Einflusses in der Türkei, in den Balkanländern nicht zulassen. Die russischen Imperialisten strebten danach, selbst ihre Herrschaft in diesen Ländern zu errichten. Und sie waren äußerst eifersüchtig auf die Konkurrenz der deutschen Waren auf dem russischen Binnenmarkt.“

Die Verantwortung für den eigentlichen Kriegsausbruch fällt Deutschland zu (S. 221): Das Wettüben „verschärfte sich besonders im Jahr 1912, als Deutschland seine Armee so-

wohl im Sinne des Mannschafts-Bestands wie der Menge und Qualität der Bewaffnung bedeutend verstärkte. Rußland und Frankreich antworteten mit nicht weniger umfangreichen Maßnahmen zur Verstärkung ihrer Armee. Aber im Vergleich zu Deutschland kamen sie zu spät. 1914 kam der Moment, in dem die deutschen Machthaber — Kaiser Wilhelm II., sein Kanzler und seine Berater — zu dem Schluß gelangten, daß Deutschland zum großen Krieg vollständig vorbereitet sei, während seine Feinde zurückgeblieben waren und die völlige Kriegsbereitschaft erst später erreichen würden. Die deutschen Imperialisten entschlossen sich, den so günstigen Moment nicht verstreichen zu lassen; sie benutzen ihn, um den Krieg um die lange vorbereitete, grundlegende Neuverteilung der Welt zu ihren Gunsten zu beginnen ...“ (S. 222): „Sofort nach der Ermordung des Thronfolgers wandte sich die Wiener Regierung an Berlin um Hilfe. Aber dort brauchte sie nicht lange um Hilfe zu bitten. Kaiser Wilhelm II., der die Interessen der deutschen Imperialisten vertrat, stachelte Österreich-Ungarn direkt zum Kriege an. Die deutsche Regierung sagte ihrem Bundesgenossen alle Hilfe zu. In Berlin dachte man nicht nur an Abrechnung mit Serbien, sondern auch an die Vernichtung Rußlands und Frankreichs, an die Nutzung des günstigsten Moments für eine grundlegende Neuverteilung der Welt.“ (S. 224): „Der Krieg, der Juli-August 1914 begann, war ein imperialistischer Raubkrieg, ungerechtfertigt für beide Seiten. Nur Serbien führte in diesem Krieg einen langjährigen Kampf gegen die Drohung deutsch-magyarischer Unterdrückung. Für Serbien war es ein gerechtfertigter nationaler Befreiungskrieg. Aber das veränderte nicht den räuberischen Charakter des Weltkrieges insgesamt. Die Schuldigen des Ersten Weltkrieges waren die Imperialisten aller Länder, da sie alle Eroberungspolitik betrieben. Aber die Initiatoren seiner Entfesselung im Jahr 1914 waren Deutschland und sein Bundesgenosse Österreich-Ungarn. Sie begannen den Krieg, weil sie Zeit gefunden hatten, sich früher und besser auf ihn vorzubereiten als ihre Gegner.“

Die zweite Internationale brach zusammen, die Sozialisten aller Länder unterstützten den Krieg (S. 225): „Die deutschen sozialistischen Reichstagsabgeordneten stimmten an ein und demselben Tag, dem 4. August 1914, für die Bewilligung der Mittel für die Kriegsführung wie die französischen sozialistischen Parlamentsmitglieder. Die sozialistischen Führer verrieten die Interessen der Arbeiterklasse

und nahmen eine chauvinistische Position ein. *Man begann, sie Sozial-Chauvinisten zu nennen.* Nur die Bolschewiken unter der Führung Lenins hielten an der Friedenslosung fest.“

Der Schlieffenplan wird mit einer Kartenskizze genau erörtert, das Vorrücken der deutschen Armee mit einer zweiten Kartenskizze gezeigt (S. 229):

„Über Frankreich hing eine tödliche Gefahr. Aber die russische Armee beeilte sich, um ihr zu helfen. Ohne zu warten, bis die Zusammenfassung aller Kräfte durchgeführt war, begann sie ihren Angriff wesentlich früher, als ihn die Deutschen erwarteten. Zwei russische Armeekorps rückten Mitte August in Ostpreußen ein.“ (S. 230): „... Der Angriff der russischen Truppen nötigte die Deutschen, zweieinhalb Korps von der Westfront abzuziehen und sie an die Ostfront gegen Rußland zu senden. Danach blieben den Deutschen nicht genügend Kräfte zur vorgesehenen Umgehung von Paris und der linken Flanke der Franzosen aus Norden und Westen...“ (S. 231): „Der Sieg der Armeen der Entente an der Marne wurde nur möglich dank des schnellen Eingreifens der russischen Truppen an der Ostfront.“

In Ostpreußen veränderte sich das Verhältnis der Kräfte nach Ankunft der Verstärkungen aus dem Westen zugunsten der Deutschen. Die russische Armee unter dem Kommando Samsonovs wurde von ihnen umzingelt (vgl. das Kartenschema) und vernichtet — ein Teil der Truppen geriet in Gefangenschaft, ein großer Teil kam im ungleichen Kampf um. Als die russischen Truppen in Ostpreußen in diese schwierige Lage kamen, gaben die westlichen Verbündeten ihnen nicht ausreichende Unterstützung ...“

1915 führte das deutsche Oberkommando vor allem Krieg im Osten. Am 2. Mai begann der Angriff bei Gorlice (S. 234 f.):

„Die russischen Soldaten kämpften mit großer Mannhaftigkeit. Aber sie mußten unter unglaublich schwierigen Bedingungen kämpfen — ohne genügend Kriegsvorräte. Oft hatten sie nichts, um das Feuer der deutschen Artillerie zu erwidern. Die russische Armee mußte sich zurückziehen. Die englische und französische Oberkommandos taten erneut nichts, um die Lage Rußlands zu erleichtern.“

Aber trotz der Siege gelang es der deutschen Seite nicht, Rußland zur Kapitulation zu zwingen. Mit der Brussiloffensive gelang es

Rußland 1916, einen Teil dieser Gebiete zurückzuerobern. Außerdem unterstützte es die Franzosen vor Verdun.

Unterdessen entwickelten sich die europäischen Verhältnisse zur Krise (S. 241):

„Während des Ersten Weltkrieges beschleunigte sich der Umschlag des monopolistischen Kapitalismus in einen staatlich-monopolistischen ... Der Krieg brachte Bourgeoisie und Gutsbesitzern ungeheure Profite und verschlechterte die Lage der Arbeitenden übermäßig... In Deutschland wurde die allgemeine Arbeitspflicht für Männer zwischen 16 und 60 eingeführt, die V. I. Lenin ‚Kriegszwangsarbeit für Arbeiter‘ nannte. In England wurden Streiks verboten...“

Rationierung wurde eingeführt, die soziale Unruhe verstärkte sich. Außer in Rußland erhoben auch in Bulgarien, Deutschland, USA, Serbien, Polen und Litauen linke Sozialisten ihre Stimme gegen den Krieg. Abgesehen von den Bolschewiken wird über die deutschen linken Sozialdemokraten am meisten berichtet (S. 244):

„In Deutschland war Karl Liebknecht der einzige Abgeordnete, der gegen die Kredite für die Kriegsführung stimmte. Von der Tribüne des Reichstags aus rief er das deutsche Proletariat dazu auf, die Waffen gegen ihre Klassenfeinde innerhalb des Landes zu wenden. Die Linken trieben illegale revolutionäre Propaganda unter den Arbeitern. Anfang 1916 organisierten sie eine Konferenz ihrer Parteigänger, die aus verschiedenen Städten kamen. Auf dieser Konferenz nahmen die linken Sozialdemokraten die Bezeichnung ‚Spartakus‘ an. Im gleichen Jahr ging der ‚Spartakus‘ zur Agitation und zu aktivem kämpferischen Handeln über; er führte Streiks an, organisierte Demonstrationen und andere Erhebungen der Arbeiter, vereinigte die revolutionären Elemente im Land.“

Die deutschen Linken kämpften mannhaft gegen den imperialistischen Krieg und die Verkündung des ‚inneren Friedens‘. Aber sie waren nicht völlig folgerichtige Revolutionäre: lange weigerten sie sich, mit den Opportunisten zu brechen und zögerten, die bolschewistische Losung von der Veränderung des imperialistischen Kriegs in einen Bürgerkrieg zu übernehmen.“

Lenin unterstützte die deutsche Linke, kritisierte aber auch ihre Fehler.

Die Oktoberrevolution brachte den Austritt Rußlands aus dem Krieg (S. 251): „Die deutschen Imperialisten benutzten die Bemühungen der sowjetischen Regierung, das Land aus dem imperialistischen Krieg zu befreien, um Sowjetrußland den Raubfrieden von Brest aufzuzwingen.“

Deutschlands Niederlage war jedoch nicht mehr aufzuhalten (S. 255 f.):

„Deutschland hoffte, Nahrungsmittel und Rohstoffe aus der von seinen Truppen besetzten Ukraine herauszuziehen. Aber die Ukrainer, wie die Weißrussen und die baltischen Völker, antworteten den Eroberern mit entschlossener Gegenwehr. In der Ukraine loderte das Feuer des Partisanenkriegs. Die Okkupanten mußten dort mehr als eine Million deutsche und ungefähr 300 000 österreichisch-ungarische Soldaten unterhalten. Das schwächte die Kräfte Deutschlands in Frankreich.“ (S. 259): „Oktober 1918, als der Angriff der Armeen der Entente sich auf der gesamten Länge der Front entwickelte, begriffen die deutschen Imperialisten, daß die Niederlage unausweichlich war. Da entschlossen sie sich zu Maßnahmen, um die Armee und Kriegsindustrie zu erhalten.“

Indem es die Wünsche der deutschen imperialistischen Kreise zum Ausdruck brachte, forderte das deutsche Oberkommando ultimativ vom Kaiser, einen Waffenstillstand abzuschließen. Es hoffte, dadurch die Explosion der Revolution zu verhindern...“

Anfangs weigerte sich die deutsche Delegation, die schweren Bedingungen der Kapitulation anzunehmen. Aber am 3. November erhoben sich die Kieler Matrosen, am 9. November wurde die Republik ausgerufen (S. 26):

„Die deutsche Delegation bei den Waffenstillstandsverhandlungen verstand, daß man nicht länger zögern konnte. Bei Tagesanbruch des 11. November 1918 wurde im Wald von Compiègne, im Stabswaggon Foches, der Waffenstillstand zwischen Deutschland und den Staaten der Entente unterschrieben.“

(S. 260): „Am Anfang des Krieges war Deutschland besser vorbereitet für ihn als die Gegner. Aber sobald es ihm nicht gelang, den Krieg in kurzer Zeit zu beenden, machte sich die Überlegenheit der Mittel der Entente bemerkbar.“ (S. 261): „Das deutsche militärische Kommando zeigte seine Unfähigkeit, nüchtern die eigenen

Kräfte und die der Gegner abzuschätzen. Es handelte oft tollkühn und führte sein Land und dessen Bundesgenossen in die Katastrophe. Der Bourgeoisie aller Länder, der siegreichen wie der unterlegenen, brachte der Krieg kolossale Profite. Am meisten verdienten die Kapi-

talisten der USA. Der Erste Weltkrieg war eine Katastrophe, wie sie die Welt noch nicht gesehen hatte. Die Schuld für die grauenhaften Verbrechen des Krieges trifft die herrschende Klasse und ihre Regierungen, den Imperialismus, das ganze kapitalistische System."

Die erste Periode der neuesten Geschichte

Die Periode der „neuesten Geschichte“ beginnt für die sowjetische Geschichtsschreibung mit der Oktoberrevolution. Ausführlich wird sie im Lehrbuch für die Geschichte der UdSSR dargestellt⁴⁾. Über die Notwendigkeit für die junge Sowjetrepublik, schnell Frieden zu schließen, heißt es (S. 60 f.):

„Der Abschluß eines Friedensvertrags war damals eine Frage von Leben und Tod für die Sowjetmacht. Eine weitere Teilnahme unseres Landes am Krieg, während die alte Armee zusammenbrach und die neue erst gegründet wurde, hätte zur unausweichlichen Zerschlagung der Sowjetrepublik durch die Raubheere des deutschen Imperialismus geführt. ...“

Die Opposition Trotzki gegen eine Unterschrift unter den Friedensvertrag im Dezember 1917 gilt als wesentlicher Grund für die weitere Schwächung der russischen Position (S. 62): „Das deutsche Oberkommando nutzte die Weigerung Trotzki, den Friedensvertrag zu unterschreiben, verletzte treubruchig die Waffenstillstandsbedingungen und führte seine Truppen am 18. Februar zum Angriff. Die zusammenbrechende alte russische Armee konnte dem Feind keinen Widerstand leisten. Die deutsche Armee drang in die Tiefe unseres Landes vor.“

In den darauffolgenden Kämpfen entstand die Rote Armee; der russische Widerstand zwang die Deutschen, die Friedensverhandlungen wieder aufzunehmen (S. 63): „Deutschland nutzte die Schwäche Sowjetrußlands aus und zwang ihm einen räuberischen Friedensvertrag auf, der in Brest am 3. März 1918 unterschrieben wurde ...“

„Der Abschluß des Friedens von Brest war ein mutiger und weitsichtiger Schritt der Sowjetregierung unter der Leitung Lenins ... Indem sie den Frieden abschloß, erhielt die Sowjet-

macht eine *friedliche Atempause zur Festigung der Republik*, zur Gründung der Roten Armee, zum Beginn des wirtschaftlichen Aufbaus. Außerdem besaß der Frieden von Brest große internationale Bedeutung. Er war ein ernsthafter Beitrag der Sowjetrepublik zum Kampf um den *allgemeinen Frieden*.“

Auf S. 89 wird die Partisanenbewegung in der Ukraine, Weißrußland und den baltischen Ländern gegen die deutschen Truppen geschildert: „Aber die Völker der Ukraine, Weißrußlands und des Baltikums brauchten die Hilfe Sowjetrußlands, da sie die Okkupanten aus eigenen Kräften nicht vertreiben konnten.“ Erst mit der Revolution in Deutschland und Österreich „entstanden günstige Bedingungen für die Vertreibung der deutsch-österreichischen Okkupanten von der sowjetischen Erde“.

Die Bedeutung der Oktoberrevolution, der „ersten siegreichen sozialistischen Revolution in der Geschichte der Menschheit“, wird auch in dem Lehrbuch der allgemeinen neuesten Geschichte⁵⁾ (Zitat ebda., S. 3) an den Anfang gestellt (S. 12):

„Unter dem Einfluß der Oktoberrevolution kam es vor allem in den Ländern zum größten Ausmaß der revolutionären Bewegung, die die nächsten Nachbarn Rußlands waren ... In Deutschland waren die Klassengegensätze schärfer als in vielen anderen Ländern. Dort gab es Voraussetzungen für eine sozialistische Revolution und zur gleichen Zeit noch Überbleibsel des Feudalismus: der monarchische Aufbau, Privilegien und Güter der Adligen, halbfeudale Methoden der Ausbeutung der Bauern und Landarbeiter. In den Kriegsjahren liquidierte die Diktatur des Militärs die bürgerlich-demokratische Freiheit und die Sozialgesetzgebung, führte Arbeitszwang ein und erhöhte die Steuern. Die Wirtschaft des Landes

⁴⁾ I. B. Berchin, M. I. Belenskij, M. P. Kim, *Istorija SSSR. Épochá socializma. Učebnoe posobie dlja 10—11 klassov srednej školy*, Moskva 1965².

⁵⁾ I. M. Krivoguz, D. P. Pricker, S. M. Steckevič, *Novejšaja istorija (1917—1945 gg.)*. Učebnoe posobie dlja srednej školy, Moskva 1965⁴.

war ruiniert, die Produktion sank fast um die Hälfte. An den Fronten verlor Deutschland 1,8 Millionen Menschen, als Resultat von Hunger und Epidemien noch einmal 6 Millionen."

Die Gruppe Spartakus forderte die Arbeiter auf, dem Beispiel Rußlands zu folgen. Aber (S. 13): „In Deutschland gab es keine revolutionäre Partei und die Arbeiterbewegung war gespalten. Die Führer der Sozialdemokratischen Partei (SPD) unterstützten die junkerlich-bourgeoise Regierung. Sie versprachen den Arbeitern, den Sozialismus auf dem Wege der Reformen einzuführen, ohne Sturz der Monarchie und der bestehenden Regierung. Viele Arbeiter glaubten der SPD noch. Ein Teil der Arbeiter stand unter dem Einfluß der Zentristen, die die Unabhängige Sozial-Demokratische Partei (USPD) führten. Die Zentristen glaubten, man könne den Sozialismus ohne Diktatur des Proletariats erreichen."

Als ein Höhepunkt der deutschen Revolution wird die Verkündung der sozialistischen deutschen Republik durch Liebknecht vom Balkon des Berliner Schlosses dargestellt (S. 14): „Aber die Mehrheit der Arbeiter glaubte den Führern von SPD und USPD, die sich auf einen großen Parteiapparat stützten. Die Mehrheit der Arbeiter- und Soldaten-Räte verfiel dem Einfluß der Opportunisten... Im Dezember 1918 trat der Reichskongreß der Räte zusammen. Die Mehrheit der Delegierten bestand aus Parteigängern der SPD. Der Kongreß lehnte die Forderung der progressiven Arbeiter nach unmittelbarer Sozialisierung von Banken und Industrie ab. Er beschloß, die Entscheidung über den Staatsaufbau der Nationalversammlung zu überlassen. Die Erhaltung der führenden Positionen in Wirtschaft und Politik für Bourgeoisie und Gutsbesitzer war eine Vorentscheidung für ihren Sieg bei den Wahlen zur Nationalversammlung und für die Liquidation der Räte. Die Anhänger des Spartakus nannten den Kongreß der Räte einen Kongreß von Selbstmördern."

(S. 15): „Als Ergebnis der Novemberrevolution wurde die Monarchie abgeschafft, Deutschland zu einer Republik, die demokratischen Freiheiten verkündet, der Kriegszustand beendet, der Achtstundentag eingeführt, Männer und Frauen gleichberechtigt... Die Arbeiter entzogen der Großbourgeoisie und den Gutsbesitzern eine Reihe von Zugeständnissen. Aber die Macht blieb in den Händen der Bourgeoisie..."

Die deutsche Arbeiterbewegung war nicht nur gespalten, sie war auch kein Bündnis mit der Bauernschaft eingegangen. Die einzige revolutionäre Gruppe, die Gruppe Spartakus, war klein und bewertete organisatorische Arbeit zu gering. Deutsche Truppen halfen der Entente gegen die UdSSR. (S. 15): „Aber die revolutionären Erhebungen der Arbeitenden Deutschlands gestattete es der Sowjet-Regierung, den Raubfrieden von Brest-Litowsk zu annullieren; ihr Kampf unterstützte Sowjetrußland und förderte die Entwicklung revolutionärer Bewegungen in anderen Ländern."

Am 30. Dezember wurde in Berlin die KPD gegründet. (S. 16): „Die Gründung der KPD war ein Wendepunkt in der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Jetzt gab es für die deutschen Arbeiter eine zwar noch kleine, aber wirklich revolutionäre Partei. Die revolutionären Kräfte begannen, sich um sie zu sammeln. Die herrschenden Kreise entschlossen sich, mit der revolutionären Avantgarde des Proletariats abzurechnen. Anfang Januar 1919 provozierten sie die Arbeiter Berlins zu einem vorzeitigen und unvorbereiteten Aufstand. Die konterrevolutionären Truppen unter der Leitung des rechten Sozialdemokraten Noske griffen die von Arbeitern besetzten Quartiere an. Gefangene erschossen sie auf der Stelle. Offiziere nahmen K. Liebknecht und R. Luxemburg fest und ermordeten sie brutal. In jenen Tagen fielen viele Kommunisten als Opfer des konterrevolutionären Terrors."

Auch die bayerische Räterepublik wurde mit großen Opfern niedergeschlagen (S. 17): „Nachdem sie ihre Macht gesichert hatte, begann die Bourgeoisie, den Arbeitern die Erregenschaften wieder abzunehmen und liquidierte die Räte."

Auf S. 34 ff. wird in dem Lehrbuch das „System von Versailles" beschrieben:

„Das System von Versailles befestigte das neue Kräfteverhältnis, das nach dem Ersten Weltkrieg entstanden war. Aber die imperialistischen Widersprüche verschwanden nicht. Nach dem Krieg verschärften sich die Widersprüche zwischen den Siegermächten. Zwischen England und Frankreich wurde der Kampf um die Hegemonie in Europa geführt. Die USA, die ihre imperialistischen Pläne der Errichtung der Weltherrschaft und der Schwächung der Positionen Englands und Frankreichs in Europa und im Osten nicht erreichten, weigerten sich, den Versailler Vertrag zu ratifizieren und blieben außerhalb des Völkerbunds. Auch die

Widersprüche zwischen den Siegern und den Besiegten waren außerordentlich scharf. Der Versailler Vertrag beendete den Militarismus und die Kriegsindustrie Deutschlands nicht. Das gab die Möglichkeit der Revanche, von der die deutschen Imperialisten träumten. Zugleich legte das Versailler System alle Schwere der Reparationen und der anderen Kriegsfolgen auf die Schultern der Arbeiter der besiegten Länder ... *Das Versailler System schuf die Voraussetzungen für einen neuen Krieg.*"

Bei der Darstellung der internationalen Arbeiterbewegung und der Geschichte der Komintern wird die „revolutionäre Krise des Jahres 1923“, werden Ruhrkampf und die Bildung von SPD/KPD-Regierungen in Sachsen und Thüringen erwähnt (S. 45):

„Der Kampf der Arbeiter dieser Provinzen gegen die Regierungstruppen konnte die Unterstützung der Arbeiter aller Länder erhalten und der Anfang der Revolution werden. Aber die Arbeiterregierungen kapitulierten. Die Vertreter der KPD in diesen Regierungen erwiesen sich als Opportunisten.“

Der Hamburger Aufstand vom 23. Oktober 1923 wird dagegen als „heroische Ruhmestat“ gefeiert (S. 45 f.): „Drei Tage lang kämpften die Arbeiter Hamburgs gegen 6000 bis an die Zähne bewaffnete Polizisten. Aber ihr Aufstand fand keine Unterstützung in anderen Gegenden Deutschlands. Die Kommunisten mußten zurückweichen und in den Untergrund gehen.“

Während die Lage der deutschen Arbeiter in der Zeit der „zeitweiligen, teilweisen Stabilisierung des Kapitalismus“ (S. 49) nach 1924 schlecht blieb, stieg der Einfluß des einheimischen und fremden Kapitals (S. 54):

„Der Lebensstandard der Arbeiter in Deutschland war niedriger als in den USA, in England und Frankreich, und die Verdienste der Kapitalisten höher. Das zog ausländisches Kapital nach Deutschland. Außerdem halfen die Imperialisten der USA, Englands und Frankreichs den deutschen Monopolisten, die Kriegsindustrie wiederherzustellen und zu erweitern, um Deutschland zum Überfall auf die UdSSR vorzubereiten. Allein in den Jahren 1924—1930 investierten sie in das Wachstum der deutschen Wirtschaft über 30 Milliarden Mark. Das ermöglichte die Steigerung des Einflusses der großen Banken und Monopole, solcher, wie die Firma des Kanonenkönigs Krupp und des Chemie-Trusts IG Farbenindustrie.“

Die Arbeiterbewegung erreichte als Resultat von Streiks einige Lohnverbesserungen (S. 55). „Aus der KPD wurden verbissene Dogmatiker, Sektierer und Abenteurer ausgeschlossen. Seit 1925 leitete Ernst Thälmann, standfester Anhänger Lenins, die Partei. 1928 errang die KPD in den Wahlen zum Reichstag bemerkenswerte Erfolge, sie wurde die drittstärkste Partei im Land ... Die Oberschicht der SPD geriet über die kapitalistische Stabilisierung in Entzücken. Sie bemühte sich, die Arbeiterbewegung zu unterdrücken. Am 1. Mai 1929 gab der Polizeipräsident von Berlin, ein rechter Sozialdemokrat, der Polizei den Befehl, auf Arbeiter zu schießen — auf die Teilnehmer einer Demonstration mit 200 000 Teilnehmern. Ungefähr 30 Menschen wurden getötet und einige hundert verwundet.“

Die Wirtschaftskrise beendete diese vorübergehende Stabilisierung. Während der Wirtschaftskrise wuchs der Einfluß der KPD und die Zahl ihrer Stimmen bei den Wahlen. (S. 56): „Die herrschenden Klassen Deutschlands konnten das Land mit bourgeois-demokratischen Methoden nicht länger regieren. Im Kampf gegen die revolutionäre Bewegung setzten sie jetzt die sogenannte nationalsozialistische Partei, die schon 1919 gegründet worden war, an die erste Stelle. Ihre Leitung hatte Hitler.“

(S. 57): „In Wirklichkeit war die Hitlerpartei weder national noch sozialistisch. Sie war eine Partei des tierischen Chauvinismus, der Aggression und des Kriegs. Die Hitlerleute erklärten die Deutschen zur ‚höheren Rasse‘, forderten die Erweiterung ihres ‚Lebensraums‘ und die Verwandlung aller ‚niederen Rassen‘ in Sklaven der ‚deutschen Herren‘. Sie forderten dazu auf, andere Völker zu vernichten und zu berauben — Juden, Slawen, Franzosen usw. Hitler wollte seine Ziele in der Außenpolitik mit Hilfe eines neuen Krieges ... erreichen. Die Hitlerleute nannten sich selbst Verteidiger des Westens, ‚Bastion gegen den Bolschewismus‘.“

Die Partei der Hitlerleute war eine Partei der äußersten Reaktion und des blutigen Terrors ...“

(S. 58 als Merksatz):

„Die Hitlerpartei war der eingeschworene Todfeind des deutschen Volkes. Sie war eine faschistische Partei und diente den Interessen der aggressivsten und reaktionärsten Kreise des deutschen Finanzkapitals.“

Sie erhielt von den deutschen Financiers Geld, um ihre „bewaffneten Banden“ zu gründen. Aber auch amerikanische und englische Kapitalisten unterstützten sie, weil sie für ihre Investitionen in Deutschland fürchteten und auf einen Krieg gegen die UdSSR hofften. (S. 58): „Die KPD war die einzige Partei, die entschieden und konsequent gegen den Faschismus kämpfte. In den ersten Jahren der Wirtschaftskrise hielt die KPD allerdings die sozialistische Revolution für die erstrangige, direkte Aufgabe, und einige Kommunisten hielten die SPD für genauso einen Feind wie den Faschismus. Das war falsch. 1931 wurden diese Fehler mit Hilfe der Komintern berichtigt. Die KPD setzte die Aufgabe des Kampfes um die Erhaltung der bürgerlichen Demokratie, des Kampfes gegen den Faschismus an die erste Stelle ... Aber die Führer der SPD versagten sich einer Handlungseinheit mit der KPD ...“

Der Merksatz zur Machtergreifung lautet (S. 59):

„Die Imperialisten und Gutsbesitzer hielten die faschistische Diktatur für das einzige Mittel, einen Sieg des deutschen Proletariats zu verhindern. Sie nutzten dabei aus, daß es in Deutschland durch die Schuld der rechten Sozialdemokraten keine Einheit der Arbeiterklasse, keine antifaschistische Volksfront gab. Das waren die Gründe dafür, daß die Faschisten an die Macht kamen. Die Errichtung der faschistischen Diktatur konnte nur der gemeinsame Aufstand der gesamten Arbeiterklasse hindern. Die KPD schlug der SPD vor, einen allgemeinen antifaschistischen Streik auszurufen, aber die Führer der SPD lehnten ab und desorganisierten den Kampf der Arbeitenden gegen den Faschismus ...“

Mit der Machergreifung wurde eine (S. 59) „offene terroristische Diktatur der reaktionärsten, chauvinistischen und aggressivsten Kreise des Finanzkapitals“ eingerichtet. Der von einer „Gruppe von Nazis“ (S. 60) inszenierte Reichstagsbrand diente als Vorwand und Signal zur Verfolgung der KPD. Trotz des Terrors erhielt die KPD im März 1933 noch 4,8 Millionen Stimmen. (S. 60): „Aber die Mandate der Kommunisten wurden annulliert. Der bourgeoise Reichstag gab Hitler das Recht, beliebige Gesetze zu erlassen. Die rechten Sozialdemokraten bedeckten sich mit Schande — ihre Abgeordneten im Reichstag stimmten für Hitler. Trotzdem lösten die Faschisten im Sommer 1933 die SPD auf, und danach auch alle bürgerlichen Parteien, außer der faschistischen ...“

Nach dem Reichstagsbrandprozeß wird die Innenpolitik der NSDAP, die Errichtung von Konzentrationslagern, die Schaffung der Gestapo, des Spitzelsystems beschrieben. (S. 61): „Das faschistische Deutschland wurde ein Gefängnis mit schwerer Zwangsarbeit für die Werktätigen. Die Machtergreifung der Nazis fiel mit dem Ende der Wirtschaftskrise zusammen. Das trug dazu bei, die Position der Hitlerleute zu festigen. Die faschistische Regierung vergrößerte die Rüstungsausgaben stark. Die Wirtschaft wurde vollständig den militärischen Zielen untergeordnet ...“

Die Profite der Monopolisten und Bankiers stiegen; um die Rüstungsausgaben zu bezahlen, wurden jedoch die Steuern der Werktätigen erhöht (S. 62):

„Millionen Arbeitsloser erhielten Arbeit — sie wurden in der Kriegsindustrie beschäftigt, halfen den Krieg vorbereiten, der das Leben von Millionen Deutschen kostete ...“

(S. 63): „Die Hitlerleute liquidierten die Artikel des Vertrages von Versailles, welche die Bewaffnung Deutschland einschränkten, und erreichten die Rückkehr der Saar. Unter Ausnutzung der Duldung durch die herrschenden Kreise Englands, Frankreichs und der USA eroberten sie Österreich, teilten die Tschechoslowakei, verwandelten die Tschechei in ein Protektorat Deutschlands. Diese Eroberungen verdrehten vielen Deutschen den Kopf. Millionen Menschen wurden von den Hitlerleuten getäuscht und danach in den verbrecherischen Krieg hineingezogen. Das war die Tragödie des deutschen Volkes, das nicht imstande war, den faschistischen Gewalttätern Widerstand zu leisten. Ungeachtet des harten Terrors fuhren die Kommunisten, wenn auch in den Untergrund getrieben, sowie viele andere Arbeiter fort, gegen den Faschismus zu kämpfen ...“

Die Kommunisten versuchten, eine antifaschistische Front zu errichten und Sozialdemokraten sowie andere Antifaschisten zu vereinen. (S. 64): „Unter der Führung von Wilhelm Pieck und Walther Ulbricht erarbeitete die KPD ein Programm, in dem es hieß, daß nach der Niederwerfung des Faschismus die Macht in Deutschland in die Hände des Volks übergehen müsse. Um dieses große Ziel kämpften Tausende Arbeiter-Antifaschisten. Viele von ihnen fielen als Opfer des faschistischen Terrors. Durch ihren heroischen Kampf retteten sie die Ehre des deutschen Proletariats.“

Der Zweite Weltkrieg

Nach der Darstellung der Geschichte der USA, Englands und Frankreichs folgen die Beschreibungen der Bürgerkriege in China, der revolutionären Bewegungen in Indien, des spanischen Bürgerkriegs und der Geschichte der Komintern sowie der Außenpolitik der UdSSR in dieser Zeit. Von den insgesamt 155 Textseiten sind dann 37, in einem eigenen Abschnitt zusammengefaßt, dem Zweiten Weltkrieg gewidmet. In dem Lehrbuch über die Geschichte der UdSSR sind es von insgesamt 408 Textseiten 64; jeweils ohne Einbeziehung der Vor- und Nachkriegsgeschichte. In der letzten Ausgabe des Lehrbuchs der neuesten Geschichte von 1969⁶⁾, in dem der Zweite Weltkrieg der jüngsten Periode der neuesten Geschichte zugeteilt ist, sind ihm 52 von 281 Textseiten gewidmet. Das erste Geschichtsbuch, das ein sowjetischer Schüler in die Hand bekommt, ist das erzählende Geschichtsbuch für die vierte Klasse⁷⁾. Es enthält 210 Textseiten und 62 Geschichten, und davon handeln 8 Geschichten auf 30 Seiten vom „Großen Vaterländischen Krieg“.

Schon aus diesen Zahlen wird deutlich, welchen Rang die Geschichte des Zweiten Weltkriegs im Geschichtsbild der sowjetischen Schulen einnimmt. Es ist unmöglich, dieses Geschichtsbild in diesem Rahmen im einzelnen zu behandeln bzw. anhand von Zitaten zu belegen. Ein Zitat aus dem Lehrbuch für die Geschichte der UdSSR möchte ich bei dem Versuch einer übersichtlichen Auswahl an erster Stelle bringen⁸⁾:

„Unser Land verlor in den Kriegsjahren über 20 Millionen Menschen.

Der allgemeine materielle Schaden, der unserem Heimatland zugefügt wurde, zusammen mit den Rüstungsausgaben und dem zeitweisen Verlust der Einkünfte aus der Volkswirtschaft der besetzten Territorien machte etwa 2 Trillionen 600 Milliarden Rubel (in Vor-

kriegspreisen) aus. Der Krieg hielt das Vordringen unseres Landes zum Kommunismus um mindestens 10 Jahre auf.“

In den „Erzählungen“ für die vierte Klasse behandelt die erste Geschichte den „Überfall der faschistischen Eroberer auf die UdSSR“ (S. 134 ff.). Der deutsch-sowjetische Nichtangriffspakt und die Grenzverschiebungen werden in diesem Buch nicht erwähnt, ebenso, daß die UdSSR mit einer Reihe kapitalistischer Staaten verbündet war (S. 134): „Schon lang bereiteten die kapitalistischen Länder sich darauf vor, die UdSSR zu überfallen. Sie hatten den freien sozialistischen Staat. Der schlimmste Feind des sowjetischen Volkes war das faschistische Deutschland. Die Faschisten strebten danach, die ganze Welt zu erobern. 1939 überfielen sie Polen und entfesselten den Krieg. Schrittweise wurden in diesen Krieg fast alle Länder der Erde verwickelt (England, Frankreich, USA, Italien, Japan und andere). Das war der Zweite Weltkrieg ...“

Die Anfangserfolge der deutschen Armee werden mit dem Moment der Überraschung erklärt, mit der größeren Zahl der Panzer und Flugzeuge. Dem wird vor allem der Heldentum der Sowjets entgegengestellt, und immer wieder wird von Heldentaten von Komsomolzen berichtet, die nur wenig älter waren als die Viertklässler. So wird von Zina Portnow erzählt, die in einem Offizierskasino arbeitete und (S. 155): „... heimlich das Essen vergiftete. So vernichtete sie hundert faschistische Offiziere. Später wurde Zina Mitglied einer Partisanenabteilung und eine kühne Kundschafterin. In der Abteilung wurde sie in der Komsomol aufgenommen ...“

Der Pionier Valja Kotik war elf Jahre alt und ging zur 6. Klasse als der Krieg begann (S. 157).

„Valja erinnerte sich gut an die Worte seines Pioniereides. Er erinnerte sich auch daran, daß sein Landsmann der Held des Bürgerkriegs und Schriftsteller-Kommunist Nikolaj Ostrowski war. Dessen Buch ‚Wie ich gestählt wurde‘ war Valjas Lieblingsbuch. Valja Kotik wurde ein kühner Partisanen-Aufklärer. Einmal gelang es ihm und seinen Genossen in Erfahrung zu bringen, zu welcher Zeit ein wichtiger faschistischer Offizier eine bestimmte Straße entlang kam. Der Offizier war ein Unterdrücker und quälte die sowjetischen Menschen. Die Partisanen beschlossen, ihn zu töten. Zwei Pioniere ‚übererfüllten‘ ihre Aufgabe. Sie lauerten nicht

⁶⁾ Novejšaja istorija (1939—1968 godov). Učebnoe posobie dlja 10. klassa srednej školy. Pod redakcijej: P. M. Kuž'mičev, V. A. Orlov, Moskva 1969⁷⁾.

⁷⁾ P. S. Golubeva, L. S. Gellerštejn, Rasskazy po istorii SSSR. Dlja 4 klassa. Učebnaja kniga, Moskva 1966.

⁸⁾ I. B. Berchin, M. I. Belenskij, M. P. Kim, Istorija SSSR. Ėpoha socializma. Učebnoe posobie dlja 10.—11. klassov srednej školy, Moskva 1965²⁾, S. 319.

nur dem Wagen auf, sondern sprengten ihn mit Granaten und vernichteten den faschistischen Offizier mit seiner Bewachung. Am nächsten Tag teilten die Faschisten mit, daß eine große Partisanenabteilung den Wagen überfallen habe. In Wirklichkeit aber waren das zwei sowjetische Pionier-Jungen."

Besonders beschrieben wird die Verteidigung von Brest-Litowsk, von Moskau, Stalingrad, Leningrad und Sewastopol. Eine Heldin von Leningrad war die Komsomolzin Vera Ščëkina, die in der unter entsetzlicher Hungersnot und Brennstoffmangel leidenden Stadt 39 Kindern das Leben rettete und sie zum Teil aus Häusern holte, in denen nur noch Tote waren.

Ein eigener Abschnitt gilt dem Partisanenkampf. Selbst die, die in Gefangenschaft gerieten, kämpften weiter. Aus den „Lagern des Todes“ suchten sie zu entkommen oder ertrugen unerschüttert die Folterungen (S. 138): „Die Feinde, die unser Land überfallen hatten, waren stark und sehr grausam. Die Anführer der Faschisten verlangten von ihren Soldaten, daß sie erbarmungslos die sowjetischen Menschen töten sollten. ‚Töte jeden russischen, sowjetischen Menschen, und zögere nicht, wenn vor dir ein Alter oder eine Frau steht, ein Mädchen oder ein Junge‘, hieß es in einem faschistischen Befehl. Und die Faschisten töteten. Sie töteten und folterten Millionen sowjetischer Menschen. Sie töteten Waffenlose, Schwache, Kranke. Sie folterten und töteten Alte, Frauen und Kinder. So steht es in dem Brief eines kleinen Mädchens: ‚Die Deutschen kochten bei Petja in der Kammer Essen. Petja aß ein Stück Butter und eine kleine Kartoffel. Dafür verbrannten die Deutschen Petja. Zina Petuškova ging auf der Straße entlang und sah bei den Deutschen einen offenen Kasten mit Konfekt. Sie war erst fünf und wußte nicht, daß das Faschisten waren. Sie aß das Konfekt. Dafür erschlugen die Deutschen sie.“

In dem Lehrbuch der Geschichte der UdSSR heißt es zur Gründung des Antikominternpaktes (S. 237):

„Die Imperialisten Englands, Frankreichs und der USA wollten in möglichst kurzer Zeit einen Krieg Deutschlands und Frankreichs gegen die UdSSR provozieren. Sie rechneten sich aus, daß bei einem Krieg die UdSSR eine Niederlage erleiden würde und gleichzeitig die Länder des faschistischen Blocks geschwächt werden würden. Um ihre hinterlistigen Ziele zu erreichen, begaben sich die anglo-französisch-amerikanischen Imperialisten auf den Weg der Anstachelung der faschistischen Aggressoren.“

Deshalb ließen sie den „Anschluß“ Österreichs zu und deshalb versagten sie sich allen Versuchen der UdSSR, ein System der kollektiven Sicherheit zu gründen. Obwohl die Westmächte die Tschechoslowakei verrieten, bot die UdSSR ihr Unterstützung an. Aber die bürgerliche Regierung (S. 238): „... verriet die nationalen Interessen und kapitulierte vor Deutschland“.

Auch nach der Eroberung der Tschechoslowakei weigerten sich die Westalliierten, in ein System gegenseitiger Garantien mit der UdSSR einzutreten. Zugleich versuchte Japan, die Mongolei zu erobern, um sie zur Ausgangsbasis für den Krieg gegen die UdSSR zu machen (S. 239):

„So bedrohte im Sommer 1939 unser Land plötzlich ein Krieg an zwei Fronten. Vor der sowjetischen Regierung erhob sich in aller Schärfe die Aufgabe, das Land vor der großen Gefahr der Gründung einer einheitlichen imperialistischen Front gegen die UdSSR zu bewahren. Davon ausgehend entschloß sie sich, mit Deutschland einen Nichtangriffsvertrag abzuschließen, der von der deutschen Regierung vorgeschlagen war.“

Die Westmächte brachten Polen keine effektive Hilfe (S. 240):

„Nachdem sie die polnische Armee besiegt hatten, stürzten sich die deutschen Truppen nach Osten, an die Grenzen der UdSSR. Die westliche Ukraine und das westliche Weißrußland waren von faschistischer Okkupation bedroht. Deshalb entschloß sich die sowjetische Regierung, die brüderliche ukrainische und weißrussische Bevölkerung dieser Gebiete unter seinen Schutz zu nehmen. Am 17. September 1939 begann die Rote Armee ihren Befreiungszug...“

Die sowjetische Regierung mußte nun auch ihre Grenze gegenüber Finnland sichern. Finnland weigerte sich, mit der UdSSR einen Vertrag über gegenseitige Hilfe abzuschließen und die karelische Landenge gegen ein anderes Territorium in Karelien einzutauschen (S. 241): „Ende November 1939 zwangen provokatorische Artilleriebeschüsse unseres Territoriums von der finnischen Seite die sowjetische Regierung dazu, entsprechende Maßnahmen zu treffen.“

So entfesselte die finnische Reaktion, aufgehetzt durch das faschistische Deutschland und die anderen imperialistischen Staaten, den Krieg gegen die UdSSR...“

Vergleichbar wird über die Errichtung der Sowjetrepubliken des Baltikums und der Moldau berichtet. Die „Maßnahmen zur Stärkung der Verteidigungsfähigkeit des Landes“ werden S. 246 ff. dargestellt. Auf S. 251 ff. beginnt dann die Beschreibung des eigentlichen Kriegs, bei der der Name Stalins nicht erwähnt wird: „Die Hitlerleute wollten den ersten sozialistischen Staat der Erde auslöschen, wollten unser Land in eine Reihe von Deutschland abhängiger Staaten teilen, viele Millionen sowjetischer Menschen vernichten und diejenigen, die am Leben blieben, in ihre Sklaven verwandeln. Der Krieg, der von dem faschistischen Deutschland gegen die Sowjetunion begonnen wurde, war ein imperialistischer Eroberungs- und Raubkrieg. Der Raubcharakter des Krieges und die langjährige zügellose faschistische Propaganda verwandelte die deutsche Armee in eine Armee von professionellen Mördern, Räubern und Gewaltverbrechern, die ohne alle moralischen Maßstäbe waren.

Das sowjetische Volk kämpfte unter der Führung der Kommunistischen Partei den Großen Vaterländischen Krieg gegen die faschistischen Eroberer. In diesem Krieg setzte sich unser Volk das Ziel, *Ehre, Freiheit und Unabhängigkeit der sozialistischen Heimat zu verteidigen*, die Faschisten zu zerschmettern und den Völkern Europas zu helfen, sich von dem blutigen faschistischen Joch zu befreien. Die hohen und edlen Ziele des Vaterländischen Kriegs begeisterten die sowjetischen Menschen zu beispiellosen Heldentaten und erzeugten einen in der Geschichte noch nicht gesehenen *Massenheroismus des Volkes*.“

Für die anfänglichen Mißerfolge der Roten Armee werden — in kleiner Schrift — vier Gründe genannt (S. 253 f.): 1. Die Wirtschaft Deutschlands war völlig auf Kriegsproduktion eingestellt, während die Wirtschaft der UdSSR überwiegend der Friedensproduktion diente. 2. Das deutsche Heer war nach zweijährigen Kriegsoperationen erfahren, während die Rote Armee nicht vollständig mobilisiert und nicht vollständig modern ausgerüstet war. Die neuen Grenzen waren noch nicht genügend befestigt, die alten überhaupt nicht mehr. Und (S. 253 f.): „Als Folge von unbegründeten Repressionen gegen die kommandierenden Kader der Truppen gab es keine erfahrenen Heerführer und keine gut vorbereiteten Kommandeure.“ 3. Deutschland überfiel die UdSSR ohne Front im Westen, es hatte Bundesgenossen, und so lange die UdSSR einen japanischen und türkischen Angriff fürchten mußte, mußte sie an

deren Grenzen Truppen belassen. 4. die Regierung der UdSSR rechnete zwar mit einem Angriff, aber nicht zu diesem Zeitpunkt; sie war unvorbereitet (S. 254): „Aber die ungeheuren Schwierigkeiten und Mißerfolge brachen nicht den Kampfegeist der Roten Armee. Mit ungeheuerem patriotischen Aufschwung und unzerstörbarem Glauben an den Sieg über den Feind entflamte das sowjetische Volk den Großen Vaterländischen Krieg . . .“

Den Rückzugsschlachten wird große Bedeutung zugemessen (S. 257): „Die hartnäckige Verteidigung der Heldenstädte Leningrad, Kiew und Odessa und die Abwehrschlacht vor Smolensk spielten eine große Rolle bei der Vereitelung der Hitlerpläne für einen ‚Blitzsieg‘.“

Ein eigenes Kapitel ist dem „Großen Sieg von Moskau“ gewidmet (S. 258 ff.), in dem auf von den Heldentaten einzelner Verteidiger berichtet wird. Der erste Winter des eingeschlossenen Leningrad wird dargestellt, der Kampf der Partisanen besonders im Moskauer Gebiet und die „Verbrechen der deutsch-faschistischen Eroberer“ (S. 261):

„In den zeitweise eroberten Territorien unseres Landes verübten die Hitlerleute grauehafte Verbrechen. Die faschistischen Barbaren vernichteten gnadenlos die sowjetischen Menschen, die Aktivisten aus Partei, Gewerkschaft, Kolchosen und Komsomol.

Für die kleinste Verletzung der Regeln, die die Okkupanten aufgestellt hatten, wurden Erschießungen vorgenommen. Überall wurden Konzentrationslager errichtet, Massenhinrichtungen durchgeführt. An allen Orten stande Galgen.“

Die Industriebetriebe gingen in das Eigentum des Deutschen Reichs über. Den Bauern wurden die Ernten fortgenommen. In der Ukraine im Baltikum und Weißrußland erschienen deutsche Kolonisten. Millionen Menschen wurden aus Rußland zur Zwangsarbeit nach Deutschland gebracht (S. 261): „Nur ein winziger Teil der Bewohner der okkupierten Gebiete fand sich zur Zusammenarbeit mit den Hitlerleuten bereit. Das waren hauptsächlich kriminelle Elemente und der reaktionäre Teil der Geistlichkeit. Mit Verachtung behandelte die sowjetischen Menschen diese Kriecher vor dem Feind. Die Partisanen rechneten mit den Verrätern gnadenlos ab.“

Der Umbau der sowjetischen Wirtschaft auf Kriegsproduktion, die Leistungen der Partisanen und auch die Entstehung der „Anti-Hitler

Koalition" werden dargestellt. Die wichtigste Darstellung im Kriegsverlauf der Jahre 1942 und 1943 sind die Beschreibungen der Schlachten von Stalingrad (S. 266 ff.) und Kursk (S. 279 ff.) (S. 274):

„In der Schlacht vor Stalingrad errang die heldenhafte Rote Armee, das ganze sowjetische Volk einen *großen Sieg* über die Truppen des faschistischen Deutschland. Dieser Sieg war der *Anfang des grundlegenden Umschwungs im Verlauf des Großen Vaterländischen Kriegs* und des ganzen Zweiten Weltkriegs insgesamt. Dem Feind wurde die Initiative der militärischen Operationen entwunden. Im Verlauf der Schlacht wurden 66 feindliche Divisionen vernichtet . . .“

Bei der Schlacht um Kursk erwarteten die sowjetischen Truppen den deutschen Angriff (S. 280): „Aber das sowjetische Oberkommando, das die Überlegungen des Feindes erriet, plante frühzeitig sorgfältig die Verteidigungsschlacht und den Gegenangriff unserer Truppen. Im Gebiet des Kursker Bogens wurden bedeutende Reserven zusammengezogen und eine starke Abwehr aufgebaut. Der militärischen Aufklärung gelang es, Tag und Stunde des feindlichen Angriffs zu erfahren . . .“ (S. 281): „Der Sieg von Kursk war der *Anfang des großen Sommer-Herbst-Angriffs der Roten Armee auf einer gewaltigen Front* . . .“

(S. 288): „Die Siege der sowjetischen Truppen 1943 brachten den grundlegenden Umschwung im Verlauf des Zweiten Weltkriegs. Sie stärkten die Anti-Hitler-Koalition, unterstützten den noch größeren Aufschwung der Befreiungsbewegung in den von den Okkupanten versklavten Ländern Westeuropas und setzten den Anfang für den Zerfall des faschistischen Blocks. Aber trotz der außergewöhnlich günstigen Bedingungen *erfüllten England und die USA weder 1942 noch 1943 ihre Verpflichtungen, eine zweite Front zu eröffnen*. Die imperialistischen Kreise dieser Länder hofften immer noch, daß die UdSSR, allein im Kampf gegen Deutschland, ihre Kraft erschöpfen würde, und England und die USA, indem sie starke Armeen behielten, am Ende des Kriegs ihre Bedingungen diktieren konnten . . .“

Die westlichen Lieferungen von Kriegsmaterial machten nur 4% der Kriegsproduktion der UdSSR aus. In Teheran verpflichteten sich die Westmächte, spätestens bis 1. Mai 1944 eine zweite Front in Frankreich zu eröffnen. Man einigte sich, den Krieg bis zur bedingungslosen Kapitulation zu führen (S. 288): „Bei der

Beurteilung der Frage nach dem Nachkriegsaufbau Deutschlands schlugen England und die USA vor, es in mehrere Staaten zu zergliedern. Die UdSSR wandte sich gegen diese Vorschläge und trat für die Demokratisierung des einen deutschen Staates ein.“

1944 wird (S. 290 ff.) als das „Jahr der entscheidenden Siege“ beschrieben. (S. 291): „Erst im Juni 1944, als offensichtlich wurde, daß die UdSSR im Stande war, mit eigenen Kräften Hitlerdeutschland zu vernichten, eröffneten England und die USA die zweite Front.“ Zu dieser Zeit gab es 90 Divisionen im Westen neben 250 im Osten (S. 292): „Die sowjetisch-deutsche Front war die wichtigste, entscheidende Front des Zweiten Weltkriegs.“

Die Operationen des Jahres 1944 werden ziemlich eingehend beschrieben, wobei die Anteilnahme russischer Bürger an den Partisanenbewegungen anderer Länder hervorgehoben wird. Die Befreiung erster Teile von Norwegen, Polen, der Tschechoslowakei, Rumänien, Bulgarien, Jugoslawien und Ungarn wird dargestellt.

Bei der Eroberung Lublins wird in kleiner Schrift Majdanek erwähnt (S. 293): „Nicht weit von Lublin fanden die sowjetischen Truppen die Spuren eines der grauenhaftesten faschistischen Verbrechen. Dort, im Todeslager Majdanek, brachten die hitlerschen Henker Millionen Menschen aus ganz Europa zusammen. Nach schweren Folterungen und Beleidigungen trieben sie die Menschen in Gaskammern und töteten sie mit dem Gas ‚Zyklon‘. Rund um die Uhr rauchten die Schornsteine der Krematorien, in denen die Faschisten die Menschen verbrannten. Eineinhalb Millionen Menschen — Russen, Polen, Tschechen, Juden, Franzosen, Holländer — ermordeten die faschistischen Henker in Majdanek. Mehr als 4 Millionen Menschen wurden in einem anderen Todeslager ausgerottet — in Auschwitz. Die Rote Armee beseitigte die Hitlerschen Todeslager.“

Auch in den Berichten über das Jahr 1945 wird das Hauptgewicht noch auf die militärischen Operationen gelegt. Nach der Eroberung Wiens heißt es (S. 302):

„*Nun stand vor der Roten Armee die Aufgabe, die Hauptstadt des faschistischen Deutschland zu erobern und die Vernichtung der Hitlertruppen zu beenden*. Zur Verteidigung von Berlin hatte das deutsche Oberkommando fast alle seine Kräfte zusammengezogen: ungefähr 1 Million Soldaten, 8000 Geschütze und Minenwerfer, 1200 Panzer und Selbstfahrgeschüt-

ze, 3300 Flugzeuge ...“ (S. 303): „Aber die Zeiten waren unwiderbringlich dahin, in denen der Feind die Überlegenheit in der Technik besaß. Zum Sturm auf die deutsche Hauptstadt zog das sowjetische Oberkommando 41 600 Geschütze und Minenwerfer, 8000 Flugzeuge, 6300 Panzer zusammen ...“

Auf S. 305 fährt der Bericht, neben einem ganzseitigen Foto der gesenkten deutschen Fahnen bei der Siegesparade auf dem Roten Platz, mit der Darstellung der Umzingelung Berlins fort: „Die eingeschlossenen deutschfaschistischen Truppen setzten ihren Widerstand fort. In zehn mal 24 Stunden gab es Tag und Nacht in den Straßen Berlins bei dem harten Kampf keine Pause. Jedes Haus mußte im Kampf genommen werden. Am 30. April begann die sowjetische Armee, ins Zentrum Berlins vorgedrungen, die Erstürmung des Reichstagsgebäudes. Nach einem 14 Stunden und 25 Minuten dauernden Kampf errichteten die Regimentsaufklärer und Sergeanten M. Egorov und M. Kantarjija die Fahne des Siegs auf dem Reichstag; am 2. Mai kapitulierte die Berliner Garnison. Hitler beendete sein Leben durch Selbstmord. Mehr als 300 000 deutsche Soldaten und Offiziere im Raum Berlin gaben sich den sowjetischen Truppen gefangen ... Der Große Vaterländische Krieg der Sowjetunion gegen das faschistische Deutschland endete mit dem völligen Sieg des Sowjetischen Volkes.“

(S. 309): Der Große Vaterländische Krieg „bewies die Überlegenheit des sozialistischen gesellschaftlichen und staatlichen Systems über das kapitalistische, das seine Zeit überlebt hat ...“ (S. 310 f.): „Die UdSSR siegte, weil es gelang, eine erstklassige Armee aufzubauen, die eine technisch völlig moderne Bewaffnung besaß, einen erfahrenen Kommandostab, hohe moralisch-kämpferische Qualität ...“

Der Heroismus der Soldaten, die Rolle der Partisanen, die Bedeutung der KP als Organisator des Siegs und die des Komsomol werden noch einmal erwähnt. Als Folge des Siegs sei die Freiheit des Volkes gewahrt, die Einheit der Union bestätigt (S. 311): „Die Sicherheit der UdSSR wurde erhöht. Ein solch gefährlicher Waffenplatz für den Einfall in unser Land wie Ostpreußen wurde für immer liquidiert ...“ Die Rote Armee befreite außerdem die Völker Europas (S. 312): „Die Rote Armee brachte auch dem deutschen Volk die Befreiung vom faschistischen Joch. In der sowjetischen Besatzungszone nahmen die Werktätigen das Schicksal Deutschlands in ihre Hand und begannen den Weg des Aufbaus des Sozialismus.“

In dem Lehrbuch der Geschichte der neuesten Zeit⁹⁾ wird als Begründung für die Unterzeichnung des Nichtangriffspaktes von 1939 nicht die Bedrohung durch einen Zweifrontenkrieg angeführt, sondern das Scheitern der Bemühungen um ein kollektives Sicherheitssystem (S. 105):

„Die sowjetische Regierung konnte, indem sie die Widersprüche in der kapitalistischen Welt ausnutzte, die Gefahr des unmittelbaren Überfalls Hitlerdeutschlands auf die UdSSR ablenken. Der sowjetisch-deutsche Vertrag gab der UdSSR die Möglichkeit, ihre Verteidigungskraft zu stärken, was in der Folgezeit unschätzbare Bedeutung für Verlauf und Ausgang des Kriegs gegen die faschistischen Mächte der ‚Achse‘ hatte.“

Das Lehrbuch nennt die Ursachen des „Großen Vaterländischen Kriegs“ (S. 118): „So war der hauptsächlich Grund des Zweiten Weltkriegs die Verschärfung der Widersprüche im Kapitalismus, hervorgerufen durch das Streben der beiden imperialistischen Gruppen nach der Weltherrschaft.“ (S. 119): „Der Zweite Weltkrieg, entstanden innerhalb des kapitalistischen Systems, begann als imperialistischer Krieg von beiden Seiten ... In den Jahren 1940—1941 verlief der Prozeß der Verwandlung des Kriegs in einen gerechtfertigten Befreiungskrieg für die Seite des antifaschistischen Blocks. Der entscheidende Faktor, der diesen Prozeß vollendete, war der Eintritt der Sowjetunion in den Zweiten Weltkrieg. Die UdSSR verfolgte ausschließlich Befreiungsziele.“

Die Untätigkeit der Westalliierten während des Polenfeldzugs wird scharf gezeichnet (S. 121):

„Die englische und französische Regierung verließen nicht den Vorkriegskurs ihrer Politik — sie gaben die Hoffnung nicht auf, mit Hitler zu einem Komplott auf antisowjetischer Grundlage zu kommen. Obwohl der Krieg begonnen hatte, beruhigten sich die herrschenden Kreise der westlichen Länder mit Illusionen, daß es ihnen gelingen werde, die Spitze der Aggression gegen die UdSSR zu wenden und selbst beiseite zu stehen. Um die Jahreswende 1939/40 entfaltete die anglofranzösische und amerikanische Diplomatie aktive Tätigkeit, um mit Hitler zu einer Abrede zu gelangen und den langerwarteten ‚Kreuzzug‘

⁹⁾ P. M. Krivoguz, D. P. Pricker, S. M. Steckewitz: Novejšaja istorija (1917—1945 gg.). Učebnoe posobie dlja srednej školy, Moskva 1965.

gegen den Kommunismus zu beginnen." (S. 121): „Deutschland nutzte die ihm gewährte Atempause gut und ging im Frühjahr 1940 im Westen zu aktiver Tätigkeit über.“ Nach Dünkirchen wäre noch eine Verteidigung möglich gewesen (S. 123): „In diesem für Frankreich kritischen Moment wäre es möglich gewesen, dem Feind Widerstand zu leisten. Aber dazu hätte man das ganze Volk zum Kampf aufrufen müssen. Die französische Bourgeoisie tat nichts dergleichen: sie fürchtete ihr eigenes Volk mehr als die Hitlerokkupation.“

Die Widerstandsbewegungen in den im Verlauf des Krieges besetzten Staaten werden ausführlich beschrieben (S. 128): „Die nationale Befreiungsbewegung spielte eine bemerkenswerte Rolle im Verlauf des Zweiten Weltkriegs. Sie ermöglichte den unablässigen Kampf gegen Deutschland im gerechtfertigten antifaschistischen Krieg.“

(S. 133 f.): „Der historische Sieg der sowjetischen Truppen an der Wolga gab ... den Herzen der Patrioten und den Mitgliedern der Widerstandsbewegung neue Kräfte. Ihre Reihen ergänzten sich durch Zehntausende. Trotz des wütenden Terrors gründeten selbst in Deutschland Kommunisten, Sozialdemokraten, Gewerkschaftsaktivisten und Vertreter der Intelligenz eine Untergrunddruckerei, druckten Anti-Hitler-Flugblätter und nahmen Kontakt mit nach Deutschland verschickten fremden Arbeitern auf. Die in München gegründete antifaschistische deutsche Volksfront bereitete Kämpfer für den Aufstand gegen die faschistische Diktatur vor und nahm Beziehungen zur geheimen Organisation ‚Brüderlicher Bund der Kriegsgefangenen‘ auf.“

Besonders hervorgehoben wird der Widerstand in Frankreich, der Tschechoslowakei und Jugoslawien. Die Vernichtung von Lidice wird beschrieben.

Der Flug von Heß wird als ein ernsthafter letzter Versuch Hitlers gewertet, mit England eine Aufteilung der Welt zu besprechen. (S. 130): „Aber das englische Volk wollte von einem Frieden mit Deutschland nicht einmal etwas hören. Unter diesen Bedingungen konnte die Regierung Churchills nicht zu einer Übereinkunft mit Heß kommen.“

Nach dem Zustandekommen der Anti-Hitler-Koalition wird der Frage der zweiten Front sehr große Bedeutung in der internationalen Geschichte des Krieges zugemessen. Schon auf Grund des Zahlenvergleichs der eingesetzten Divisionen wird (S. 133) das afrikanische

Kriegsgeschehen nicht als zweite Front anerkannt: 240 Divisionen der Achse in der UdSSR werden 15 Divisionen in Nordafrika gegenübergestellt. Die Begründung für die Durchführung der Invasion entspricht der des Lehrbuchs der Geschichte der UdSSR (vgl. oben S. 19). Frankreich sei im Sommer 1944 zu einem großen Teil bereits von der Resistance unter der Leitung der KP befreit worden und Griechenland schon im Sommer 1943 zu zwei Dritteln in der Hand der revolutionären Volksarmee. Erst die Intervention der Briten habe das Land nach dem Abzug der Deutschen in einen Bürgerkrieg gestürzt. Ähnlich wurden in Frankreich und Italien die Ansätze zu volkdemokratischen Entwicklungen in den von der Widerstandsbewegung befreiten Gebieten unter Mithilfe der Amerikaner und Engländer zerstört.

Die Ardennenoffensive brachte die Westalliierten in Schwierigkeiten; Churchill wandte sich an die UdSSR mit der Bitte, eine Entlastungsoffensive zu beginnen (S. 141):

„Wenige Tage nach diesem Appell ging die Sowjetarmee auf ganzer Front von der Ostsee bis zu den Karpathen zu einem grandiosen Angriff über. Die Deutschen waren gezwungen, ihre Operationen in den Ardennen sofort einzustellen und begannen, Truppen nach dem Osten zu verlegen. Eine schwere Niederlage der anglo-amerikanischen Truppen war abgewendet.“

Neben der Darstellung der Widerstandsbewegungen, der Leistungen der Roten Armee und der diplomatischen Geschichte bleibt die militärische Leistung der Westalliierten undeutlich, Luft- und Seekrieg werden kaum erwähnt, die Ardennenoffensive findet mit die eingehendste Schilderung.

Mit der Potsdamer Konferenz, der Beendigung des Kriegs im Pazifik und den „Resultaten des zweiten Weltkriegs“ wird dieses Buch beendet (S. 145):

„Deutschland wurde von den verbündeten Staaten besetzt und in vier Zonen geteilt — eine sowjetische, englische, französische und amerikanische. Ungeachtet der Tatsache, daß Berlin von sowjetischen Truppen befreit worden war und sich in der sowjetischen Besatzungszone befand, stimmte die Regierung der UdSSR, um die Zusammenarbeit mit den Verbündeten zu stärken, zu, die Stadt in vier Sektoren mit Kommandanten der Verbündeten an der Spitze zu teilen. ... Die Westmächte konnten nicht umhin, die sowjetischen Vorschläge

anzunehmen, die auf die schnellste Verwandlung Deutschlands in einen friedliebenden demokratischen Staat abzielten. Als Hauptziele der Okkupationsmächte wurden die Demilitarisierung, Entnazifizierung und Demokratisierung Deutschlands verkündet ... In den Entscheidungen der Konferenz wurde festgehalten, daß ungeachtet der zeitweiligen Besatzung Deutschland als wirtschaftliche und politische Einheit angesehen werden sollte, die Vereinigung vorzubereiten wäre und eine gemeinsame Politik gegenüber der Bevölkerung aller Zonen durchzuführen sei ..."

Die jüngste Zeit (nach 1945)

Mit der Ausweitung des Sozialismus auf mehrere Länder und dem beginnenden Ende des Kolonialismus setzt das Lehrbuch von 1965¹⁰⁾ den Beginn der dritten Etappe der allgemeinen Krise des Kapitalismus an. Der Schüler der Mittelschule wird informiert über die DDR im Rahmen der anderen sozialistischen Staaten, über die BRD als einer der neben den USA, Großbritannien, Frankreich und Japan fünf wichtigsten kapitalistischen Staaten. Als Ergebnis der Potsdamer Konferenz wird (S. 26) festgehalten:

„Die Alliierten sagten zu, entsprechend den Beschlüssen der Konferenz von Potsdam nach der Gründung einer gesamtdeutschen demokratischen Regierung einen Friedensvertrag zu unterschreiben und alle Okkupationstruppen vom deutschen Territorium abzuziehen. Auf diese Weise *eröffnete sich vor dem deutschen Volk die Perspektive einer demokratischen Entwicklung.*“

Die UdSSR habe ihre Verpflichtungen aus den Verträgen von Jalta und Potsdam voll erfüllt und in ihrer Zone den Nazismus mit der Wurzel ausgerottet (S. 26): „500 000 Faschisten wurden aus staatlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Positionen entfernt. 60 000 faschistische und militärische Verbrecher erhielten ihre gerechte Strafe.“ Eine Landreform wurde durchgeführt, das Vermögen der Industrie- und Finanzmagnaten, der faschistischen und militärischen Verbrecher wurde konfisziert (S. 27): „Die ökonomische Basis der reaktionären Klassen wurde zerstört. Besondere Be-

¹⁰⁾ Novejšaja istorija (1945—1964 gg.). Učebnoe posobie dlja srednej školy. Pod redakciej: P. M. Kuz'mičev, V. A. Orlov, Moskva 1965³.

(S. 146): „Die Potsdamer Entscheidungen zeigten, daß eine effektive Zusammenarbeit der Länder der Anti-Hitler-Koalition auch nach Beendigung des Krieges möglich war. Aber die Westmächte begaben sich bald auf den Weg der Abkehr von den Potsdamer Beschlüssen, der Teilung Deutschlands und seiner Verwandlung in einen Waffenplatz für die Aggression gegen die UdSSR und die Länder Osteuropas. *So verließen die USA und England den Weg der Zusammenarbeit mit der UdSSR und legten die Grundlagen für die angespannte internationale Lage nach dem Krieg.*“

deutung besaß die Schulreform. Nur neue Lehrer und eine völlige Erneuerung der Schule konnten die Aufgabe lösen, eine Generation von Deutschen zu erziehen, die frei ist von der zersetzenden faschistischen Ideologie.“

Die Frage der Reparationen wird nicht erwähnt.

Große Bedeutung mißt das Geschichtsbuch der Gründung der SED zu (S. 27): „Um die verhängnisvolle Spaltung in den Reihen der Arbeiterklasse zu liquidieren, strebte die KP mit aller Beharrlichkeit die Vereinigung mit den Sozialdemokraten an.“

Auch die Gründung der anderen Parteien wird erwähnt (S. 28):

„Alle diese demokratischen Parteien und auch gesellschaftliche Organisationen vereinigten sich in der Nationalen Front des demokratischen Deutschland und brachten den Kampf um die Beseitigung der Überreste des Faschismus und die Erneuerung Deutschlands zur vollen Entfaltung.“

Die sozial-ökonomischen Umgestaltungen, die im östlichen Deutschland durchgeführt wurden, bedeuteten, daß die demokratische Revolution bis zu Ende geführt wurde. Sie schufen auch die Voraussetzungen zur Gründung der DDR.

Bald nach der Beendigung des Kriegs brachen die Regierungen der USA, Frankreichs und Englands verräterisch die Beschlüsse der Konferenzen von Jalta und Potsdam über den Nachkriegsaufbau Deutschlands: Um Westdeutschland in einen neuen Herd des Kriegs gegen die UdSSR und die anderen friedliebenden Staaten zu verwandeln, erhielten die faschistischen und militärischen Verbrecher

die Freiheit, die deutschen Monopolisten die Fabriken und die Junker einen großen Teil des Landes. An der Spitze der administrativen und wirtschaftlichen Organe standen wieder viele Monopolisten und ehemalige Faschisten.

Im September 1949 wurde mit direkter Unterstützung der imperialistischen Mächte der westdeutsche Staat, die BRD, gegründet. *Die Gründung eines einheitlichen demokratischen deutschen Staats war vereitelt.*"

Die „Ausbreitung der Macht der Revanchisten nach Ostdeutschland, wo das Volk selbst an den Aufbau eines neuen Lebens herangegangen war“ (S. 29), konnte man nicht zulassen, daher gründeten die Arbeiter Ostdeutschlands die DDR (S. 29): *„Deutschland war nicht nach nationalen, sondern nach Klassengesichtspunkten gespalten. Die DDR — das ist der Staat der Arbeiter und Bauern, die BRD dagegen verwandelte sich in ein Erbgut der ungeschädigt gebliebenen Nazis und größten Monopolherren.“*

Die wirtschaftliche Lage der DDR war anfangs schlecht, da ihre Industrie von den gewohnten Rohstoffquellen abgeschnitten war und sie ihre alten Absatzmärkte verlor (S. 29):

„Allein mit Hilfe der UdSSR und anderer Länder des sozialistischen Lagers wurde in der Republik eine eigene Metallurgie- und Brennstoff-Basis geschaffen. 1964 überstieg die Industrieproduktion den Vorkriegsstand fast um das Vierfache und erreichte die Produktionshöhe ganz Deutschlands im Jahr 1936 (obwohl das Territorium der DDR nur ein Viertel des Territoriums des ehemaligen Reichs ausmacht). Nach der allgemeinen Industrieproduktion gehört die DDR zu den ersten zehn am stärksten industrialisierten Ländern. Nach der Produktion von Braunkohle und Kali-Salzen je Kopf der Bevölkerung erreichte sie den ersten Platz, nach der Chemieproduktion den zweiten in der Welt.“

Auch die Landwirtschaft machte große Fortschritte (S. 30):

„So haben in der DDR die sozialistischen Produktionsverhältnisse endgültig und vollständig sowohl auf dem Land wie in der Stadt gesiegt...“

„Der Aufbau des Sozialismus in der DDR erregte den Haß der reaktionären Kreise in Westdeutschland. Am 17. Juni 1953 versuchten bewaffnete Banden den demokratischen Sektor von Berlin und andere Städte zu erobern und

die DDR Westdeutschland anzugliedern. Aber die Bevölkerung und Regierung der Republik gebot dem konterrevolutionären Abenteuer energisch Einhalt. Die Provokationen der Imperialisten gegen die DDR hörten auch in den folgenden Jahren nicht auf.

Die unterwühlenden Kräfte benutzten gesetzlos die offene Grenze der DDR mit West-Berlin, um die Grundlagen des Sozialismus zu erschüttern. Sie sandten ihren Aufklärungsdienst, führten aus der DDR Defizitwaren aus usw. Am 13. August schützte die Regierung der DDR die sozialistischen Errungenschaften und die friedliche Arbeit ihrer Bürger sicher vor den Anschlägen von außen, indem sie die Grenze mit West-Berlin unter Kontrolle nahm...“

(S. 31): *„Der erfolgreiche Aufbau des Sozialismus in der DDR besitzt ungeheure gesamtdeutsche Bedeutung. Das deutsche Volk überzeugt sich immer mehr von den Vorzügen des sozialistischen Aufbaus in der DDR gegenüber dem kapitalistischen Aufbau West-Deutschlands.“*

An dieser Stelle ist der Satz in der Ausgabe von 1964 (dort S. 30): *„Zeit und Möglichkeit der Gründung eines geeinten deutschen demokratischen Staates sind vergangen“* in der Ausgabe von 1965 fortgelassen. Es heißt dort (S. 31): *„Durch die Anstrengungen der Westmächte wurde Deutschland gespalten. Auf seinem Territorium gibt es heute zwei unterschiedliche Staaten: einer ist sozialistisch und friedliebend, der andere imperialistisch und militaristisch. Bei diesen Voraussetzungen ist die Vereinigung Deutschlands auf friedliebender demokratischer Grundlage nur möglich auf dem Weg der Verhandlungen zwischen den Regierungen beider deutscher Staaten und unter der Bedingung, daß die westdeutsche Regierung dem militaristischen, revanchistischen Entwicklungskurs der BRD eine Absage erteilt.“* Der letzte Satz dieses Absatzes fehlte in der Ausgabe von 1964, in der es statt dessen heißt (dort S. 30): *„Unter diesen Bedingungen ist es nur möglich, schrittweise auf eine Annäherung zwischen den beiden deutschen Regierungen hinzuwirken.“*

Als nächstes müsse mit beiden deutschen Regierungen ein Friedensvertrag geschlossen werden, in dem auch die Frage West-Berlins geregelt werden müsse. Der Abschnitt über die DDR schließt (S. 32) in der Ausgabe von 1965: *„Im äußersten Westen des sozialistischen Freundschaftslagers führt die DDR einen zähen Kampf gegen die Kräfte des Imperialismus. Sie baut erfolgreich das lichte Gebäude*

des Sozialismus — ein Beispiel für das zukünftige vereinigte Deutschland.“

Nach diesem hellen Bild der DDR bleiben für das Bild der BRD naturgemäß die dunklen Farben. Die Teilung Deutschlands geht auf die Westmächte zurück, die Westdeutschland militärisch gegen die UdSSR organisieren wollten (S. 153 f.): „Zu diesem Zweck entschieden sich die Westmächte vor allem, den Nazis keinen Schaden zu tun. Die ‚Entnazifizierungsgerichte‘ wurden zu neun Zehnteln mit ehemaligen Mitgliedern der nazistischen Partei besetzt. Es ist deshalb nicht verwunderlich, daß alle faschistischen und militaristischen Verbrecher entweder unverzüglich freigesprochen wurden oder unbedeutende Strafen erhielten. Bald waren Schacht und Stinnes, der Autor der Rasengesetze, Globke, und viele andere in Freiheit. Als Ergebnis solcher ‚Entnazifizierung‘ blieb der ganze administrative Apparat mit Faschisten besetzt. In den deutschen Schulen blieben von 12 000 Lehrern, die unter Hitler gearbeitet hatten, mehr als 11 000 in ihren Stellen. Die faschistischen Lehrer bereiten die deutsche Jugend wieder für Kriegszüge vor.“

Die Monopolisten und Junker behielten ihre ökonomischen Positionen (S. 154): „So erhielten sich jene Klassen und Kräfte, die zu ihrer Zeit die Stütze Hitlerdeutschlands waren.“

Ein Wirtschaftswunder gab es nicht (S. 155):

„Der schnelle ökonomische Wiederaufbau und die Entwicklung Westdeutschlands wurden durch folgende Gründe ermöglicht: 1. Die deutschen Monopolisten konnten behalten, was sie im Krieg angehäuft hatten, und diese Mittel zur Entwicklung der Wirtschaft freigeben; dazu erhielten die Monopolisten noch amerikanische Hilfe. 2. Verstärkung der Ausbeutung der Arbeiterklasse durch Beibehaltung niedriger Löhne unter den Bedingungen eines schnellen technischen Fortschritts. 3. Unbedeutende Ausgaben für Aufrüstung bis zum Eintritt Westdeutschlands in die NATO und 4. Wiederaufbau der Industrie auf einer neuen technischen Basis.“

In der Wirtschaft ging die Monopolisierung weiter und ermöglichte Gewinne wie zu Hitlers Zeiten (S. 155): „Die Vertreter des ‚Herrenklubs‘ (der Oberschicht der Finanzoligarchie) kontrollieren wie unter Hitler den Staatsapparat völlig...“ (S. 155): „In der EWG streben die mächtigsten deutschen Monopole danach, die gesamte Industrie der Mitgliedsländer ihrer Kontrolle zu unterwerfen...“

In den sechziger Jahren gingen die Zuwachsraten der Wirtschaft der BRD zurück (S. 156): „Auf dem Hintergrund der wirklichen Erfolge der sozialistischen Entwicklung in der DDR trägt das Wirtschaftswachstum in Westdeutschland einen zeitweiligen, begrenzten Charakter.“

Das Schulbuch beschreibt dann „das Wachstum der Kräfte des Militarismus und Revanchismus“ (S. 156): „Nachdem sie zwei Weltkriege verloren haben, wollen die deutschen Monopole einen dritten Weltkrieg entfesseln. Frech fordern sie die Liquidierung der DDR und die Angliederung polnischen, tschechoslowakischen und baltischen Landes. Die gesamte Politik der Bonner Regierung ist darauf gerichtet, diese Ziele zu erreichen. Schnell wurde eine neue revanchistische Armee gegründet — die Bundeswehr, die in die Stoßtruppe der NATO verwandelt wird.“

An einen Bericht über die schwierige Lage der kleinen Bauern und über Streiks schloß die Ausgabe von 1964 zwei Abschnitte über die „demokratischen Kräfte“ an, von denen 1965 nur einer wieder aufgenommen wurde (S. 158): „Trotz der Verstärkung der Reaktion und der Sabotage der rechten Führer der Sozialdemokratie wächst in der BRD der Kampf der Arbeitenden um ihre ökonomischen Rechte und gegen die Ausrüstung der Bundeswehr mit Massenvernichtungsmitteln.“

Statt über die deutsche Linke wird 1965 über die Verjährungsdebatte berichtet, und mit diesem Bericht schließt die Darstellung der neuesten Geschichte der Bundesrepublik (S. 159): „In dem Bemühen, die Verantwortung des faschistischen Deutschland für die Verbrechen gegen die Menschlichkeit in den Jahren des Zweiten Weltkrieges aufzuheben und gleichzeitig auch die jetzigen Kriegsvorbereitungen zu legalisieren, haben die Herren der BRD die Absicht, die Verfolgung der Naziverbrecher ab 1. 1. 1970 abzubrechen, unter dem Vorwand ‚Länge der vergangenen Zeit‘. Die Völker der Welt protestieren zornig gegen die Intrigen der westdeutschen Revanchisten.“

In der Ausgabe von 1964 lautete der Schlußsatz noch (S. 156): „Das Volk Westdeutschlands führt seinen Kampf um seine ökonomischen Rechte und um Frieden auf deutschem Boden fort.“

In der Ausgabe von 1969¹¹⁾ widmet das Lehrbuch bei der Darstellung der Bundesrepublik der NPD einen eigenen Absatz und betont, daß sie in „sieben von zehn“ Landtagen „schon“ Abgeordnete habe (S. 184): „Die NPD bildet die hauptsächliche Reserve des Monopolkapitals für den Fall, daß es das Land mit parlamentarischen Methoden nicht beherrschen kann und sich entschließt, offen zu diktatorischen Methoden überzugehen. Die revanchistische und militaristische Politik der herrschenden Kreise der Bundesrepublik ist die Grundlage für die Verbreitung neonazistischer Ideen im Lande... 1968 peitschte die Bourgeoisie ‚Notstandsgesetze‘ durch das Parlament und erhielt so die gesetzliche Möglichkeit, in jedem Moment, der ihr notwendig scheint, die verfassungsmäßigen Rechte der Bürger abzuschaffen und eine offene Diktatur einzurichten. Die Kommunisten und andere progressive Kräfte kämpfen darum, die Bourgeoisie nicht zu erlauben, im Land die Diktatur der ‚Notstandsgesetze‘ einzuführen.“

Mit der Gründung der DKP im April 1969 berichtet das Lehrbuch jedoch auch über eine als hoffnungsvoll angesehene Entwicklung (S. 185 f.). „Die DKP stellte sich folgende Aufgaben: den Kampf um die demokratische Erneuerung der Bundesrepublik zu entwickeln, die Macht der Monopole zu begrenzen, die Teilnahme der Arbeiter an der Leitung der Betriebe zu sichern. Auf dem Gebiet der Außenpolitik kämpft die DKP für die Anerkennung der Nachkriegsgrenzen, die Normalisierung der Beziehungen zur DDR, die Beruhigung der internationalen Spannung.“

Die Gründung der DKP ist ein großer Erfolg der westdeutschen progressiven Kräfte im Kampf um die Rechte der Arbeiterschaft, um die legale Grundlage für die Arbeit der Kommunisten.“

Die Große Koalition wird kritisch erwähnt (S. 188): „Aber auch diese Regierung führt die frühere revanchistische Politik weiter, wenn auch mit mehr Hinterlist.“

Zur Einordnung

Bei den folgenden Anregungen zur Einordnung sollen drei einführende Fragen gestellt werden: Nach der Wirksamkeit des Deutschlandbildes der sowjetischen Geschichtslehrbücher, nach seiner historiographischen Tradition und nach seiner Richtigkeit.

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die Sowjetunion einen „Verlust der Geschichte“ nicht kennt, daß nach 1917 zwar große Veränderungen des Geschichtsbildes durchgesetzt worden sind, daß die Bedeutung der Geschichte an sich jedoch nie in Frage gestellt war. Geschichte nimmt einen zentralen Platz in der Schulbildung ein, historische Vergleiche sind in der UdSSR leicht zur Hand und gut verständlich, historische Erfahrungen werden für bedeutend und manchmal für prägend gehalten. Oft wird hinter einem Bundeswehrgeneral ein General Hitlers oder ein General Wilhelms II. gesehen, und die reformistische Sozialdemokratie muß ihre Fähigkeit zur Reform nicht nur gegen die Argumente Lenins, sondern auch gegen die Niederlagen der SPD während des Ersten Weltkrieges gegenüber der kaiserlichen Politik, während der Weimarer

Zeit und besonders nach 1933 unter Beweis stellen, wenn sie vielfaches Mißtrauen beruhigen will.

Diese historisierenden Argumentationen entsprechen bestimmten innen- und außenpolitischen Interessen; sie können sich bei Veränderung dieser Interessen bis zu einem gewissen Grad wandeln, geben aber diesen Interessen ihrerseits auch eine prägende Form, in der sie wirksam werden. Der Kanon der historischen Erfahrungen, den die Geschichtslehrbücher bieten, entspricht nicht nur der offiziell gewünschten Auswahl; er entspricht auch dem, was mit Sicherheit geläufig ist — eben weil der Kanon gelernt worden ist.

Die Hochschätzung, die wir unserer eigenen Geschichte entgegenbringen, zumal Fakten wie der Ostsiedlung oder den Italienzügen des Mittelalters, besaß auch im zaristischen Rußland keine Anhänger. Daß ein gut geführtes, radikales Proletariat neue Verhältnisse schaffen kann, ist für den Kommunisten selbstverständlich und wird, gerade für Deutschland, wohl immer noch von manchem erhofft. Da die überwiegende Mehrheit in der Bundesrepublik eine kommunistische Diktatur nicht wünscht, verliert dieses Argument für uns seine Bedeutung.

¹¹⁾ Novejšaja istorija (1939—1968 gg.). Učebnoe posobie dlja 10 klassa srednej školy. Pod redakcij: P. M. Kuč'mižev, V. A. Orlov, Moskva 1969'.

Die Wirkung des Geschichtsbildes der Lehrbücher kann wahrscheinlich nicht so leicht überschätzt werden. Es ist zwar nicht das einzige Bild deutscher Geschichte, das in der UdSSR verbreitet wird — es gibt sowohl sympathisierendere als auch sehr viel aggressivere Darstellungen —, aber es ist das gängigste Bild, das zugleich offizielle Auffassungen am direktesten spiegelt.

Der deutsche Leser, der sich in der sowjetmarxistischen historischen Literatur nicht auskennt, wird manche Auffassung für spezifisch ‚russisch‘ halten, die inzwischen feste Lehrmeinung im ganzen Osten ist, und zum Teil mag er auch für ‚russisch‘ halten, was im Kern marxistisch ist. Der Nachweis allerdings, wie diese oder jene Lehrmeinung entstanden ist, würde den Rahmen dieses Textes sprengen. Die Positionsänderungen in der Historiographie der UdSSR seit Pokrovskij, seit dessen Sturz und seit Stalins Tod sind eigene, bedeutende Forschungsobjekte¹²⁾. Aber sie können das Interesse einer politischen Öffentlichkeit nicht in gleicher Weise beanspruchen wie die Darstellung dessen, was zur Zeit über die Geschichte unseres Landes in der UdSSR gelehrt wird.

In manchen Texten spiegeln sich deutlich die Ergebnisse neuer und neuester Forschung. So haben die Arbeiten, die in der DDR über den deutschen Kolonialismus vor allem in Südwest-Afrika erschienen sind, offensichtlich in ähnlicher Weise einen Niederschlag gefunden wie die Bücher Fritz Fischers den Abschnitt über den deutschen Imperialismus beeinflusst haben.

Auffallend ist, daß die in der russischen Historiographie der Zarenzeit durchaus überwiegende pro-französische Tendenz nicht aufgenommen wird. Mit der Entstehung des deutsch-französischen Krieges wird auch Frankreich belastet. Auch bleibt kein Zweifel, daß die deutsche Einheit als fortschrittliches Ziel der deutschen Politik grundsätzlich positiv beurteilt wird.

Nicht selten scheint es, als spüre man ein Eingehen auf politische Augenblickslagen, besonders in dem Abschnitt über die Nachkriegsge-

schichte, wenn eine zukünftige Wiedervereinigung in größerer oder geringerer Entfernung als möglich angesehen wird, wenn die bundesrepublikanische Linksopposition hinauf- oder hinabgeschätzt oder gar statt ihrer Darstellung die Empörung über die Aussetzung der Strafverfolgung für NS-Verbrechen tritt. Freilich sind das Vermutungen, und man mag die Texte damit überinterpretieren, bei deren Entstehung sicher auch Zufälligkeiten eine Rolle spielen. Allein die immer ausführlichere Aufnahme der Geschichte der Länder der „Dritten Welt“ in die Lehrbücher für allgemeine Geschichte erzwingt dauernde Umstellungen und läßt die Autoren nach Möglichkeiten suchen, wo gekürzt werden könnte. Übrigens ist bei der Geschichte der Neuzeit selten auf Kosten der deutschen Geschichte gekürzt worden — die deutsche Geschichte zwischen 1870 und 1918 ist im Gegenteil 1965 wesentlich ausführlicher behandelt worden als 1955.

Insgesamt ist in einem größeren Maße, als das in deutschen Geschichtslehrbüchern allgemein ist, das leitende Auswahlprinzip für die Stoffe die Geschichte der Welt. Unter diesem Blickwinkel werden Ereignisse und Gestalten, die uns hochbedeutsam sind, zum Teil überhaupt nicht erwähnt. Friedrich II., selbst Kunersdorf und die erste Besetzung Berlins durch russische Truppen sind in dem Geschichtslehrbuch für die frühe Neuzeit von 1969¹³⁾ nicht mehr dargestellt worden. Deutschland ist weiterhin zersplittert, Weltgeschichte ist die Eroberung Kanadas, nicht der Besitzwechsel einer deutschen Provinz, nicht einmal die Teilung Polens. Es genügt, später — sobald Preußen Weltgeschichte macht — festzuhalten, daß es durch Raubkriege groß geworden ist, und bei den folgenden Kapiteln über die slawischen Brüdervölker auf die verderbliche Rolle Preußens hinzuweisen. Rußland erwarb vor 1815 keine Territorien aus Polens altem Besitzstand, die nicht mehrheitlich von Nicht-Polen besiedelt wären.

Das in dieser Darstellung ausgedrückte Urteil über das Verhältnis der deutschen Querelen zur Weltgeschichte legt die Frage nahe, ob das Geschichtsbild der sowjetischen Schullehrbücher nicht richtiger ist als das uns gewohnte.

Mehrere Stellen in den sowjetischen Lehrbüchern sind so formuliert, daß sie von direkten Fälschungen nicht weit entfernt sind. Wenn es etwa bei der Darstellung des Ermächtigungs-

¹²⁾ Zur Einführung in diese Diskussion sei verwiesen auf E. Oberländer, Sowjetpatriotismus und Geschichte. Dokumentation (Dokumente zum Studium des Kommunismus 4), Köln 1957, vgl. besonders die Bibliographie S. 237 bis 251. Eine theoretische Studie zum Gesamtthema bietet H. Fleischer, Marxismus und Geschichte (edition suhrkamp 323), Frankfurt 1969.

¹³⁾ A. V. Efimov, Novaja istorija. Čas' 1. Učebnik dlja 8. klassa srednej školy, Moskva 1969.

gesetzes heißt, die „rechten Sozialdemokraten“ hätten für Hitler gestimmt, muß der Schüler schließen, sie hätten für das Ermächtigungsgesetz gestimmt. Die SPD hat zwar in politischer Torheit am 17. Mai 1933 einer außenpolitischen Erklärung der Regierung zugestimmt, die friedliche Absichten vortäuschte, aber sie hat dem Ermächtigungsgesetz mutig ihre Stimme verweigert. Aus der Darstellung des Kriegsbeginns 1939 muß der Schüler der vierten Klasse schließen, bei Beginn des Zweiten Weltkrieges hätten alle kapitalistischen Länder zusammen die UdSSR überfallen. Erst später wird ihm ein genauere Bericht geboten, aber auch in diesem wird die Bedeutung des deutsch-sowjetischen Nichtangriffspaktes für die Entfesselung des Weltkrieges nicht gekennzeichnet. Der nationalistische Militarismus bei der Darstellung aller Engagements, nicht nur der sowjetischen, sondern auch der zaristischen russischen Truppen gibt das anmaßende Selbstgefühl des Siegers von 1943 bis 1945 wieder, aber nicht die historische Wahrheit. Dieser Militarismus lastet Tannenberg Frankreich und England an und findet selbst für Austerlitz noch eine ausweichende Darstellung. Für die Annexion des niemals russischen Königsberg muß als Begründung das Argument aller Eroberer erhalten, von Königsberg aus sei Rußland schon immer bedroht worden. Diese Geschichtslehrbücher erziehen nicht zur kritischen Auseinandersetzung mit der Geschichte der Beziehungen zwischen ihrem und unserem Land, sie rechtfertigen die russische Politik gegenüber Deutschland in fast jeder Phase. Insofern sind die Lehrbücher Quellen zur inneren Geschichte der UdSSR, zur Fortdauer der Ideologie des „Sowjetpatriotismus“.

Aber diese Geschichtsbücher erziehen nicht zum Haß auf das deutsche Volk, verbreiten nicht die gefährliche Legende, die Deutschen seien grundsätzlich aggressiv. Wenn von Aggressionen die Rede ist, heißt es stets „die deutschen Feudalherren“, „die deutschen Monopolkapitalisten“ oder „die deutschen Faschisten“, niemals „die Deutschen“. Das ist eine wesentliche Differenzierung. Stets bleibt der Blick frei für die revolutionäre Bauernschaft, die deutschen Antifaschisten, die im Dritten Reich „die Ehre des deutschen Proletariats retteten“. Die über den Nationen stehende Position des Marxismus wird nicht grundsätzlich verlassen. Die Frage, wie weit heute marxistische Positionen in unseren Lehr-

büchern stärker Aufnahme finden sollten, stellt sich an dieser Stelle; sie kann jedoch nie im Blick auf die Auffassungen anderer, sondern immer nur im Blick auf die eigene Auffassung davon, was richtig ist, diskutiert werden.

Im Blick auf die Geschichtsbücher der UdSSR werden konkretere Fragen gestellt. Wenn in vielen deutschen Geschichtsbüchern die Geschichte des Deutschen Ordens noch immer als die Geschichte nobler und entsagungsvoller Ritter dargestellt wird, anstatt der Geschichte jener harten und zum Teil grausamen Eroberer, als die sie die Quellen, die aus der Umgebung des Ordens stammen, durchaus schildern, dann enthält die Beschreibung der Leiden und Quälereien der baltischen Völker doch mehr Wahrheit als unsere Geschichtsbücher. Die wirkliche Bedeutung des Bauernkriegs wird im sowjetischen Geschichtsbild sicher ähnlich überschätzt, wie die NPD und DKP Rollen zuerteilt erhalten, die ihrer sozialen Repräsentanz und ihrem politischen Einfluß nicht entsprechen. Aber wenn es auch heute deutsche Geschichtslehrbücher gibt, in denen die Sozial- und Wirtschaftsgeschichte die Rolle eines Randgebietes spielt, in denen über die armselige Existenz der Bauern, über Fron und feudale Herrschaftsmethoden nicht mehr berichtet wird als über die Kabalen deutscher Duodezfürsten — dann verteilen sich die Gewichte nicht so eindeutig zugunsten unserer Lehrbücher.

Es ist in absehbarer Zeit wohl nicht zu erwarten, daß bundesrepublikanische und sowjetische Historiker sich zusammensetzen (wie es Deutsche und Polen bereits tun), um über das Bild von der eigenen Geschichte und der des anderen zu diskutieren und diese Diskussionen dann auch Niederschlag in den Texten der Geschichtsbücher finden zu lassen. Wenn in Osteuropa ein dauerhafter Friede entstehen soll, wie er in Westeuropa bereits besteht, dann sind solche Diskussionen allerdings unumgänglich. Wir alle würden aus ihnen lernen.

Aber wir müssen das Bild, das die Sowjets sich von unserer Geschichte machen, schon heute kennen — um zu wissen, daß der Sowjetbürger uns zwischen NPD und DKP, zwischen Deutschorde Meister und Thomas Müntzer sieht. Es ist darüber hinaus nicht nur für die Geschichtswissenschaft von Interesse, wie weit der „Sowjetpatriotismus“ noch heute das offizielle sowjetische Geschichtsbild prägt.

Didaktische Aspekte zum Verhältnis von Politik und Geschichte

I. Objektivität und Erbe der Geschichte

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs hatte die Geschichtswissenschaft sehr viel von ihrem Selbstverständnis eingebüßt und sah sich deshalb in die Verteidigung gedrängt. Zahlreiche Vorwürfe galten denjenigen, die das Geschichtsbild des Nationalsozialismus geschaffen hatten, aber auch die sogenannte neutrale und objektive Historiographie geriet in das Kreuzfeuer der Kritik. Die Überwucherung politischer Theorien in Deutschland durch ein historisierendes Denken ohne politische Konsequenz, ohne spürbares politisches Engagement, brachte die deutsche Geschichtswissenschaft in die Gefahr, steril zu werden und damit ihren vom 19. Jahrhundert her ererbten guten Ruf zu verspielen.

Hans Rothfels charakterisierte nach dem Ersten Weltkrieg die zwei politischen Hauptgruppen unter den Historikern folgendermaßen: „Während die einen heute hoffnungslos beiseite stehen, fehlt es den anderen nicht an Organen, um das in sich aufzunehmen und begrifflich zu klären, was als dumpfe Sehnsucht durch die Massen geht. Weitklaffende Kontraste also in der praktischen Haltung und doch wesentlich gemeinsame geistige Quellen: eine Konstellation, die man gern als verheilungsvolles Symptom ansprechen möchte.“¹⁾

Nichts ist wiederholbar in der Geschichte, aber dennoch ähnelte die Situation nach dem Zweiten Weltkrieg der von Rothfels beschriebenen in mancher Hinsicht. Nach 1945 konnten nur einige Unverbesserliche mit Blick auf den 20. Juli 1944 eine neue Dolchstoßlegende ins Gespräch bringen. Andererseits standen die Historiker vor der Situation des geteilten Deutschland. Dies führte die Revisionsbestrebungen in verschiedene Richtungen. Während die einen sich bemühten, die Bundesrepublik als neues Vaterland aufzuwerten, indem sie für ein gesundes Nationalbewußtsein, für ein neues Nationalgefühl plädierten (z. B. Eugen

INHALT

- I. Objektivität und Erbe der Geschichte
- II. Die innere Verwandtschaft von Politik und Geschichte
- III. Geschichtsunterricht und politische Bildung
- IV. Das Problem der Werte in der Didaktik der politischen Bildung
- V. Didaktiker der politischen Bildung und ihr Verhältnis zur Geschichte
- VI. Kooperation der an der politischen Bildung beteiligten Unterrichtsfächer
- VII. Feststellungen und Folgerungen für die Praxis der unterrichtlichen Bemühungen um die politische Bildung

¹⁾ Hans Rothfels, *Geschichtswissenschaft und Nationalpolitik*, in: *Das neue Deutschland*, 7. Jg., Heft 13, April 1919, S. 253 ff.

²⁾ Eugen Gerstenmaier, *Neuer Nationalismus? Zur Wandlung des deutschen Nationalbewußtseins*, Stuttgart 1965; Eugen Lemberg, *Nationalismus*, Bd. I u. II, Reinbek 1964.

³⁾ Hans Freyer, *Theorie des gegenwärtigen Zeitalters*, Stuttgart 1955; Friedrich Meinecke, *Die deutsche Katastrophe. Betrachtungen und Erinnerungen*, Zürich und Wiesbaden 1946; Walther Hofer, *Geschichte zwischen Philosophie und Politik*, Basel 1956.

Gerstenmaier und Eugen Lemberg)²⁾, fanden andere einen neuen Ansatz in der europäischen oder auch in der universalen Geschichtsbetrachtung. Hans Freyer, Friedrich Meinecke und der Schweizer Historiker Walther Hofer³⁾ z. B. versuchten einen Ausgleich zu finden zwi-

schen westeuropäischer und deutscher Staats- und Geschichtsauffassung. Aber auch hier klammerte man sich an die Idee abendländischer Kulturgemeinschaft, an eine Idee, die nicht ohne einen Hauch von Kaltem Krieg auszukommen vermag, wenn sie sich als Erbin etwa des „Heiligen Römischen Reiches“ versteht.

Die Revision unseres Geschichtsbildes scheint keineswegs abgeschlossen zu sein. Lange genug haben viele Historiker geglaubt, mit der Bewältigung der mitärischen, imperialistischen und nationalistischen Vergangenheit sei es getan. Auch die Absage an alle Systeme der „Unfreiheit“, an alle totalitären und autoritären Staaten wurde mit neuem Eifer betrieben, nachdem man sich zur westlichen freien Welt bekennen konnte. Fast beklemmend mutet es an, daß es wiederum Historiker sind, die hier mit fliegenden Fahnen sich dem Westen zuwenden und nicht vor neuen Schwarz-Weiß-Malereien im Geschichtsbild zurückschrecken. Ist das wirklich die Anpassung an die rationale Geschichts- und Staatsauffassung des Westens oder steckt in dem Terminus Meinecke vom „Grundgesetz abendländischer Kulturgemeinschaft“⁴⁾ nicht wieder ein Stück jener unglückseligen romantisch-idealistischen Gedankenwelt, die nach Benedetto Croce den „geistigen Zwiespalt zwischen Deutschland und Europa“⁵⁾ herbeigeführt hat?

Was haben wir bei so unklaren Verhältnissen überhaupt noch von der Geschichtsschreibung zu erwarten? Was gibt sie uns in unserer Gegenwart? Hans Freyer versucht eine Antwort auf diese Fragen zu geben, wenn er sagt: „Die große Geschichtsschreibung hat die Geschichte nicht, jedenfalls nicht in erster Linie als Geschichtlichkeit des menschlichen Daseins, als geschichtliche Struktur der gegenwärtigen Welt oder als fortwirkendes Erbe angesehen, obwohl sie mittelbar zu allen diesen Themen Unerschöpfliches beigetragen hat. Das ‚antiquarische Interesse‘, mit Nietzsche zu sprechen, war nur selten ihr Antrieb . . . Die große Geschichte aber, die Geschichte der Völker,

Staaten und Reiche, wurde als Kette der Taten und Schicksale gesehen, die sich durch die Zeiten spannt, als der Weg der Menschheit aus verlorener Urzeit in die Gegenwart und durch sie in die Zukunft, jedenfalls als Abfolge der Epochen im Nacheinander . . .“⁶⁾

Aber auch in der „Kette der Taten und Schicksale“ wirkt unauslöschlich das Erbe mit. Freyer lenkt den Blick auf die „große Geschichte“, denn vom Erbe der Geschichte zu sprechen, klingt fast banal, beinahe so, als wolle man von der Gegenwart an die Vergangenheit appellieren und sie vielleicht gegen die Zukunft ausspielen. Doch der geistige Begriff des Erbes darf auch keine Emotionen gegen diese Art von Eigentum auslösen, denn hier handelt es sich ja in erster Linie um ein gemeinsames Gut, an dem man natürlich auch individuellen Anteil hat. Es soll nicht widersprochen werden, wenn Freyer feststellt, daß es geschichtliche Werke gibt, die „auf eigene Rechnung und Gefahr großenteils gegen das Erbe begonnen werden, mit dem Willen, es nicht nur zu überwinden, sondern sich von ihm abzulösen“⁷⁾. Ganz wird sich freilich das Erbe der Geschichte aus der menschlichen Welt nicht austilgen lassen.

Um nicht falsch verstanden zu werden, auch der *Marxismus* ist aus dieser Erbschaft nicht mehr wegzudenken. Er läßt sich als geistig-historisches Erbe nicht mehr auslöschen und manifestiert sich als lebende Idee in unserer Gegenwart. Als Ideologie beansprucht er den ganzen Menschen in einer noch nie dagewesenen Art und Weise. Aber auch das, worauf Marx unsere Aufmerksamkeit lenkte, die Motive der Menschen, die Ursachen der Zusammenstöße widerstreitender Ideen, die objektiven Produktionsbedingungen des materiellen Lebens, alle diese Aspekte gehören ebenfalls zum historischen Erbe. Dieses Faktum versucht man zu verdrängen, indem vom historischen Erbe neuerdings nicht mehr so gerne gesprochen wird. Nun gibt es aber auch Historiker, die keineswegs nur verdrängen, sondern scharf gegen alles polemisieren, was mit dem historischen Materialismus in Zusammenhang gebracht werden kann. Es wird argumentiert

⁴⁾ Friedrich Meinecke, a. a. O., S. 173.

⁵⁾ Benedetto Croce, Europa und Deutschland. Bekenntnisse und Betrachtungen, Bern 1946, zit. nach Walther Hofer, a. a. O., S. 39.

⁶⁾ Hans Freyer, a. a. O., S. 176.

⁷⁾ Hans Freyer, a. a. O., S. 180.

der wissenschaftliche Sozialismus könne nicht objektiv sein, deshalb sei z. B. auch die Geschichtswissenschaft der Sowjetunion suspekt. Nach Walther Hofer besteht sogar „zwischen dem sowjetischen Begriff der Geschichtswissenschaft und dem abendländisch-westlichen“ ein „unaufhebbarer Gegensatz“⁸⁾.

Wie steht es nun mit Hofers scharfen Angriffen auf den historischen Materialismus im allgemeinen und seinen Vorwürfen hinsichtlich der Geschichtsfälschung durch die Sowjethistoriker⁹⁾ im besonderen? Wenn man hier zu einer realistischen Beurteilung kommen will, muß man doch zumindest feststellen, daß die deutsche Geschichtsschreibung z. B. des 19. Jahrhunderts (Dahlmann, Droysen, Treitschke, Sybel) keinesfalls ohne ideologische Prämissen ans Werk gegangen ist.

Um Hofer gerecht zu werden, muß man allerdings zugeben, daß die von ihm angeführten Beispiele¹⁰⁾ russischer Geschichtsschreibung durchaus exemplarisch gesehen werden können und damit die Einseitigkeit dieser Geschichtsdarstellung verdeutlichen helfen. Dennoch darf in einem solchen Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben, daß auch die deutsche Geschichtsschreibung vergangener Zeiten, wenn auch wohl auf subtilere Art, ihren systemimmanenten Charakter nicht verleugnen kann.

Es wäre vielleicht konstruktiv, ganz ernsthaft darüber nachzudenken, ob wir es uns ausgerechnet in unserer komplizierten, technisierten und bürokratisierten Welt leisten können, die Geschichtswissenschaft im positivistischen Sin-

ne ein Dornröschendasein fristen zu lassen. Man darf doch wohl politische Akzente unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Zustände und gesellschaftlicher Entwicklung setzen, wenn man es ernst meint mit der vielgenannten Zielsetzung der Geschichtswissenschaft, den Menschen in seiner Gegenwart zu erkennen? Warum sollte ausgerechnet unser demokratisches System, das von der permanenten Kritik lebt und auf sie angewiesen ist, dem Historiker heute verwehren, das zu tun, was in der Epoche der Nationalstaaten als selbstverständlich galt? Dabei sollen die Fakten keineswegs unterschlagen oder mißbraucht werden. Das ist in demokratischen Systemen auch gar nicht zu befürchten, weil die Korrekturen sehr bald von irgendeiner Seite erfolgen würden. Aber Geschichte aus reiner Freude am Antiquitätensammeln zu betreiben, wer kann das ernsthaft wollen? Es besteht gar kein Zweifel, daß uns hier im Westen vieles auffassungsmäßig von der russischen Einstellung zur Geschichte trennt. Der Mensch als Werkzeug, als Rädchen im Uhrwerk, das behagt uns nicht. Und dennoch sollte man überlegen, ob Geschichte Selbstzweck sein kann. Wer Geschichte und Politik in einem sich ergänzenden oder gar sich durchdringenden Verhältnis akzeptiert, müßte auch ein gewisses Verständnis für die Geschichtsauffassung der Sowjetunion aufbringen. Es ist unerlässlich, die grundlegenden Einstellungen zur Geschichte bei den führenden russischen Historikern mit ins Kalkül zu ziehen. Vielleicht lohnt es sich, unter Berücksichtigung dieser Faktoren auch die russische Geschichte in das „europäische Geschichtsdenken“ einzubeziehen.

II. Die innere Verwandtschaft von Politik und Geschichte

Wie steht es nun aber mit dem Verhältnis von Geschichte und Politik? Sicher hat Walther Hofer recht, wenn er feststellt, daß es der Geschichte in den meisten Fällen nicht gelungen sei, die Politik zu verbessern. Aber ist denn politische Historie ohne politisches Interesse

überhaupt denkbar? Politische Geschichte, so folgert Walther Hofer, und politische Wissenschaft bewegen sich zwischen dem politischen Impuls, der sie erst möglich macht, und dem politischen Befehl, der sie als Wissenschaft unmöglich macht¹¹⁾. Wir meinen, daß dieser von Hofer angedeutete Spielraum zwischen Impuls und Befehl nie richtig ausgelotet und politisch

⁸⁾ Walther Hofer, a. a. O., S. 146.

⁹⁾ Walther Hofer, a. a. O., S. 140 f.

¹⁰⁾ Walther Hofer, a. a. O., S. 140 ff.

¹¹⁾ Walther Hofer, a. a. O., S. 147.

genutzt wurde. Ein Grund, weshalb die Geschichtswissenschaft dem politisch Denkenden allmählich suspekt werden mußte!

Die Trennung von Geschichte und Politik als Wissenschaften scheint angesichts der historischen Dimension politischer Prozesse und Strukturen kaum gerechtfertigt zu sein. Die nahe Verwandtschaft der beiden Disziplinen wird auch nirgends geleugnet, obwohl z. B. Carlo Schmid u. a. zu folgender Aussage kommt: „Politische Wissenschaft ist keine Geschichtswissenschaft, sondern Strukturwissenschaft. Sie kann sich also *nicht* damit begnügen, festzustellen: so ist es gewesen und so ist es geworden, sondern sie muß Aussagen darüber machen, welches das Verhältnis der geschichtlich gewordenen und geschichtlich wirkenden Faktoren zueinander ist, welche Funktionsgesetze im gegenständlichen Wirken dieses Verhältnisses zu erkennen sind.“¹²⁾

So gesehen, wird natürlich die Aufgabe des Historikers in unzulässiger Weise vereinfacht. Aber das war gewiß von Carlo Schmid nicht beabsichtigt, sondern er wollte vielmehr damit deutlich machen, daß über die Interdependenz der geschichtlichen Fakten hinaus von der Politikwissenschaft Funktionsgesetze im gegenwärtigen Ablauf der Dinge erkannt werden müssen. Es wird damit auch gesagt, daß die Politikwissenschaft auf die Geschichtswissenschaft angewiesen ist, auch wenn es dieser weniger um Gewesenes, sondern mehr um Gewordenes geht. Politik ist eben nicht verstehbar ohne das Wissen um ihr Gewordensein. Neue Zielsetzungen der Politik entstehen immer auf einer geschichtlichen Basis. Gerade dieser so deutlich erkennbare Zusammenhang zwischen Politik und Geschichte bedingt normalerweise eine intensive Beschäftigung mit den Fakten und Theorien der Geschichtswissenschaft, wenn man politisch handeln will.

Während die Geschichtswissenschaft noch immer mit der Überwindung des Historismus beschäftigt ist, etabliert sich die Politikwissenschaft in ständiger und vitaler Auseinandersetzung mit ihren Nachbardisziplinen. Noch Leopold von Ranke bezeichnete Politik als eine Wissenschaft, die er im wesentlichen als

Staatsverwaltungslehre verstand und differenzierte. Immerhin nannte er sie eine Wissenschaft, die reich sei an Scharfsinn, Wahrheit und Nützlichkeit. Sie sei für den Staat ebenso notwendig wie die Medizin für den menschlichen Körper. Die innere Verwandtschaft von Geschichte und Politik ergab sich für Ranke aus der gleichen Basis beider Wissenschaften. „Denn da es keine Politik gibt als die, welche sich auf vollkommene und genaue Kenntnis des zu verwaltenden Staates stützt — eine Kenntnis, die ohne ein Wissen des in früheren Zeiten Geschehenen nicht denkbar ist —, und da Historie eben dieses Wissen entweder in sich enthält oder doch zu umfassen strebt, so leuchtet ein, daß auf diesem Punkte beide auf das innigste verbunden sind.“¹³⁾

Ranke hat diese Verbindung also bereits gesehen und angesprochen, ohne die Wechselwirkung der beiden Disziplinen außer acht zu lassen, das heißt, er hat auch die umgekehrte Beziehung, nämlich die Bedeutung der gegenwärtigen Politik für die Erkenntnis der vergangenen Politik, also der Geschichte, angesprochen: „Die Kenntnis der Vergangenheit ist unvollkommen ohne Bekanntschaft mit der Gegenwart; ein Verständnis der Gegenwart gibt es nicht ohne Kenntnis der früheren Zeiten. Die eine reicht der anderen die Hände: eine kann ohne die andere entweder gar nicht existieren oder doch nicht vollkommen sein.“¹⁴⁾

Aus Rankes Sicht der Verflechtung beider Disziplinen läßt sich aber auch ableiten, daß „eine totale Offenheit der Politik in die Zukunft hinein, die keinerlei Hemmungen gegenüber der Vergangenheit und dem Gewordenen kennt“¹⁵⁾, zum Scheitern verurteilt wäre. Es gibt also keinen Grund für die Politikwissenschaft, ihr Angewiesensein auf die Historie ebenso wie ihr Gewordensein aus ihr zu leugnen. „Geschichte und Politik sind so eng miteinander verbunden, daß die Politikwissenschaft nicht nur nach Informationen der Geschichtswissenschaft verlangt, sondern auch an deren Methoden partizipiert.“¹⁶⁾

¹²⁾ Leopold von Ranke, *Geschichte und Politik*, hrsg. v. H. Hofmann, Leipzig 1942, S. 126.

¹³⁾ Leopold von Ranke, a. a. O., S. 127.

¹⁴⁾ Manfred Hättich, *Lehrbuch der Politikwissenschaft*, Bd. I, Mainz 1967, S. 90 f.

¹⁵⁾ Manfred Hättich, a. a. O., S. 92.

¹²⁾ Carlo Schmid, *Politik und Geist*, Stuttgart 1961, S. 145.

Gegenstände der Politikwissenschaft sind der Staat und die Gesellschaft. Schon von daher ergibt sich, daß sie nicht nur gewissermaßen parallel zur Geschichte das Gegenwartsgeschehen analysiert, sondern auch Tendenzen künftiger Entwicklungen aufzuzeigen sucht. Als Triebkräfte mächtiger Entwicklungen sind auch „Sehnsüchte und Zukunftsträume höchst reale Faktoren der politischen Welt“¹⁷⁾. Politikwissenschaft erweist sich unter Berücksichtigung solch wesentlicher Teilaspekte in kaum zu leugnender Weise als ahistorisch. In besonderem Maße wird diese Seite deutlich, wenn sie als „anwendbare Wissenschaft“ zu Gutachten und Prognosen herangezogen wird. „Als Wissenschaft, die es primär mit dem menschlichen Handeln und mit menschlichen Entscheidungen zu tun hat, kann sie sich der Möglichkeit, daß ihre Erkenntnisse in der Praxis angewandt werden, gar nicht entziehen.“¹⁸⁾

Hier ergibt sich die zentrale Frage nach den Werten oder Normen in der Politik, ein schwerwiegendes Problem für den Politikwissenschaftler, aber auch für jeden, der es mit politischer Bildung zu tun hat. Objektivität in der Geschichtsschreibung und Wertfreiheit in der Politikwissenschaft, das sind im Grunde die gleichen Forderungen positivistischen Wissenschaftsverständnisses. Auch Max Weber kämpfte leidenschaftlich für das „Wertfreiheitsprinzip“. Er postulierte die Wertfreiheit, um empirische Forschung von normativen Entscheidungen zu trennen. Die Forschung sollte dadurch vor nicht verifizierbaren Behauptungen und Hypothesen gesichert werden. Nach Max Weber, so stellt es Hans-Günther Assel in einer kritischen Betrachtung zum Wertfreiheitsbegriff Max Webers dar, bewirkte erst der Ausschluß der Werturteile, daß die Wissenschaft frei von allen Suggestionen sei.

„Webers empirische Faktenkenntnis verband sich mit der Fähigkeit, sein Wissen in der Form von ‚Idealtypen‘ zu systematisieren, denn so ließ sich die Vielfalt aller historischen, politischen und sozialen Phänomene in entsprechende Kategorien einordnen. Als beobachtender Empiriker gliederte er seine histori-

schen Analysen in sein typologisches System, in dem auch die erlebte Gegenwart ihren Platz erhielt. So war seine Wissenschaft im besten Sinne des Wortes „wertneutral“, und selbst der politische Publizist, der doch so leidenschaftlich Anteil am konkreten Geschehen nahm, wurde von dem Wissenschaftler und Systematiker letztlich überschattet.“¹⁹⁾ Diese widerspruchsvolle Haltung Max Webers läßt das Problem wieder deutlich werden: Darf sich die Wissenschaft zu Normen bekennen?

Hans-Günther Assel distanziert sich bereits eindeutig von den Auffassungen Max Webers, wenn er fordert, „daß allen politisch verantwortlich Handelnden die Verpflichtung auferlegt ist, sich an Normen wie: Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit, Menschenwürde und Gemeinwohl zu orientieren, wenn menschenwürdige Ordnung realisiert werden soll“²⁰⁾. Er schränkt allerdings dabei ein, daß diese Normen in ihrem Sinn und Wertgehalt nicht für alle Zeiten gleichermaßen fixierbar seien. Etwas enttäuschend wirkt es, daß er die genannten Grundwerte sogleich wieder auf einen für alle Zeiten „unverzichtbaren Bedeutungskern“ reduziert, ohne sie mit der sozialen und politischen Situation der Gesellschaft, von der aus im letzten die Dynamik der Normen gesteuert werden muß, in Verbindung gebracht zu haben. Immerhin kommt Assel das Verdienst zu, ausdrücklich darauf hingewiesen zu haben, daß Normen untrennbar mit menschenwürdiger Ordnung und dadurch mit Politik verbunden sind.

Politikwissenschaft kann im Gegensatz zur Auffassung Max Webers nicht wertneutral betrieben werden, aber auch die Ansätze von Assel zeigen deutlich die Gefahren einer einseitigen Normenorientierung. Es steht dabei außer Frage, daß sich Politikwissenschaft als „kritische Wissenschaft“ nicht „zur Magd der praktischen Politik“ herabwürdigen lassen darf²¹⁾. Andererseits kann es ihr nicht alleine vorbehalten bleiben, Werte vorzugeben und

¹⁹⁾ Hans-Günther Assel, Normen in der Politik. Eine kritische Betrachtung zum Wertfreiheitsbegriff Max Webers, in: Zeitschrift für Politik, Heft 2, 1969, S. 200.

²⁰⁾ Hans-Günther Assel, a. a. O., S. 218.

²¹⁾ Hans-Günther Assel, a. a. O., S. 219.

¹⁷⁾ Iring Fetscher, Politikwissenschaft, Frankfurt 1968, S. 20.

¹⁸⁾ Manfred Hättich, a. a. O., S. 45.

inhaltlich zu fixieren. Sie wird vielmehr die Aufgabe haben, politische und soziale Werte ihrer jeweiligen Gesellschaft kritisch zu überprüfen, zu ordnen und zu interpretieren. „Die Wissenschaft soll sich an der rationalen Diskussion der Werte beteiligen“, sie soll sich „wissenschaftlich orientiert an der Interpretation der politischen Existenz beteiligen“²²⁾.

Es muß also festgestellt werden, daß die Politikwissenschaft genausowenig wie die Geschichtswissenschaft, vielleicht sogar noch weniger, es sich leisten kann, Normen abzulehnen. Die Maßstäbe werden dabei sowohl in der

gesellschaftlichen Entwicklung selbst, als auch in dem politischen Ziel der Herstellung menschenwürdiger Ordnung zu finden sein.

Das Grundproblem der Werte in der Geschichtswissenschaft und in der Politikwissenschaft wurde jeweils bewußt vorangestellt, weil alle anderen Fragen sich daran ausrichten und nur von hier aus verstehbar erscheinen. So wie die Geschichtswissenschaft hat selbstverständlich auch die Politikwissenschaft eigene fachspezifische Probleme, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen zu werden braucht.

III. Geschichtsunterricht und politische Bildung

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Praxis der politischen Bildung, die, darüber gibt es wohl kaum Meinungsverschiedenheiten, von der Sozialkunde allein nicht bewältigt werden kann. Das Verhältnis von Geschichte und Politik läßt sich bis zu einem gewissen Grad auch auf die tradierten Unterrichtsfächer Geschichte und Sozialkunde übertragen. Vielleicht läßt sich in einem Fachgesellschaftslehre künftig manches von den hier anzusprechenden Problemen ohne besondere Schwierigkeiten lösen. Zur Zeit erscheint es jedenfalls durchaus geboten, mit Nachdruck auf die zum Teil noch ungenutzten Möglichkeiten des Verhältnisses von Zeitgeschichte und Politik im Bereich der Unterrichtsfächer Geschichte und Sozialkunde hinzuweisen. Es wird aufzuzeigen sein, wie beide „Fächer“ letztlich weder geschichtliche noch politische Erkenntnisse, Einsichten, Optionen, Qualifikationen oder was auch immer zu erbringen haben, sondern wie auf ihrer gemeinsamen Basis der gesellschaftspolitische Aspekt der politischen Bildungsarbeit als Ergebnis der sinnvollen Verflechtung beider Fächer im Vordergrund stehen könnte und sollte.

Nach Klärung der inneren Beziehungen und gegenseitigen Abhängigkeiten von Geschichte und Politik steht der Geschichtslehrer vor dem Problem, welchen Beitrag der Geschichtsunterricht zur politischen Bildung leisten kann. Die

Hilfe, die ihm hierbei von den Didaktikern seines Faches zuteil wird, ist sehr differenziert zu sehen und schafft nicht in jedem Fall die notwendige Klarheit.

Von allen Fachleuten unbestritten hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß der Geschichtsunterricht allein nicht mehr in der tradierten Weise die politische Bildung einfach „mitbesorgen“ kann. F. J. Lukas hat in diesem Zusammenhang zwei Thesen aufgestellt:

1. Geschichtliche Bildung ohne integrierende politische Bildungsgelalte ist undenkbar.
2. Eine politische Bildung ohne die Integration (nicht bloße Hinzufügung) historischer Bildungsgelalte ist wesentlich unvollständig²³⁾.

Dennoch bleibt Lukas nicht konsequent, wenn er ein „Mißverständnis geschichtlicher Bildung“ und die „Überbetonung des als ‚Aktualität‘ gefaßten unmittelbar Gegenwärtigen“ befürchtet. Warum sollte der fachhistorisch ausgebildete Lehrer nicht auch in einem sogenannten „Integrationsfach“ dem „Präsentismus“ begegnen und so dem Verkümmern der Beziehungen zur Vergangenheit entgegenwirken können²⁴⁾? Seine Argumentation richtet sich offensichtlich zu sehr auf die Verteidigung der

²²⁾ Manfred Hättich, a. a. O., S. 147.

²³⁾ Friedrich J. Lukas, Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung, in: GSE, 11. Jg. 1966, S. 284.

²⁴⁾ F. J. Lukas, a. a. O., S. 383.

Eigenständigkeit des Unterrichtsfaches Geschichte, das parallel zur Sozialkunde das „Lernen, Verstehen, Begreifen“²⁵⁾ fördern soll²⁶⁾. Der Vorschlag, in den „Volksschulen“ wöchentlich eine Stunde Gegenwartskunde als Bindeglied zwischen den Schulfächern Geschichte und Sozialkunde einzufügen²⁷⁾, muß nach dem Vorangegangenen überraschen. Es hört sich wie ein halbes Zugeständnis an, das man aus der Defensive heraus gegenüber dem Komplex der politischen Bildung zu machen genötigt ist.

Rohlfes, dem die Ausgewogenheit des Verhältnisses von geschichtlicher und politischer Bildung offensichtlich ein besonderes Anliegen ist²⁸⁾, warnt jedoch davor, beide Bereiche als identisch anzusehen²⁹⁾. Er weist mit Recht darauf hin, daß die Methoden des Historikers nicht überall im politischen Raum anwendbar sind. Dennoch gelingt es ihm, in überzeugender Weise die Kompetenz eines gegenwartsbezogenen Geschichtsunterrichts für die politische Bildung nachzuweisen. Er setzt sich dabei auch kritisch mit dem Unterrichtsfach Geschichte auseinander, das konservative Züge nicht verleugnen und zur Rechtfertigung des Bestehenden führen könne. Die Folge sei dann unkritische Anpassung. Schwierigkeiten sieht Rohlfes für den Historiker in dem Spannungsfeld zwischen dem historischen Faktum, dem Detail, und dem Aufheben „struktureller Zusammenhänge“. Diese „Polarität von exakter Einzelbeschreibung und theoriebildender Gesamtdeutung“ stört das Verhältnis zum Politischen. Entweder führt die Prägnanz und die Detailhaftigkeit der Aussage zu ihrer eigenen Bedeutungslosigkeit, da man sie nicht abstrahieren kann, oder aber sie vergrößert durch ihre weite und universale Sicht die Ergebnisse. Für „konkrete Tatsachen“ ist nach Rohlfes die Möglichkeit zur Abstraktion begrenzt.

In acht Einzelthesen versucht Rohlfes nach diesen Einschränkungen der politischen Wirksamkeit geschichtlicher Bildung, die eigentlich politischen Funktionen des geschichtlichen Unterrichts aufzuzeigen. Obwohl man ihm dabei in vielen Punkten beipflichten kann, klingt es etwas euphemistisch, wenn Rohlfes in der historischen Betrachtung, weil sie an Tatsachen mißt, ein Gegengewicht zur Ideologie sehen will. Es ist zuzugeben, daß der ständige Umgang „mit den historischen Tatsachen“ das pragmatische Denken bei den Historikern fördert. Dennoch scheint Rohlfes mit seinen Folgerungen zu weit zu gehen, wenn er die These vertritt: „Die historische Betrachtungsweise führt mit Unausweichlichkeit zur Anerkennung eines pluralistischen Weltverständnisses“.³⁰⁾ Im Pluralismus ein Allheilmittel sehen zu wollen und ihn quasi zur Weltanschauung zu erheben, muß zwangsläufig ebenso zur Ideologie führen wie jede monistische Geschichtsbetrachtung. Soll hier der Pluralismus vorgeschoben werden, damit dem „distanzierten“ Historiker die Möglichkeit zur Flucht in die Objektivität, in die neutrale Rolle des politischen Schiedsrichters, offen bleibt?

Wenn Rohlfes andererseits für einen „Minimalkanon“ von Überzeugungen und Wertvorstellungen plädiert, befindet er sich in Übereinstimmung mit einigen Vertretern der Didaktik der politischen Bildung, auf die hier noch näher eingegangen wird. Er nennt in diesem Zusammenhang Wertbegriffe wie „Menschenwürde, Rechtsstaatlichkeit, soziale Chancengleichheit, politische Mitwirkungsrechte (und) Machtkontrolle“³¹⁾, deren Interpretationsspielraum keinesfalls oberflächlich gesehen werden darf. Damit läßt Rohlfes doch deutlich werden, daß der Geschichtsunterricht im letzten seinen Beitrag zur politischen Bildung nur leisten kann, wenn er sich auf diese oder ähnliche Werte bezieht. Andernfalls wäre in der Tat zu fragen, ob Geschichtsunterricht im Zusammenhang mit politischer Bildung gesehen werden darf.

Unter völlig anders gearteten Aspekten äußert sich Wolfgang Schlegel zum gleichen The-

²⁵⁾ F. J. Lukas, a. a. O., S. 390.

²⁶⁾ Eine fachspezifisch doch wohl weniger geglückte Zielsprache als Hilligens „sehen, beurteilen, handeln“.

²⁷⁾ F. J. Lukas, a. a. O., S. 395.

²⁸⁾ J. Rohlfes, Hermann Körner, Historische Gegenwartskunde. Handbuch für den politischen Unterricht, Göttingen 1970, S. 36 ff.

²⁹⁾ Siehe hierzu auch: J. Rohlfes, Die Herausforderung der Geschichte durch die Gemeinschaftskunde, in: GWU, 1965, S. 4–19.

³⁰⁾ Rohlfes, a. a. O., S. 43.

³¹⁾ Rohlfes, a. a. O., S. 44.

ma³²⁾. Im Gegensatz zu Rohlfes bedauert er das Fehlen eines „deutschen Geschichtsbildes“. Dabei schränkt er den Begriff dahingehend ein, daß darunter kein zum Mythos statuiertes, vom Staat legitimes oder ideologisiertes Bild der Geschichte zu verstehen sei. Er denkt vielmehr „an ein Bild der Geschichte, das sich jeder vom Gesamtverlauf des Geschehens machen sollte, so wie jeder ein Weltbild hat“³³⁾. Diese Einschränkung kann die Bedenken gegen den Begriff und die damit verbundenen Vorstellungen nicht ausräumen, solange die Wertvorstellungen des Vermittlers eines Geschichtsbildes nicht etwa im Sinne des „Minimalkanons“ von Rohlfes vorab geklärt sind. Wenn er von „Nation, Vaterland und Kontinuität der deutschen Geschichte“ im Zusammenhang mit dem Geschichtsbild spricht, darf sich Schlegel nicht darüber wundern, daß es dann Leute gibt, die ‚allergisch‘ reagieren. Die geringe Effektivität zeitgeschichtlichen Unterrichts kann nicht darauf zurückgeführt werden, daß er Begriffe wie „Vaterland, Nation und national“ ausgeklammert oder nicht zur „Hingabe und Bindung an Großgruppen“ erzogen habe³⁴⁾. Gerade diese Bezugnahmen auf Rudolf Raasch und Eugen Lemberg deuten darauf hin, daß Ursula und Rolf Schmiederer mit ihrer Warnung vor einem neuen Nationalismus in der politischen Bildung leider recht zu haben scheinen³⁵⁾.

Die geringe Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts für die politische Bildung trotz der zeitgeschichtlichen Akzente muß doch vielmehr in der feststellbaren Vernachlässigung des Aufzeigens struktureller gesellschaftspolitischer Zusammenhänge und in der übertriebenen Distanziertheit gegenüber dem Politischen gese-

hen werden. Hinzu kommt, gewissermaßen als Folge dieser Einstellung, das übersteigerte Fachbewußtsein des Geschichtslehrers, die mangelnde Kooperationsbereitschaft mit den Vertretern der Gemeinschafts- bzw. Sozialkunde und die Scheu, vielleicht auch das Unvermögen auf Grund der spezifischen Fachausbildung an der Universität, vor integrierender fächerübergreifender Zusammenarbeit in „Team-Teaching“³⁶⁾. Häufig dominiert der historische Aspekt, selbst wenn sich die Fächer Geschichte und Gemeinschaftskunde ‚in eine Hand‘ befinden, so daß die politischen Bezüge durch das „Verhaftetsein an den Fakten“ in den Hintergrund treten.

Dies sind einige der Gründe, weshalb sich der Geschichtsunterricht zur Zeit in einer unbefriedigenden Phase befindet. Sicher hat Schlegel recht, wenn er auf das Dilemma einer fehlenden Gesamtkonzeption der politischen Bildung hinweist, aber mit seinem Ergebnis, daß Geschichtsunterricht nicht von sich aus zu politischen Bildung führen könne, stimmt er z. B. mit Hans Döhn nicht überein. Döhn vertritt nämlich eindeutig den Standpunkt, daß Geschichtsunterricht „Verständnis für die politischen, sozialen, wirtschaftlichen, rechtlichen und kulturellen Gegebenheiten der Gegenwart“³⁷⁾ zu wecken habe. Das bedeutet zumindest, daß der Geschichtsunterricht wesentlich an politischer Bildung beteiligt werden kann. Schlegels Beweisführung in dem erwähnten Zusammenhang erscheint ohnehin etwas verblüffend. „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.“³⁸⁾

Schlegel beklagt, daß Hans Ebeling seine mehrbändige „Deutsche Geschichte“ für Schüler mit dem unverbindlichen Titel „Reise in die Vergangenheit“ versehen habe³⁹⁾. Er sieht darin eine „Verlagerung zur Voraussetzung“

³²⁾ W. Schlegel, Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Politischen Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 11/70, S. 11 ff.

³³⁾ W. Schlegel, a. a. O., S. 11.

³⁴⁾ W. Schlegel, a. a. O., S. 16. Zitate nach Rudolf Raasch u. Eugen Lemberg; siehe dazu auch Anm. 16 bei W. Schlegel!

³⁵⁾ Ursula u. Rolf Schmiederer, Der neue Nationalismus in der Politischen Bildung, Frankfurt 1970. In ihrer entschiedenen Stellungnahme gegen eine Wiederbelebung des Nationalismus in der politischen Bildung und der Ablehnung autoritärer Integrationsideologien zeigen die Verfasser bemerkenswerte Ansätze für eine neue Didaktik der politischen Bildung.

³⁶⁾ Siehe hierzu: W. Christian, E. Schneider, Team-Teaching und politische Bildung, Frankfurt/M. 1970.
³⁷⁾ Hans Döhn, Der Geschichtsunterricht in Volk- und Realschulen, Hannover 1967, S. 52.

³⁸⁾ W. Schlegel, a. a. O., S. 17.

³⁹⁾ W. Schlegel, a. a. O., S. 12.

losigkeit", die sich im Geschichtsunterricht vollzogen habe, weil dieser Titel allein vom „Methodisch-Psychologischen“ herkomme. Dieser Vorwurf trifft Ebeling nicht allein, denn es gibt inzwischen eine ganze Anzahl von Geschichtswerken für die Schulen, die einen nach Schlegels Ansicht „unverbindlichen Titel“ aufweisen⁴⁰⁾. Vom Titel her einen Rückschluß auf die inhaltliche Gestaltung ziehen zu wollen, ist häufig ein etwas fragwürdiges Unterfangen. Zudem ist es keineswegs einsichtig, weshalb die Titel der Schulgeschichtsbücher zumindest für den Bereich der Sekundarstufe nicht auf Methodisches oder Psychologisches Bezug nehmen sollten. Im Bereich der Haupt- und Realschulen spielen diese Bezüge im Geschichtsunterricht eine dominierende Rolle. Gerade Hans Ebeling hat durch seine methodischen Überlegungen dem Geschichtsunterricht nach dem Zweiten Weltkrieg wieder neue Impulse gegeben⁴¹⁾.

Ebeling, dessen didaktische Ansätze noch stark vom Kampf um die Überwindung des nationalsozialistischen Geschichtsbildes geprägt sind, hat vor allem eine klare ethische Neubestimmung gefordert. Mit fast unbekümmertem Idealismus stellt er auch den Geschichtsunterricht in den Dienst der von ihm als richtig und gültig erkannten Werte: „der Wahrheit, der Gerechtigkeit, der Freiheit und Würde, der Liebe“⁴²⁾. Er spricht es ganz offen aus, daß das Unterrichtsfach Geschichte schon immer unter dem Aspekt politischer Erziehung gestanden habe und bekennt sich zum „denken und wertenden“ Aufarbeiten unserer geschichtlichen Erfahrungen⁴³⁾. Neben diesem Bekenntnis zur Vermittlung von Werten durch den Geschichtsunterricht sieht Ebeling die Notwendigkeit, den Unterricht gegenwartsbezogen zu gestalten und damit in den Dienst der politischen Bildung zu stellen. Er weist auf die Notwendigkeit hin, das Curriculum zu überdenken, und fordert eine didaktische Neubestimmung, „die das Bildungsgut der Geschichte, die Gegenstände und Themen des Geschichtsunter-

richts unerschrocken von den Gesichtspunkten aus prüft, die unsere gegenwärtige und künftige welthistorische Situation gebietet“⁴⁴⁾.

Das Setzen von neuen Akzenten, eine Änderung der Stoffauswahl, der Versuch einer Revision des Geschichtsbildes, die Hinwendung zur Universalgeschichte, das alles genügt Ebeling jedoch nicht. Er erkennt einen strukturellen Zusammenhang zwischen seinen fachlichen Bemühungen und einer Änderung des bestehenden Schulwesens. Die Revision des Geschichtsunterrichts kann demnach nur gelingen, wenn sich gleichzeitig die innere Struktur der Schule wandelt, indem sie sich abwendet von den „rationalistischen und autoritativen Formen früheren Schullebens“⁴⁵⁾. Zweifellos hat Ebeling die Notwendigkeit gesehen, den Geschichtsunterricht als reinen Fachunterricht in Frage zu stellen. Seine Vorschläge zur fächerübergreifenden Zusammenarbeit bedürfen dabei der Ergänzung und inhaltlichen Präzisierung im Sinne modernen ‚Teamworks‘ und ‚Teameachings‘. Die Isolation der Fächer zu überwinden und das Fachwissen in den Dienst der politischen Bildung zu stellen, ist eine absolut berechnete Forderung, die man nicht mit Äußerungen wie „Geschichte als Magd der Politik“ beiseite schieben sollte.

Man muß sich fragen, wie es ohne echte Kooperationsbereitschaft und ohne einen Verzicht auf fachliche Eigenständigkeit mit der politischen Bildung weitergehen soll. Wird es der *Gesellschaftslehre* in der Gesamtschule vorbehalten bleiben, das fachspezifische Denken zu überwinden? Die Lernziele allein geben zunächst nur einen schwachen Anhaltspunkt über die Intentionen dieses neuen Kombinationsfaches, soweit sie sich in ihrer Aussage, wenn auch nicht *expressis verbis*, auf das Schulfach Geschichte beziehen. Immerhin klingt es sehr progressiv, wenn u. a. gefordert wird, „aktuelle Vorgänge, Einstellungen, Institutionen historisch begreifen“ zu lernen. Außerdem soll „aus der Kenntnis der erkannten sozialökonomischen und historischen Zusammenhänge“ der Schüler befähigt werden, politisch zu handeln⁴⁶⁾. Die Entwicklung

⁴⁰⁾ Z. B. „Lebendige Vergangenheit“, Klett, Stuttgart; „Erkunden und Erkennen“, Schroedel, Hannover.

⁴¹⁾ Hans Ebeling, *Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts*, Hannover 1965.

⁴²⁾ H. Ebeling, a. a. O., S. 33.

⁴³⁾ H. Ebeling, a. a. O., S. 34.

⁴⁴⁾ H. Ebeling, a. a. O., S. 91.

⁴⁵⁾ H. Ebeling, a. a. O., S. 33.

⁴⁶⁾ Hess. Kultusminister, *Informationen zur Gesamtschule II*, Wiesbaden o. J., S. 116.

scheint demnach über die Ansätze Ebelings weit hinauszuführen und damit vielleicht auch dem geschichtlich engagierten Lehrer einen sinnvolleren Einsatz seines Fachwissens zu ermöglichen.

Auch Hans Döhn hat sich in seiner Didaktik mit der gesellschaftlichen und politischen Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts in den Volks- und Realschulen beschäftigt. Neben verschiedenen anderen Zielsetzungen betont er die Notwendigkeit, durch den Geschichtsunterricht „Verständnis für die politischen, sozialen, wirtschaftlichen, rechtlichen und kulturellen Gegebenheiten der Gegenwart (zu) wecken“⁴⁷⁾. Er hält es für möglich, daß sich „aus den vermittelten Kenntnissen und Erkenntnissen“ beim Schüler „eine verantwortungsbewußte Haltung“ gegenüber dem demokratischen Staat entwickelt. Im Zusammenhang mit der fortschrittlichen These, daß der Geschichtsunterricht die Bedeutung der sozialen Gemeinschaftsformen und der gesellschaftlichen Einrichtungen aufzuzeigen habe, verwendet Döhn den im Bereich der politischen Bildung vieldiskutierten Begriff der „Einsicht“⁴⁸⁾. Mit Hilfe von Einsichten, die durch die Begegnung mit der Geschichte gewonnen werden, soll sich, so formuliert es Döhn, „im jungen Menschen der Sinn für Toleranz unter den Menschen und Verständnis zwischen den Völkern, Achtung vor Freiheit, Recht und Würde entwickeln“.

Sicher wird man dagegen einwenden können, daß auch diese Wertbegriffe trotz ihrer scheinbaren Klarheit erst einer interpretierenden Definition bedürften, bevor man sich zu einem Konsensus darüber bereit erklärt. Dennoch läßt sich kaum bestreiten, daß der Auftrag des Geschichtsunterrichts, so gesehen, wieder sinnvoll erscheint. Selbstverständlich gehören dazu auch Geschichtslehrer, die bereit sind, ihr fachliches Wissen in diesem Sinne einzusetzen. Döhn spricht auch dieses Problem an und stellt darüber hinaus folgende Forderung an den Geschichtslehrer auf: „Er hat im weiten Feld der Weltanschauungen und Ideologien einen Standort zu beziehen, da die Interpretation

historischer Prozesse vor Schülern seine ganze Existenz fordert, sei es als Christ, Bildungs-idealist, Moralist oder was man immer auch sonst will. Ohne einen solchen Gesamteinsatz der Existenz ist aber Geschichtsunterricht nicht denkbar.“⁴⁹⁾

Diese Beispiele machen deutlich, wie differenziert der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung von namhaften Vertretern der Didaktik der Geschichte gesehen wird. Schon die hier angeführten verschiedenartigen Wertvorstellungen bei Rohlfes, Schlegel, Ebeling und Döhn lassen erkennen, welche Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen wären, bis man sich auf den erwähnten Minimalkonsens einigen könnte.

Immerhin muß man zusammenfassend feststellen, daß die hier genannten Didaktiker, jeder auf seine Weise, Geschichte im Zusammenhang mit der politischen Bildung sehen. Doch bleibt ein gewisses Unbehagen bei dem Gedanken, daß der Eigenwert des Unterrichtsfaches Geschichte noch immer sehr stark im Vordergrund steht. Letztlich ist auch der Geschichtsunterricht Dienst an der Gesellschaft und damit verliert er das Recht, sich rein neutralistisch zu gebärden. Das heißt durchaus nicht, daß auf sachliche Objektivität verzichtet werden soll, wenn Fakten dargestellt werden, aber es muß das hinzutreten, was Döhn so treffend ausgedrückt hat: der „Gesamteinsatz der Existenz“ des Lehrenden. Das alles kann nur effektiv werden, wenn es gelingt, eine Abstimmung und Präzisierung der Wertvorstellungen durch einen „Minimalkonsensus“ unter allen an der politischen Bildungsarbeit Beteiligten zu erreichen. Das bedeutet aber gleichzeitig die Bereitschaft zu permanenten Diskussionen der Erziehungsziele und, soweit es noch nicht geschehen ist, auch die Abkehr von jeder Anpassungsideologie.

Unter solchen Voraussetzungen wird es umgekehrt nötig sein, die Fachvertreter der Sozialkunde, der Gemeinschaftskunde und der politischen Bildung daran zu erinnern, daß politische Bildung nach Lukas „ohne die Integration historischer Bildungsgehalte“ wesentlich unvollständig ist⁵⁰⁾.

⁴⁷⁾ H. Döhn, a. a. O., S. 52.

⁴⁸⁾ Siehe hierzu: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Protokoll des Lehrgangs 1478/69, Kassel 1969.

⁴⁹⁾ H. Döhn, a. a. O., S. 34.

⁵⁰⁾ Siehe Anm. 23.

IV. Das Problem der Werte in der Didaktik der politischen Bildung

Die Situation für die Didaktik der politischen Bildung, der Sozialkunde, der Gemeinschaftskunde oder wie immer die landesüblichen Bezeichnungen lauten, zeigt sich ungleich schwieriger als die der Geschichtsdidaktik. Das liegt zum einen in der Komplexität dieses relativ neuen „Unterrichtsfaches“ begründet, zum anderen sind bisher die in diesem Bereich des Unterrichts von verschiedener Seite gesetzten Erwartungen und Hoffnungen nur sehr unvollkommen erfüllt worden. Die Kritik hat sich vor allem an der mit dieser Fachrichtung verbundenen Anpassungsideo­logie entzündet, die „insbesondere die Erziehung zu staatsbürgerlicher Gesinnung, zur Gemeinschaft“⁵¹⁾, zur Harmonie und Partnerschaft betrieben hat.

Die Abkehr von solchen Vorstellungen hat inzwischen mit einigem Erfolg eine Gruppe von Didaktikern betrieben, die Rohlfes als Vertreter „einer politischen Didaktik des Konflikts“⁵²⁾ bezeichnet. Die Grundauffassungen dieser Didaktiker sind jedoch keineswegs so kongruent, wie es die summarische Klassifizierung bei Rohlfes vermuten lassen könnte. Schon ein knapper Überblick über die grundsätzliche Einstellung von Giesecke, Hilligen und Roth läßt ihre unterschiedlichen Ansätze in den didaktischen Zielsetzungen erkennen. Gieseckes Leitgedanke geht von der nüchternen didaktischen Frage aus: „Was muß man heute alles lernen, um sich erfolgreich politisch betätigen zu können?“⁵³⁾ Er fügt hinzu: „Worauf es dem politischen Unterricht ankommen muß, ist das Üben des politischen Urteils an Ernstfragen des öffentlichen Lebens.“ Die „politische Beteiligung“⁵⁴⁾ schwebt ihm dabei als allgemeines Ziel vor.

Hilligen dagegen sieht das didaktische Anliegen als existentielles Problem an, wenn er fragt: „Worauf kommt es an, wenn Menschen

ihr Zusammenleben und ihre Umwelt bewältigen, wenn sie den Gefahren der Zeit begegnen, die Chancen der Zeit wahrnehmen wollen?“⁵⁵⁾ Seine didaktische Zielsetzung heißt deshalb „Hinführung zu fundamentalen Erkenntnissen und Einsichten“.

Roth findet die konkrete Aufgabe der Didaktik der politischen Bildung darin, „hier und jetzt dem jungen Menschen zu dieser Welt die Brücken zu bauen, damit er sich in ihr zurechtfindet, als Mensch besteht und vielleicht bereit und fähig ist, das, was in dieser Welt nicht in Ordnung ist, verbessern zu helfen“⁵⁶⁾.

Erwin Schaaf hat in seinem Beitrag „Ordnung und Konflikt als Grundprobleme der politischen Bildung“⁵⁷⁾ u. a. auch die Haltung der hier angeführten „Konflikt­didaktiker“ hinsichtlich der Frage analysiert, ob Politik als Kampf um die rechte Ordnung auch eine Entsprechung in der politischen Bildung finde. Seine eigene Auffassung stellt er dabei ebenfalls zur Diskussion. Er ist der Ansicht, es gehöre zu Wesen der politischen Bildung, in Offenheit zur Gesellschaft die Frage nach ihren Grundlagen, Inhalten und Zielen immer wieder neu zu stellen, um den je verschiedenen gesellschaftlich-politischen Herausforderungen in rechter Weise entsprechen zu können. Deshalb sei politische Bildung nicht als „ein konsolidiertes und in seinen Gegenstandsbereichen klar umrissenes Fach“, sondern als „beunruhigender und beanspruchender Auftrag, in dem die Konfliktstruktur unserer Gesellschaft besonders deutlich in Erscheinung tritt“, zu verstehen. Ganz pauschal stellt er dazu fest, daß in der didaktischen Reflexion der politischen Bildung die kritische Frage nach den Grenzen des Konfliktbegriffs, wie sie z. B. Hans-Günther Assel in seinem Beitrag „Kritische Gedanken zu den

⁵¹⁾ Rohlfes, a. a. O., S. 11.

⁵²⁾ Rohlfes, a. a. O., S. 18. Rohlfes zählt dazu auf: K. G. Fischer, Engelhardt, Giesecke u. F. Roth. Hilligen will er diesem Kreis nur mit gewissen Einschränkungen zuordnen.

⁵³⁾ Hermann Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, München 1968³, S. 13.

⁵⁴⁾ H. Giesecke, a. a. O., S. 65.

⁵⁵⁾ Wolfgang Hilligen, *Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde*, Frankfurt 1969⁵, S. 9.

⁵⁶⁾ Friedrich Roth, *Sozialkunde*, Düsseldorf 1968, S. 70.

⁵⁷⁾ Erwin Schaaf, *Ordnung und Konflikt als Grundprobleme der politischen Bildung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 1/70, S. 53 ff.

Denkansätzen der politischen Bildung" ⁵⁸⁾ aufgreift, durchaus angebracht sei. Er kommt, in Abschwächung der Kritik von Hans-Günther Assel, bei Giesecke zu dem Ergebnis, dieser habe den Ordnungsgedanken, der die ganze Konzeption seines didaktischen Entwurfs durchziehe, stärker betonen und deutlicher hervorheben können. Hilligen, dem das Verdienst zukomme, mit als erster den Konflikt als Grundgedanken in der Didaktik der politischen Bildung berücksichtigt zu haben, sei dennoch nach seiner Meinung inkonsequent verfahren. Er habe nämlich aus der Wesensbestimmung des Menschen eine Dialektik zwischen „Freiheit“ und „Ordnung“ abgeleitet.

Richtiger sei aber, so Erwin Schaaf, eine sich ergänzende Polarität, Freiheit und Bindung, wobei er Freiheit als Bindung personaler Entfaltung und Bindung als Voraussetzung gesellschaftlich-politischer Gestaltung verstanden wissen will. Die Ordnung, so meint er im Gegensatz zu Hilligen, liege in der Mitte. Sie komme zustande, indem sich der Mensch zwischen Freiheit und Bindung, Eigeninteresse und Gemeinwohl, Selbstbehauptung und Anpassung immer wieder von neuem „in Ordnung“ bringe. Hilligen stelle aber trotz dieser Kritik seines auf der Dialektik „Ordnung-Freiheit“ begründeten Denkansatzes letztlich doch den Ordnungsbegriff, wie sein Kategoriensystem zeige, in den Mittelpunkt seiner didaktischen Konzeption.

Besondere Anerkennung findet bei Erwin Schaaf die Konzeption von Friedrich Roth, der seinen didaktischen Entwurf bewußt auf dem demokratischen Ordnungsbegriff aufbaue. Roth stelle fest, nur der könne sich gebildet nennen, der gewillt und fähig sei, „sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen“. Das aber setze voraus, daß der in seinem Selbst und seinen Weltbezügen wesensmäßig erschlossene Mensch das Leitbild aller Ordnung, die ebenso Zielbegriff der Politik wie der politischen Bildung sei, konstituiere. In Artikel 1 des Grundgesetzes sehe Roth nun jene verbindliche Ordnungsvorstellung gegeben, die im Bekenntnis zur Würde des Menschen und den sich daraus ab-

leitenden Rechten und Pflichten das Fundament wahrer Ordnungsverwirklichung darstelle. Ordnung sei dabei allerdings nur als dauernder Ordnungsprozeß zu verstehen, der größtmögliche Vervollkommnung des Menschen in seinem individuellen und gesellschaftlich-politischen Dasein anstrebe. Die Didaktik Roths zeichne sich dadurch aus, daß sie in ihrer Grundlegung das Verhältnis zwischen Ordnung und Konflikt unmißverständlich darstelle.

Wenn Schaaf sich auf den Ordnungsbegriff stützt, wie er von Roth gemeint ist, kann man vielleicht seinen Vorstellungen noch folgen. Sehr viel skeptischer müssen aber Leerformeln wie: „Besinnung auf die wahren Werte demokratischer Ordnung“ ⁵⁹⁾ oder: Konflikt ja, „sofern die Grenzen demokratischer Grundordnung nicht überschritten werden“ ⁶⁰⁾, beurteilt werden.

Diese grundsätzliche Frage „Ordnung und Konflikt“ spielt naturgemäß eine entscheidende Rolle für jeden, der sich mit Didaktik der politischen Bildung beschäftigt, denn immerhin erscheint es problematisch, ob es gestattet ist, politische Bildung didaktisch so zu konzipieren, daß der Konfliktbegriff unter Vernachlässigung des Ordnungsbegriffs überbewertet wird. Zweifellos kommt Erwin Schaaf, bei allen Vorbehalten, das Verdienst zu, sich um Klarheit in den Wertsystemen der Didaktik der politischen Bildung bemüht zu haben. Aus anderer Sicht hat Rohlfs neuerlich das Gemeinsame der „Konfliktvertreter“ herausgearbeitet, obwohl er an anderer Stelle auch mit scharfer Kritik nicht zurückhält. Er stellte u. a. fest: „Es ist nicht zu bestreiten, daß diese neue pädagogische Richtung es fertiggebracht hat, eine ganze Anzahl liebgewordener, aber illusionärer oder gar heuchlerischer Tabus der deutschen Politik zu zerstören und mit dem Geist der beflissenen Regierungsloyalität aufzuräumen. Sie hat damit der Demokratisierung wertvolle Dienste geleistet, auch wenn sie manchem törichten Radikalismus das Stichwort gegeben hat.“ ⁶¹⁾

⁵⁸⁾ Hans-Günther Assel, Kritische Gedanken zu den Denkansätzen der politischen Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 31/69.

⁵⁹⁾ E. Schaaf, a. a. O., S. 4.

⁶⁰⁾ E. Schaaf, a. a. O., S. 5.

⁶¹⁾ Rohlfs, a. a. O., S. 19.

Gerade dieser Konflikt mit den Vertretern des Konflikts als zentraler didaktischer Kategorie, wie Rohlfes es ausdrückt⁶²⁾, wird aber zu einem Kernproblem der politischen Bildung, das auch den Geschichtsdidaktiker nicht unberührt lassen darf. Die Suche nach einem Bestand „fundamentaler Überzeugungen“⁶³⁾ verbindet sie letztlich mit den „Sozialkundlern“ und deren Ringen um eine vertretbare

Zielsetzung im politischen Unterricht. Bei aller Unsicherheit und Differenziertheit der Anschauungen über die Aufgabe politischer Bildung sollte man es wohl mit Rudolf Engelhardt halten, der so treffend ausgesprochen hat, was viele an der Sache Beteiligte bewegt: „Der Unterricht wird politisch sein und damit ein Wagnis — wie auch die Politik, die er zum Gegenstand hat, immer ein Wagnis sein wird.“⁶⁴⁾

V. Didaktiker der politischen Bildung und ihr Verhältnis zur Geschichte

Der vorangegangene Exkurs erschien notwendig, um auch der Problemlage einer Fachdidaktik der politischen Bildung und der Sozialkunde gerecht zu werden. Im besonderen erfordert es das Thema, nun auch das Verhältnis der beiden Fachbereiche Geschichte und politische Bildung aus der Sicht der erwähnten „Konfliktdidaktiker“ zu analysieren, um dabei herauszufinden, welches Gewicht sie dem Beitrag der Geschichte zum politischen Gegenstandsverständnis beimessen.

Von Giesecke z. B. wird der enge Zusammenhang zwischen politischer Bildung und historischer Bildung klar gesehen und entsprechend nachdrücklich herausgestellt. Seine Position wird deutlich, wenn er dazu ausführt: „Eine politische Kontroverse der Gegenwart ist ohne Kenntnis ihrer historischen Dimension nicht zu verstehen.“⁶⁵⁾ Für die Beurteilung eines Konflikts, so schlägt Giesecke vor, kann der „historische Vergleich“ den wertenden Maßstab liefern, da er doch bewußt oder unbewußt herangezogen wird. In diesem Zusammenhang stellt sich für ihn die Frage, „ob Wertmaßstäbe für die Beurteilung der politischen Gegenwart aus anderen Bezügen als der historischen Erinnerung gewonnen werden können“⁶⁶⁾. Dabei bleibt dennoch im Dunkeln, was Giesecke meint, wenn er einschrän-

kend erklärt, daß „politische Bildung“ und „historische Bildung“ verschiedene Aufgaben seien. Eine unpolitische historische Bildung ist aus den hier bereits mehrfach erwähnten Gründen abzulehnen, ebenso wie politische Bildung ohne historische Bildung kaum denkbar erscheint. Im Grunde sind es nicht verschiedene Aufgaben, sondern verschiedene zeitliche Dimensionen und verschiedene Methoden, die mit historischer oder politischer Bildung verknüpft sind. Die Aufgabe aber und das Ziel ist letztlich der historisch-politisch gebildete Mensch.

Im übrigen hebt gerade Giesecke die Geschichtlichkeit als eine der Kategorien hervor, „die allen politischen Auseinandersetzungen immanent“⁶⁷⁾ ist und kommt zu dem Schluß: „Wenn wir politische Urteile ohne Bewußtsein von der historischen Kontinuität fällen, dann werden diese Urteile auch bald ihre demokratischen Perspektiven verlieren.“⁶⁸⁾ Er warnt allerdings auch davor, historisches Wissen nur dann heranzuziehen, wenn es für die „Aktualität der Gegenwart Bedeutung hat“⁶⁹⁾.

Es sind die im Grunde bekannten Bedenken gegen einen Mißbrauch der Historie, die sich Giesecke zu eigen macht, um Mißverständnissen vorzubeugen. Sein engagiertes Eintreten für die Beachtung der geschichtlichen Zusammenhänge im Bereich politischer Bildung deckt sich durchaus mit Äußerungen von Ebeling, Döhn, Rohlfes u. a., die mit Sicherheit darauf schließen lassen, daß die Öffnung zur politi-

⁶²⁾ Vgl. Rohlfes, a. a. O., S. 19.

⁶³⁾ Rohlfes, a. a. O., S. 44.

⁶⁴⁾ R. Engelhardt, Urteilsbildung im politischen Unterricht, Essen 1968, S. 60.

⁶⁵⁾ H. Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1968, S. 23.

⁶⁶⁾ H. Giesecke, a. a. O., S. 24.

⁶⁷⁾ H. Giesecke, a. a. O., S. 120.

⁶⁸⁾ H. Giesecke, a. a. O., S. 112.

⁶⁹⁾ H. Giesecke, a. a. O., S. 113.

schen Bildung hin zu den Selbstverständlichkeiten moderner Geschichtsdidaktik zählen sollte ⁷⁰⁾.

Die Kooperationsbereitschaft bei den Didaktikern der politischen Bildung hinsichtlich des Geschichtsunterrichts ist sehr uneinheitlich, während historische Bildung als notwendige Voraussetzung für politisches Urteilen und Handeln meistens akzeptiert wird. Bedenken gegen einen Rückfall in den Historismus meldet beispielsweise F. Roth an, wenn er sich dagegen wendet, „Staat und Gesellschaft zum Gegenstand oder Mittel historisierender Bildung“ zu machen ⁷¹⁾. Dennoch rechnet er Geschichte zu dem „Fundamentalebene“, dessen „Elementaria“ für den Aufbau der „geistigen Welt des jungen Menschen“ ⁷²⁾ grundlegend werden könne. Es wäre ohnehin ungerecht, Roth zu unterstellen, er verhalte sich in seinen Vorschlägen bewußt „historisch abstinente“, denn er hat ja ausdrücklich in das komplexe wissenschaftliche Gegenstandsfeld der Sozialkunde, dem er Soziologie, Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft zuordnet, die „Erforschung ihrer historischen Dimensionen durch die Geschichtswissenschaft“ einbezogen ⁷³⁾.

Hilligen erkennt im Gegensatz zu Giesecke nicht ausdrücklich „die fundierte historische Bildung“ ⁷⁴⁾ im Bereich einer politischen Lehre an, sondern reduziert die Teilhabe des Histori-

schen wohl in einer Art Gegenreaktion auf den lange gehaltenen „eigentümlichen historischen Charakter des Lernens“ ⁷⁵⁾ im deutschen Erziehungswesen. Er stützt sich nach seiner Meinung auf Felix Messerschmid ⁷⁶⁾, wenn er sagt: „Die Vergangenheit aber, die nähere und die fernere, die in der Geschichte in ihrer Eigengesetzlichkeit und Einmaligkeit erfahren werden soll, dient in der politischen Bildung als Landmarke, an der sich Veränderungen ablesen lassen.“ ⁷⁷⁾ Diese „Landmarken“ sieht er unter der Fragestellung, „wie sich das Zusammenleben der Menschen einst und jetzt unterscheidet: Rechte und Pflichten damals und heute, was man tun durfte und was nicht, wie der Tages- und Lebenslauf, das Eigentum und die Verfügungsgewalt des einzelnen beschaffen waren, wenn er untertan war, wo er fischen, jagen, reiten, fahren durfte und wo er heute das alles darf (oder auch nicht darf! Anm. d. Verf.) — diese und andere Fragen, durch Quellen oder Geschichtserzählungen beantwortet, lassen den Wandel der Zeiten im Zuwachs an persönlicher Freiheit bei gleichzeitiger größerer Abhängigkeit von den Vorkehrungen der Gesellschaft erkennen.“ ⁷⁸⁾

Hilligen konkrete Hinweise auf die Möglichkeiten, historische Elemente sinnvoll in den Sozialkundeunterricht einzubauen, bedeuten für die Schulpraxis zweifellos eine echte Hilfe. Dennoch wird hier die historische Basis für den Bereich der Sozialkunde in unnötiger und unzulässiger Weise eingengt und elementarisiert. Kein Wort wird über den unbestreitbaren Wert historischer Bildung verloren, nichts über die vielfältigen Möglichkeiten und Notwendigkeiten, politische Konflikte und Sachverhalte durch zeitgeschichtliche Quellen und historische Längsschnitte in ihrem gesellschaftspolitischen Gegenwartsbezug transparent zu machen. Wieder sieht dieser Ansatz wie „eine Flucht in die Kulturgeschichte“ und damit nach einem Ausweichen vor dem Politischen aus. So praktikabel Hilligen erwähnter Vorschlag auch erscheint, so muß doch jedem

⁷⁰⁾ Hans Döhn, Der Geschichtsunterricht in Volksschulen, S. 77. Döhn hat sich z. B. in dieser Richtung völlig klar geäußert: „Befreit sich der Geschichtsunterricht von mancherlei antiquarischen Restbeständen, die für das Verständnis der Gegenwart wie für die politische Bildung wertlos geworden sind, beschränkt er sich auf die wesentlichen Themen, konzentriert er sich auf eine vertiefende individualisierende Gestaltung und verweilende Betrachtung dieser ‚Inseln‘ und achtet er dabei auf die den Zusammenhang währenden ‚Trittsteine‘ (Ebeling), da Chronologie und Kontinuität wenigstens in großen Zügen gewahrt bleiben müssen, dann wird die Angst vor der Fülle der geschichtlichen Tatsachen, vor dem Wissen und dem Pensum verschwinden und der Weg zu fruchtbarer Bildungsarbeit, für eine ‚grundlegende Geistesbildung‘ (W. Flitner), frei werden“.

⁷¹⁾ F. Roth, a. a. O., S. 19.

⁷²⁾ F. Roth, a. a. O., S. 55.

⁷³⁾ F. Roth, a. a. O., S. 56.

⁷⁴⁾ Giesecke, a. a. O., S. 24.

⁷⁵⁾ Hilligen, a. a. O., S. 32.

⁷⁶⁾ Vgl. F. Messerschmid, Historische u. politische Bildung, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Heft 1/63.

⁷⁷⁾ Hilligen, a. a. O., S. 32.

⁷⁸⁾ Hilligen, a. a. O., S. 32 f.

historisch versierten Lehrer klar sein, daß es in der Praxis ungemein schwer sein dürfte, geeignete Quellen zu finden, die den Forderungen Hilligens auch nur einigermaßen gerecht werden. Selbstverständlich gehört zur Sozialkunde eine Darstellung des Fortschritts durch kulturgeschichtliche Längsschnitte. Politische Bildung muß sich aber auch mit den Fakten auseinandersetzen, die dahinterstehen: Sie muß die Kämpfe, die Konflikte um eine bessere soziale Ordnung deutlich aufzeigen, damit die Gegenwart besser verstanden wird. Die Fortschrittslinie darf eben nicht zu satter Selbstgefälligkeit führen, die als Fazit schließlich die Welt so völlig in Ordnung findet im Vergleich zu damals: keine Hungersnot mehr, keine Hexenprozesse, Arbeitsplätze für alle, rechtsstaatliche Ordnung gesichert, nicht mehr Untertan, dafür freier Bürger in einer heilen Welt — das alles wären, von Hilligen selbstverständlich nicht dergestalt intendiert, mögliche Ergebnisse dieser historisch verengten Betrachtungsweise.

Wenn wir etwas weiter zurückgehen, finden wir bei Theodor Wilhelm, der den Partnerschaftsgedanken nach 1945 zum zentralen Anliegen der „Gemeinschaftskunde“ erhoben hat, sehr schwerwiegende Vorwürfe gegenüber einer „Historisierung unserer Bildung“. Er vertritt die Ansicht, man müsse auch das marxistische Geschichtsbild „denjenigen geistigen Überlieferungen zurechnen, die durch Historisierung des Lebensgefühls dazu beigetragen haben, die Verantwortung zu unterhöhlen“⁷⁹⁾.

Hier wird also der Marxismus als Nutznießer des Historismus bemüht, damit die ganze Gefährlichkeit eines dogmatisch totalitären Geschichtsbildes sich säuberlich vom demokratischen Weltverständnis abhebt, geradeso, als könne Demokratie ohne Bindung an historische Entwicklungen, ohne Geschichtsbild, existieren. Auch das ist eine Möglichkeit der Schwarzweißmalerei. Den deutschen Politikern wirft Theodor Wilhelm vor, sie hätten sich mit Vorliebe geschichtlicher Ideologien bedient. Das führt ihn zu dem einseitigen

Schluß: „Heute erscheint uns die Freundschaft des Politikers mit dem Historiker als ein gefährlicher Bund.“⁸⁰⁾ Kurzum, sein Plädoyer läuft darauf hinaus, das Verhältnis von Geschichtsunterricht und demokratischer Erziehung nur durch radikale „Enthistorisierung unserer Bildung“ in Ordnung bringen zu wollen. Hat die „Enthistorisierung“ im Sinne von Theodor Wilhelm die politische Bildung inzwischen weitergebracht? So könnte mit einigem Recht die kritische Fragestellung lauten. Es soll hier gewiß nicht einem neuen Historismus das Wort geredet werden; aber zu welchen Ergebnissen die geschichtsbildlose, auf Partnerschafts- und Gemeinschaftsideologie aufbauende Sozialkunde geführt hat, darüber liegen alarmierende Untersuchungsergebnisse vor. Der Ideologieverdacht allein genügt einfach nicht, um die sachbegründete, unumgängliche Verbindung zwischen historischer und politischer Bildung aufzuheben. Gesellschaftspolitische Einsichten lassen sich ohne Wissen um das Gewordensein dieser Gesellschaft wohl kaum gewinnen.

Möglicherweise standen Hilligen, Roth und andere auch unter dem Eindruck der Berichte des deutschamerikanischen Politikwissenschaftlers Henry Ehrmann⁸¹⁾, der in mehreren Bundesländern den Sozial- und Gemeinschaftskunde-Unterricht in fast 60 Klassen verschiedener Schularten beobachtet hat. Ehrmann kam u. a. zu der Feststellung, daß Gemeinschaftskunde sehr oft auf einen „Geschichtsunterricht mit zeitgeschichtlicher Betonung“⁸²⁾ hinauslaufe. Der Geschichtslehrer sei meist auch der Lehrer für Gemeinschaftskunde und Sozialkunde.

Ehrmann selbst weist jedoch darauf hin, daß seine Kritik an dieser Situation nur zeitbedingt zu verstehen ist. Er hält nämlich, wie bei den amerikanischen „social studies“, die Mitwirkung der Historiker an der politischen Bildungsarbeit dann für möglich, wenn die Geschichtslehrer es gelernt haben, „in politisch-gesellschaftlichen Strukturzusammenhängen“⁸³⁾ zu denken. Wir können dieser Ein-

⁷⁹⁾ Theodor Wilhelm, *Der demokratisch und sozialgerichtete Staat und die politische Bildung*, in: *Politische Bildung und Erziehung im Rahmen der Volksschule und der Volksschullehrerbildung*, Bonn, 1958, S. 38.

⁸⁰⁾ Th. Wilhelm, a. a. O., S. 40.

⁸¹⁾ Henry W. Ehrmann, *Politische Bildung — Beobachtungen und Vorschläge*, Weinheim, Berlin, 1966.

⁸²⁾ Ehrmann, a. a. O., S. 16 f.

⁸³⁾ Ehrmann, a. a. O., S. 21.

schränkung und Bedingung voll zustimmen, müssen aber ergänzend hinzufügen, daß es nun auch an der Zeit ist, von Seiten der Sozialkunde zu prüfen, ob diese Voraussetzungen inzwischen nicht bei vielen Geschichtsdidaktikern und Geschichtslehrern erfüllt sind. Immerhin hat auch Ehrmann als eine der Zielvorstellungen politischer Bildung das sinnvolle Einordnen historischer Vorgänge gefordert⁸⁴⁾. Es braucht in diesem Zusammenhang nicht betont zu werden, daß das allein den Anteil der Geschichte an der politischen Bildung nur fragmentarisch andeutet, aber es verdeutlicht doch, wie Ehrmann — bei aller Kritik — die Zukunftschancen einer Kooperation, einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit nach einer Periode der Umorientierung der beteiligten Historiker positiv einschätzt. Ganz abgesehen von der Tatsache, daß die Beobachtungen Ehrmanns nun schon einige Zeit zurückliegen (1964) und sich inzwischen die Situation, auch ohne allzu großen Optimismus, doch etwas zugunsten der Gemeinschafts- und Sozialkunde verbessert haben dürfte, vermag ein gesellschaftlich-politisch orientierter Geschichtsunterricht für die politische Bildung sicherlich mehr zu leisten, als ein Gemeinschafts- und Sozialkunde-Unterricht, der nach Ehrmanns Feststellungen⁸⁵⁾ von teilweise schlecht ausgebildeten „Fachlehrern“ erteilt wird.

Man darf hier aber auch das Kind nicht mit dem Bade ausschütten und die Chancen für die politische Bildung ungewollt dadurch

schmälern, daß man fast doktrinär die historischen Bezüge aus der Gemeinschafts- und Sozialkunde zu eliminieren versucht und gleichzeitig die positiven Ansätze der Geschichtsdidaktik (s. o.) ignoriert. Geschichtsunterricht kann schließlich nur effektiv werden, wenn er mit der Gemeinschafts- und Sozialkunde eng kooperiert! Warum sollte ausgerechnet im Bereich der politischen Bildung engem Fachspezialistentum das Wort geredet werden?

Schmiederer erklärt mit Recht zu diesem Problem, wenn auch in einem anderen Zusammenhang, völlig eindeutig: „Politische Bildung als gesellschaftliche Bildung läßt sich keiner Einzelwissenschaft zuordnen.“⁸⁶⁾ Er zählt nicht ausdrücklich die Geschichte zu den Wissenschaften, die als gemeinsamen Gegenstand ihrer Forschung und Erkenntnis den Menschen „als soziales Wesen“ haben, sondern führt neben der Politischen Wissenschaft, die ohnehin auf die Hilfe der Geschichtswissenschaft nicht verzichten kann, noch die Sozialgeschichte an. Obwohl es richtig ist, gerade den sozialgeschichtlichen Aspekt im Geschichtsunterricht und in der Gemeinschaftskunde viel entschiedener in den Vordergrund zu stellen und vor allem auch in den didaktischen Ansätzen stärker zu berücksichtigen, sollte der gegenwartsbezogene politisch-historische Aspekt nicht zu kurz kommen. Wenn er gesellschaftsorientiert im Unterricht dargeboten wird, darf man ihn wohl im weitesten Sinne ebenso der Sozialgeschichte zurechnen.

VI. Kooperation der an der politischen Bildung beteiligten Unterrichtsfächer

Forderungen nach einem engen Zusammenwirken der an der politischen Bildung beteiligten Unterrichtsfächer sind durchaus nichts Neues, nur wird man feststellen können, daß es mit der Realisierung dieser Gedanken in der Praxis noch weithin schlecht bestellt ist. In einigen Bundesländern verordneten Lehrpläne und Rahmenrichtlinien⁸⁷⁾ die Koordination und

Integration der Gemeinschafts- bzw. Sozialkunde mit den Unterrichtsfächern Geschichte und Geographie, um so das fachwissenschaftliche Dilemma innerhalb der politischen Bildung zu beheben. Vielleicht war gerade dieser wohlgemeinte Eingriff „von oben“ der Sache eher abträglich, da die Diskussion über die „fächerübergreifenden“ Aspekte zumindest für den Bereich der politischen Bildung noch nicht beendet zu sein scheint. Neben dem latenten Fachegoismus, den es dabei zu überwinden gilt, müßte bereits in der fachdidaktischen

⁸⁴⁾ Ehrmann, a. a. O., S. 36.

⁸⁶⁾ Ursula und Rolf Schmiederer, a. a. O., S. 66.

⁸⁷⁾ Z. B. Hessen und Baden-Württemberg.

Ausbildung dafür Sorge getragen werden, künftige Lehrer mit Kooperationsmodellen und Planungstechniken des Team-Teachings innerhalb der „politischen Weltkunde“ oder der „Gesellschaftslehre“ vertraut zu machen.

Zugegeben, die Schwierigkeiten einer Kooperation der Fächer liegen nicht ausschließlich im personalen Bereich, es geht ebenso um die Ausgewogenheit der fachwissenschaftlichen Bezüge. Heinz W. Friese z. B. hat daran erinnert, „daß eine einseitig-geographische Behandlung leicht in Gefahr gerät, die nicht raumrelevanten Sachverhalte und Probleme zu übersehen“; die „bloße historische Sicht“, so fährt Friese fort, „verliert allzugern im eigentlichen Sinne des Wortes den Boden unter den Füßen und verharrt im Retrospektiven. Die politologische Schau hingegen ist der Versuchung einer Ideologisierung ausgesetzt, auch wird sie vielfach eine schematisch-typisierende, generalisierende Darlegung der Gegebenheiten nicht ganz vermeiden können“⁸⁸⁾. Giesecke lehnt dagegen eine Fächerkombination für Gemeinschaftskunde ab, weil er keine wissenschaftliche Basis für eine Aufgabe der Facheigenständigkeit gegeben sieht⁸⁹⁾. Etwas inkonsequent schlägt er an anderer Stelle dennoch vor, die fächerübergreifenden Gehalte von der Sache her zu bestimmen. Er will dabei einerseits den fachgebundenen Geschichts- und Sozialkundeunterricht beibehalten, aber andererseits Unterrichtsveranstaltungen durchführen, die er „Politische Arbeitsgemeinschaft“ nennt⁹⁰⁾. Gegen diese Art der Aufgabenteilung müssen Bedenken angemeldet werden, weil das Beibehalten der fachspezifisch orientierten Bereiche den gesellschaftspolitischen Zielsetzungen in der Gesamtschule nicht mehr gerecht werden kann. Wie sollen die Schüler durch die tradierten Schulfächer z. B. „die Bedingungen erkennen, unter denen sie ihre Interessen vertreten können?“⁹¹⁾ Das Ziel der „Selbstverwirklichung des Schülers“⁹²⁾ läßt

sich nur unter Aufgabe der engen Abgrenzung der an der politischen Bildung beteiligten Unterrichtsfächer mit einiger Aussicht auf Erfolg ansteuern.

Skeptisch verhält sich auch Rohlfes im Hinblick auf eine mögliche enge Kooperation der an der politischen Bildung beteiligten Fächer und schlägt vor, sich mit ihrer „Öffnung zueinander“ zu begnügen. Er kommt dabei zu dem sehr unbefriedigenden Schluß: „Die Qualität des politischen Unterrichts hängt ohnehin nicht vom Grad der Kooperation zwischen den Fächern ab, sondern immer und ausschließlich von der Fähigkeit der Lehrenden und Lernenden, die politischen Probleme zu sehen und rational zu diskutieren.“⁹³⁾

Es muß bezweifelt werden, ob dem Lehrer mit Resignation weitergeholfen wird. Es müssen im Gegenteil ernsthafte Anstrengungen gemacht werden, dem richtigen Ansatz der fächerübergreifenden Gehalte endlich zum Durchbruch zu verhelfen. Es muß in diesem Zusammenhang nochmals auf die Chance hingewiesen werden, durch Team-Teaching zu einer neuen Form der Kooperation zwischen den Fächern zu gelangen und gleichzeitig damit eine der politischen Bildung adäquate Änderung der Schüler- und Lehrerrolle herbeizuführen. Praktische Vorstellungen hierzu gibt es bereits in dem erwähnten beachtenswerten Reformvorschlag von W. Christian und E. Schneider. Dort heißt es unter anderem: „So kann es gelingen, das bekannte Dilemma der Entscheidung zwischen einem z. B. mehr politischen oder schlicht historischen Geschichtsunterricht dergestalt zu lösen, daß in der einen Gruppe die mehr phänomenologisch ansprechbaren Schüler zusammenkommen, während in einer anderen Gruppe die politisch interessierten Schüler mit der gesellschaftlichen Auslegung historischer Fakten befaßt wären.“⁹⁴⁾

⁸⁸⁾ Heinz W. Friese, Das Zusammenwirken der Fächer als thematisches und methodisches Problem der Gemeinschaftskunde, in: Gesellschaft — Staat — Erziehung, 10. Jg., 1965, S. 332.

⁸⁹⁾ Giesecke, a. a. O., S. 29 ff.

⁹⁰⁾ Giesecke, a. a. O., S. 131.

⁹¹⁾ Informationen zur Gesamtschule (II), a. a. O., S. 115.

⁹²⁾ Ebda., vgl. auch S. 9: „Gesellschaftliche Zielvorstellungen: Grundlegend wird die Teilnahme aller ohne Rücksicht auf Herkunft, Begabung, Reichtum oder sonstigen Kriterien an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen und gesellschaftlicher Entwicklung gefordert.“

⁹³⁾ Rohlfes, a. a. O., S. 36.

⁹⁴⁾ Christian, Schneider, a. a. O., S. 13.

VII. Feststellungen und Folgerungen für die Praxis der unterrichtlichen Bemühungen um die politische Bildung

Mit der sich entwickelnden Demokratisierung unseres Schulwesens werden erneut die Zielvorstellungen der politischen Bildung überdacht werden müssen. Es gibt dabei kaum einen Zweifel, daß gerade in ihrem Bereich ein Verzicht auf liebgewordene Vorstellungen vom Fachspezialistentum abgebaut werden sollten. Das Fehlen „eines wissenschaftlichen Integrationsfaches“ (so nennt es Giesecke) könnte zu einer Verunsicherung der Lehrenden führen, wenn die beteiligten Wissenschaften nicht bereit wären, ihre didaktischen Theorien ebenfalls kooperativ zu entwickeln. Eine rein additive Zusammenfassung von Unterrichtsfächern wird dem Problem der Integration unter gesellschaftspolitischem Aspekt nicht gerecht. Wir können in bezug auf das Zusammenwirken der Unterrichtsfächer Geschichte und Gemeinschafts- bzw. Sozialkunde zusammenfassend folgendes feststellen bzw. fordern:

1. Die enge Verflochtenheit, die innere Verwandtschaft von Politik und Geschichte, wird wissenschaftlich kaum in Frage gestellt.
2. Beide Wissenschaften können nicht mehr im positivistischen Sinne ohne Rücksicht auf die gesellschaftliche Situation ein isoliertes Dasein fristen.
3. Es gibt Geschichtsdidaktiker, die die politischen Funktionen des Geschichtsunterrichts anerkennen und die gewillt sind, mit ihrem Fach (!) zur politischen Bildung beizutragen.
4. Unter den Didaktikern der Gemeinschafts- oder Sozialkunde, denen ohnehin die Komplexität ihres „Faches“ zu schaffen macht, befinden sich nicht wenige, die vor einer

„historischen Überfrachtung“, vor einem Rückfall in den Historismus warnen. Ihr kaum gewonnenes fachwissenschaftliches Selbstverständnis, so befürchten sie wohl, könnte zudem bei einer weiterführenden Kooperation Schaden erleiden.

5. Fächerübergreifende Kooperation der an der politischen Bildung beteiligten Fächer zu fordern, hieße alten Wein in neue Schläuche gießen wollen, wenn man nicht auf die veränderte Situation der Schule und der politischen Bildung hinweisen könnte, die neben einer veränderten Lehrer- und Schülerrolle auch die Zielvorstellungen der politischen Bildung auf die Gesellschaft hin umorientiert sieht.
6. Die stärkere Berücksichtigung sozialgeschichtlicher Zusammenhänge im Unterricht darf als praktische Konsequenz nicht außer acht gelassen werden.
7. Auch die Lehrerbildung muß diese Veränderungen berücksichtigen und die didaktischen Vorstellungen der beteiligten Fachwissenschaften ebenfalls kooperativ zusammenführen.
8. Neue Möglichkeiten der Kooperation durch Teamwork und Teamteaching sollten in stärkerem Maße erprobt werden.
9. Lehr- und Arbeitsbücher sollten künftig diese kooperativen Aspekte stärker berücksichtigen.

Es ist erforderlich, das Verhältnis von Geschichte und Politik im didaktischen Bereich ständig zu überprüfen, damit es in seiner ganzen Ergiebigkeit in den Dienst politischer Bildung gestellt werden kann.