

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Wolfgang Protzner

„Ostkunde“ — Geschichte
eines politisch umstrittenen
Unterrichtsanliegens

Arbeitsgruppe Saarbrücker
Geschichtsstudenten

Einstellungen saarländischer
Schüler gegenüber Osteuropa

Peter Schulz-Hageleit

Ein Vergleich von Schul-
büchern aus West und Ost

B 46/74

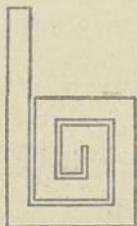
16. November 1974

Wolfgang Protzner, Dr. phil., geb. 1942; Studium der osteuropäischen Geschichte, Politikwissenschaft und Pädagogik in Erlangen, Würzburg und Bamberg; Fachvertreter für Didaktik der Geschichte am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Gesamthochschule Bamberg.

Veröffentlichungen u. a.: Bücher und Aufsätze zu den Arbeitsschwerpunkten: „Ostkunde“ im Unterricht, Geschichte im Sachunterricht der Grundschule und Didaktische Medien für den politischen und zeitgeschichtlichen Unterricht; zuletzt: „Geschichtswissenschaft im Geschichtsunterricht“, erscheint in: „Blickpunkt Schulbuch“, Heft 17, und „Regressiv-diachronischer Geschichtsunterricht mit AV-Medien“ (Arbeitstitel), erscheint in AV-Praxis, Nr. 2/1975. Seit 1969 Publikation von zwölf ‚workbooks‘ für den politischen und zeitgeschichtlichen Unterricht an Grund-, Haupt- und Realschulen, zuletzt die Reihe: „Konfliktordnung“, „Gesellschaftsordnung“, „Staatsordnung“, Kulmbach 1973/74.

Peter Schulz-Hageleit, Dr. phil., geb. 1939 in Berlin; Studium der Romanistik und Geschichte in Berlin und Frankfurt; 1965—1967 Lektor für deutsche Sprache und Literatur an der Universitas Indonesia in Djakarta; danach als Referendar und Assessor im höheren Schuldienst Berlins; 1972 Promotion in Erziehungswissenschaften; 1973 Assistenzprofessor in der Abteilung Bildungswesen des Osteuropa-Instituts der Freien Universität Berlin.

Veröffentlichungen: Wie lehrt man Geschichte heute? (Ein Beitrag zur Didaktik der Denkerziehung), Heidelberg 1973. Aufsatzpublikationen in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften über schulpädagogische und didaktische Probleme.



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

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

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 55 Trier, Fleischstraße 61—65, Tel. 06 51/4 80 71, nimmt entgegen:

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, einschließlich Beilage zum Preise von DM 11,40 vierteljährlich (einschließlich DM 0,59 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.

„Ostkunde“ – Geschichte eines politisch umstrittenen Unterrichtsansatzes

Mit schon bemerkenswerter Zähigkeit hat ein Unterrichtsansatz Vertriebenenressentiments und „Kalte-Krieg“-Stimmung der fünfziger Jahre überdauert und bis heute Unterstützung aus allen politischen Lagern gefunden: die „Ostkunde“ in unseren Schulen. Sie war und ist nicht als Unterrichtsfach etabliert, sondern begreift sich als „Unterrichtsprinzip“, das in allen Unterrichtsfächern realisiert werden soll.

Die vorliegende Arbeit will versuchen,

1. den Begriff „Ostkunde“ aus seiner Genese zu beschreiben. Dazu ist es notwendig, exemplarisch die Tätigkeit einer „Landesarbeitsgemeinschaft für (deutsche) Ostkunde“ — hier die LAG Bayern — darzustellen;
2. administrative Maßnahmen der Kultusverwaltungen abzuhandeln, die „Ostkunde“ sanktionieren. Dazu ist es notwendig, die Umsetzung von KMK-Beschlüssen oder -Empfehlungen in Bundesländern — hier wegen der Quellenlage schwerpunktartig im Freistaat Bayern — aufzuzeigen;
3. die Frage nach der erstaunlichen Vitalität der „Ostkunde“ zu stellen. Daher ist über die politische Unterstützung, die die „Ostkunde“ fand, über ihre Kritik und deren Resonanz zu referieren;
4. die Relevanz der jeweiligen „Ostkunde“-Konzeption für den Schulalltag zu zeigen. Dazu ist es notwendig, eine Auswahl von Schulbüchern verschiedener Erscheinungsjahre danach zu befragen, wie sie das Thema „Osten“ darstellen und
5. einen Maßnahmenkatalog vorschlagen, der darauf abzielt, die — nach Meinung des Autors — pädagogisch und politisch bedenkliche „Ostkunde“ durch eine intensivere Behandlung Osteuropas im Schulunterricht abzulösen.

„Ostkunde“ der Vertriebenen

Was will „Ostkunde“? Diese Frage kann nicht per definitionem beantwortet werden. „Ostkunde“ hat ihre Geschichte, sie hat über

25 Jahre einer Bewegung Zusammenhalt gegeben: „Ostkunde“ ist nur im Wandel und nur im Konnex mit den Akteuren zu deuten. Es ist unmöglich, das erstmalige Auftauchen der Vokabel „Ostkunde“ zu lokalisieren. Selbst Ernst Lehmann und Albert Schettler, die man zu den „Ostkundlern der ersten Stunde“ rechnen kann, weisen in einem Rückblick zum zehnjährigen Bestehen der „Bundesarbeitsgemeinschaft für deutsche Ostkunde“ nur sehr pauschal auf die Entstehung des Begriffs hin: der nicht ganz glückliche Ausdruck „Deutsche Ostkunde“ oder nur „Ostkunde“ habe sich nach und nach durchgesetzt¹⁾.

Die erste Station des geschichtlichen Weges der „Ostkunde“ war die „Heimweh-Ostkunde“ der Vertriebenen und Flüchtlinge. Sie ging aus dem Verlangen der Vertriebenen hervor, das Heimat- und Kulturbewußsein zu erhalten. Darüber hinaus sollte den Kindern der Vertriebenen und Flüchtlinge das langsam verblassende Bild der Heimat immer neu lebendig gemacht, den „Binnendeutschen“ die Kunde vom „Deutschen Osten“ möglichst umfassend vermittelt und schließlich die Erinnerung an das im Osten erlittene Unrecht (z. B. Vertreibung, Volkstumskampf) beständig wachgehalten werden. Der Wunsch nach Wiedergutmachung, nach Wiederherstellung des Rechts auf Heimat, nach Wiedervereinigung Deutschlands bestimmte die gesamte ostkundliche Aktivität.

Nach vielfältigen ostkundlichen Initiativen von Vertriebenenlehrer-Verbänden und Vertriebenenlehrer-Referaten der großen Lehrerverbände wurde 1956 die „Landesarbeitsgemeinschaft Bayern für Ostkunde im Unterricht“ als Unterorganisation der „Bundesarbeitsgemeinschaft für deutsche Ostkunde im Unterricht“ gegründet. Mitglieder wurden nahezu alle größeren Lehrerverbände Bayerns. Die einzige Begriffsbestimmung von „Ostkunde“ aus dieser Zeit ist die von Theo Keil ausgearbeitete Anlage „Der deutsche Osten im

¹⁾ Vgl. Ernst Lehmann/Albert Schettler, Zehn Jahre Bundesarbeitsgemeinschaft für deutsche Ostkunde im Unterricht, in: Ostkunde im Unterricht, Bd. I, Hannover 1963, S. 59.

Unterricht“ zum bayerischen Bildungsplan, die Keil am 24. 6. 1956 dem damaligen Landesvorsitzenden der LAG Bayern, Josef Haudeck, übersandt hatte:

„... 2. Der deutsche Osten ist mit seinen Menschen, mit deren Kulturerbe und wirtschaftlichem Schaffen heute mitten unter uns. Jede Klassengemeinschaft, in der Kinder Vertriebener leben, kann zu einem Bild der sinnvollen Eingliederung der Vertriebenen im Mutterland werden, zum Abbild einer neuen Volkswendung aus Einheimischen und Vertriebenen!

3. Die Tatsache der Spaltung Deutschlands ... ist als Gegenwartsaufgabe erzieherisch und unterrichtlich ... zu behandeln.

4. Es genügt nicht, Mitteldeutschland so zu behandeln wie jedes andere deutsche Land. Notwendig ist auch die Kenntnis der sich dort vollziehenden Entwicklung ... Auch bei der Behandlung der Gebiete, aus denen die Deutschen vertrieben wurden, darf die Gegenwartswirklichkeit nicht außer acht gelassen werden.

5. Die Kenntnis der Völker des Ostens, ihrer Kulturen und ihrer Probleme ist für die deutsche Zukunft ebenso wichtig wie die Kenntnis des Westens.“²⁾

Lemberg warnt vor der Sackgasse

Seit Mitte der 50er Jahre kennen wir von einem Ostkundler — von Eugen Lemberg — eine, von Vertriebenenressentiments freie, Definition der „Ostkunde“. Auf Lemberg, den „unbestrittenen Theoretiker der Ostkunde“ (Johannes Strosche), berufen sich alle Ostkundler. Es waren jedoch Lippenbekenntnisse; in die Praxis haben die Ostkundler die Vorstellungen Lembergs nicht umgesetzt. Resigniert schrieb daher Eugen Lemberg im November 1972: „Bei dem ganzen Unternehmen zeigt sich der Verlauf des Trends von der ursprünglichen Ostdeutschtumskunde der enttäuschten Vertriebenen zur Haltung jener Leute, die nur das wörtliche Nachbeten der offiziellen östlichen Sprachregelung für Ostkunde halten und allergisch auf alle Versuche eines kritischen Verständnisses reagieren. Ich bin dabei etwas zwischen die Räder geraten, weil ich am Anfang gegen Widerstand aus Vertriebenenkreisen aus der Ost-

deutschtumskunde eine Osteuropakunde zu machen versuchte ...“³⁾

1956 begründete Eugen Lemberg „Ostkunde“ so: Der Osten habe sich die ihm lange verweigerte Aufmerksamkeit nach 1945 erzwungen. Im Bewußtsein der Deutschen habe sich diese Entwicklung so schnell vollzogen, daß sich die „Betrachtung des Ostens auf einer tabula rasa aufbauen“ mußte und dem Osten aus Unkenntnis seiner wirklichen Problematik das Prädikat „unheimlich“ zugeordnet wurde. Lemberg bedauert, daß „Ostkunde“ nicht in den „Gesamtbereich der Politischen Bildung“ integriert wurde. Weil das so war, blieb sie beständig im Interessenbereich ihrer ursprünglichen Promotoren und erschöpfte sich weitgehend in einer Kunde vom „Deutschen Osten“, die oft genug aus Reminiszenzen und verstaubten Bildern genährt wurde⁴⁾.

„Ostkunde“ ohne Perspektive

Unbeschadet dieser kritischen Aussagen Eugen Lembergs blieb die „Ostkunde“ bis heute Angelegenheit von Vertriebenen und Flüchtlingen. Engagierte Vertriebenenfunktionäre waren Vorsitzende, die Themen der vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus bezuschußten Lehrerfortbildungstagungen wurden weiterhin dem Bereich der „Vertriebenenproblematik“ entnommen.

Nach dem Beschluß des Bayerischen Landtags vom 16. Februar 1966, „Maßnahmen zur Intensivierung des Ostkundeunterrichts an allen Schulen“ einzuleiten, versuchte die Landesarbeitsgemeinschaft für Ostkunde im Unterricht noch einmal, das Schiff „Ostkunde“ flottzumachen, doch es „saß schon zu fest im Packeis“⁵⁾. Im Protokoll der LAG-Arbeitssitzung vom 17. Dezember 1966 findet sich zwar der Satz: „Die Tendenz geht weg von einer Ostkunde, die ihre Hauptaufgabe in der Beschäftigung mit den deutschen Ostgebieten sieht“⁶⁾, doch wurden aus dieser Einsicht keine Konsequenzen gezogen. Erfolgreich konnte gerade noch im selben Jahr der plumpe Anbieterungsversuch der NPD abgewehrt

²⁾ Brief von Prof. Dr. Eugen Lemberg vom 2. 11. 1972 an den Verfasser.

³⁾ Vgl. Eugen Lemberg, Geschichte und Ostkunde, in: Ostkunde im Unterricht, Bd. I, Hannover 1963, S. 45.

⁴⁾ Ministerialdirigent Dr. Johannes Strosche am 2. 2. 1972 bei einem Gespräch in München mit dem Verfasser.

⁵⁾ Protokoll über die Sitzung der LAG Bayern für Ostkunde im Unterricht.

²⁾ Brief von Keil an Haudeck vom 24. 6. 1956 (Durchschlag vom Verf. eingesehen).

werden. Seither stand „Ostkunde“ in ängstlicher und konzeptloser Abwehrhaltung im Schatten der politisch umstrittenen „Früherfolge“ der Ostpolitik. Eine Äußerung des Landesvorsitzenden der LAG ist dafür bezeichnend; sie zeigt die mangelnde Bereitschaft, „Ostkunde“ nach einer kritischen Bilanz auf eine neue Grundlage zu stellen: Auf die mehrfach geäußerte Bitte nach Einsicht in die Sitzungsprotokolle der Arbeitstagungen der LAG Bayern für Ostkunde im Unterricht antwortete der Landesvorsitzende, Josef Schmidt, am 27. 5. 1972: „Es ist der Meinung vieler beizupflichten, daß eine retrospektive Behandlung der Ostkunde in Bayern, ... gerade in der seit Paraphierung der Ostverträge bestehenden Umbruchsituation nicht unbedingt förderlich ist, ja noch mehr schlafende Hunde zu wecken vermag; ... Der Vorsitzende hält die volle Offenlegung aus verschiedenen Gründen jetzt für unzweckmäßig ...“ 7).

Es wurde eher sektiererisch weitergearbeitet mit dem Ergebnis, daß die Zahl der bei der LAG mitwirkenden bayerischen Lehrerverbände zurückging. Nach Ausscheiden von BLLV und GEW sind in der bayerischen Ostkundebewegung die Heimatvertriebenen unter sich. Die Neuorientierung der deutschen Ostpolitik seit der Mitte der 60er Jahre hat die Ostkundler in eine Krise gestürzt. Realisten unter ihnen bezweifeln, ob es sich nach dem alten Konzept in der alten Organisation „LAG für Ostkunde im Unterricht“ weiterzumachen lohnt 8).

Der perspektivlose Weg, dessen Ende mit resignierender Enttäuschung und der Warnung vor „roten Unterwanderern“ seitens mancher Ostkundler abzusehen ist, scheint nur aus den Biographien vieler Ostkundler erklärbar, nämlich dann, wenn man als Motive ihrer Arbeit die kämpferische Heimatliebe und die oft bitteren Erfahrungen im Volkstumskampf bedenkt, die diese Generation der Ostkundler bestimmen.

„Ostkunde“ im Grobraster der Entwicklung Politischer Bildung

Die Entschließungen und offiziellen Äußerungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 9) lassen die Entwick-

lung des gesamten Bereiches der ostkundlichen Bemühungen erkennen. Die chronologische Abfolge der ostkundlichen Lernziele ist an vielen Stellen deckungsgleich mit einem Raster der Entwicklung Politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland:

Die „Heimweh-Ostkunde“ der ersten Zeit wurde nach 1952 mit Funktionen der harmonistischen und partnerschaftlichen Sozialerziehung angereichert (= Verständigung zwischen Flüchtlingen und Einheimischen). „Ostkunde“ leistete dann ab 1956 Beiträge zur geistigen Auseinandersetzung mit dem Kommunismus, wobei sich der Schmerz über den Heimatverlust im Osten mit dem Antibolschewismus vermengte. Der Höhepunkt der Phase der Schwarzweißmalerei in der Politischen Bildung war um 1962 (= Totalitarismus-Empfehlung) erreicht, ab 1964 zeigte sich ein immer stärker werdender Trend von der ideologisch und emotional aufgeladenen „Ostkunde“ zu einer nüchternen, Bildungsdefizite ausgleichenden Osteuropakunde. Leider scheint sich dieser Trend in neuen Bekanntmachungen wieder umzukehren. Die Entwicklung sei in folgender kurzer Chronologie skizziert:

1951:

Ostkunde wird verstanden als Kulturpflege unter den Heimatvertriebenen und Flüchtlingen.

1952:

Ostkunde ist Kulturpflege unter den Heimatvertriebenen sowie ein Beitrag der Schulen zur Verständigung zwischen Einheimischen und Flüchtlingen.

1954:

Ostkunde umfaßt Kunde vom deutschen Osten und von Ostmitteleuropa.

1955:

Ostkunde strebt die Kenntnis der z. Zt. von Deutschland getrennten Gebiete an (Kenntnis von Gesamtdeutschland).

1956:

Deutscher Ausschuß: Ostkunde meint

a) geistige Auseinandersetzung mit dem Kommunismus,

b) Berücksichtigung der Mittellage Deutschlands,

richt und Kultus (Hrsg.), Politische Bildung — Ostkunde, München 1964.

7) Eingeschriebener Brief des Landesvorsitzenden Josef Schmidt an den Verfasser vom 27. 5. 1972.

8) Vgl. Wolfgang Protzner, Umstrittene „Ostkunde“, Kulmbach 1973, S. 25.

9) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unter-

c) Suchen nach einem Verhältnis zu den slawischen Völkern durch Vermittlung der Heimatvertriebenen.

Kultusminister-Konferenz: Ostkunde umfaßt

a) Kenntnis der Vorgänge in der SBZ,

b) Ostdeutsche Heimatkunde,

c) Kenntnis der osteuropäischen Völker und des Systems, unter dem sie z. Zt. leben müssen.

1962:

Totalitarismus-Empfehlung:

Der Bolschewismus wird behandelt als das verwerfliche Gegenmodell zum demokratischen Staat.

1964:

Ostkundeerklärung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus:

Ostkunde meint

a) Einbeziehung der Erfahrungen des Ostens in den Unterricht,

b) Behandlung der Vertriebenenproblematik,

c) das Wissen um die geopolitischen Räume Osteuropas und des dort herrschenden Systems,

d) Kenntnis der dort wirkenden politischen Kräfte im 19. und 20. Jahrhundert.

1972:

KMK-Schulausschuß: (unverbindliches Beratungsergebnis): Der Begriff „Ostkunde“ taucht nicht mehr auf. Ziel ist die intensive Behandlung Osteuropas im Unterricht.

1973:

Kultusminister-Konferenz: Die Fortschreibung der 1956 vereinbarten „Empfehlungen zur Ostkunde“ wird den Kultusverwaltungen der Länder überlassen.

Dementsprechend erfolgte eine Bekanntmachung über die Förderung der Kenntnisse von Ost- und Südost(mittel)europa („Ostkunde“) des bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus:

a) Ost(mittel)europakunde, die keine kritiklose Übernahme der Selbstdarstellung der betreffenden Staaten und Völker sein darf.

b) Ostdeutschtumskunde unter Einbeziehung des Erfahrungswissens der Vertriebenen, Flüchtlinge und Spätaussiedler.

c) Gesamtdeutschlandskunde als Erfüllung des Verfassungsauftrages des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland¹⁰⁾.

Die Empfehlungen zur Ostkunde der Kultusministerkonferenz

Die „Empfehlungen zur Ostkunde“ der KMK von 1956 wurden durch Erlasse der jeweiligen Kultusminister für die einzelnen Länder der Bundesrepublik verbindlich gemacht. Den Anlaß, Ostkunde in den Unterricht einzuführen, sieht die Empfehlung so gegeben: „Das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen der Deutschen muß den Aufgaben gerecht werden, vor die unser Volk durch den Einbruch des Sowjetsystems in Mitteleuropa, durch die Vertreibung der Deutschen aus Ostmitteleuropa und durch die Spaltung Deutschlands in einen westlichen und einen östlichen, unter den Einfluß des Sowjetsystems geratenen Teil, gestellt worden ist. Das Schicksal Deutschlands und Europas wird wesentlich davon abhängen, ob es gelingt, diese Aufgabe zu meistern.“¹¹⁾ Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz stellen drei Anliegen der Ostkunde heraus:

„1. Das Bewußtsein von der deutschen Einheit und der Wille zur Wiedervereinigung in Frieden und Freiheit ist wachzuhalten und zu entwickeln. Dazu ist die Kenntnis Mitteldeutschlands — der heutigen SBZ —, der Menschen dieses Raumes und der sich dort vollziehenden Entwicklung eine notwendige Voraussetzung.

2. Der deutsche Osten muß den Deutschen, besonders der Jugend, bekannt und vertraut sein. Seine Leistung ist im deutschen Geschichtsbewußtsein zu verankern. Die Deutschen sollen ein inneres Verhältnis zu den Vertreibungsgebieten als der Heimat eines Teiles ihres Volkes haben.

3. Die Kenntnis der Völker, Kulturen und Probleme Osteuropas und Ostmitteleuropas ist als Grundlage eines klaren und sachlichen Verhältnisses zu ihnen und einer fruchtbaren Auseinandersetzung auch mit dem System,

¹⁰⁾ Nähere Ausführungen dazu in: a) ebenda; b) Wolfgang Protzner, „Kommunismus“ als Gegenstand bayerischer Schul- und Bildungsbemühungen seit 1945, Kulmbach 1968, S. 80—102; c) Wolfgang Protzner, Umstrittene „Ostkunde“, a. a. O., S. 26 bis 34.

¹¹⁾ Empfehlungen zur Ostkunde, in: Amtsblatt Nr. 8/1957, S. 206.

das sie gegenwärtig beherrscht, notwendig.“¹²⁾

Mit Nachdruck betont die Empfehlung, daß das deutsche Schulwesen, was die Kenntnis der östlichen Sprachen und Kulturen anlangt, in erheblichem Maße Versäumtes nachzuholen habe.

Ein Jahrzehnt politischer Streit über die Fortschreibung der „Ostkunde“-Empfehlungen

Schon im Jahre 1963 hatte sich die KMK auf Antrag West-Berlins mit einer Neufassung der Ostkundeempfehlungen beschäftigt¹⁵⁾. Da es über die vorgeschlagene neue Präambel zu keiner einvernehmlichen Meinung kam, wurden die KMK-Empfehlungen von 1956 unverändert belassen. 1969 wurde das Problem erneut aufgegriffen. Das UN-Mitglied Ukraine soll über die Europäische Sektion der UNESCO beim Bundesminister des Auswärtigen der Bundesrepublik bezüglich einer Aufhebung der Ostkundeempfehlungen vorstellig geworden sein. Nach einer weiteren diesbezüglichen Intervention durch die Evangelische Akademie Berlin habe Bundesaußenminister Walter Scheel die KMK gebeten, sich der Sache anzunehmen. Der so — konjunktivisch — geschilderte Vorgang würde in die politische Landschaft des Jahres 1969 passen, die Informanten erscheinen glaubhaft, jedoch hat das Büro des Ministers auf Anfrage dazu keinen Kommentar gegeben¹⁶⁾.

Sicher ist, daß die KMK auf ihrer 136. Plenarsitzung am 21./22. Mai 1970 den Beschluß faßte, den Schulausschuß mit der Vorbereitung einer Neufassung des Beschlusses der KMK zur Ostkunde zu beauftragen¹⁷⁾. Nachdem Eugen Lemberg bereits 1969 „Thesen zur Ostkunde 1969“ veröffentlicht hatte, unterbreitete er dem Schulausschuß am 11. Januar 1971 ein Diskussionspapier, das Grundlage für das erste Beratungsergebnis des Schulausschusses wurde¹⁸⁾. Dieses erste Beratungs-

ergebnis des Schulausschusses der KMK fußt über ganze Passagen auf dem Diskussionspapier von Eugen Lemberg: Der Begriff „Ostkunde“ taucht nicht mehr auf. Ziel ist die intensivere Behandlung Osteuropas im Unterricht: „Um eine sachkundige und kritische Orientierung in der sich rasch wandelnden Welt zu ermöglichen, bedarf es einer geographisch, historisch, soziologisch und ökonomisch orientierten Weltkunde. Darin ist die Kenntnis der im bisherigen deutschen Bildungskanon vernachlässigten Kulturkreise von besonderer Bedeutung.“

Ein solcher Kulturkreis ist mit dem Begriff „Osteuropa“ umschrieben. Angesichts der erstrebten Normalisierung der Beziehungen zu seinen Staaten und Völkern sollte der Behandlung seiner Kulturen und Sprachen sowie Gesellschaften und politischen Systeme in den Schulen ein hervorragender Platz eingeräumt werden. Dabei wird die Beachtung folgender Grundsätze empfohlen:

1. Die kritische Erörterung von Problemen im Zusammenhang mit der Beschäftigung osteuropäischer Völker und Kulturen beruht auf der Kenntnis der geographischen und geschichtlichen Hintergründe, der Selbstdarstellung und des ideologischen Systems der betreffenden Völker und auf entsprechenden Vergleichen.

2. Die oft einseitig nationalgeschichtliche und nationalstaatliche Betrachtungsweise eines vergangenen Zeitalters sollte durch das Studium von nationalübergreifenden Prozessen und Fragen — wie der Industrialisierung, ihrer Bedingungen und Folgen, der Verwirklichung verschiedener Gesellschafts- und Wirtschaftsmodelle, der Reformbewegungen und Revolutionen und der ihnen zugrunde liegenden Ideologien — ergänzt und überwunden werden.

3. Da sich, vor allem in Ostmitteleuropa, ein bedeutsamer Teil der deutschen Geschichte in vielfacher, konfliktreicher, aber auch aufbauender Verflechtung mit den dort lebenden Völkern vollzogen hat, gehört es zu einem ausgewogenen Geschichtsbewußtsein, auch die Rolle der Deutschen in diesem Raum in die Betrachtung einzubeziehen.

(Zusatz-Passus der Länder Bayern und Baden-Württemberg):

vom 11. 1. 1971 sowie der KMK-Schulausschuß-Beschluß „Neufassung der ehemaligen Empfehlungen zur Ostkunde“ liegen in Ablichtungen dem Verfasser vor.

¹²⁾ Ebenda.

¹⁵⁾ Vgl. Antwortschreiben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 12. 6. 1964 (VIII 83/421), unterzeichnet i. A. von Ministerialdirigent Dr. Kessler.

¹⁶⁾ Vgl. Brief des Bundesministers des Auswärtigen (Der Leiter des Ministerbüros) vom 27. September 1972 an den Verfasser.

¹⁷⁾ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, Brief vom 3. März 1972 (IA Tg. Nr. 2. 163/72).

¹⁸⁾ Lembergs „Thesen zur Ostkunde 1969“, sein Diskussionspapier für den Schulausschuß der KMK

Die insbesondere hinsichtlich der „Deutschen Frage“ vorhandenen Interessengegensätze sind ebenso zu würdigen wie die Notwendigkeit, daß die daran beteiligten Staaten zur Schaffung einer auf Abwägung von Interessen beruhenden zwischenstaatlichen Ordnung beizutragen haben.

4. Der Bedeutung Osteuropas und seiner Nationen für die Bundesrepublik und für deren osteuropäische Beziehungen entspricht es, das Angebot an Russischunterricht — gegebenenfalls unter Heranziehung nebenamtlicher Lehrkräfte — zu erweitern. Dabei sollten auch Möglichkeiten ins Auge gefaßt werden, Polnisch- und Tschechischunterricht anzubieten.

5. In der Lehreraus- und -fortbildung sollte das Angebot an osteuropakundlichen Veranstaltungen weiter verstärkt werden. Dafür stehen sowohl staatliche als auch staatlich geförderte Institutionen zur Verfügung. Es wird empfohlen, von der Zusammenarbeit mit solchen Einrichtungen Gebrauch zu machen und die Teilnahme an ihren Veranstaltungen zu fördern.“¹⁹⁾

Da die Sitzungsprotokolle und Sitzungsergebnisse des Schulausschusses nur für den internen Dienstzweck bestimmt sind und der „Fachöffentlichkeit als Informationsunterlagen leider nicht zur Verfügung stehen“²⁰⁾, können aus offiziellen Quellen nur vorbehaltlich Darstellungen über die Diskussionen im Schulausschuß der KMK gegeben werden. Die verschiedenen Informationen stimmen darin überein, daß der Schulausschuß der KMK vor der Bundestagswahl vom 19. November 1972 keine Übereinstimmung finden konnte. Die Meinungen der Vertreter von CDU/CSU- und SPD-regierten Bundesländern standen sich kontrovers gegenüber. Einigkeit wurde nicht einmal darüber erzielt, ob man die KMK-Empfehlungen aus dem Jahre 1956 neu fassen oder ersatzlos streichen sollte. Beide Seiten erwarteten sich von der Bundestagswahl eine Stärkung ihrer jeweiligen Position. Gegen eine ersatzlose Streichung haben sich besonders die Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg ausgesprochen.

Zwischenzeitlich hat jedoch die KMK de facto ihre Empfehlungen aus dem Jahre 1956

¹⁹⁾ Ebenda.

²⁰⁾ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Brief vom 3. März 1972, (IA-Tgb. Nr. 2 163/72).

aufgehoben: „... die Kultusministerkonferenz (hat) in ihrer Sitzung am 22. 6. 1973 in Bonn eine Erklärung zu den Ostkundeempfehlungen vom 13. 12. 1956 abgegeben ... , aufgrund deren es den einzelnen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland überlassen bleibt, eigene ... neue Ostkunde-Empfehlungen zu erarbeiten und zu verkünden.“²¹⁾ Sie gab die folgende Begründung dafür:

„Die Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland stellen übereinstimmend fest, daß die mit Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 13. Dezember 1956 vereinbarten ‚Empfehlungen zur Ostkunde‘ unbeschadet der in ihnen enthaltenen unverändert gültigen Grundsätze und sachlichen Aussagen heute nicht mehr in ihrer Gesamtheit Grundlage von aktuellen Maßnahmen der Kultusverwaltungen der Länder sind. Sie bestätigen jedoch gleichzeitig nachdrücklich die in den Empfehlungen von 1956 festgestellte Notwendigkeit einer vertieften Beschäftigung in den Schulen und Hochschulen mit den Sprachen, den Kulturen und der Geschichte der osteuropäischen Völker und den politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen in Osteuropa. Sie sehen darin eine wesentliche Voraussetzung für ein besseres Verständnis der Völker und ihrer Probleme und für eine erweiterte politische Urteilsbildung. Die Kultusminister und -senatoren der Länder werden dieser ihrer Auffassung über die Bedeutung Osteuropas und osteuropäischer Fragen nach wie vor in den Richtlinien für den Unterricht und in den sonstigen Maßnahmen der Kultusverwaltung Rechnung tragen. Dabei wird die einstimmig vom Deutschen Bundestag am 17. Mai 1972 verabschiedete Resolution zu den Ostverträgen mit zugrunde gelegt.“²²⁾

In Bayern: die erste Neufassung

In Bayern hat der Ostkundereferent am Staatsministerium für Unterricht und Kultus nach Rücksprache „... mit vielen an Ostkunde in Bildung und Unterricht in Bayern interessierten Institutionen, Arbeitskreisen und Einzelpersonlichkeiten ...“²³⁾ eine „Bekannt-

²¹⁾ Brief des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (Nr. MA 907) vom 19. 9. 1973 an MdL Herbert Hofmann.

²²⁾ KMK-Beschluß liegt dem Verfasser in Ablichtung vor.

²³⁾ Brief des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus an MdL Herbert Hofmann (Nr. MA 1236) vom 19. 12. 1973.

machung über die Förderung der Kenntnisse von Ost- und Südost(mittel)-europa („Ostkunde“) erarbeitet, die am 23. November 1973 von Staatsminister Prof. Dr. Hans Maier unterzeichnet und ohne die zunächst vom Staatsminister beabsichtigte „politische Absegnung“ durch den „Kulturpolitischen Arbeitskreis der CSU-Landtagsfraktion“ im Februar 1974 veröffentlicht wurde. In der viele Gemeinplätze referierenden Präambel fällt die Identifizierung des belasteten und belastenden Begriffs „Ostkunde“ mit dem inhaltlich umschreibbaren Begriff „Osteuropakunde“ auf. Die Grundsätze für die ostkundliche Arbeit zeigen sogar, wie die Bürde der *alten* „Ostkunde“, deren sich der Bayerische Staatsminister offensichtlich nicht entledigen wollte, den begrüßenswerten Vorsatz blockiert, durch die Institution Schule das Wissen über Osteuropa zu verstärken. Die Bekanntmachung kann kaum als ein — wie es der Staatsminister in einem Brief an einen Abgeordneten formuliert — „... ausgewogenes und politisch vertretbares Konzept ...“²⁴) angesehen werden, wenn an deren Erarbeitung zwar die kleine Gruppe der ängstlich bewahrenden „Ostkundler“ beteiligt war, nicht aber die Vertreter der Osteuropa-Wissenschaften. So beruft man sich in der Bekanntmachung über Gebühr auf eine „Heimwehstkunde“, eine „Ostdeutschtumskunde“, ein Argumentieren mit „deutschen Stämmen und Volksgruppen“, auf „Erfahrungswissen von Vertriebenen, Flüchtlingen und Spätaussiedlern“, was jedoch für die heute mit „Ostkunde“ zu konfrontierenden Jugendlichen kaum von Relevanz ist. Diese stehen den vielfältigen negativen Erfahrungen, die die alten Ostkundler geprägt haben, verständnislos gegenüber. Die Bekanntmachung vom 23. November 1973 hat folgenden Wortlaut:

„1. Die Bekanntmachung mit den genannten Völkern und Kulturen setzt die Kenntnis der geographischen, wirtschaftlichen, geschichtlichen, soziologischen und kulturellen Gegebenheiten voraus. Dabei kann es sich gerade im Interesse gegenseitiger Verständigung nicht um kritiklose Übernahme der Selbstdarstellung der betreffenden Staaten und Völker handeln, sondern um ein kritisches Verständnis, das auf der Kenntnis der Hintergründe dieser Selbstinterpretationen und der ideologischen Systeme dieser Staaten beruht.

2. Die oft einseitig nationalgeschichtliche und nationalstaatliche Betrachtungsweise eines

vergangenen Zeitalters ist durch das Studium von nationenübergreifenden Prozessen und Fragen des friedlichen und gleichberechtigten Zusammenlebens der Völker und Volksgruppen zu überwinden. Die gegenseitige kulturelle Durchdringung und Befruchtung, die Industrialisierung und deren Bedingungen und Folgen, die verschiedenen Gesellschafts- und Wirtschaftsformen, Reformbewegungen und Revolutionen und die ihnen zugrunde liegenden politischen Theorien müssen beachtet werden.

3. Da sich, vor allem in Ost(mittel)europa, ein bedeutsamer Teil der deutschen Geschichte in vielfacher, konfliktreicher, aber auch friedlich-aufbauender Verflechtung mit den im Osten lebenden Völkern und Volksgruppen vollzogen hat, gehört es zu einem ausgewogenen Geschichtsbewußtsein, auch die Rolle der Deutschen in diesen Räumen in die Betrachtung einzubeziehen. Die Deutschen insgesamt sollen ein lebendiges inneres Verhältnis zur Heimat des Teiles ihres Volkes haben, der seine angestammten Gebiete verlassen mußte. Hierbei ist der Eigenart der ost- und südost(mittel)europäischen deutschen Stämme und Volksgruppen in ihren kulturellen Äußerungen angemessene Aufmerksamkeit zu schenken.

4. Gemäß dem Verfassungsauftrag des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland sind umfassende Kenntnisse über das *ganze* Deutschland, seine Menschen und die sich in ihm vollziehenden Entwicklungen im Unterricht zu vermitteln. Im Sinne des gemeinsamen Beschlusses aller Fraktionen des Deutschen Bundestags vom 17. Mai 1972 zu den „Ostverträgen“ ist das Bewußtsein von der deutschen Einheit und vom gesamten östlichen (Mittel-)Europa wachzuhalten bzw. zu stärken.

5. Der Bedeutung des europäischen Ostens und seiner Völker für die Bundesrepublik Deutschland entspricht es, das Angebot an Unterricht in slawischen und anderen Sprachen östlicher Nachbarvölker zu mehren.

6. Für die hier geforderte Bildungsarbeit bleiben die Ergebnisse objektiver wissenschaftlicher Forschung an den Universitäten und besonderen Instituten die unentbehrliche Grundlage. Einem auf gesicherten Kenntnissen aufbauenden Bemühen um eine partnerschaftliche Verständigung mit den osteuropäischen Völkern und Staaten dient die Arbeit der wissenschaftlichen Ostforschung und -lehre in unserem Lande.

²⁴) Ebenda.

7. Die Behandlung ostkundlicher Stoffgebiete erfolgt als Unterrichtsprinzip durch Eingliederung in den Erdkunde-, Geschichts- und Sozialkundeunterricht, den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, die Kunst- und Musik- und Musikunterricht sowie in gelegentlich fächerübergreifenden Zusammenfassungen. Im Geschichts- und Sozialkundeunterricht ist überdies das weltweite Problem der Vertreibung und der sinnvollen Eingliederung von Vertriebenen, Flüchtlingen und Spätaussiedlern zu behandeln. Ihr kulturelles Erbe ist besonders zu würdigen. Für eine weitere friedvolle Entwicklung, nicht nur im europäischen Raum, ist die Kenntnis der Rechtsformen, die ein gedeihliches Zusammenleben von Völkern und Volksgruppen ermöglichen, ein wesentlicher Bestandteil dieser Bildungsaufgabe.

8. Die Schulaufsichtsbehörden überzeugen sich von der Pflege ostkundlicher Bildungsinhalte und Unterrichtsinhalte. Bei der Erarbeitung der Curricula und bei der Zulassung von Lehr- und Lernmitteln wird darauf zu achten sein, daß der europäische Osten entsprechend berücksichtigt wird. Das Erfahrungswissen der Vertriebenen, Flüchtlinge und Spätaussiedler ist hierbei zu nutzen.

9. In der Lehreraus- und -weiterbildung wird den Lehrern aller Schularten das erforderliche Rüstzeug für diese Bildungsaufgabe gegeben. Dafür stehen sowohl staatliche als auch staatlich geförderte Institutionen zur Verfügung.

10. Das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit des deutschen Volkes und die Kenntnis der Nachbarvölker im Osten und Südosten sollen auch durch einschlägige schulische Veranstaltungen gestärkt werden . . ." ²⁵⁾

Die Behandlung der Ostkunde in den anderen Bundesländern

In den übrigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland scheinen die Konsequenzen aus der Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 22. 6. 1973 zu den Ostkundeempfehlungen unterschiedlich erörtert worden zu sein ²⁶⁾. Dazu einige Belege: Das Kultusministerium von Rheinland-Pfalz veröffentlichte die Erklärung in seinem Amtsblatt für das Jahr 1974: „Sie (die Erklärung) wird bei der Erarbeitung bzw. Revision der Curricula mit herangezogen“ ²⁷⁾. Im Land Schleswig-Holstein existiert eine Arbeitsgruppe „Deutsche Frage und Osteuropa“, die sich intensiv mit der Behandlung dieser Thematik im Schulunterricht befaßt. Aufgabe dieser Arbeitsgruppe ist auch, die Situation nach der KMK-Erklärung zu erörtern und konkrete Vorschläge vorzulegen. Vorgesehen war, einen ersten Zwischenbericht Ende 1974 zu erarbeiten ²⁸⁾. Wie in Nordrhein-Westfalen verfahren wird, hat der dortige Kultusminister noch nicht entschieden ²⁹⁾. In Niedersachsen ist noch ein „Erlaß über Ostkunde in den Schulen“ vom 18. 12. 1970 gültig, der die Durchführung von „Ostkunde- und Mitteldeutschen Wochen“ fordert. Der Erlaß begründet dies, daß durch das Bemühen der Bundesregierung um Verständigung mit den östlichen Nachbarn der Ostkunde im Unterricht besondere Bedeutung zukommt. Eine dauerhafte Verständigung kann nur erwachsen auf dem Boden der historischen Wahrheit. Deshalb ist es notwendig, die Entwicklung sowohl Deutschlands als auch seiner Nachbarn im Osten in den wichtigsten Phasen der Vergangenheit und Gegenwart zu behandeln ³⁰⁾. Der Landesschulrat der Freien und Hansestadt Hamburg dagegen betont, daß in Hamburg keine Empfehlungen zur Ostkunde mehr herausgegeben werden, da die in der Ostkundeerklärung der letzten Fassung enthaltenen Vorstellungen in den bestehenden Lehrplänen hinreichend berücksichtigt sind ³¹⁾.

gen“ ²⁷⁾. Im Land Schleswig-Holstein existiert eine Arbeitsgruppe „Deutsche Frage und Osteuropa“, die sich intensiv mit der Behandlung dieser Thematik im Schulunterricht befaßt. Aufgabe dieser Arbeitsgruppe ist auch, die Situation nach der KMK-Erklärung zu erörtern und konkrete Vorschläge vorzulegen. Vorgesehen war, einen ersten Zwischenbericht Ende 1974 zu erarbeiten ²⁸⁾. Wie in Nordrhein-Westfalen verfahren wird, hat der dortige Kultusminister noch nicht entschieden ²⁹⁾. In Niedersachsen ist noch ein „Erlaß über Ostkunde in den Schulen“ vom 18. 12. 1970 gültig, der die Durchführung von „Ostkunde- und Mitteldeutschen Wochen“ fordert. Der Erlaß begründet dies, daß durch das Bemühen der Bundesregierung um Verständigung mit den östlichen Nachbarn der Ostkunde im Unterricht besondere Bedeutung zukommt. Eine dauerhafte Verständigung kann nur erwachsen auf dem Boden der historischen Wahrheit. Deshalb ist es notwendig, die Entwicklung sowohl Deutschlands als auch seiner Nachbarn im Osten in den wichtigsten Phasen der Vergangenheit und Gegenwart zu behandeln ³⁰⁾. Der Landesschulrat der Freien und Hansestadt Hamburg dagegen betont, daß in Hamburg keine Empfehlungen zur Ostkunde mehr herausgegeben werden, da die in der Ostkundeerklärung der letzten Fassung enthaltenen Vorstellungen in den bestehenden Lehrplänen hinreichend berücksichtigt sind ³¹⁾.

Von allen Parteien unterstützt

Womit ist die erstaunliche Vitalität des Anachronismus „Ostkunde“ zu erklären? Drei Beobachtungen könnten zu einer Antwort führen:

a) Förderung durch die Kultusverwaltungen

Die Kultusverwaltungen aller Länder und aller politischen Provenienzen haben — zumindest bis zur Bildung der ersten „sozialliberalen“ Koalition im Bund — ostkundliche Anliegen unterstützt. Obwohl diese Aussage ei-

²⁷⁾ Brief des Kultusministers von Rheinland-Pfalz vom 6. 5. 1974 (IV A 3 Az.: B 773).

²⁸⁾ Vgl. Brief des Kultusministers von Schleswig-Holstein vom 7. 5. 1974 (X 210 — 19 — 02/6).

²⁹⁾ Vgl. Brief des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen vom 13. 5. 1974 (I A 6.36 — 36/1 Nr. 1399/74).

³⁰⁾ Brief des niedersächsischen Kultusministers vom 2. 4. 1974 (3013 — 200/6/A — 1/74).

³¹⁾ Vgl. Brief des Landesschulrats der Freien und Hansestadt Hamburg vom 4. 4. 1974.

²⁵⁾ Bayerischer Staatsanzeiger, Nr. 3/1974, S. 4 (Az.: III A 15—8/148 121).

²⁶⁾ Schriftliche Rundfrage des Autors bei allen Kultusministern und -senatoren vom 21. 3. 1974.

gentlich mit den Darstellungen der beiden vorausgegangenen Abschnitte belegt sind, dazu noch einige Anmerkungen:

Bei einer Durchsicht der stenographischen Berichte der Verhandlungen der Landtage fällt natürlich auf, daß es zunächst die Fraktionen des BHE/BG-BHE/GDP waren, die das Thema „Ostkunde“ zur Erörterung stellten. Was die Landesparlamente an Beschlüssen ostkundlichen Inhalts verabschiedeten, war somit jeweils auf Antrag der parlamentarischen Vertreter der Heimatvertriebenen und Flüchtlinge bewirkt worden. Es ist verständlich, daß diese Politiker mit ihren Anträgen zunächst die Anliegen ihrer Wähler zu vertreten suchten. Dabei darf nicht verkannt werden, daß diese Fraktionen durch ihre Initiativen und Anträge in den 50er Jahren die Bedingungen (Ostkunde-Referate, Etatansätze für Ostkunde, Lehrstühle für osteuropäische Geschichte) für eine Intensivierung des Ostkundeunterrichts an den Schulen geschaffen haben, wenn auch ihre jeweilige Auffassung von dem, was Inhalt dieses Unterrichts sein sollte, über eine „Heimwehostkunde“ nicht hinauskam. In Bayern wurde z. B. im Jahre 1957 beim Staatsministerium für Unterricht und Kultus ein Referat „Ostkunde“ eingerichtet. Die Bayerische Staatsregierung wurde damals von der „Vierer-Koalition“ (SPD, FDP, BP, GB/BHE) gebildet. Der GB/BHE war Regierungspartei; so hatte wiederholtes Drängen dieser Fraktion angesichts der nicht sehr homogenen Koalition besonderen Erfolg.

Die Einrichtung des Referats „Ostkunde“ beim Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus stellte im Bundesgebiet ein Novum dar. Wie in den anderen Bundesländern, so gab es auch in Bayern im Arbeitsministerium ein Flüchtlingsreferat, das zur Milderung der Eingliederungsschwierigkeiten der Heimatvertriebenen eingerichtet worden war. Von dieser Abteilung wurden (und werden) auch Mittel verwaltet, die zur Kulturpflege der Heimatvertriebenen bestimmt waren. Da unter Beibehaltung dieser Stelle im Arbeitsministerium im Kultusministerium ein völlig neues Referat aufgebaut wurde, sollte dokumentiert werden, daß das Referat „Ostkunde“ seine Aufgabe nicht in der Heimat- und Kulturpflege der Heimatvertriebenen sehen werde. Die Leitung des Referats im Kultusministerium übernahm ein bayerischer Flüchtlingspolitiker, der für den GB/BHE bis zum Ende der Legislaturperiode 1953 bis 1957 Abgeordneter im Deutschen Bundestag gewe-

sen war, der schon genannte Dr. Johannes Strosche. Im Haushalt des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus wurden in den folgenden Jahren die Ansätze für „Ostkunde“ laufend erhöht. In den Rechnungsjahren 1965 und 1966 standen für die Zwecke der Ostkunde und der politischen Bildung insgesamt pro Jahr 90 000 DM zur Verfügung³²⁾. Ab 1969 wurden die Mittel für Ostkunde und politische Bildung auf zusammen 75 000 DM gekürzt. Trotzdem konnten aus diesen Mitteln in den Jahren 1966 bis 1974 u. a. 60 ostkundliche Lehrerfortbildungstagungen und Lehrveranstaltungen bezuschußt werden.

Nach Ausscheiden der „Vertriebenenpartei“ aus den Landtagen wurde die Unterstützung ostkundlicher Anliegen von CSU/CDU, SPD und FDP gleichermaßen fortgeführt. Nach 1969 findet „Ostkunde“ nur noch in Ländern mit CSU/CDU-geführter Landesregierung Unterstützung. Zwar wird deutlich, daß für die SPD und FDP „Ostkunde“ nicht mehr in die politische Landschaft paßt, doch sind von diesen Parteien aus keinem Bundesland eindeutige Initiativen gegen die überkommene „Ostkunde“ bekannt.

b) Betätigungsfeld von Vertriebenenfunktionären

„Ostkunde“ war und ist ein von der publizistischen Öffentlichkeit kaum beachtetes Betätigungsfeld von Vertriebenenfunktionären. Das lag daran, daß die Ostkundler als eingearbeiteter Zirkel mit vielfältigen politischen Querverbindungen Recherchen geschickt zu unterbinden wußten³³⁾. Neben zwei Arbeiten des Verfassers „Kommunismus“ als Gegenstand bayerischer Schul- und Bildungsbemühungen seit 1945“ (1968) und „Umstrittene ‚Ostkunde‘“ (1973) ist allein ein Artikel der „Zeit“ bekannt, der vor einem „Ostlandritt im Klassenzimmer“ (1963) warnt. Eine Aufstellung von zwölf weiteren Arbeiten zu Teilbereichen findet sich in Band 13 der „Studien zur Sozialwissenschaft“: „Das Deutschlandproblem in Schulbüchern der Bundesrepublik“³⁴⁾. Eine 1973 allen bayerischen Zeitungsredaktionen übergebene Dokumentation

³²⁾ Vgl. Staatshaushaltsplan für das Rechnungsjahr 1966, Kap. 05 02 B Tit. 301, Bd. I, S. 34.

³³⁾ Über die Schwierigkeiten des Autors bei der Materialbeschaffung vgl. Umstrittene „Ostkunde“, a. a. O.

³⁴⁾ Vgl. Helmut Freiwald/Gebhard Moldenhauer/Dieter Hoof/Hans-Joachim Fischer, Das Deutschlandproblem in Schulbüchern der BRD, Düsseldorf 1973, S. 18.

zur „Ostkunde“, die an der Gesamthochschule Bamberg erstellt wurde, fand bescheidene Resonanz.

c) Versäumte Integration

Ein weiterer Grund, weshalb die alten Ostkundler mehr sektiererisch in ihrem Metier weiterarbeiten konnten, ist auch in der mangelnden Bereitschaft der etablierten universitären Ostforschungseinrichtungen zu suchen, „Ostkunde“ frühzeitig sachlich zu korrigieren. Eine solche vertane Möglichkeit soll hier behandelt werden: Seit 1956 beschäftigte den Bayerischen Landtag der Versuch, München zum „Schwerpunkt der deutschen Ostforschung“ zu machen. Das Projekt geriet aus Gründen, die bayerische Politiker nicht zu vertreten haben, bescheiden; universitäre Ostforschungsinstitute hatten kein Interesse gezeigt. Eine zentrale, gut ausgestattete Osteuropaforschungs-Institution hätte sicherlich die „Ostkunde“ frühzeitig in andere Bahnen gelenkt.

Am 27. Juni 1961 brachte die GPD-Fraktion im Landtag den Antrag ein, in München ein Osteuropahaus zu errichten. Dieses Haus sollte Forschungs-, Kultur- und Lehreinrichtungen aufnehmen, die sich in Bayern mit Osteuropafragen befassen. Am 14. März 1962 verabschiedete der Bayerische Landtag diesen Antrag. Staatsminister Prof. Dr. Maunz berichtete vor dem Landtag am 29. 4. 1963, das Staatsministerium für Unterricht und Kultus sei bei der Behandlung des Landtagsbeschlusses davon ausgegangen, daß der Plan eines Osteuropa-Hauses dahingehend verfolgt werden müsse, in einem solchen Gebäude die in München befindlichen Forschungseinrichtungen zusammenzufassen, die sich mit dem Problem des Ostens befassen.

Das Ministerium habe die Universität München sowie die aus dem Haushalt des Kultusministeriums bezuschußten Ostforschungseinrichtungen um eine Stellungnahme ersucht. Unter Hinweis auf seine befriedigende räumliche Unterbringung habe das Südost-Institut mitgeteilt, daß an der Errichtung eines Osteuropa-Hauses kein Interesse bestehe. Das Osteuropa-Institut, das Institut für Ostrecht und das Collegium Carolinum hätten dagegen den Landtagsbeschluß positiv aufgenommen; die Universität München wiederum habe Bedingungen gestellt, daß an eine räumliche Vereinigung der einschlägigen Seminare der Universität mit den anderen Ostforschungs-

einrichtungen nicht gedacht werden könne³⁵⁾.

Angesichts des Desinteresses einiger Ostforschungseinrichtungen mußte der Plan des zunächst konzipierten Osteuropa-Hauses aufgegeben werden. In Gestalt eines Ostdeutschen Hauses in München fand der Plan jedoch Befürworter in der Fraktion der FDP. Nach Umformulierung eines FDP-Antrages stimmte der Bayerische Landtag am 17. Dezember 1964 dem Antrag zu, die Staatsregierung möge ihre bisherigen Verhandlungen über die Errichtung eines Ostdeutschen-Hauses und die Bildung eines Trägers fortsetzen und abschließen.

Aufgrund des § 1 der Verordnung über die Errichtung der staatlichen Behörden vom 31. März 1954 erließ das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und soziale Fürsorge im Einvernehmen mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus am 2. April 1970 die Verordnung über die Errichtung eines „Hauses des Deutschen Ostens“. Die Verordnung trat am 15. April 1970 in Kraft³⁶⁾. Das „Haus des Deutschen Ostens“ dient als Begegnungsstätte zur Pflege und Fortentwicklung des Kulturguts der Vertriebenen und Flüchtlinge sowie der Stärkung und Koordinierung ihrer Kulturarbeit. Es hat vor allem Aufgaben wahrzunehmen, die dem Freistaat Bayern aus dem Auftrag des § 96 des Gesetzes über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge für die kulturelle Förderung der Vertriebenen und Flüchtlinge erwachsen. Es hat auch der Förderung der „Ostkunde“ im Bereich der Erwachsenen- und Jugendbildung, insbesondere dem „Ostkunde“-Unterricht an den bayerischen Schulen zu dienen.

Neue Schulbücher: Versachlichung der Behandlung Osteuropas

Aus verschiedenen Veröffentlichungen, so aus Arbeiten von Wolfgang Mickel (1965) oder dem Bd. 3 der Forschungsberichte der Max-Traeger-Stiftung (1966), wissen wir, daß das Phänomen „Kommunismus“ dem politischen und historischen Unterricht an den Schulen der Bundesrepublik in den 50er und 60er Jahren durch eine unverhältnismäßig negative Beurteilung osteuropäischer Völker und dem

³⁵⁾ Vgl. Verhandlungen des Bayerischen Landtags, V. Wahlperiode 1962/66, Beilagen Bd. I, 1963, München 1963, Beilage Nr. 505.

³⁶⁾ Ablichtung liegt dem Verfasser vor.

Aufbau ängstlicher Ablehnungsmuster als Gegenideologie diente³⁷⁾. Schulbücher als „unterrichtliche Leitmedien“³⁸⁾, die didaktische Konzeptionen von Unterricht weitgehend präjudizieren, zeigen dies deutlich.

So lesen wir in einem 1964 verlegten Geschichtsbuch als Zusammenfassung des Kapitels über die „Soziale Frage im 19. Jahrhundert“: „Marx leugnete Gott und die göttliche Ordnung in der Welt. Er bestritt, daß die Zustände aus dem Geist der christlichen Nächstenliebe gebessert werden können. Er stellt sich damit bewußt in einen Gegensatz zu allen christlichen Kirchen. Daher kam es, daß lange Zeit Marxismus und Gottlosigkeit gleichgesetzt wurden. Viele erkannten nun auch die berechtigten Forderungen der Arbeiter nicht an, weil sie von ‚Gottlosen‘ erhoben wurden. Der Kampf um die Lösung der ‚Sozialen Frage‘ wurde dadurch verschärft, die Lösung selbst jahrzehntelang hinausgezögert.“³⁹⁾ Und an anderer Stelle: „Das Ziel (der Bolschewisten) war überall der Umsturz, die blutige Vernichtung der bestehenden Ordnung, um an ihre Stelle die Diktatur des Proletariats zu setzen . . . Überall dort, wo in der Folgezeit soziale Mißstände, Hunger, Elend in einem Land herrschten, war auch die Komintern zur Hand, um durch eine Revolution der Massen die Macht an sich zu reißen. Das bedeutsamste Beispiel ist der Sieg der Kommunisten in China.“⁴⁰⁾ Oder: „Nach dem Krieg zeigte das eigenmächtige und rücksichtslose Vorgehen Stalins in den deutschen Ostgebieten, daß die Herren des Kremls die Zeit für gekommen hielten, die Herrschaft des Proletariats aufzurichten. Der Hunger und das große Elend in Europa waren Stalin und seinen Mitarbeitern willkommen. Jetzt konnte man die Völker gegen ihre bisherigen Regierungen aufhetzen und zum Kommunismus ‚bekehren‘.“⁴¹⁾

Eine breite Palette ähnlicher Textstellen in einer repräsentativen Auswahl von Schulbüchern nötigte 1968 zu dem Urteil, daß viele

der damals durchgesehenen Schulbücher junge Menschen nicht zu einer nüchternen Einschätzung des „Kommunismus“ befähigen können: oft genug ersetzen negative Wertungen und falsche Darstellungen die sachliche Information⁴²⁾.

Helmut Freiwald, Gebhard Moldenhauer, Dieter Hoof und Hans-Joachim Fischer können bei einer Schulbuchanalyse 1973 schon differenziertere Aussagen machen. Zwar registrieren auch diese Autoren viele Fehldarstellungen und ideologisch vorbelastete, monokausale Urteile, doch kann Gebhard Moldenhauer resümieren: „In der sogenannten ‚neuen Schulbuchgeneration‘ tritt der emotional gefärbte Antikommunismus zugunsten einer Versachlichung zurück.“⁴³⁾

Dieser Befund — bei immer noch vielen Ungereimtheiten in der Darstellung dennoch ein Versuch der Schulbuchautoren, *mehr und objektivere* Informationen zu vermitteln — wird durch eine Untersuchung erhärtet, die die Befunde des Autors aus dem Jahr 1968 fort-schrieb: „In den durchgesehenen Büchern werden für die Behandlung von Marx und Engels durchschnittlich 3,25 Seiten, für die kirchlichen Versuche zur Lösung der sozialen Frage des 19. Jahrhunderts durchschnittlich 1,75 Seiten aufgewendet. Es steht also nahezu die doppelte Anzahl von Seiten für das Thema „Marx und Engels“ zur Verfügung. 1968 dagegen kamen auf eine Seite über Marx fast doppelt so viele Seiten über die christlichen Bemühungen.“⁴⁴⁾ „Im Gegensatz zu 1968 wird jetzt in allen Soziallehrebüchern die kommunistische Ideologie thematisiert. Die Aussagen über die DDR dienen nicht mehr dazu, unser Wirtschafts- und Gesellschaftssystem idealistisch zu verklären, sondern informieren über die Entwicklung, die sich im zweiten deutschen Staat nach 1945 vollzogen hat. Aufstand, Flucht und Mauerbau sind nicht mehr zentrale Punkte der Darstellung, sondern werden als Erscheinungen, die ihre Ursachen in ganz bestimmten wirtschaftlichen und politischen Konstellationen hatten, gesehen.“⁴⁵⁾

³⁷⁾ Vgl. Wolfgang Protzner, „Kommunismus“ als Gegenstand, a. a. O., S. 24.

³⁸⁾ Vgl. Elisabeth Noelle-Neumann, Umfrage über das Schulbuch, in: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel, Frankfurter Ausgabe Nr. 42 vom 28. 5. 1971, S. 1217: 75 % der Lehrer stellen nach der Einführung eines neuen Schulbuches ihren Unterricht um.

³⁹⁾ Scherl, Geschichte unseres Volkes, Teil IV, Oldenbourg Verlag München 1964², S. 47.

⁴⁰⁾ Ebenda, S. 71.

⁴¹⁾ Ebenda, S. 134.

⁴²⁾ Vgl. Wolfgang Protzner, „Kommunismus“ als Gegenstand, a. a. O., S. 228 f.

⁴³⁾ Helmut Freiwald u. a., Das Deutschlandproblem . . . , a. a. O., S. 108.

⁴⁴⁾ Brigitte Schütz, Die Darstellung des Kommunismus in Schulbüchern, (maschinenschriftliche Zulassungsarbeit an der GH Bamberg, 1974) S. 65.

⁴⁵⁾ Ebenda, S. 74.

Statt „Ostkunde“: Intensivere Behandlung Osteuropas im Unterricht

Der umstrittene Begriff „Ostkunde“ sollte ersatzlos gestrichen werden. Ihn mit neuen Inhalten zu versehen, ist über Jahre hinaus versucht worden. Gemessen an den konkreten Ergebnissen ostkundlicher Arbeit haben sich neue theoretische Ansätze, die unter dem alten Titel „Ostkunde“ firmierten, sich niemals in ähnlicher Weise in die Praxis umsetzen können. Was diesen Begriff zu ersetzen hat, bedarf jedoch intensiver didaktischer Überlegungen.

Folgende Prämissen wären dabei zu berücksichtigen, nämlich daß

a) das Geschichtsverständnis, wie es in unseren Schulen vermittelt wird, wegen seiner traditionellen Ausrichtung auf den germanisch-romanischen Raum und der daraus resultierenden starken Vernachlässigung des osteuropäischen Raumes revidiert werden muß und

b) die politische Diskussion in unserem Land über den Komplex Ostpolitik gerade in dieser Zeit (und wohl auch noch in den nächsten Jahren) wegen der dringenden notwendigen Versachlichung einer soliden Information über Osteuropa bedarf.

Bei den didaktischen Überlegungen müßten folgende Zielprojektionen bedacht werden:

1. „Ostkunde“ wird ersetzt durch eine „Kommunismuskunde“.

2. Die Curricula für Zeitgeschichte werden unter dem Aspekt umgeschrieben, „zwei Wege der Industriegesellschaft im 20. Jahrhundert“ (Karl-Heinz Ruffmann) darzustellen.

3. „Ostkunde“ wird Osteuropakunde. Die Osteuropakunde als der Versuch, mehr Wissen und Einsichten über geschichtliche, sozialgeographische, politische und gesellschaftliche Probleme unserer osteuropäischen Nachbarn in den dafür relevanten Unterrichtsfächern zu vermitteln, erscheint als der problemloseste Ansatz. Zudem ist er als Ersatz für „Ostkunde“ nicht neu: Die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1956) und die beständigen Mahnungen Eugen Lembergs haben ein entsprechendes Arbeitsergebnis des Schulausschusses der KMK (1972) lange vorgehen lassen.

Wahrscheinlich wird sich kurzfristig die Konzeption Nr. 2 in der Kollegstufe, die Konzeption Nr. 3 in der Sekundarstufe realisieren lassen.

Unbeschadet einer längeren didaktischen Diskussion werden sechs politische Maßnahmen und Entscheidungen vorgeschlagen, deren pädagogische und gesellschaftspolitische Begründung keiner nochmaligen Erläuterung bedarf:

1. In die Lehrpläne für die Fächer Geschichte, Soziallehre und Erdkunde sind verstärkt kognitive Wissensinhalte über Osteuropa einzubeziehen; vorhandene Topoi und Vorurteile sollen durch valide affektive Lernziele ersetzt werden. Kognitive und affektive Lernziele sind sinnvoll auf die drei Fächer in aufeinander zugeordneten Jahrgangskursen zu verteilen, damit durch die Ökonomisierung der Unterrichtsplanung der erweiterte Lehrinhalt bewältigt werden kann.

2. Parallel zu 1. muß die Erstellung entsprechender Unterrichtsmedien erfolgen. Es genügt nicht, in das etablierte Unterrichtsmedium „Schulbuch“ da und dort zwei Seiten mehr zu einem osteuropäischen Thema aufzunehmen. Die Verwendungsmöglichkeit neuer Medien wäre gerade in diesem Bereich zu überprüfen.

3. Wichtig ist die Durchführung von Lehrerfortbildungs-Maßnahmen. Tagungen sind grundsätzlich über Hochschulen oder staatliche Lehrerfortbildungsstätten zu veranstalten.

4. An allen Universitäten und Gesamthochschulen wären in den nächsten Jahren Lehr- und Forschungsmöglichkeiten für osteuropäische Geschichte einzurichten bzw. weiter auszubauen. Fachdidaktische Lehrveranstaltungen sollten in engem Bezug zu fachwissenschaftlichen durchgeführt werden. Die laufende Diskussion um die Prüfungsinhalte der neuen Lehrerbildung bietet die Möglichkeit, den verpflichtenden Besuch von Lehrveranstaltungen zur osteuropäischen Geschichte für die künftigen Geschichtslehrer zu überprüfen.

5. Da sich das Plenum der KMK nicht dazu verstehen konnte, die vom Schulausschuß erarbeiteten „Empfehlungen zur Behandlung Osteuropas im Unterricht“ zu verabschieden, sollten baldigst *Osteuropahistoriker und Fachdidaktiker* — möglicherweise über das

„Ostkolleg“ bei der Bundeszentrale für Politische Bildung — beauftragt werden, eigene Empfehlungen zu erarbeiten.

6. Die Bundesarbeitsgemeinschaft für deutsche Ostkunde im Unterricht und deren Lan-

desverbände sollten sich auflösen. Sie arbeiten, ohne repräsentativ zu sein und ohne eine beachtenswerte Resonanz zu erreichen; andererseits können sie notwendige Neuansätze verzögern.

Einstellungen saarländischer Schüler gegenüber Osteuropa

Im Wintersemester 1973/74 veranstaltete Prof. Dr. Jörg K. Hoensch, Fachrichtung Osteuropäische Geschichte am Historischen Institut der Universität des Saarlandes, ein Oberseminar zur Thematik „Osteuropa in den westdeutschen Geschichts- und Geographielehrbüchern (Schulbuchanalyse)“. Während sich zwei der vier Arbeitsgruppen mit der Auswertung der in der Bundesrepublik Deutschland zugelassenen und gegenwärtig benutzten Schulbüchern befaßten, untersuchte und interpretierte eine dritte Gruppe die in den einzelnen Bundesländern vorgeschriebenen Lehrpläne und die Rahmenrichtlinien. Unter der Federführung von Arnold John und Rainer Schäfer stellte der vierte Seminararbeitskreis, dem noch Ursula Becker, Monika Ritter, Elisabeth Sossong und Hans-Werner Bachelier angehörten, einen Fragebogen zusammen und führte im Januar 1974 an saarländischen Schulen eine Befragungsaktion durch, deren Ergebnisse hier vorgelegt werden *).

Gegenstand des Seminars war die Untersuchung des in Schulbüchern und Lehrplänen (Ostkunde- und Totalitarismus-Erlaß) der Bundesrepublik Deutschland vermittelten Bildes von Geschichte, Kultur, Wirtschaft und politischem Leben der sozialistischen Staaten Osteuropas. Eine Arbeitsgruppe sollte dabei die Wirkung dieses Bildes auf die Schüler prüfen. Diese enge Fragestellung konnte allerdings aus verschiedenen Gründen nicht verifiziert werden:

- Die Teilnehmer des Seminars mußten gleichzeitig vorgehen, so daß nicht erst die Ergebnisse der Schulbuchanalysen abgewartet und konkret Fragen daran angeknüpft werden konnten;
- auf jeden Fall sollten die drei Schultypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium parallel untersucht werden; die Lehrpläne sind aber für die neunten Klassen so unter-

schiedlich angelegt, daß bestimmte, für die Fragestellung relevante Ereignisse teilweise noch nicht behandelt waren. Deshalb mußte stärker in den Bereich der Allgemeinbildung gezielt werden;

- es wurde von der Vorüberlegung ausgegangen (und dies erwies sich nach der Auswertung als richtig), daß man die Wirkung des Faktors Schulunterricht auf die Meinungsbildung der Schüler allein mit dieser Befragung nicht von den anderen Faktoren wie Elternhaus und Massenmedien isolieren könne.

Aufgrund dieser Vorüberlegungen wurde der Fragebogen unabhängig von den Ergebnissen der Schulbuchanalysen konzipiert, denn aus verschiedenen bekannten Untersuchungen ergaben sich wertvolle, richtungweisende Hinweise bei der Formulierung der Fragen ¹⁾.

Die Antworten der Schüler in dieser Untersuchung sind also auf ihre in Elternhaus,

*) Die Arbeitsgruppe dankt dem saarländischen Kultusministerium für unbürokratische Hilfe, insbesondere aber dem Computerfachmann Edgar Huckert, ohne dessen ständige Hilfe eine Auswertung der Fragebogen kaum möglich gewesen wäre. Die von Fritz Marz in der Gegenwartskunde (Heft 3, 1974, S. 301—312) vorgestellte Untersuchung: „Ost-West-Einstellungen Jugendlicher“ konnte leider in dieser Arbeit nicht mehr berücksichtigt werden. Die Untersuchung stützt sich auf Befragungen von 155 rheinland-pfälzischen Hauptschülern der 9. Klasse. Diese empirische Untersuchung kommt — im Vergleich zu früheren Untersuchungen — zu dem Ergebnis, daß sich die Tendenz eines Abbaus des Ost-West-Gefälles in den Einstellungen und Kenntnissen abzeichnet.

¹⁾ R. Kühnl (Hrsg.), Geschichte und Ideologie, Reinbek 1973; G. Berndt/R. Strecker (Hrsg.), Polen — ein Schauer Märchen oder Gehirnwäsche für Generationen, Reinbek 1971; W. Hofmann, Stalinismus und Antikommunismus. Zur Soziologie des Ost-West-Konflikts, Frankfurt 1970⁴; außerdem standen uns einige ältere empirische Untersuchungen zur Verfügung, an deren Fragestellungen wir uns zum Teil anlehnten: K. C. Becker, Einstellungen deutscher Schüler gegenüber Franzosen, Polen und Russen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZSS) 1972, S. 737—757; H. E. Wolf, Stellungnahmen deutscher Schüler zu osteuropäischen Völkern, KZSS 1963, S. 478—511.

Schule und aus Medien erhaltenen Informationen zurückzuführen. Auf die Schule bezogen heißt das: die Ergebnisse zeigen einerseits die Wirkungen auch des Unterrichts, vor allem aber die Grundlagen, auf denen der Unterricht aufbauen muß. Hierin liegt der Wert der Untersuchung und die Chance für die Schule: Wie ist manchen zutage tretenden Vorurteilen durch eine entsprechende Ausrichtung von Schulbüchern, Lehrplänen und Unterricht entgegenzuwirken?

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit beruhen auf der Befragung von 616 saarländischen Schülern der neunten Klassen der Schultypen Hauptschulen, Realschule, Gym-

nasium. Die Schulen wurden ausgewählt unter Mithilfe der Statistiker des saarländischen Kultusministeriums. Dabei wurden — wie die Kontrolle durch die Antworten der Schüler beweist — optimale Streuungen erreicht bei der sozialen Herkunft, der Konfession und dem Geschlecht.

Bei der Auswahl der Schulen wurde auch Wert auf eine richtige Stadt-Land-Relation gelegt, doch versagte für diesen Bereich die Kontrolle, weil erstens die Schüler sich nicht in der Lage zeigten, die Einwohnerzahl ihres Heimatortes anzugeben, und zweitens die genau zum Befragungszeitpunkt durchgeführte Gebietsreform Verwirrung stiftete.

Tab. 1: Soziale Herkunft

Unsere Erhebung		Statistisches Landesamt 1970	
Arbeiter	45,9 v. H.	Arbeiter	49,4 v. H.
untere und mittlere Beamte, Angestellte, Handwerker u. ä.	44,2 v. H.	Angestellte	31,0 v. H.
Akademiker und Angestellte in leitender Position	5,7 v. H.	Beamte	8,8 v. H.
		Selbständige	7,5 v. H.

Tab. 2: Konfession

Unsere Erhebung		Statistisches Landesamt 1970
katholisch	74,0 v. H.	73,8 v. H.
evangelisch	23,1 v. H.	24,1 v. H.
sonstige	1,1 v. H.	keine Angabe
nicht beantwortet	1,8 v. H.	

Die Streuung unter den Schultypen selbst geht aus folgender Tabelle hervor:

Tab. 4

9. Klasse	von unserer Erhebung erfaßte Schüler	Gesamt-schülerzahl für das Saarland (Ang. des Kultusministeriums März 1974)	%
Hauptschule	337	8 805	3,82
Realschule	90	2 373	3,79
Gymnasium	189	4 372	4,32

Tab. 3: Geschlecht

Unsere Erhebung		Statistisches Landesamt 1970
männlich	52,1 v. H.	51,1 v. H.
weiblich	46,1 v. H.	48,9 v. H.
nicht beantw.	1,8 v. H.	

Es liegt also eine leichte Überrepräsentation der Gymnasiasten vor

Einstellungen der Schüler

Um die Einstellungen der Schüler gegenüber den Osteuropäern zu ermitteln, wurden vier Testfragen angewandt: Als erstes sollten die Schüler entscheiden, ob ihnen die Osteuropäer sympathisch oder unsympathisch seien. Ihre Meinung sollten sie begründen. Zweitens mußten die Schüler aus einer Liste von 165 Eigenschaften diejenigen ankreuzen, die ihnen für Osteuropäer charakteristisch zu sein schienen²⁾. Als drittes benutzte die Arbeitsgruppe die von Bogardus entwickelte Soziale Distanzskala³⁾. Die Ergebnisse aus dieser Skala sollten eventuelle Integrationsschwierigkeiten vermitteln, die Osteuropäer in der Bundesrepublik vorfänden, bzw. angeben, wieweit die Testperson einen Osteuropäer an sich herankommen ließe. Als zusätzliche Kontrolle für die soziale Distanz schätzten die Schüler die Entfernung zu von Saarbrücken gleich weit entfernt liegenden ost- und westeuropäischen Städten. Nach Allport⁴⁾ besteht ein Zusammenhang zwischen geschätzter Entfernung und

²⁾ Wir verwandten die Eigenschaftsliste von K. S. Sodhi/R. Bergius (Nationale Vorurteile, Berlin 1953, S. 28; siehe dazu aber gesamtes Kapitel I. Fragestellung und Methode). Diese Liste wurde allerdings vorher mit Hilfe von 25 Quierschieder Hauptschülern für das Verständnis von Schülern unseres Jahrgangs modifiziert.

³⁾ E. S. Bogardus, Social Distance and its Origins, Journal of Applied Sociology 1925, S. 301. Wir verwandten die von Rose Zeligs für Jugendliche entwickelte Modifikation, die Becker, a. a. O., S. 746, übernommen hat.

⁴⁾ G. W. Allport, Die Natur des Vorurteils, Köln 1971, S. 52.

Einstellung. Für die Befragung wurden die osteuropäischen Völker ausgewählt, die unseres Erachtens am stärksten im Bewußtsein der Schüler stehen mußten: Russen, Polen, Tschechen, Ungarn, Jugoslawen. Als westliches Vergleichsvolk wurden die Franzosen gewählt. Um die Schüler zeitlich und in ihrer Konzentration nicht zu überfordern, prüften wir im Einstellungsteil nur jeweils ein Land, während sich der Wissensteil auf alle sechs Länder bezog. Entsprechend beträgt die Stichprobe im Einstellungsteil um 100, im Wissensteil dagegen 616.

Die Schüler hatten die Möglichkeit, ihre Einstellung (ob sympathisch oder unsympathisch) frei zu begründen. Diese Begründungen wurden in Kategorien gefaßt, von denen die relevant gewordenen im Folgenden aufgeführt sind:

Erklärungen der Kategorien:

- 01 Menschen wie wir alle
- 02 kein Urteil ohne persönliche Bekanntschaft
- 04 positive Eigenschaften
- 07 persönliche Bekanntschaft — positiv
- 11 haben mir nie etwas getan
- 13 politisch negativ
- 21 Medienbild positiv
- 23 positiv mit politischem Vorbehalt
(z. B. „Die Polen sind genauso ein Volk wie wir, nur daß sie halt Kommunisten sind)
- 24 sonstiges
- 25 Nachbarland

Tab. 5: *Sympathie/Antipathie-Frage*
(absolute Nennungen plus Prozentwerte auf Stichprobe bezogen)

	sympathisch	unsympathisch	indifferent	nicht beantwortet
Russen	60 (58,82 %)	26 (25,49 %)	7 (6,86 %)	9 (8,82 %)
Polen	60 (58,20 %)	12 (11,64 %)	17 (16,49 %)	14 (13,58 %)
Jugoslawen	64 (65,28 %)	8 (8,16 %)	9 (9,18 %)	17 (17,34 %)
Ungarn	80 (76,80 %)	4 (3,84 %)	4 (3,84 %)	16 (15,36 %)
Tschechen	67 (66,33 %)	10 (9,90 %)	7 (6,93 %)	17 (16,83 %)
Franzosen	89 (82,77 %)	8 (7,44 %)	7 (6,51 %)	3 (2,79 %)

Tab. 6: Begründungskategorien zur Sympathie/Antipathie-Frage

Kategorie		Prozentwerte
UdSSR	01	37,8
	13	20,0
	04	8,9
	02	7,8
	23	6,7
	24	6,7
Polen	01	38,7
	02	12,6
	11	6,5
	07	6,5
	04	5,4
	24	5,4
Jugoslawen	01	40,9
	02	14,8
	04	11,4
	07	10,2
Ungarn	01	38,4
	04	18,6
	02	14,0
	07	7,0
	24	7,0
Tschechen	01	40,9
	02	15,9
	07	10,2
	13	5,7
	04	5,7
	24	5,7
Franzosen	04	34,3
	01	24,2
	07	23,2
	25	5,1

Einstellung der Schüler zu den Russen

Die Russen haben mit Abstand den höchsten Wert bei der Antipathie. Bei den Begründungskategorien tritt als zweithöchster Wert die Kategorie 13 (politisch negativ) auf, die sonst nur noch bei den Tschechen, allerdings mit deutlich geringerem Wert, zu finden ist. In dieselbe Richtung zielt die Kategorie 23 (positiv mit politischem Vorbehalt), die ausschließlich bei den Russen auftaucht.

Die negative Wertung im politischen Bereich manifestiert sich am deutlichsten bei den den Russen zugelegten Eigenschaften:

radikal
revolutionär
Kriegshetzer
gute Politiker⁵⁾
undemokratisch.

Die an sich positive Bewertung „gute Politiker“ ist im Zusammenhang mit den negativen Eigenschaften zu sehen: Offensichtlich herrscht noch die Vorstellung einer direkten Bedrohung durch die UdSSR, die ihre für uns politisch negativ zu wertenden Ziele mit Hilfe geschickter Politiker durchzusetzen weiß. Dazu zwei typische Begründungen: „Die Russen sind Kommunisten, die mit aller Gewalt versuchen, Europa in ihren Herrschaftsbereich zu bekommen, und das wäre das Ende der Freiheit.“ „Ein einzelner Russe ist mir sympathisch, die Russen als Volk aber unsympathisch, weil sie eine ständige Gefahr für Deutschland sind.“

Die häufig genannten Eigenschaften wie

unduldsam
stur
rücksichtslos
herrisch
grausam
brutal
schlau
raffiniert
unberechenbar
hinterlistig
derb
geheimnisvoll/dunkel

deuten vermutlich in die gleiche Richtung.

Insgesamt stellen die im Bereich des Sozialverhaltens durchweg negativen Urteile eine deutliche Korrektur der bei der Sympathie-Antipathie-Frage am häufigsten genannten Begründungskategorie 01 (Menschen wie wir alle) dar. Die Vorurteilsfreiheit, die dort zutage tritt, erweist sich hier als nur scheinbar; in einer demokratischen Gesellschaft erwünschtes Verhalten (Toleranz, Vorurteilslosigkeit) wird nur verbal artikuliert. Bei der Eigenschaftszuordnung, die rein affektive Entscheidung provoziert, zeigen sich sofort die unterschwellig vorhandenen negativen Einstellungen.

Auffallend ist, daß man die Russen im Bereich Wissenschaft/Arbeit anerkennt; häufig genannte Eigenschaften sind hier:

⁵⁾ Bei den kursiv gesetzten Eigenschaften handelt es sich um ein Stereotyp (mindestens 30 v. H. der Befragten haben einem Volk diese Eigenschaften zugelegt).

Arbeitstier
gründlich
intelligent
fortschrittlich
Wissenschaftler
Volk der Zukunft

Auch bei den Begründungen schlägt sich das nieder: „Die Russen sind auf wissenschaftlichem Gebiet mit den Amerikanern am weitesten voran, auch leisten sie auf sportlichem Gebiet sehr viel.“

Gesamttendenz: Im Bewußtsein der Schüler sind die Russen ein intelligentes, strebsames

Volk, das jedoch — kraß ausgedrückt — seine an sich positiven Möglichkeiten dazu verwendet, seine Machtposition auszubauen und daher als Bedrohung angesehen wird (Mischung aus Angst und Respekt). Diese Ambivalenz zeigt sich unter der Kategorie „Geltungsbeußtsein/-bedürfnis“ als

selbstbewußt
anspruchsvoll
rekordsüchtig
ruhmsüchtig

Angesichts der starken Antipathie gegenüber den Russen überrascht es nicht, daß die soziale Distanz zu ihnen sehr stark ist:

Tab. 7: Soziale Distanz
Der Schüler würde einen . . .

	Russen	Polen	Jugoslaven	Ungarn	Tschechoslowaken	Franzosen
1 zum Freund haben wollen	41	44	31	34	40	67
2 seine Schwester heiraten	5	2	2	13	13	5
3 als Klassenkameraden wollen	21	19	24	24	20	20
4 als Nachbar haben wollen	7	8	3	5	2	4
5 im Heimatort wohnen lassen	14	19	19	14	13	4
6 in der BRD haben wollen	8	5	13	11	5	5
7 aus der BRD ausweisen	6	1	5	1	4	1
Mittelwert	2,961	2,745	3,371	2,892	2,649	1,981

Einstellung zu den Polen

Das Ergebnis von Wolf ⁶⁾, daß Polen neben der Sowjetunion am stärksten von allen osteuropäischen Ländern im Bewußtsein deutscher Schüler steht, trifft für unsere Untersuchung nicht zu. Das zeigt sich schon bei der Auswertung der Sympathie-Antipathie-Frage (Tab. 5), wo die Indifferenzquote für Polen am höchsten ist.

Bei den Begründungen (Tab. 6) findet sich nur für Polen die Kategorie 11 (haben mir nie

etwas getan), was auf Gleichgültigkeit schließen läßt. Dem entspricht der Wert der sozialen Distanz (Tab. 7), der etwa in der Mitte liegt. Die Polen scheinen also weder besonders positiv noch besonders negativ im Bewußtsein der Schüler zu stehen.

Zu den Eigenschaftszuordnungen ist zu sagen, daß sich bei den Völkern Polen, Tschechen, Jugoslaven und Ungarn im allgemeinen — zum Positiven wie zum Negativen hin — Blockwerte finden, in der Häufung etwa mittlere Werte zwischen den Russen und Franzosen. Spezifisch werden die Werte — von Einzelfällen, die besonders mit * markiert

⁶⁾ Wolf, a. a. O., S. 480.

werden, abgesehen — nur noch beim Vergleich innerhalb dieses Viererblocks. Unter diesen Voraussetzungen wurden Aussagen nur dann getroffen, wenn a) einzelne, aber absolute Spezifität außerhalb des Viererblocks vorlag (Kennzeichnung *), b) innerhalb des Viererblocks sich mehrere Spezifika ergaben, die zu einem Komplex zusammengefaßt werden konnten, c) die Spezifika von mindestens 15 Prozent der Befragten einem Volk beigelegt wurden.

Für die Polen zeigt unsere Eigenschaftsliste, anders als bei *Becker* und *Wolf*⁷⁾, keine Häufungen bei negativen Begriffen des Sozialverhaltens. Vielmehr ist der Pole ein gewissenhafter Arbeiter (Arbeitstier, gründlich, pflichtbewußt), religiös*, sogar mit einem Anflug von Kultur (kultiviert, schönheitsliebend).

Die Hypothese *Wolfs*, das antislawische Vorurteil habe sich von den Russen auf die Polen übertragen, wird vom Ergebnis dieser Untersuchung nicht gestützt.

Die Einstellung zu den Jugoslawen

Es überrascht zunächst der Widerspruch zwischen der relativ positiven Einstufung in der Sympathie-Frage (Tab. 5) und dem hohen Wert der sozialen Distanz (Tab. 7). Letzterer Negativ-Wert wird bestätigt durch die den Jugoslawen beigelegten Eigenschaften. Es herrscht das Bild eines ungebildeten und unkultivierten, armen und schmutzigen Südländers vor (lebhaft, temperamentvoll, heißblütig), mit dem man nicht zurechtkommt (schwierig*). Möglicherweise wird diese negative Einschätzung durch das Gastarbeiterimage hervorgerufen.

Unsere Hypothese, daß Jugoslawien als Reise-land positiv abschneiden würde, hat sich nicht bestätigt. Vielleicht hätte die Einbeziehung eines vergleichbaren westeuropäischen Landes wie Spanien oder Italien (ebenfalls Gastarbeiter- und Reiseländer) eine deutlichere Aussage darüber möglich gemacht⁸⁾.

Die Einstellung zu den Ungarn

Die Ungarn fallen aus dem Rahmen der osteuropäischen Länder heraus: sie haben den höchsten Sympathiewert und den niedrigsten Antipathie-Wert von allen osteuropäischen

Völkern. Der Antipathiewert ist sogar noch niedriger als bei den Franzosen (Tab. 5). Allerdings ist die Zahl derer, die diese Frage für Ungarn nicht beantwortet haben, ziemlich hoch. In krassem Widerspruch dazu steht der relativ hohe Wert der sozialen Distanz (etwa gleich mit den Russen, Tab. 7). Vermutlich findet dieser Widerspruch darin eine Erklärung, daß das allgemeine Medienbild von Ungarn zwar positiv ist (in Tab. 6 taucht die Kategorie 21 „Medienbild positiv“ bei sonst keinem Volk auf), man aber nicht bereit ist, das auf den persönlichen Bereich zu übertragen. Bestätigt wird diese Vermutung bei der Auswertung der Eigenschaftsliste. Hier herrscht das Bild des südländischen (Häufungen bei lebhaft, temperamentvoll, heißblütig*, geselligen, leichtlebigen (Arbeitsbegriffe fehlen) Völkchens von Händlern (Handelsvolk*), Handwerkern (handwerklich begabt*) und Bauern (Volk von Bauern*) mit viel Gefühl (geföhlsbestimmt, musikalisch*). Die Ungarn sind natürlich* und anspruchslos.

So ergibt sich das Klischee von Ungarn als dem Land der Operette. Eine Parallele zu dem Ergebnis der Eigenschaftsliste kann noch in dem häufigen Vorkommen der Begründungskategorie 04 „positive Eigenschaften“ gesehen werden, die für Ungarn nach Frankreich den zweithöchsten Wert erreicht. Politische Gesichtspunkte treten bei der Einschätzung der Ungarn im Gegensatz zu den andern osteuropäischen Völkern nicht auf. Darin zeigt sich auch, daß der Aufstand von 1956, der in der Untersuchung von *Wolf* 1963 das Ungarnbild entscheidend prägte, für die Schüler heute keine Bedeutung mehr hat.

Die Einstellung zu den Tschechoslowaken

Obwohl die Tschechoslowaken den positivsten Wert bei der sozialen Distanz unter allen osteuropäischen Völkern haben (Tab. 7), manifestiert sich dies bei der Sympathie-Frage weniger deutlich (Tab. 5). Bei der Eigenschaftsliste, in der sich nur Häufungen bei Begriffen des Sozialverhaltens zeigen, findet sich eine ähnlich unentschiedene Tendenz. Begriffen wie kameradschaftlich, zuverlässig, anständig steht eine Häufung bei unberechenbar gegenüber.

Eine Fortsetzung des eigenartig diffusen Bildes von den Tschechoslowaken zeigt sich auch im politischen Bereich. Nach der Untersuchung von *Wolf* (1963), wo der Aufstand von 1956 zu einer überaus positiven Einschätzung der

⁷⁾ *Becker*, a. a. O., S. 742; *Wolf*, a. a. O., S. 488.

⁸⁾ Vgl. dazu auch die stark differierende Haltung von Gymnasiasten und Hauptschülern unten.

Ungarn geführt hatte, konnte ein paralleles Ergebnis für die Tschechoslowaken in Nachfolge der sowjetischen Intervention 1968 erwartet werden, da der zeitliche Abstand zwischen politischem Ereignis und Befragung im vorliegenden Fall noch geringer war. Erstaunlicherweise findet sich aber für die Tschechoslowaken in Tab. 6 die Kategorie 13 „politisch negativ“, die ansonsten nur noch bei den Russen auftaucht. Andeutungen dafür, daß die sowjetische Intervention die Einstellung zu den Tschechoslowaken positiv geprägt hat, finden sich allenfalls in den relativ häufigen Nennungen der Eigenschaften opferbereit, schicksalsergeben und tapfer.

Die Einstellung zu den Franzosen

Im Gegensatz zu der von Wolf⁹⁾ konstatierten Ambivalenz bei den Franzosen zeigt sich bei unserer Befragung eine eindeutig positive Bewertung mit hoher Sympathiequote, und seltenen Antipathiebezeugungen. Die Zahl der Nichtbeantwortungen ist auffallend gering (Tab. 5).

Während bei den Sympathiebekundungen für osteuropäische Völker meist die Begründung 01 „Menschen wie wir alle“ gegeben wurde, sind die Franzosen in erster Linie wegen ihrer positiven Eigenschaften sympathisch (Tab. 6). Dem entspricht die Auswertung der Eigenschaftsliste:

leichtlebig
 gesellig
 gemütlich
 tolerant
 Geist u. Witz

intelligent
 redegewandt
 humorvoll
 charmant
 höflich
 galant
 Schmeichler
 temperamentvoll
 lebhaft
 künstlerisch, musikalisch
 schönheitsliebend
 anspruchsvoll
 modisch
 kameradschaftlich
 treu
 zuverlässig
 kinderlieb
 tierlieb
 Träumer
 hübsche Frauen

Im Gegensatz zu Osteuropa spielt für die Beurteilung Frankreichs der politische Aspekt in den Äußerungen der Schüler keine Rolle. Allerdings dürfte der stillschweigende politische Konsens mit einer Voraussetzung für die überaus positive Beurteilung sein.

Im Vordergrund stehen Eigenschaften des Sozialverhaltens. Es herrscht das Bild des charmanten, höflichen und geselligen Franzosen mit Geist und Witz vor, der aber nicht besonders pflichtbewußt und arbeitsam ist. Das gleiche Ergebnis brachte die Untersuchung von Becker¹⁰⁾. Seiner Hypothese, daß diese positive Einstellung kaum durch persönliche Kon-

⁹⁾ Wolf, Über nationale Vorurteile, Schule u. Psychologie 1960.

¹⁰⁾ Becker, a. a. O., S. 741.

Tab. 8: Entfernungsschätzung (vgl. S. 19)

Entfernung			richtig nicht beantwortet
Saarbrücken-Prag	Prag weiter	Hamburg weiter	8,6 v. H.
-Hamburg	65,7 v. H.	2,4 v. H.	23,2 v. H.
Saarbrücken-Warschau	Warschau weiter	Rom weiter	16,9 v. H.
-Rom	39,9 v. H.	15,6 v. H.	27,6 v. H.
Saarbrücken-Moskau	Moskau weiter	Gibraltar weiter	10,7 v. H.
-Gibraltar	32,3 v. H.	26,0 v. H.	31,0 v. H.

takte mit Franzosen zustande gekommen sei, konnte unsere Arbeitsgruppe nicht folgen, da 23,2 v. H. der Befragten die Franzosen aufgrund persönlicher Bekanntschaft als sympathisch bezeichneten (Tab. 6). Das aber ist in diesem Falle geographisch bedingt.

Der positiven Einschätzung entspricht der Wert der sozialen Distanz. Hier schneiden die Franzosen am besten ab (Tab. 7).

Das Ergebnis bei dem Städtepaar Prag-Hamburg ist normal. Für unseren Zusammenhang ist es nur unter Vorbehalt zu betrachten, da die Eigengruppe generell positiv bewertet wird und dementsprechend die Stadt im eigenen Land als näher eingeschätzt wird.

Das Paar Rom-Warschau ist aussagekräftiger, weil die Problematik der Eigengruppe hier nicht mit hineinspielt. Rom als Hauptstadt eines westlichen Verbündeten liegt für den Schüler näher als Warschau.

Obwohl Moskau in den Massenmedien häufig erwähnt wird und daher sicher stärker im Bewußtsein der Schüler steht als Gibraltar, wird es von ca. einem Drittel der Befragten als weiter entfernt angesehen. Dabei ist außerdem bemerkenswert, daß ebenfalls ein Drittel der Schüler überhaupt keine Angaben über die Entfernung von Saarbrücken nach Moskau oder Gibraltar machen konnte.

Insgesamt war die Entfernungsschätzung eine Bestätigung der für die osteuropäischen Länder konstatierten hohen sozialen Distanzwerte.

Das Wissen der Schüler

Tab. 9: Frage: Zu welchem Erdteil gehört die UdSSR?

zu Europa	16,9 v. H.
zu Asien	18,2 v. H.
zu Eurasien	41,6 v. H.
sonstige	6,2 v. H.
nicht beantwortet	17,2 v. H.

Auffallend ist, daß weniger als die Hälfte aller Schüler die Frage richtig beantwortet haben. Ein relativ hoher Prozentsatz gab überhaupt keine Antwort. Ein Teil (6,2 %) hat verworrene Vorstellungen von der geographischen Lage der UdSSR (z. B. lag für manche die UdSSR in Rußland, Nordeuropa etc.). Die Annahme, daß die UdSSR von den Schülern entsprechend den etwas fragwürdigen Informationen einiger Schulbücher (Lenin mit mongolischem Einschlag) ganz nach Asien verlegt würde, bestätigte sich nicht. Ein etwa gleicher Prozentsatz gab Europa an.

Allgemein kann man feststellen, daß die Angaben ausgesprochen spärlich waren. Ein größeres Wissen bestand nur bei Frankreich, mit Abstand auch noch bei der Sowjetunion. Alle anderen osteuropäischen Länder fallen dagegen sehr stark ab, meist taucht höchstens die Hauptstadt auf, bei Jugoslawien werden auch einige Ferienorte genannt.

Tab. 10: Frage: Nenne Städte in folgenden Ländern: ...!

	Zahl der genannten Städte					
	UdSSR	Polen	Frankreich	Jugoslawien	Ungarn	ČSSR
1 Stadt	231	342	143	161	313	391
2 Städte	134	37	63	36	1	29
3 Städte	84	17	105	9	1	6
4 Städte	44	5	106	8	—	2
5 Städte	18	2	116	—	—	1
6 Städte	5	—	45	—	—	1
7 Städte	1	1	10	1	—	—
8 Städte	3	—	14	—	—	—
nicht beantwortet	96	212	14	401	315	430
Mittelwert	2,039	1,248	3,279	1,391	1,010	1,130

Tab. 11: Frage: Welche außer den vorgegebenen Ländern gehören noch zu Osteuropa?

Länder, die genannt wurden

DDR	32,3 v. H.
Bulgarien	31,9 v. H.
Rumänien	29,3 v. H.
Albanien	10,6 v. H.
sonstige	21,8 v. H.
keine Nennung	34,9 v. H.

Mehr als 50 Prozent der Schüler konnten hier keine zusätzlichen Länder nennen. Unter den genannten Ländern steht die DDR an erster Stelle, obwohl sich nirgends im Fragebogen ein derartiger Hinweis befand. Daraus kann man schließen, daß die DDR nicht mehr als Teil Deutschlands bzw. Mitteleuropas betrachtet wird, sondern für die Schüler zum Ausland bzw. zu Osteuropa zählt.

Tab. 12: Frage: Welche der folgenden Güter bezieht die Bundesrepublik Deutschland aus den Ländern Osteuropas bzw. welche von den aufgezählten Gütern liefert die Bundesrepublik Deutschland in die Länder Osteuropas?

Import		Export	
Erdgas	66,4 v. H.	Automobile	49,4 v. H.
Stahlprodukte	34,7 v. H.	Kleidung	34,2 v. H.
Getreide	30,2 v. H.	Fernsehgeräte	30,1 v. H.
Lebensmittel	28,7 v. H.	Radios	26,6 v. H.
Radios	22,9 v. H.	Lebensmittel	26,5 v. H.
Automobile	22,2 v. H.	Kohle	26,4 v. H.
Kleidung	21,0 v. H.	Stahlprodukte	26,2 v. H.
Fernsehgeräte	17,4 v. H.	Getreide	15,2 v. H.

Die Bundesrepublik liefert nach Meinung der Befragten hochwertige technische Produkte, bezieht dafür aber aus dem Osten Rohstoffe und Agrarprodukte. Obwohl in den Eigenschaftslisten den Russen Attribute wie Wissenschaftler, intelligent, Volk der Vernunft beigelegt wurden, erscheinen die osteuropäischen Länder als Agrarstaaten und Rohstofflieferanten, die Bundesrepublik wird in technischer Hinsicht als überlegen angesehen.

Bezeichnend scheint uns außerdem, daß für den Export in erster Linie Konsumgüter genannt werden.

Tab. 13: Frage: Wer war der erste Mensch im Weltraum?

Amerikaner	35,1 v. H.
Russe	63,5 v. H.
nicht beantwortet	1,5 v. H.

Mit fast 99 Prozent ist diese Frage am häufigsten beantwortet worden, allerdings liegt der Prozentsatz der Beantwortungen bei vorgegebenen Lösungsmöglichkeiten generell höher. Die Frage wurde von ca. zwei Drittel der Schüler richtig beantwortet, wobei zu beachten ist, daß die Wahrscheinlichkeit einer richtigen Antwort bei 50 Prozent liegt.

Tab. 14: Frage: Wie sind deiner Meinung nach die Leistungen der Sportler aus osteuropäischen Ländern?

sehr gut	51,9 v. H.
gut	34,3 v. H.
durchschnittlich	11,2 v. H.
mäßig	0,6 v. H.
schlecht	—
nicht beantwortet	1,7 v. H.

Tab. 15: Frage: Welches sind deiner Meinung nach die Gründe für diesen Leistungsstand?

gutes Training	36,1 v. H.
staatliche Förderung	32,3 v. H.
Zwang und Drill	13,9 v. H.
Staatsamateure	9,3 v. H.
Geltungssucht des Staates	6,4 v. H.
körperliche Voraussetzungen	4,5 v. H.
niedriger Lebensstandard	2,8 v. H.
sonstiges	15,1 v. H.

Als Gründe für den hoch eingeschätzten Leistungsstand geben zwei Drittel der Schüler gutes Training und staatliche Förderung an, wobei diese Angaben weitgehend wertungsfrei erfolgen. Negative Tendenzen treten bei einem Drittel der Befragten zutage: Zwang und Drill, in diesem negativen Zusammenhang auch der Begriff Staatsamateure sowie Geltungssucht des Staates; letzteres entspricht unserem Ergebnis für die Eigenschaftszuordnung bei den Russen.

Zunächst fällt die hohe Zahl der Nichtbeantwortungen auf (40 %); rund ein Drittel der Schüler konnte nur einen Wissenschaftler bzw. Künstler angeben. Unter den Nennungen stehen Schlagersänger (z. B. Karel Gott) im Vordergrund. Auch Frank Schöbel aus der DDR wurde zu den osteuropäischen Künstlern gezählt, was eine interessante Parallele zu Tab. 11 darstellt, in der die DDR eindeutig zu den osteuropäischen Ländern gerechnet wurde. Immerhin 8,3 Prozent der Schüler hiel-

Tab. 16: Frage: Nenne einige Wissenschaftler und Künstler aus Ländern Osteuropas

Zahl der genannten Wissenschaftler und Künstler Osteuropas	
1 Nennung	34,6 v. H.
2 Nennungen	15,7 v. H.
3 Nennungen	6,0 v. H.
4 Nennungen	1,9 v. H.
5 Nennungen	0,6 v. H.
6 Nennungen	0,3 v. H.
7 Nennungen	0,2 v. H.
keine Nennungen	40,6 v. H.
Nennungen in Kategorien	
Schlagersänger	45,3 v. H.
Regimekritiker	20,1 v. H.
Ivan Rebroff	8,3 v. H.
sonstige	16,1 v. H.

ten Ivan Rebroff für einen osteuropäischen Künstler.

Nur 16,1 Prozent gaben „klassische“ Künstler (Tolstoi, Strawinsky) an. In der Kategorie „sonstige“ wurde aus aktuellem Anlaß auch recht häufig der Name Kohoutek genannt. Auf tagespolitische Ereignisse ist wohl auch der hohe Prozentsatz an sogenannten Regimekritikern zurückzuführen, wobei hier hauptsächlich Alexander Solschenizyn angeführt wurde.

Tab. 17: Frage: In welchem Jahr fanden folgende wichtige Ereignisse statt: ...?

	richtig	falsch	nicht beantwortet
Oktoberrevolution	29,2 v. H.	10,9 v. H.	59,9 v. H.
Sturm auf die Bastille	22,1 v. H.	26,8 v. H.	51,1 v. H.
Ungarnaufstand	3,2 v. H.	10,4 v. H.	86,4 v. H.
Einmarsch in die ČSSR	17,2 v. H.	12,5 v. H.	70,3 v. H.
Deutscher Überfall auf Polen	17,0 v. H.	12,0 v. H.	70,9 v. H.
Gründung der VR Jugoslawien	3,2 v. H.	11,0 v. H.	85,7 v. H.

Auch diese Frage blieb weitgehend unbeantwortet; bei keiner der Einzelfragen überstieg die Zahl der Antworten 50 Prozent. Dazu kommt ein hoher Prozentsatz falscher Antworten, so daß sich insgesamt ein erschreckendes Unwissen zeigt. Der Ungarnaufstand und die Gründung der Volksrepublik Jugoslawien sind fast vollkommen unbekannt, obwohl gerade zum Zeitpunkt unserer Befragung der 30. Jahrestag der Gründung der VR Jugoslawien gefeiert wurde und die Massenmedien ausführlich darüber berichteten. Halbwegs bekannt (d. h. bei jedem 6. Schüler) sind der Einmarsch der Truppen des Warschauer Paktes

in die ČSSR und der Überfall der deutschen Wehrmacht auf Polen.

Erstaunlicherweise liegen die Prozentzahlen der richtigen Antworten für die Oktoberrevolution höher als für den Sturm auf die Bastille, obwohl letzteres laut Stoffplänen schon in der Schule behandelt sein sollte und das Wissen der Schüler über Frankreich sonst allgemein größer ist. Überhaupt war versucht worden, solche Ereignisse zu erfragen, die unserer Meinung nach eher der Allgemeinbildung und dem politischen Interesse dieser Altersstufe entsprechen als konkretem Schulwissen.

Tab. 18: Frage: Nenne einige Politiker der Gegenwart und/oder der Vergangenheit aus folgenden Ländern!

	eine Nennung	2 Nennungen	mehr als 2 Nennungen	nicht beantwortet
UdSSR	30,4 v. H.	17,9 v. H.	19,3 v. H.	32,6 v. H.
Polen	1,9 v. H.	—	—	97,9 v. H.
Frankreich	41,9 v. H.	26,3 v. H.	9,0 v. H.	22,9 v. H.
Jugoslawien	27,3 v. H.	—	—	72,7 v. H.
Ungarn	0,8 v. H.	—	—	99,2 v. H.
ČSSR	10,9 v. H.	2,1 v. H.	0,5 v. H.	86,5 v. H.

Obwohl zumindest von den Massenmedien her die Spitzenpolitiker der einzelnen Länder bekannt sein müßten, zeigt sich ein ähnlich desolates Bild wie bei der vorhergehenden Frage. Außer für die UdSSR und Frankreich wußten drei Viertel der Schüler und mehr keine Politiker zu nennen. Diese Länder sind auch die einzigen, bei denen mehr als eine Nennung auftaucht, wobei Pompidou und Breschnew an der Spitze stehen. Einigermäßen bekannt ist sonst nur noch Tito für Jugoslawien.

Entgegen den Erwartungen war der Bekanntheitsgrad der Politiker des Prager Frühlings sehr gering; dies ist um so erstaunlicher, als Alexander Dubček später im Fragebogen noch erwähnt wurde.

Zu Polen ist zu bemerken, daß es in der nächsten Frage (Abschluß völkerrechtlicher Verträge) am häufigsten genannt wird, was erwarten ließe, daß zumindest einige der beteiligten Politiker bekannt sein müßten; dies ist aber nicht der Fall.

Tab. 19: Frage: Mit welchen Ländern Osteuropas hat die Bundesrepublik Deutschland völkerrechtliche Verträge abgeschlossen?

Polen	42,2 v. H.
UdSSR	39,8 v. H.
DDR	34,5 v. H.
ČSSR	20,5 v. H.
Jugoslawien	12,5 v. H.
Ungarn	11,2 v. H.
Rumänien	1,6 v. H.
Bulgarien	1,2 v. H.
nicht beantwortet	29,7 v. H.

Diesem Ergebnis sollte jedoch nicht allzuviel Aussagekraft beigemessen werden, da die Schüler wahrscheinlich aus den vorgegebenen Ländern geraten haben. Trotzdem war der Prozentsatz der Nichtbeantwortungen noch recht hoch. Im Vergleich zu anderen Fragen

tauchen aber immerhin verhältnismäßig viel richtige Antworten auf. Analog zu den Tabellen 11 und 16 wird auch hier die DDR zu Osteuropa gezählt.

Tab. 20: Frage: Welcher Staat hatte in der Geschichte am meisten unter den Russen zu leiden?

Polen	26,2 v. H.	} 23,3 v. H.
Deutschland	13,3 v. H.	
DDR	6,6 v. H.	
B. R. Deutschland	3,4 v. H.	
ČSSR	12,5 v. H.	
Ungarn	2,5 v. H.	
sonstige	12,4 v. H.	
nicht beantwortet	31,5 v. H.	

Entgegen der Erwartung, wurde diese Frage von ca. einem Viertel der Schüler mit Polen beantwortet. Die Vermutung, daß Deutschland (Bundesrepublik Deutschland, DDR und Deutschland) für die Schüler das Land ist, das am meisten unter den Russen zu leiden hatte, hat sich nicht bestätigt. Auch die Intervention der Sowjetunion in der ČSSR und der Ungarn-Aufstand haben sich kaum oder so gut wie gar nicht im Bewußtsein festgesetzt.

Tab. 21: Frage: In der Bundesrepublik Deutschland legt eine Verfassung (das Grundgesetz) die Rechte und Pflichten von Staat und Bürger fest. Wer tut dies in den Ländern Osteuropas? Bitte ankreuzen: Partei, Verfassung, Militär?

Partei	55,4 v. H.
Verfassung	19,0 v. H.
Militär	9,9 v. H.
Partei und Militär	2,4 v. H.
Partei und Verfassung	1,0 v. H.
sonstiges	0,8 v. H.
nicht beantwortet	11,5 v. H.

Nur wenige Schüler wissen, daß es auch in osteuropäischen Ländern eine Verfassung gibt. Über die Hälfte erkennt der Partei politische Allgewalt zu. Analog der politisch negativen Einstellung der Schüler gegenüber den Russen sehen 10 Prozent sogar das Militär als entscheidende Macht an.

Tab. 22: Frage: Was versteht man unter der Oder-Neiße-Linie?

richtig	18,0 v. H.
Grenze B. R. Deutschland—DDR	20,3 v. H.
Grenze B. R. Deutschland—Polen	2,3 v. H.
Grenze DDR—UdSSR	1,6 v. H.
sonstiges	21,1 v. H.
nicht beantwortet	36,7 v. H.

Nur 18 Prozent der Schüler wußten, was die Oder-Neiße-Linie ist, die übrigen hatten entweder gar keine oder sehr vage Vorstellungen: 24 Prozent gaben zumindest an, daß es sich um eine Grenze handelt; dabei verwechselten 20 Prozent die Oder-Neiße-Linie mit der Grenze zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR. Die in der Diskussion um die neue Ostpolitik wieder hochgespielte Frage um die Anerkennung der Oder-Neiße-Linie als polnischer Westgrenze scheint angesichts dieses Ergebnisse bei den Schülern keine große Resonanz gefunden zu haben.

Völlig apolitisch rezipiert immerhin ein Fünftel der neuen Generation den Begriff Oder-Neiße-Linie (als Kanal, Schleuse etc.).

Tab. 23: Frage: Ist Alexander Dubček ein/kein kommunistischer Politiker?

ein	52,4 v. H.
kein	30,5 v. H.
nicht beantwortet	17,0 v. H.

Die Arbeitsgruppe hatte an sich erwartet, daß die Schüler infolge der Berichterstattung unserer Massenmedien über die Ereignisse des Prager Frühlings in Dubček einen Antikommunisten sehen würden. Wie jedoch schon andere Fragen gezeigt haben, stehen die Vorgänge in der ČSSR kaum mehr im Bewußtsein der Schüler (vgl. Tab. 17) und Dubček ist nur wenigen bekannt (vgl. Tab. 18). Das steht in krassem Mißverhältnis zu den über 80 Prozent Beantwortungen bei dieser Frage. Es ist also anzunehmen, daß der Großteil der Schüler geraten hat.

Tab. 24: Frage: Was ist der Warschauer Pakt?

richtig	13,8 v. H.
Vertrag B. R. Deutschland—Polen	3,6 v. H.
sonstiges	21,9 v. H.
nicht beantwortet	60,7 v. H.

Ähnlich der Oder-Neiße-Linie herrschen auch über den Warschauer Pakt größtenteils unklare oder gar keine Vorstellungen, was sich am deutlichsten darin zeigt, daß 60 Prozent der Schüler überhaupt nicht antworteten. Außerdem geht der Anteil der absurden Vorstellungen (polnisches Parteigebäude etc.) weit über die Zahl der richtigen Antworten hinaus.

Der soziale Hintergrund

Tab. 25: Von den Eltern der Schüler sind:

Flüchtlinge	7,0 v. H.
Heimatvertriebene	2,6 v. H.
trifft nicht zu	86,5 v. H.

Tab. 26: Von den Vätern der Schüler waren

	Kriegsteilnehmer	Kriegsgefangene
nein	37,8 v. H.	32,6 v. H.
ja, aber nicht angegeben wo	15,4 v. H.	5,8 v. H.
in Rußland	9,4 v. H.	10,6 v. H.
in Frankreich	2,4 v. H.	2,4 v. H.
sonstwo	6,5 v. H.	6,3 v. H.
nicht beantwortet	28,4 v. H.	42,2 v. H.

Tab. 27: Von den Schülern hatten Verwandte in Osteuropa

keine	73,7 v. H.
ja, aber nicht angegeben wo	1,1 v. H.
in der DDR	13,5 v. H.
in der UdSSR	0,3 v. H.
sonstwo	1,1 v. H.

Tab. 28: Von den Schülern hatten Kontakte zu Osteuropäern

nein	73,7 v. H.
ja, aber nicht angegeben welche	3,4 v. H.
Gastarbeiter	5,7 v. H.
Brieffreund	3,6 v. H.
Urlaub	1,6 v. H.
Flüchtlinge	0,6 v. H.
sonstige Bekanntschaften	5,7 v. H.
nicht beantwortet	5,7 v. H.

Tab. 29: Die Bekannten aus Osteuropa äußerten sich über die Regierungen ihrer Länder:

gut	3,9 v. H.
schlecht	8,6 v. H.
gar nicht	5,0 v. H.
Kategorie 4	18,2 v. H.
nicht beantwortet	64,3 v. H.

Die Bearbeiter hätten sich gewünscht, daß zu diesen Fragen statistische Vergleichswerte vorgelegen hätten, um die Angaben der Schüler zu überprüfen. Solche Unterlagen waren jedoch nicht zugänglich.

Zweifelhaft erscheinen uns die häufig angegebenen Kontakte nach Osteuropa (Brieffreundschaft, Freundin u. ä.). Hier schlägt offensichtlich ein gewisses Renommiergehabe durch, was auch unten für die Lesegewohnheiten (vgl. Tab. 30) zu konstatieren ist.

Ein besonderer Fall liegt in Tab. 29 bei der angegebenen Kategorie 4 vor. Obwohl die Schüler angeben, weder Verwandte noch Bekannte in osteuropäischen Ländern zu besitzen, fühlten sich ca. 20 Prozent der Schüler verpflichtet, angebliche Äußerungen von Osteuropäern wiederzugeben, in denen sich wohl ihre eigene Meinung widerspiegelt.

Tab. 30: Von den Schülern lesen:

Saarbrücker Zeitung	59,3 v. H.
Bild	22,6 v. H.
Quick	5,5 v. H.
Stern	11,8 v. H.
Spiegel	8,2 v. H.
Bravo	37,5 v. H.
sonstige (meist Popmagazine)	35,9 v. H.

Tab. 31: Von den Schülern sehen im Fernsehen am häufigsten:

Spielfilme	64,8 v. H.
Krimis	42,9 v. H.
Western	41,0 v. H.
Sport	30,5 v. H.
Nachrichten	19,9 v. H.
Unterhaltung	19,9 v. H.
Quiz	7,3 v. H.
politische Sendungen	5,8 v. H.

Tab. 32: Informationen über Osteuropa beziehen die Schüler vorwiegend aus:

Fernsehen	62,4 v. H.
Zeitung	39,8 v. H.
Radio	30,7 v. H.
Schule	15,6 v. H.
Bücher	10,7 v. H.
Familie	8,3 v. H.
sonstige	2,5 v. H.
nicht beantwortet	2,6 v. H.

Tab. 33: Bei Bundestagswahlen würden die Schüler wählen:

SPD	35,7 v. H.
CDU	29,4 v. H.
FDP	7,1 v. H.
DKP	1,3 v. H.
NPD	0,8 v. H.
gar keine	8,8 v. H.
weiß nicht	13,5 v. H.
nicht beantwortet	3,4 v. H.

Tab. 34: Schulbildung der Eltern

	a) Vater	b) Mutter
Volksschule	68,3 v. H.	74,4 v. H.
Realschule	10,2 v. H.	9,4 v. H.
Gymnasium	9,6 v. H.	7,0 v. H.
Universität	6,7 v. H.	2,9 v. H.
nicht beantwortet	5,2 v. H.	6,3 v. H.

Tab. 35: Alter der Schüler

13 Jahre	6,8 v. H.
14 Jahre	54,4 v. H.
15 Jahre	28,4 v. H.
16 Jahre	7,5 v. H.
17 Jahre	1,1 v. H.

Wie aus Tab. 32 hervorgeht, beziehen die Befragten ihre Informationen über Osteuropa vorwiegend aus Rundfunk, Fernsehen und Zeitschriften. Dagegen fällt die Schule als In-

formationsquelle stark ab. Allerdings widersprechen dem die Angaben in Tab. 31, wonach nur 5,8 Prozent der Schüler politische Sendungen im Fernsehen verfolgen und nur knapp ein Fünftel die Nachrichten. Auswirkungen auf die „Information“ der Schüler hat sicher auch die hohe Quote bei Spielfilmen, was ja am Ungarnbild konkret faßbar wurde.

Zu den Lesegewohnheiten ist zu sagen, daß die Saarbrücker Zeitung als regionales Monopolblatt naturgemäß an der Spitze steht, gefolgt von Bravo, anderen Popmagazinen (die hauptsächlich unter der Rubrik „sonstige“ aufgeführt wurden) und der Bildzeitung.

Angesichts dieser Informationsbasis sind das geringe und wenig fundierte Wissen sowie die im ersten Teil des Fragebogens zutage getretenen Einstellungen der Schüler erklärlich.

Die Aufschlüsselung der Ergebnisse nach Schultypen

Hauptschüler und Gymnasiasten vergeben bei der Sympathie-Antipathie-Frage das Prädikat sympathisch im wesentlichen gleich für die Länder UdSSR, Polen und ČSSR. Die Differenz beträgt nie mehr als zwei Prozent. Frankreich wird von den Hauptschülern sympathischer (+ 7,1 v. H.), Ungarn und vor allem Jugoslawien werden unsympathischer (— 7,8 v. H.; — 9,5 v. H.) beurteilt.

Damit müssen für das negative Südländer-Gastarbeiter-Bild der Jugoslawen vor allem die Hauptschüler verantwortlich zeichnen. *Der unmittelbare Kontakt zu jugoslawischen Gastarbeiterkindern, der bei Hauptschülern zweifellos in größerem Umfang gegeben ist, baut also eher Barrieren auf als ab.* Dieses Ergebnis wird durch den Sozialen-Distanz-Wert erhärtet, wo ein eklatanter Unterschied auftritt: Gymnasiasten 2,633, Hauptschüler 3,630.

Das negativere Bild der Hauptschüler von den Ungarn manifestiert sich ebenfalls in der sozialen Distanz (Gymnasiasten 1,697: Hauptschüler 2,130). Man kann das einmal auf das allgemein schlechtere Image des Südländers bei den Hauptschülern (siehe Jugoslawien) zurückführen, andererseits darauf, daß das die Einstellung zu Ungarn hauptsächlich prägende Medienbild die Gymnasiasten in höherem Maße erreicht (siehe unten zu den Informationsquellen über Osteuropa).

Daß Frankreich von den Hauptschülern zunächst sympathischer beurteilt wurde, wird durch das Ergebnis der Sozialen-Distanz-Frage

wieder relativiert. So verbleiben wesentliche Unterschiede in der Einstellung allein für Ungarn und Jugoslawien.

Die Realschüler wurden in ihren Einstellungen nicht überprüft, da ihre proporzbedingte Anzahl sowieso schon gering ist und durch die Aufteilung auf die einzelnen Länder jeweils auf einen Wert geschrumpft wäre, der zuverlässige Aussagen nicht mehr gewährleistet hätte.

Bei der Auswertung des Wissens bildete sich fast durchgängig die Hierarchie Gymnasiasten — Realschüler — Hauptschüler. Auf Fragen mit politischem Moment sprachen ganz besonders die Gymnasiasten, aber auch die Realschüler an. Drei Ergebnisse seien hierfür angeführt, auch weil sie symptomatisch sind für die Struktur der jeweiligen politischen Einstellungen:

1. Die Gymnasiasten sind die einzigen, bei denen der Einmarsch der Warschauer-Pakt-Staaten in die ČSSR noch im Bewußtsein steht:

— 34,2 v. H. der Gymnasiasten, aber nur 8,3 v. H. der Hauptschüler (14,3 v. H. der Realschüler) konnten unsere Frage nach dem Zeitpunkt der Invasion beantworten;

— 30,6 v. H. der Gymnasiasten, aber nur 4,7 v. H. der Hauptschüler (11,0 v. H. der Realschüler) kannten Dubček;

— bei der Frage, wer am meisten unter den Russen zu leiden hatte, nennen 23,2 v. H. der Gymnasiasten die ČSSR (Hauptschüler 7,1 v. H., Realschüler 9,9 v. H.).

2. Polen hatte nach Meinung der Gymnasiasten (33,1 v. H.) und der Realschüler (34,1 v. H.) am meisten unter den Russen zu leiden, während es bei den Hauptschülern die Deutschen sind (Hauptschüler 26,7 v. H., Gymnasiasten 23,7 v. H., Realschüler 11,0 v. H.).

3. 70,1 v. H. der Gymnasiasten (Realschüler 67 v. H.) meinen, daß in Osteuropa die Partei Rechte und Pflichten der Bürger bestimmt, aber nur 49,4 v. H. der Hauptschüler. Hierbei ist zu beachten, daß die Antworten der Gymnasiasten und Realschüler auf dem Hintergrund wenigstens rudimentärer politischer Kenntnis gegeben wurden, während die Hauptschüler zum Großteil wohl geraten haben, was aus der hohen Prozentzahl der unsinnigen Antwort Militär (13 v. H.) und, der trotz Vorgaben

hohen Nichtbeantwortungsquote (Hauptschüler 14,8 v. H., Gymnasiasten 3,7 v. H.) sowie dem politischen Nichtwissen bei den anderen Fragen hervorgeht.

Daraus ergeben sich tendenziell folgende politische Einstellungen:

— Die Gymnasiasten sehen Osteuropa als einen Block mit Parteidiktaturen, der von der mächtigen Sowjetunion gewaltsam zusammengehalten wird (aktuelle Erfahrung ČSSR), die eine mögliche Gefahr für die Eigengruppe darstellt.

— Die Realschüler sehen ebenfalls Parteidiktaturen, die aktuelle Erfahrung ČSSR fehlt fast völlig; die Sowjetunion wird als mögliche Gefahr für die Eigengruppe kaum angesehen.

— Die Hauptschüler haben entweder keine oder verschrobene Vorstellungen von Osteuropa, aber es erscheint ihnen irgendwie als mögliche Gefahr für die Eigengruppe.

Polen spielt zwar als „Opfer“ der Sowjetunion bei den Gymnasiasten und Realschülern eine relativ bedeutende Rolle (siehe oben unter 2), aber wohl als Erfahrung aus dem Geschichtsunterricht (polnische Teilungen?), und dürfte deshalb nicht so bestimmend für die negative Einstellung gegenüber der Sowjetunion sein. Die von den Schülern meist gelesene Zeitung ist die Saarbrücker Zeitung, gefolgt von Bravo und Bild. Für SZ, Stern und Spiegel, die „Bildungsblätter“, ergibt sich die übliche Hierarchie (Gym.-RS-HS), während sie bei Bravo genau umgekehrt ist. Konstant oft wird „Bild“ gelesen.

Die Informationen über Osteuropa beziehen die Schüler vornehmlich aus dem Fernsehen. Bei Fernsehen und Büchern bildet sich die übliche Hierarchie. Bei der Schule liegt sie genau umgekehrt; die Hauptschüler werden also nach eigenen Angaben noch weitaus stärker von der Schule geprägt als die anderen.

Die meisten Gymnasiasten würden die CDU wählen (39,5 v. H.), Realschüler 22,0 v. H., Hauptschüler 25,4 v. H. Daß hier ein Zusammenhang besteht mit dem o. a. politischen Vorurteil gegenüber der Sowjetunion (Osteuropa), wird die folgende Aufschlüsselung nach Parteipräferenz beweisen. SPD würden vor allem die Realschüler (44,0 v. H.) und die Hauptschüler (39,3 v. H., Gymnasiasten 24,7 v. H.) wählen. Potentielle F.D.P.-Wähler sind die Realschüler zu 11,0 v. H., die Gymnasiasten zu 10,5 v. H. und die Hauptschüler zu 4,1 v. H.

Die Aufschlüsselung der Ergebnisse nach Parteienpräferenz

Hier ist das Ergebnis so durchsichtig, daß wir in einem repräsentativen Querschnitt die Ergebnisse einfach vergleichend nebeneinander stellen können. Es werden nur die beiden großen Parteien verglichen, weil uns die empirische Basis bei den anderen zu gering schien, um daraus Aussagen abzuleiten.

Tabelle 36:

	SPD-Wähler	CDU-Wähler
es bekundeten für die Russen Sympathie	86,1 v. H.	44,4 v. H.
die Begründungskategorie „politisch negativ“ wählten für die Russen	8,1 v. H.	34,5 v. H.
als sozialer Distanzwert ergab sich für die Russen	2,385	3,625

Aber nicht nur in politischer Hinsicht, sondern auch sonst verhalten sich die potentiellen CDU-Wähler ablehnend-reservierter. Als Beispiel hierfür sei Ungarn angeführt, das von den befragten Schülern bei den vorangegangenen Fragen niemals unter einem politischen Aspekt gesehen wurde.

Tab. 37:

	SPD-Wähler	CDU-Wähler
Sympathie mit den Ungarn bekundeten	100,0 v. H.	77,8 v. H.
„positive Eigenschaften“ als Begründungskategorie wählten für die Ungarn	22,2 v. H.	11,8 v. H.
kein Urteil ohne persönliches Kennen wollten abgeben	11,1 v. H.	35,3 v. H.

Selbst bei unserem Nachbarland Frankreich bleiben diese Unterschiede bestehen.

Im Wissensteil bildet sich durchweg die Hierarchie CDU-Wähler — SPD-Wähler, die auch für den Informationshintergrund gilt: das er-

klärt sich aus dem hohen Anteil von CDU-Wählern bei den Gymnasiasten. Nur einmal schlägt die Wissens-Hierarchie um: 57,7 v. H. der potentiellen CDU-Wähler (51,1 v. H. der SPD-Wähler) halten den Ostblock für eine Parteidiktatur.

So wird es verständlich, daß 28,0 v. H. der CDU-Wähler (13,1 v. H. der SPD-Wähler) von den osteuropäischen Künstlern und Wissenschaftlern die Regimekritiker kennen und 10,4 v. H. (6,8 v. H. der SPD-Wähler) Verwandte oder Bekannte in Osteuropa haben, die sich schlecht über die Regierungen ihrer Länder äußern; außerdem gehören 22,5 v. H. der CDU-Wähler (14,9 v. H. der SPD-Wähler) dieser Kategorie von Befragten an, die zwar keine Verwandten oder Bekannten in Osteuropa haben, aber deren Meinung kennen — also ihre eigenen Urteile auf fiktive Leute projizieren.

Für den sozialen Hintergrund gilt, daß CDU vor allem Kinder aus der Oberschicht, SPD vor allem Kinder aus der Unterschicht wählen würden:

Tab. 38:

	SPD-Wähler	CDU-Wähler
Unterschicht	55,7 v. H.	34,1 v. H.
Mittelschicht	41,2 v. H.	51,1 v. H.
Oberschicht	1,4 v. H.	11,5 v. H.

Entsprechend besser ist auch die Bildung der Eltern potentieller CDU-Wähler:

Tab. 39:

	SPD-Wähler	CDU-Wähler
a) Väter		
Volksschule	77,8 v. H.	59,3 v. H.
Realschule	10,4 v. H.	12,6 v. H.
Gymnasium	5,4 v. H.	12,6 v. H.
Universität	2,4 v. H.	10,4 v. H.
b) Mütter		
Volksschule	82,4 v. H.	64,3 v. H.
Realschule	7,2 v. H.	13,2 v. H.
Gymnasium	3,2 v. H.	12,1 v. H.
Universität	2,3 v. H.	3,8 v. H.

Das Bild von Schülern über Osteuropa — das sich aus einem äußerst lückenhaften Mosaik von zudem noch häufig diffusen Informationen zusammensetzt, kann sicherlich nicht von heute auf morgen verändert werden — was umgekehrt auch für die den Schülern osteuropäischer Länder vermittelten Vorstellungen und Vorurteile über Deutschland gilt. Beispielhaft für das Bemühen um eine Veränderung dieses Zustands sind die Kontakte von deutschen und polnischen Wissenschaftlern — sowohl im Rahmen der schon längere Zeit be-

stehenden deutsch-polnischen Schulbuchkonferenz wie auch von universitären Forschungsprojekten. Mit ihrer Hilfe soll das in beiden Ländern sehr unterschiedliche Geschichtsbild, zumal das der jüngsten Vergangenheit, überprüft und gegebenenfalls revidiert werden. Auf dieser Grundlage wäre dann auch die Vermittlung eines vollständigen Wissens möglich; eine Veränderung der Einstellungen bedarf aber sicherlich darüber hinaus noch mehr als nur der Bereitstellung möglichst objektiver Informationen.

Geschichtsbewußtsein und Menschenbild

Ergebnisse eines Vergleichs von Schulbüchern Frankreichs, der Bundesrepublik Deutschland und der Sowjetunion

I. Zum Thema und zur Methode

Während die allgemeinen wissenschaftlichen Zielsetzungen und Inhalte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft umstritten sind und immer wieder diskutiert werden¹⁾, fällt es niemandem ein, den besonderen Zweck und den Sinn vergleichender Schulbuchanalysen zu bezweifeln. Die Beschäftigung mit ausländischen Schulbüchern und die Frage, wie sich diese in Form und Inhalt zu unseren, den inländischen Schulbüchern, verhalten, ist in so vielen pädagogischen und didaktischen, politischen und bildungsökonomischen Erkenntnisinteressen verankert, daß grundsätzliche Vorbehalte und theoretische Generaldebatten keinen festen Grund hätten und im Sande verlaufen würden.

Die Attraktivität des Themas steht jedoch in einem Mißverhältnis zur Möglichkeit, sich seiner mit wissenschaftlichen Mitteln zu bemächtigen. So einfach und greifbar nah, wie der Untersuchungsgegenstand nach der ersten Beschäftigung zu sein scheint, so kompliziert und vielschichtig zeigt er sich dann, wenn man über die bloße Feststellung auffälliger Einzelheiten zum schlüssigen Vergleich und zu erziehungswissenschaftlichen oder bildungspolitischen Konsequenzen vorstoßen will. Die Gefahr voreiliger, verallgemeinernder Rückschlüsse ist groß. Das Schulbuch ist nur eine von vielen Komponenten des Unter-

richts und des schulischen Gesamtsystems, das seinerseits in die wissenschaftlichen und politischen Tendenzen der Zeit eingeflochten ist. Im Lehrbuch bündeln sich gleichsam ausgedehnte und verschiedenartige Zusammenhänge, so daß eine besondere methodologische Schwierigkeit darin besteht, exakte Ergebnisse zu erarbeiten, ohne diese das Lehrbuch tragenden Sach- und Sinnbezüge außer acht zu lassen oder — in umgekehrter Richtung — weiter zu extrapolieren, als die Detailergebnisse es erlauben. Angesichts dieser Situation erscheint es zweckmäßig, vor dem Vergleich als solchem die methodischen Möglichkeiten komparatistischer Studien über Schulbücher kurz zu überdenken.

Zweckmäßig erscheint eine erste *Grobaufteilung des komplexen Gesamtgebietes in „horizontale“ und „vertikale“ Untersuchungen*, wie sie von Sattler und anderen vorgeschlagen wird²⁾. Die horizontale Analyse beschäftigt sich mit Schulbüchern in ein und derselben Zeit, die vertikale Analyse ist historisch orientiert und verfolgt die Entwicklung eines Schulbuchs im Ablauf eines bestimmten Zeitabschnitts. Kombinierte Formen sind möglich und zuweilen, bei entsprechenden Fragestellungen, auch notwendig. Die vorliegende Studie gehört eindeutig und ausschließlich zur

¹⁾ Heft 6/1971 der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ ist der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gewidmet und enthält zahlreiche Beiträge zur Problematik dieser Disziplin. Eine gedrängte Materialsammlung, die überdies zu einem neuen Ansatz vorzustoßen sucht, bietet P. Kern, Einführung in die Vergleichende Pädagogik, Darmstadt 1973. Die ältere Literatur ist hier referiert, soweit der Raum (knapp 100 Seiten Text) es zuließ. Zur Kurzinformation reicht der Lexikonartikel von L. Froese und H.-H. Groothoff, Vergleichende Pädagogik (= Abschnitt VI im Artikel über „Pädagogik, Erziehungswissenschaft“), in: Neues Pädagogisches Lexikon, hrsg. von H.-H. Groothoff und M. Stallmann, Stuttgart-Berlin 1971⁵, Spalte 835—837. Vgl. ferner den Aufsatz von Meyers in Anm. 8.

²⁾ R. J. Sattler, Schulbuchvergleich und Schulbuchanalyse in internationaler Zusammenarbeit, in: E. H. Schallenger, Zur Sache Schulbuch, 3. Band (Das Schulbuch — Aspekte und Verfahren zur Analyse), Ratingen-Kastellaun 1973, S. 25 f. Mit der Publikation von Schallenger ist zugleich die wichtigste Aufsatz- und Materialsammlung auf dem Gebiet der Schulbuchforschung genannt. Der 1. Band hat den Titel: Das Schulbuch — Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. Der 2. Band: Das Schulbuch — Aspekte und Verfahren zur Analyse (wie 3). Der 4. Band mit dem Titel „Das Schulbuch — Politicum, Informativum, Paedagogicum“ lag bei der Niederschrift dieser Studie noch nicht vor. Zur Unterscheidung von horizontalen und vertikalen Analysen siehe auch H. J. Schoeps, in: Das Schulbuch ... a. a. O., Bd. 2, S. 10 f., und I. Koza, ebd. S. 19 f.

ersten Gruppe von Analysen. Sie vergleicht *Schulbücher, die gegenwärtig in verschiedenen Schulen Europas Verwendung finden*. Die Auswahl der Schulbücher war abhängig von praktischen Gegebenheiten und damit mehr oder weniger zufällig³⁾. Das kann insofern zu Ungenauigkeiten führen, als die Schulen bei uns unterschiedliche Schulbücher verwenden und darüber hinaus oft mit älteren Auflagen arbeiten, obwohl Neubearbeitungen oder Neuerscheinungen schon vorliegen. Die Differenz zwischen den Erscheinungsdaten der verglichenen Bücher ist jedoch gering und kann das Untersuchungsergebnis im ganzen nicht wesentlich beeinflussen. Die durch die willkürliche Auswahl entstehende Ungenauigkeit bleibt unter Kontrolle, da andere ergänzende Untersuchungen vorliegen, die sämtliche Schulbucharten einer bestimmten Gattung kritisch überprüft haben, z. B. die zahlreichen Studien über Lesefibeln (vgl. unten Teil IV).

Im Unterschied zu dem oft praktizierten Verfahren, Schulbücher der Deutschen Demokratischen Republik mit Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland zu vergleichen oder den Vergleich auf einige westdeutsche Bundesländer zu begrenzen (vgl. Kühnl und Siebert in Anm. 8, Anweiler und Wehnes in Anm. 16), ist der geographische Rahmen des Vergleichs hier relativ weit gesteckt: Frankreich, die Bundesrepublik Deutschland und die Sowjetunion (im folgenden UdSSR) sind Gegenstand der Analysen. Damit ist jedoch nur die Tendenz angedeutet, in der sich vergleichende Schulbuchanalysen bewegen sollten, wenn sie ihre produktiven Möglichkeiten voll ausschöpfen wollen. Neben Detailstudien über Schulbuchtypen, die relativ eng miteinander verwandt sind, muß es Untersuchungen geben, die das weit Auseinanderliegende und ganz Verschiedene erfassen, weil nur so der eigene Standort bewußt und Innovation stimuliert werden kann. Die Verdienste Sattlers auf dem Gebiet der Schulbuchforschung sind unübersehbar⁴⁾, doch seine Untersuchungen haben

insofern begrenzte Aussagekraft, als sie, inspiriert vom Forschungsprogramm des Euro-Parates, nur westeuropäische Länder und die Vereinigten Staaten berücksichtigen. Das eigentlich interessante Element liegt nach unseren Erfahrungen in der prinzipiellen Andersartigkeit der Schulbücher sozialistischer Länder. Doch auch der Vergleich mit Schulbüchern aus der Dritten Welt könnte zu einem die gewohnten Denkbahnen in Frage stellenden Ergebnis führen. Hier bleibt viel Arbeit zu leisten.

Für die Methode im einzelnen ist mit der globalen Aufteilung des Gebiets in horizontale und vertikale Untersuchungen noch nicht viel gewonnen. Weitere Präzisierungen sind notwendig. Wenn man unter diesem Aspekt die bereits vorliegenden Schulbuchanalysen überprüft, wird man feststellen, daß sie überwiegend, ob „horizontal“ oder „vertikal“ konzipiert, auf *Inhalte* konzentriert sind. Das ist jedoch eine thematische Eingrenzung, die vom Erkenntnisinteresse her nicht zu rechtfertigen ist. Für den effektiven Einsatz eines Schulbuches ist, wie man weiß, das *didaktische Gefüge* (Illustrationen, Orientierungshilfen, Informationsstruktur, Stil und andere Komponenten) von entscheidender Bedeutung, was alle Schulbücher produzierenden Institutionen wissen und zu berücksichtigen versuchen. Mehrere in verschiedenen Ländern initiierte empirische Untersuchungen bezeugen das gemeinsame Interesse an diesem Problem⁵⁾. Trotzdem gibt es keine Arbeiten, die das didaktische Gefüge verschiedener Lehrbücher vergleichen und damit wissenschaftlich qualifizierte Aussagen über deren pädagogische Wirksamkeit vorlegen. Der hierzu notwendige Forschungsaufwand wäre allerdings beträchtlich; er kann von einzelnen nicht geleistet werden. Auch die vorliegende Untersu-

such zur Methode der vergleichenden Schulbuchanalyse. Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht Bd. VIII, Braunschweig 1961/62. Vgl. die Ausführungen zur Französischen Revolution, unten Teil II, zu der Sattler ebenfalls eine Studie vorgelegt hat.

³⁾ N. Groeben, Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten, Münster 1974; M. Baumann, Lernpsychologische Aspekte der Schulbuchforschung, in: G. Clauß und A. Kossakowski, Pädagogisch-psychologische Beiträge zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten, Ost-Berlin 1974, S. 154—157; D. D. Zuev, Einige Probleme der Struktur des Schulbuchs (russ.), in: *Sovetskaja Pedagogika* 11/1973, S. 62—72; L. T. Doblaev, Einige Probleme der Arbeit mit dem Lehrbuch (russ.), ebd. 12/1970, S. 41—49; B. V. Volkov, Über einige Anforderungen an den Lehrbuchtext (russ.), ebd. 8/1971, S. 61—68.

³⁾ Die deutschen Lehrbücher wurden von jenen Schulen in Berlin zur Verfügung gestellt, zu denen der Verfasser aus beruflich-persönlichen Gründen den leichtesten Zugang hatte; die französischen Bücher vom Französischen Gymnasium und der Ecole Victor Hugo in Berlin; die sowjetischen Bücher von der Bibliothek der Abteilung Bildungswesen im Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin.

⁴⁾ Der in Anmerkung 2 zitierte Aufsatz von Sattler enthält eine Liste seiner Veröffentlichungen, u. a. den Hinweis auf Sattler, Die Stellung der Zeitgeschichte in ausländischen Schulbüchern. Ein Ver-

chung wird sich, zumal sie sehr bescheidene Ansprüche hat (vgl. die Angaben über ihre Entstehung zum Schluß dieses Abschnittes), mit der Bearbeitung von Inhalten begnügen müssen.

Ein anderer Mangel in der Schulbuchforschung ist bei der *Auswahl der Bereiche* festzustellen. Groß ist die Zahl der Analysen über Geschichtsbücher. Das liegt vor allem an dem Arbeitsschwerpunkt des Internationalen Schulbuchinstituts in Braunschweig⁶⁾, dessen vornehmliche Aufgabe es ist, an der Revision eines durch den Nationalsozialismus pervertierten, in Schulbüchern sich darstellenden Geschichtsbewußtseins zu arbeiten und internationale Absprachen über die Konzeption von Geschichtsbüchern zu fördern. Aber auch das in den letzten Jahren ansteigende Interesse am vermeintlichen oder wirklichen Ideologiegehalt im Schulunterricht der Bundesrepublik vermehrte die Publikationen über Geschichtsbücher, da die Geschichte der Ideologie am stärksten unterworfen zu sein scheint (vgl. im einzelnen Teil II, insbesondere Anm. 8). Zahlreich sind ebenfalls die Publikationen über das Lesebuch, doch „horizontal“ vergleichende Analysen, die über die Bundesrepublik Deutschland hinausgehen, sind hier schon eine Seltenheit (Teil IV). In kaum erschlossenes Neuland stößt man schließlich vor, wenn man die naturwissenschaftlichen Fächer und ihre Lehrbücher vergleichen möchte. Die Aufnahme von Biologie-Schulbüchern in den Vergleich (Teil III) ist als Beitrag zur Überwindung dieser thematischen Enge zu verstehen.

Eine weitere wichtige thematisch-methodische Entscheidung beim Vergleich von Schulbüchern ist die über *Offenheit und Geschlossenheit des Frageansatzes*. Nichts spricht prinzipiell dagegen, zwei Lehrbücher, die etwa denselben Adressatenkreis und dieselbe Thematik ansprechen, nebeneinanderzulegen und ohne präzise Fragestellung vergleichend zu analysieren. Man kann sogar ganze Lehrbuchgruppen dem Vergleich zugrunde legen,

zum Beispiel die Physik-Lehrbücher der 7. und 8. Klassen oder die englischen Sprachbücher der Oberstufe. Je unspezifischer und offener diese Vergleiche sind, um so ungenauer sind jedoch auch ihre Ergebnisse. Daher ist auch der präzisierte, geschlossene Vergleich als methodische Möglichkeit zu erwägen. In diesem Fall richtet man ganz bestimmte Fragen an die Lehrbücher, etwa folgender Art: Gibt es in den Erdkundebüchern der Mittelstufe Angaben über wissenschaftlich umstrittene Themen, zum Beispiel die Kontinentalverschiebung oder die Entstehung von Vulkanen? Welche Bedeutung wird dem Darwinismus zugemessen? Welche Daten und Namen der Wissenschaftsgeschichte werden erwähnt? Enthält das Buch vorformulierte Kontrollfragen? Welches Anschauungsmaterial ist ausgewählt? Welche Spezialbegriffe werden verwandt? Wie werden sie eingeführt und eingepägt? Der Fragenkatalog macht deutlich, daß man auf diese Weise sowohl die inhaltliche als auch die didaktische und lernpsychologische Seite des Lehrbuches analysieren könnte. Auf der Skala zwischen unstrukturiertem Globalvergleich und vorstrukturierterem Detailvergleich stehen die folgenden Untersuchungen dem ersten der genannten Pole näher. Es gab keine vorgegebenen Fragestellungen, die den Gang der Untersuchungen von vornherein in eine bestimmte Richtung lenkten. Diese ergab sich vielmehr aus der Eigenart der verschiedenen Darstellungen.

Ein besonderes Problem sind *die oft unausgesprochenen Fragen und Wertungen*, die an die Lehrbücher herangetragen werden und die die Interpretationen einengen oder vorprägen. Es gibt nicht wenige Schulbuchuntersuchungen, die alles an der Elle einer vorgegebenen Theorie oder eines bestimmten politischen Anspruches messen. Es gibt andere Arbeiten, die den politischen Anspruch gleichsam unterlaufen und statistisch Einzelfeststellungen aneinanderreihen. Das eine wie das andere ist wenig befriedigend. Der Verfasser war zunächst bemüht, die Schulbücher, indem ihre gesellschaftspolitisch bedingte Verschiedenartigkeit ins Blickfeld gerückt wird, für sich sprechen zu lassen. Es wäre gleichwohl borniert zu behaupten, daß die politische Perspektive des Verfassers somit überhaupt keinen Einfluß auf den Arbeitsgang und die verallgemeinernden Schlußfolgerungen gehabt hätte. Wenn weiter unten einige didaktische und gesellschaftspolitische Vorzüge der so-

⁶⁾ Über die Arbeit des Schulbuchinstituts informiert knapp R. Multhoff, Das Internationale Schulbuchinstitut, in: Gesellschaft-Staat-Erziehung 16 (1971), S. 277—283; R. Multhoff, Das Internationale Schulbuchinstitut des Europarats in Braunschweig, in: Sonnenberg-Briefe zur Völkerverständigung, Heft 66 (September 1973), S. 17—31 (einschließlich der englischen und französischen Übersetzung). Ausführlicher ist die Monographie von O.-E. Schüddekopf, Zwanzig Jahre westeuropäischer Schulgeschichtsbuchrevision, Braunschweig 1966.

wjetischen Lehrbücher benannt werden, ohne gleichzeitig — das wäre absurd — die emanzipatorischen Tendenzen im eigenen Bereich zu übergehen, ist das Fundament angedeutet, auf dem die Aussagen aufbauten: Verzicht auf affirmative Bestätigung der bestehenden Verhältnisse bei uns, Verzicht auf pauschale Ablehnung des gesellschaftspolitischen Systems in sozialistischen Ländern, Suche nach einer „dritten“ Lösung, die man — die Andeutung muß genügen — als einen an das Grundgesetz gebundenen, dessen faktisch-konkrete Einlösung jedoch weit übersteigenden demokratischen Sozialismus bezeichnen könnte.

Die Wurzeln des ganzen Aufsatzes liegen in einer universitären Lehrveranstaltung, die im Wintersemester 1973/74 an der Freien Universität Berlin stattfand⁷⁾. Das Thema beschränkte sich auf den „Vergleich ausgewählter Schulbücher in der BRD und der UdSSR“. Der Einbezug französischer Schulbücher ist also eine nachträgliche Erweiterung des ursprünglichen Arbeitsvorhabens. Dasselbe ist von der theoretischen Fundierung und Auswertung zu sagen. Im ganzen geht der Aufsatz jedoch nur unwesentlich über die vom Seminar tatsächlich erarbeiteten Ergebnisse hinaus. Den Studenten ist für ihre anregende Mitarbeit zu danken.

II. Die Französische Revolution in Schulgeschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland, Frankreichs und der UdSSR⁸⁾

Die Arbeit mit dem Lehrbuch hinterläßt beim Schüler, abgesehen vom Faktenwissen, einen Gesamteindruck, den man auch als *Geschichtsbild* oder *Geschichtsbewußtsein* bezeichnen mag, obwohl der Ausdruck eigentlich unzutreffend ist, da jenes bei den Schülern allmählich sich ausbildende, vom Glauben und Meinen durchzogene Denken zu großen Teilen *unbewußt* ist. Dieses Geschichts-

bewußtsein ist das Ergebnis eines Zusammenwirkens zahlreicher und verschiedenartiger Einzelinformationen und informativer Gesamtstrukturen, zu denen unter anderem die relativ einfach feststellbaren inhaltlichen Akzentuierungen gehören. Man kann sie durch den Vergleich von Auswahl und Gewichtung der *Ereignisse* ermitteln, aber auch durch den Vergleich der in den Schulbüchern genannten und kommentierten *Personen*.

⁷⁾ Studenten an der Forschung partizipieren zu lassen, war eins der hochschuldidaktischen Ziele des Seminars. Besondere Originalität wird damit nicht beansprucht, denn ähnliche Unternehmen gibt es seit langem und in großer Zahl; vgl. z. B. R. Dietrich, *Geschichte und Geschichtsunterricht. Erfahrungen aus einem Seminar über vergleichende Schulbucharbeiten*, in: *Jahrbuch, a. a. O., Bd. VI (1957/58)*, S. 3 ff. Auch die Publikation von R. Kühnl (s. Anm. 8) beruht auf einer universitären Lehrveranstaltung.

⁸⁾ Vgl. R.-J. Sattler, *Die Französische Revolution in europäischen Schulbüchern*, Braunschweig 1959. Die Anzahl der von Sattler besprochenen Schulbücher ist groß, beschränkt sich jedoch auf westeuropäische Länder. Auch ist Sattlers Denkansatz ein anderer als der hier entwickelte. Sattler interpretiert die Schulbücher als historiographische Dokumente. Er interessiert sich vorwiegend für fachwissenschaftliche Probleme, zum Beispiel für Fragen der Periodisierung einer Zeit und für das Verhältnis von „europäischem“ und „nationalem“ Denken, während die vorliegende Studie die eigentlich pädagogische Frage nach der Wirkung des Schulbuchs auf den Schüler mehr berücksichtigt. Vgl. ferner R. Kühnl (Hrsg.), *Geschichte und Ideologie. Kritische Analyse bundesdeutscher Geschichtsbücher*. Rororo aktuell, Bd. 580 (1973). Ein großer Teil dieser Publikation ist ebenfalls der Französischen Revolution gewidmet. Kühnls Buch ist ein Beispiel für das oben angedeutete Verfahren, die gute und richtige Theorie mit der schlechten und falschen Wirklichkeit zu konfrontieren. Wie Kühnl argu-

mentieren H. Hoffacker und K. Hildebrandt, *Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht*, Stuttgart 1973. Daß das Verfahren zu produktiven Einsichten führt, wird grundsätzlich nicht abgestritten, doch es ist im ganzen wohl sachlicher und methodisch stringenter, wenn man nicht oder zumindest nicht nur die (marxistische) Geschichtstheorie mit der (bürgerlichen) Schulbuchwirklichkeit konfrontiert, sondern auch die verschiedenen Wirklichkeiten vergleicht, nämlich die des marxistischen Schulbuchs im sozialistischen Bereich mit der des bürgerlichen Schulbuchs bei uns. Wenn man so vorgeht, kommt man unter anderem zu dem Ergebnis, daß in der Bundesrepublik und in der DDR oft mit demselben Denkklišee gearbeitet wird, was freilich keine Entschuldigung, sondern vielmehr Anlaß zur pointierten Kritik am Stand unserer politischen Bildung sein sollte. Vgl. dazu H. Siebert, *Systembedingtheit des Schulbuchs*, dargestellt anhand der Probleme und Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung von Schulbüchern der DDR und BRD, in: *Schallenger*, a. a. O., Bd. I, S. 68—75. Ausführlicher ist H. Siebert, *Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und der BRD*, Hamburg 1970. Eine lesenswerte, die verschiedenen Möglichkeiten systematisch gruppierende Studie zur Methodologie des Vergleichs bietet P. Meyers, *Zur Problematik der Analyse von Schulgeschichtsbüchern*, in: *GWU* 24 (1973), S. 722—739. Meyers Aufsatz enthält Hinweise auf die wichtigsten Schulbuchuntersuchungen zum Fach Geschichte und Sozialkunde. Weitere Hinweise finden sich in Anm. 21.

chon nach flüchtiger Durchsicht des Materials fällt auf, daß beispielsweise Graf Mirabeau, der bekannte Vertreter des dritten Standes, in den sowjetischen Lehrbüchern nicht erwähnt wird (!), während ihm die deutschen Lehrbücher teils kurze, teilweise auch längere Abschnitte widmen. In zwei Ereignissammenhängen halten die deutschen Lehrbücher Mirabeau für wichtig: Erstens bei den Auseinandersetzungen zwischen König und drittem Stand in den Monaten Mai und Juni 1789, deren Kulminationspunkt der überall auch im sowjetischen Lehrbuch erwähnte „Schwur im Ballhaus“ ist; zweitens bei der Erklärung der Menschenrechte und der Abschaffung der Standesprivilegien im August desselben Jahres.

Mirabeau wird zuerst als Wortführer des dritten Standes vorgestellt, der den Absolutismus entschieden ablehnt und den Drohungen des Königs persönlich entgegentritt. Den sowjetischen Lehrbüchern scheint hier die Einzelperson nicht wichtig zu sein; sie begnügen sich damit, die Bewegung des dritten Standes als einer in sich einigen und geschlossenen Gruppe darzustellen. Einen besonderen Wortführer zu nennen, wird nicht für nötig erachtet. Mirabeau wird sodann als Verteidiger einer konstitutionellen Monarchie präsentiert, als Vermittler zwischen Krone und Nationalversammlung, der dank seiner Geisteskraft durchaus in der Lage gewesen wäre, die Vorgehensweise der alten und die der neuen Gesellschaftsordnung miteinander zu vereinen, der aber an der Kurzsichtigkeit beider Institutionen schließlich scheiterte. Doch auch hier ist das sowjetische Lehrbuch nicht an der Person Mirabeaus interessiert. Seine politischen Ideen sind für die UdSSR, die einer Staatsform zwischen Absolutismus und Republikanismus keine Existenzberechtigung zubilligen kann, ohne Bedeutung.

Die deutschen Lehrbücher erwähnen ferner, im Unterschied zu den sowjetischen, die Amerikaner Washington und Franklin und den Franzosen La Fayette, offenkundig mit immer derselben Intention. Die Genannten sind Repräsentanten oder Vermittler amerikanischer Freiheitsideale, Vertreter der durch die Französische Revolution proklamierten Menschenrechte. Die Menschenrechte werden jedoch in den sozialistischen Ländern, die sich dabei auf Marx berufen können, ganz anders beurteilt als bei uns. Sie sind nach marxistischer Interpretation bestenfalls eine Zwischenstufe zur sozialistischen Gerechtigkeit und in der damaligen geschichtlichen Situa-

tion ein Mittel zur Unterdrückung der Lohnabhängigen durch die Kapitaleigner⁹⁾. Die Geringschätzung der Menschenrechtserklärung wird im sowjetischen Lehrbuch gar nicht verschwiegen. Sie wird betont und begründet (S. 748). La Fayette gehörte, ähnlich wie Mirabeau, ins Lager der Konstitutionellen. Für die sowjetischen Autoren war er damit suspekt. Zumindest sahen sie keinen Anlaß, ihn gesondert zu erwähnen. Die sowjetischen Akzente liegen woanders.

Unter den Personen, die im sowjetischen Schulbuch vergleichsweise umfangreichen Platz beanspruchen, in den deutschen Lehrbüchern dagegen unerwähnt bleiben, ist an erster Stelle der französische Landpfarrer Meslier (1664—1729) zu nennen. Er habe, so heißt es, den Armen geholfen, er sei gegen die Unterdrückung durch Kirche und König und für die Abschaffung des Privateigentums eingetreten, vor allem in seinem Testament, das somit als Markstein in der Entwicklung der progressiven Kräfte zu werten sei. Die Schilderung umfaßt knapp zwanzig Zeilen. Das ist für ein Lehrbuch relativ viel. Um über Meslier aus westlicher Quelle mit ähnlicher Ausführlichkeit unterrichtet zu werden, muß man schon zu den großen französischen Nachschlagewerken greifen.

Besonders auffällig sind ferner bei der Durchsicht der im sowjetischen Lehrbuch erwähnten Personen die Namen Bara und Viala (in der sowjetischen Transkription ungenau als „Villa“ vermerkt), die in allen deutschen Lehrbüchern fehlen. Auch in dem beträchtlich ausführlicheren französischen Lehrbuch, das weiter unten kommentiert wird, fehlen Meslier, Bara und Viala. Die beiden Jungen — der eine war 13, der andere 14 Jahre alt — hatten sich bei den Kämpfen zwischen republikanischen Truppen und königstreuen Verbänden in der Vendée durch große Tapferkeit ausgezeichnet und ihr Leben 1793 für die Sache der Republik geopfert. Eine fast ganzseitige Zeichnung, die den kleinen Bara in den Händen der mordgierigen, mit Säbeln bewaffneten königstreuen Soldaten zeigt, verstärkt die zur Identifikation auffordernden schriftlichen Angaben durch ihre suggestive Bildhaf-

⁹⁾ Marx äußert sich des öfteren kritisch und ablehnend zu den Menschenrechten, besonders prägnant in den Abhandlungen „Zur Judenfrage“ und „Die heilige Familie“; S. 235 ff. und 250 in der Ausgabe des Dietz-Verlages, Bücherei des Marxismus-Leninismus, Bd. 14; S. 191 ff. in der Ausgabe des Kröner-Verlages, K. Marx, Die Frühschriften, Stuttgart 1971.

tigkeit. Geht man der Relevanz dieser vom sowjetischen Lehrbuch berücksichtigten Vorgänge nach (z. B. anhand von „La Grande Encyclopédie, Paris 1953), wird man feststellen müssen, daß der Kampfes- und Opfermut der beiden Knaben bei den Franzosen jener Zeit tatsächlich ungeheures Aufsehen erregt hatte, so daß die anfänglich naheliegende Vermutung, die Sowjets hätten zur Illustration des von ihnen gewünschten heroischen Patriotismus ein ganz entlegenes Ereignis ausgewählt, keineswegs zutrifft.

Die Auswahl der Lehrbuchstoffe ist also nicht nur ein historiographisches und didaktisches Problem (als solches ist es hinreichend erörtert worden), sondern auch eine politische Entscheidung. Das zeigt der Vergleich durch die bloße, politisch unbeeinflusste Konfrontation des Materials. Es ist ein fundamentaler Unterschied, ob der Schüler mehr über den Grafen Mirabeau, seine konstitutionellen Ideen und rhetorischen Künste oder mehr über den kindlichen Patriotismus der republikanisch engagierten Bara und Viala erfährt. Nicht erst die Interpretation der Ereignisse, schon ihre Auswahl beruht auf unterschiedlichen Parteinahmen. Hier liegt ein entscheidendes Problem der Geschichtsdidaktik, das bisher nur mangelhaft geklärt ist¹⁰⁾.

Die Art der unterschiedlichen Parteinahme wird auch bei den Angaben über jene Ereignisse und Personen deutlich, die sowohl in den deutschen als auch in den sowjetischen Lehrbüchern behandelt werden, unter anderem also bei der „Diktatur“ der Jakobiner —

¹⁰⁾ Zur „Parteilichkeitsthese“ gibt es u. a. die mit vehementem Engagement vorgetragene Stellungnahme von H.-G. Assel, Ideologisierung oder politische Bildung?, in: Gesellschaft-Staat-Erziehung 17 (1972), S. 359—380. Der Aufsatz kritisiert das von marxistischer Seite entwickelte Schwarz-Weiß-Denken, dem zufolge es nur eine Parteilichkeit für die Interessen der Massen oder eine Parteilichkeit zugunsten kapitalistischer Herrschaftsinteressen gebe, bleibt aber seinerseits in einer unbefriedigenden Dichotomie befangen, weil er Parteilichkeit ganz einseitig interpretiert, nämlich „im Sinn tendenziöser Beurteilung, die sich fixierter ideologischer Vorstellungen bedient und selbstkritischer Prüfung entzieht“ (S. 364). Die Abwehr einer selbstgefälligen, bornierten Parteilichkeit ist selbstverständlich ein notwendiger Bestandteil unserer politischen Bildung. Sie erstarrt u. E. jedoch zur Affirmation des Bestehenden, wenn nicht gleichzeitig eine bessere, eine mit Reflexion gepaarte Parteilichkeit entwickelt wird. Ausführlicher dazu P. Schulz-Hageleit, Denken lernen im Geschichtsunterricht, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 4/1974, S. 203—211. Der Aufsatz knüpft an die ebd. zitierte Buchpublikation des Verfassers an.

so übereinstimmend überall genannt — und bei Robespierre. Die Jakobiner sind im sowjetischen Lehrbuch die Retter der Revolution, die Girondisten dagegen Feinde und Verräter. Was das Großbürgertum während der vier Jahre ihrer Regierung nicht geschafft hat, nämlich den Bauern Landerwerb zu ermöglichen, das hätten die Jakobiner in kürzester Zeit erreicht. Das „Dekret gegen die Verdächtigen“ wird folgerichtig verteidigt und gerechtfertigt. Die „Volksmassen“ hätten bei der Durchführung des durch die Umstände erzwungenen Dekrets geholfen. Robespierre wird das große Verdienst zugeschrieben, die Interessen der Revolution mit denen des Vaterlandes vereint zu haben (womit man recht gut die seit Stalin gültige Konzeption von „Sowjetpatriotismus“ historisch begründen kann). Das sowjetische Lehrbuch verteidigt im übrigen die Linie der „linken“ Jakobiner (Hébert, Chaumette u. a.), die zusammen mit radikalen Gruppierungen wie den „Enragés“ unter Jacques Roux den Volksmassen am nächsten gestanden und deren Interessen am heftigsten verfochten hätten. Der 9. Thermidor sei somit als Schlag der Konterrevolution zu verstehen, die durch die inkonsequente Haltung der „rechten“ Jakobiner (an ihrer Spitze Danton) vorbereitet worden sei.

Der sowjetischen Darstellung am nächsten liegt, wenn von „Nähe“ oder Verwandtschaft überhaupt noch die Rede sein kann, das von allem in Berliner Schulen benutzte Lehrbuch von Klett (Menschen in ihrer Zeit, Bd. 5). Der „Terror“ wird hier zwar nicht gebilligt, aber er wird als Notwehrmaßnahme einer in Bedrängnis geratenen, von Schwarzhändlern bedrohten Regierung einsichtig gemacht. Robespierres Sturz wird jedoch auch bei Klett in der für die deutschen Lehrbücher typischen psychologisierenden Art dargestellt. Er habe sich in der Rolle des Heilsbringers gefallen, heißt es. Wäre er nur etwas maßvoller und demokratischer gewesen — diesen Gesamteindruck hinterläßt die Lektüre — dann hätte die Revolution ihren Fortgang nehmen können. Das ist im ganzen also die glatte Umkehrung der sowjetischen Interpretation, die den Mangel an Entschiedenheit und Radikalität beklagt.

Die anderen deutschen Lehrbücher, die die vergleichenden Analyse zugrunde legen (vgl. den Anhang), sind in diesem Punkte noch unendifferenzierter und damit auch suggestiver. Sie bieten den Schülern das Bild eines fanatisierten, nur noch die eigene Meinung anerkennenden, mordsüchtigen Diktators, geg-

elen sich schließlich die allgemeine Abscheu erhoben habe. Die deutschen Lehrbücher erziehen demnach, alles in allem, zur Mäßigung, zur Zurückhaltung, zur verinnerlichten Abscheu vor Gewalt. Unkontrolliert agierende Volksmassen werden recht geringschätzig beurteilt; vor ihnen hält sich der besonnene Bürger zurück. Man könnte das als Erziehung zur Anerkennung der bestehenden Zustände bezeichnen, denn grobe Mißstände lassen sich durch maßvolles Einwirken und durch blindes Vertrauen in eine umsichtige Führung schwerlich ändern.

Im sowjetischen Lehrbuch ist die Lage komplizierter. Es erzieht zunächst — das muß betont werden — mit einsichtigen Argumenten, ohne historische Verfälschungen, zur Parteinahme für die vom Unrecht Betroffenen und zur Parteinahme für jene, die das Unrecht am radikalsten bekämpft hatten. Das wäre im großen und ganzen zu akzeptieren, zumindest als historiographische Möglichkeit zu diskutieren, auch von einem „bürgerlich“ liberalen Standpunkt aus, wenn nicht der Gesamtzusammenhang, in dem das sowjetische Lehrbuch zu sehen ist, diesen Erziehungseffekt auf besondere Weise deformieren würde. Auch die sowjetischen Schulbücher zwingen am Ende den Schüler zur Anerkennung des bestehenden Systems, zu einer bedingungslosen und absoluten sogar, denn sie betonen immer wieder (in der Einleitung, im laufenden Text und in gesonderten Abbildungen), daß die radikale Vertretung der Volksinteressen durch die KPdSU übernommen worden sei, daß also die entschiedene Parteinahme, die im Lehrbuch den linken Jakobinern gilt, nun der sowjetischen Staats- und Parteiführung zu gelten habe. Jeder Widerstand ist demnach ausgeschlossen, er wäre unsinnig. Engagieren kann sich der Schüler fortan nicht mehr gegen Unrecht, wie er es selbst wahrnimmt, sondern nur für die Partei, da sie das Unrecht am wirksamsten bekämpft.

Das den Zeitraum von 1789 bis 1848 behandelnde französische Lehrbuch von Monnier und Jardin könnte als dritter Vergleichsgegenstand abgelehnt werden, mit der Begründung, daß dem Thema hier ein ungleich größerer Platz zur Verfügung stehe (rund hundert Seiten im Vergleich zu knapp vierzig im sowjetischen und rund zwanzig Seiten im deutschen, die Unterschiede im Seitenformat nicht mitgerechnet), daß ferner dieses Lehrbuch für die Oberstufe vorgesehen sei und daher also ein Vergleich wegen gravierender struktureller Unterschiede nicht sinnvoll wäre. Die Unter-

schiede zwingen zweifelsohne zur Vorsicht. Da hier aber keine quantifizierenden Vergleichsanalysen, sondern inhaltliche Grundstrukturen erarbeitet werden sollen, ist der Vergleich nicht von vornherein ausgeschlossen. Das auffälligste und durch die Länge der Darstellung noch zusätzlich profilierte Merkmal des französischen Lehrbuches ist das aufgewogene Bemühen, allen betroffenen geschichtlichen Gruppen und Einzelpersonen gerecht zu werden. Dieses Bemühen konnte schon in den deutschen Lehrbüchern registriert werden. Aber die Realität blieb hier, bedingt zum Teil durch die Enge des zur Verfügung stehenden Raumes, hinter dem Anspruch mehr oder weniger weit zurück, während das französische Lehrbuch dem hohen Anspruch gerecht wird, in raschem Wechsel verschiedene Interessen mit gleicher Intensität vorzustellen und einsichtig zu machen.

Die im Nationalkonvent von 1793 agierenden Parteien werden beispielsweise ohne jegliche Wertung, in distanzierter Neutralität charakterisiert, so daß der Schüler zu wählen hat (S. 96). Wenn ein ergänzendes Unterrichtsgespräch hier keine bewußte Stellungnahme provoziert, wird er nach den bereits verinnerlichten Normen entscheiden — für die „Hebertisten“, wenn er selbst antichristlichen und plebiszitären Vorstellungen anhängt, für die „Nachsichtigen“ hingegen, wenn er das Einlenken und die bürgerliche Toleranz vorzieht. Eine ähnlich parallel angelegte und gleichgewichtige Beurteilung erfahren zwei weitere Interessengruppen, deren Zielsetzungen und Handlungsräume nur selten identisch sind: die revolutionäre Regierung und die sogenannten, spontan reagierenden oder organisiert auftretenden „Volksmassen“. Welcher Schüler wollte den letztgenannten seine Sympathie verweigern, wenn es heißt, daß sie unter ihrem Anführer, dem vom sowjetischen Lehrbuch so positiv beurteilten, vom deutschen Lehrbuch verschwiegenen Jacques Roux, eine Besteuerung der Reichen, die Beschlagnahme der Lebensmittel und wirksame Hilfe für die Armen gefunden hätten (S. 83)? Wer würde nicht bedauern, daß das Volk, wie es ausdrücklich heißt (S. 105), nach den Germinal- und Prairialaufständen von 1795 von jeglicher Einflußnahme bis 1830 ausgeschaltet wurde! Doch für die Regierung wird ebenfalls mit großem Geschick geworben, vor allem dann, wenn sie energisch wurde und die revolutionären Errungenschaften gegen die Anfeindungen von links und rechts zu verteidigen mußte (vgl. S. 90 und 95). Bei besonders

heiklen Fragen, zum Beispiel der vom Konvent beschlossenen Hinrichtung Ludwigs XVI., tritt der Lehrbuchautor ganz zurück. Er überläßt die Begründung Robespierre, der des Königs Kopf nicht wegen einer formaljuristischen Gerechtigkeit, sondern wegen des berühmt-berüchtigten „salut public“ forderte (S. 80). Das Lehrbuch soll für alle und alles Verständnis vermitteln, sowohl für die königstreuen aufständischen Bauern der Vendée als auch für ihre republikanischen regierungstreuen Gegner, um auf den wichtigsten Punkt der vorigen Analyse zurückzukommen. Grausamkeiten wurden auf *beiden* Seiten verübt, heißt es ausdrücklich (S. 83). Der Zurückhaltung bei politischer Stellungnahme entspricht eine historiographisch theoretische Zurückhaltung, denn es heißt bezeichnenderweise nirgends, trotz ausführlicher Schilderungen über das vorrevolutionäre Frankreich, daß die Revolution unter den gegebenen Umständen kommen „mußte“ (wie in den sozialistischen Lehrbüchern), sondern daß die verschiedenen Maßnahmen und Zustände ein der Revolution „günstiges Klima“ geschaffen hätten.

Wie und zu welcher Gestalt bildet sich der historische Sinn beim Schüler, wenn er in der

Fülle gleichwertiger Fakten keinen durchgehenden Entwicklungszug und keine Brücke zur Gegenwart, keine Orientierungshilfen zur eigenen Positionsbestimmung und keine Identifikationsangebote erkennen kann, wenn ihm die Geschichte als Schauspiel von beängstigender Vielfalt dargeboten wird, das man betrachten, aber nicht verändern kann? Der Vergleich mit dem sowjetischen Lehrbuch ist es, der diese Fragen provoziert. Die Geschichtswissenschaft bedarf der Theorie: das stellen inzwischen auch jene Historiker des Westens fest, die keiner geschlossenen Geschichtsauffassung wie der marxistischen folgen und daher von manchem als bürgerlich oder konservativ bezeichnet werden¹¹⁾. Es gibt kaum einen besseren Beleg für diesen Bedarf als das eben besprochene französische Schulgeschichtsbuch. Technisch und didaktisch hervorragend ausgestattet, sorgsam konzipiert und methodisch durchdacht, ist es doch eine Illustration jenes von Valéry vertretenen historischen Nihilismus, der behauptet: „Die Geschichte rechtfertigt, was man will. Sie lehrt, streng genommen, gar nichts, denn sie enthält alles und gibt Beispiele für alles.“¹²⁾

III. Die „Biologie des Menschen“ in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, Frankreichs und der UdSSR

So wie es letztlich nicht möglich ist, einzelne geschichtliche Fakten in einem Sinnzusammenhang zu ordnen, ohne dabei gleichzeitig ein bestimmtes, politisch durchwirktes Geschichtsbewußtsein zu vermitteln, so ist es offenbar auch nicht möglich, Fakten über Entwicklung und Funktionsweise des menschlichen Organismus zu präsentieren, ohne damit ein „Menschenbild“ zu induzieren. Das kann als allgemeines Ergebnis des Vergleichs der verschiedenen Biologiebücher vorangestellt werden. Explikationen im einzelnen sind anhand verschiedener Angaben möglich. Beginnen wir bei zwei auffälligen inhaltlichen Akzentuierungen, bei der *Vererbungslehre*, die im deutschen Lehrbuch einen unverhältnismäßig großen Platz beansprucht, und beim *evolutionären Aspekt der menschlichen Entwicklung*, der im sowjetischen Lehrbuch vorherrscht.

Schon der erste Einleitungssatz im sowjetischen Lehrbuch spricht aus, was dann im letzten Kapitel ausführlich und in verschiedenen Formen behandelt wird: Der Mensch ist ein

neues Glied in der Millionen von Jahren umfassenden Kette der Entwicklung aller Lebewesen. Er teilt viele Züge mit anderen Lebewesen, aber unterscheidet sich auch von diesen kraft seines Verstandes und seiner gesellschaftlich bedingten Verhaltensformen. Von der Urzelle bis zur Gegenwart gibt es eine durchgehende Linie, eine allmähliche, aber unaufhaltsame *Aufwärtsentwicklung*. Religiöse Erklärungen sind zum Verständnis dieser Linie nicht nur unnötig, sondern geradezu falsch, wird ausdrücklich vermerkt (S. 240). Die Gegenwart — und das ist eine bedeutende Feststellung, die keine Entsprechung in

¹¹⁾ R. Kosellek, Zur Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft, in: Neue Sammlung 6. Sonderheft (1972), S. 29 ff.; abgedruckt auch bei W. Conz (Hrsg.), Theorie der Geschichtswissenschaft und Praxis des Geschichtsunterrichts, Stuttgart 1972, S. 10 ff.

¹²⁾ Ausführlicher dazu sein deutscher Interpret I. Löwith, Paul Valéry, Göttingen 1971, besonders Kapitel IV (Kritik der Geschichte und der Geschichtswissenschaft), wo auf S. 95 das angeführte Zitat steht.

deutschen Lehrbuch hat — ist eine Etappe in einem kontinuierlichen Aufstieg, der auch die stetigen Mängel überwinden und nach Ablauf einiger weiterer Generationen die kommunistische vollkommene Gesellschaft erreichen wird. Durch eine Art Zeitrafferverfahren, das die Menschheitsgeschichte verkürzt und antizipierend in die Zukunft verlängert, wird der Schüler in eine Fortschrittsbewegung gestellt, die ihn gleichsam mitreißt, ob er will oder nicht.

Das deutsche Lehrbuch von Linder und Hübler („Biologie des Menschen“, Metzler, Stuttgart 1969⁹) leugnet die Abstammung des Menschen von pflanzlichen Organismen und Tieren keineswegs. Es bedient sich auch nicht der von den Sowjets prophylaktisch kritisierten Religion, um das Auftreten des homo sapiens zu erklären. Aber die Verbindung des Menschen mit der übrigen Welt des Lebendigen erscheint im ganzen sehr lose. Von einer evolutionären Aufwärtsentwicklung, wie sie das sowjetische Lehrbuch betont, ist kaum etwas zu entdecken. Der Mensch tritt als das vom Tier ganz Verschiedene auf, und zwar — was politisch wiederum von größter Bedeutung ist — in seiner heute feststellbaren, biologischen Form, die als das *Endstadium* der Entwicklung vorgestellt wird. Daß er weiteren gesellschaftlichen Transformationen unterliegen könnte, wird nirgends erwähnt oder überlegt. Der deutsche Schüler wird demnach von der Gegenwart auf die Vergangenheit verwiesen und dabei beiläufig mit den verschiedenen Entwicklungsstufen vertraut gemacht. Der sowjetische Schüler hingegen schreitet anhand des Lehrbuchs die Stadien der Entwicklung ab und fühlt sich aufgefordert, weiter voranzugehen. Wissenschaftlich gesehen sind, soweit der Laie das beurteilen kann, beide Lehrbücher einwandfrei. Sie halten sich an die durch die Forschung erbrachten Befunde. Didaktisch und politisch gesehen haben die Lehrbücher jedoch nicht mehr viel miteinander gemeinsam. Auswahl und Anordnung der Fakten ergeben verschiedene Gesamtbilder.

Ein Blick auf die *Darstellung der individuellen menschlichen Genese* von der Geburt bis zum Tod bestätigt dieses Ergebnis. Auch hierbei betont das sowjetische Lehrbuch die allmähliche, stufenförmige Entwicklung, die von den einfachen Reflexhandlungen des Kindes zu den komplizierten Tätigkeiten des schöpferischen Verhaltens im Erwachsenenalter führt. Betont wird ferner der gesellschaftliche Bezugsrahmen dieser individuellen biologischen Entwicklung. Jedes physisch-psychi-

sche Stadium wird einer gesellschaftlichen Institution zugeordnet: das Babyalter der Familie und der Krippe, das Kleinkindalter dem Kindergarten, das folgende Alter der Schule. Die bedeutende Rolle des geschulten Personals kommt hierbei zur Sprache. Wenn die Kindergärtnerinnen, so heißt es zum Beispiel, die Phantasie der Kinder richtig zu lenken wissen, entwickelten diese späterhin eine schöpferische Beziehung zur Arbeit (S. 242). Der Sportunterricht in der Schule diene der physisch-psychischen Ertüchtigung, die sowohl für den einzelnen als auch für die Gesamtgesellschaft unabdingbar sei, denn die zukünftigen Erbauer des Kommunismus müßten in jeder Hinsicht gesunde Menschen sein. Die Verbindung zwischen der Evolution der Menschheit und der individuellen Biogenese ist damit ausdrücklich wieder hergestellt.

Ein derartig enger Bezug zwischen dem biologischen Wachstum und jenen gesellschaftlichen Faktoren, die es beeinflussen könnten, ist im deutschen Lehrbuch nicht erkennbar. Das deutsche Lehrbuch trennt die der öffentlichen Gesundheitspflege gewidmeten Angaben in einem gesonderten Kapitel ab (S. 159 ff.), und auch die übrigen Kapitel stiften keine Verbindung zwischen Krippen, Kindergärten, Schulen einerseits und physisch-psychischer Entwicklung des Menschen andererseits. Sogar ein so weit gespanntes gesellschaftspolitisches Problem wie die Umweltverschmutzung wird individualistisch behandelt, mit Appellen an die Vernunft des einzelnen.

Das im Einleitungssatz erwähnte *Menschenbild* ist, pointiert zusammengefaßt, folgendermaßen strukturiert: Der Mensch im sowjetischen Lehrbuch entfaltet sich dank und im Rahmen einer als fruchtbar charakterisierten gesellschaftlichen Umgebung; er wächst so in die Fähigkeit kollektiven Denkens und Handelns hinein; die Gesellschaft nimmt ihn auf. Sie hilft ihm, er setzt sich für sie ein. Der Mensch im deutschen Lehrbuch wächst und gedeiht als einzelner Organismus nach bestimmten biologischen Gesetzmäßigkeiten, weitgehend unabhängig von der gesellschaftlichen Umgebung. Diese bleibt ein vom Persönlichen getrennter Bereich. Diese Unterschiede würden noch deutlicher in Erscheinung treten, wenn wir die *Lehre von den Reflexen* in die vergleichende Analyse einbezogen hätten. Sie spielt im sowjetischen Lehrbuch eine hervorragende Rolle, (S. 25 ff., 207 ff., 212 ff., 241), während sie im deutschen Lehrbuch nur beiläufig behandelt wird. Der Mensch im sowjetischen Lehrbuch wird somit als Wesen gekennzeich-

net, das von den äußeren Reizbedingungen abhängt. Der Mensch im deutschen Lehrbuch ist ein Wesen, das sich willentlich selbst steuert (vgl. die oben genannten Appelle) oder grundsätzlich festgelegt ist.

In den Abschnitten über die *Vererbung* ist die Gewichtung in den Lehrbüchern, wenn man sie mit den Abschnitten über Evolution und Reflexe vergleicht, genau umgekehrt. Das sowjetische Lehrbuch unterschlägt zwar keineswegs, daß es einige, jeder gesellschaftlichen Einwirkung trotzend Vererbungsmechanismen gibt, zum Beispiel jene, die Farbenblindheit und Hämophilie verursachen. Aber die Vererbung hat im ganzen der menschlichen Konstitution, dem sowjetischen Lehrbuch nach zu urteilen, keine große Bedeutung. Sie wird nur nebenher behandelt. Das deutsche Lehrbuch weitet die Vererbungslehre hingegen über viele Seiten aus. Die Ausführungen über die Mendelschen Gesetze zum Beispiel könnten universitäre Proseminare mehrere Sitzungen lang beschäftigen. Die Angaben sind jedoch nicht nur informativ, sondern geradezu suggestiv. Schon die Einleitung legt besonderen Wert auf die Feststellung, daß die Kinder „in ihrem Wesen in einzelnen guten oder schlechten Veranlagungen den Eltern nachschlagen. Wir wissen nämlich, daß nicht nur für die körperlichen Merkmale, sondern auch für viele geistige und seelische Eigenschaften die Anlagen von den Eltern auf die Kinder übertragen werden, so daß schon bei der Geburt der Grund gelegt ist, auf dem sie sich später entwickeln“ (S. 4).

Diese Feststellung wird in späteren Abschnitten des Lehrbuchs (vor allem auf S. 159 ff.) mit großer Eindringlichkeit wiederholt und bekräftigt. Die Lehrbuchautoren verweisen auf spezifische Begabungen, die sich vererben (berühmtestes Beispiel: die Familie Bach), und bemerken analog dazu, daß Kinder aus Ehen zwischen Schwachsinnigen zumeist ebenfalls schwachsinnig werden. Sie bringen ferner die Ahnentafel des Dichters Ludwig Uhland, die ihnen „ein eindrucksvolles Beispiel für die Anhäufung und Vererbung hoher geistiger Begabung bietet“ (S. 169), und sie erwähnen, bekräftigt durch beeindruckende Beispiele, daß sich Erbgut und Verhaltensmerkmale über Jahrhunderte halten können, selbst wenn sie in einigen Generationen nicht zum Ausdruck kommen. Es wäre übertrieben, zu behaupten, daß über die Rolle der sogenannten äußeren Einflüsse überhaupt nichts ausgesagt werde, doch diese Aussagen können in

keiner Weise das *Gesamtbild von einer durch Vererbung festgelegten, entweder begabten oder unbegabten Menschen* verändern, das sich dem Schüler bei der Lektüre dieses Buches einprägen muß. „Entscheidend für Körper, Geist und Charakter sind Erbanlagen, sie bestimmen im wesentlichen, was aus einem Menschen wird“, heißt es zusammenfassend. Oder noch prägnanter: „Sein Erbgut ist sein Schicksal“ (S. 175). Die anfangs erwähnten ausführlichen Angaben über die Mendelschen Gesetze untermauern den Gesamteindruck, denn sie bestätigen durch die Fülle der experimentell erbrachten Befunde, daß Erbanlagen in verschiedenen Kombinationsformen übertragen werden. Wie bei Mäusen, Hühnern oder Erbsen die Erbinformationen von einer Generation an die andere weitergegeben werden, so pflanzen sich auch die menschlichen Anlagen fort. „Die Mendelschen Regeln gelten auch für den Menschen“ (S. 168), und zwar nicht nur in bezug auf Augenfarbe und andere körperliche Merkmale, sondern auch im Hinblick auf seine geistige Konstitution.

Was den Sowjets die Lehre von den Reflexen und den äußeren Umständen ist, ist für die Deutschen die Lehre von der Vererbung. So kann man vereinfachend das Ergebnis des Vergleichs zusammenfassen. Es fällt nicht zu unseren Gunsten aus, denn im Grunde wird hier, im deutschen Lehrbuch, eine Art Rassenlehre des Sozialen geboten, deren Kurzfassung heißt: Es gibt kluge und es gibt dumme Menschen. Viel ändern kann man daran nicht (vgl. die Originalzusammenfassung im Lehrbuch S. 176).

Die Einzelsätze im deutschen Lehrbuch mögen vorsichtig formuliert und wissenschaftlich unangreifbar sein. Niemand wird heute beispielsweise anzweifeln, daß bestimmtes Erbgut sich genotypisch erhält und unvermutet in Erscheinung treten kann, nachdem es phänotypisch mehrere Generationen verschwunden war. Doch warum werden diese Forschungsergebnisse so betont und nicht jene anderen, die den entscheidenden Einfluß der sozialen Umgebung auf die individuelle Entwicklung nachweisen und ebenso richtig sind? Auswahl und Zusammenstellung der Fakten können ein Menschenbild ergeben, das von dem der Nationalsozialisten nicht allzu weit entfernt ist!

Darüber hinaus sind viele Belege und Beweise des Lehrbuches höchst kontrovers. Wenn die Familie Bach als Beweis für die erbgenetische Übertragung bestimmter Fähigkeiten an-

führt, unterschlägt eine Fülle von Forschungsergebnissen, denen zufolge nicht (oder zumindest nicht nur) die musikalische Substanz, sondern ebenso die spezifische Sozialisation die Entwicklung bestimmt (13). Was wäre aus Mozart geworden, wenn er bei den Eskimos gelebt hätte! Und was die alltäglichen „schlechten“ Eigenschaften angeht, die sich angeblich durch Vererbung von den Eltern auf die Kinder übertragen, so wissen wir inzwischen durch die Psychoanalyse, daß die Kinder viele Verhaltenszüge der Eltern kraft der suggestiven Wirkung des „Vorbilds“ verinnerlichen, daß es sich also um ein komplexes System von Identifikationen, Introjektionen und Projektionen handelt, nicht aber um biologische Vererbung¹⁴).

Ein gutes Arbeitsinstrument für diesen Problemkreis ist der von H. Roth hrsg. 4. Band der Gutachten und Studien der Bildungskommission: Begabung und Lernen, Stuttgart 1969. Vgl. hier insbesondere das Gutachten von H. Ritter und W. Engel über Genetik und Begabung, S. 99—128, wo auf 100 ff. auch die Auffassungen über „hochbegabte“ Familien einer kritischen Untersuchung unterzogen werden. Das Gutachten von K. Gottschaldt, Begabung und Vererbung, a. a. O., S. 129—140, kommt zu dem Schluß: „Kein Persönlichkeitszug ist im absoluten Sinne durch Erbanlage determiniert, ebenso nicht die Folge der Reifestadien“ (S. 148). Zur Ergänzung: W. Sauer, der Stand der Willingsforschung in pädagogischer Sicht, in: Zeitschrift für Pädagogik 16 (1970), S. 173—202. Dieser Aufsatz behandelt vor allem die methodische Schwierigkeit, exakte Ergebnisse über den Anteil der Erbanlagen und der Umwelteinflüsse bei der Bildung eines Menschen zu erarbeiten. Alles in allem sei die „Einschätzung der Erbkraft abgebaut zugunsten einer differenzierteren Beachtung der sozio-kulturellen Einflüsse“ (S. 184). Damit sollen neue Forschungsansätze, die das ontogenetische oder phylogenetische Erbgut stärker berücksichtigen, nicht bagatellisiert werden, man denke an Kurt-Jürgen Eysenck (DIE ZEIT Nr. 27/1974, S. 42) und an M. Liedtke, Evolution und Erziehung, Göttingen 1972, dazu die Besprechungen von P. Schulz-Papeleit in Pädagogische Rundschau 11/1972 und von W. Thieme in Zeitschrift für Pädagogik 3/1974. Den Schülern sollte aber — und das ist das Entscheidende — eine aktive Auseinandersetzung mit diesen Denkansätzen ermöglicht und kein kritikloses Rezipieren zugemutet werden.

Es ist nicht möglich, zu diesem Problemkomplex ausgewogene Literaturhinweise zu geben, da praktisch alle psychoanalytischen Untersuchungen das wechselseitige Beeinflussungsverhältnis zwischen Eltern und Kindern behandeln. Zur Illustration des gemeinten sei nur verwiesen auf die bekannte und leicht zugängliche Publikation von H.-E. Richter, Eltern, Kind und Neurose (rororo aktuell Nr. 6772), 1969, wo u. a. ausdrücklich davon die Rede ist, daß sich manche Fehlentwicklungen über verschiedene Generationen fortpflanzen (S. 260 f.); zur Ergänzung: H.-E. Richter, Patient Familie (rororo aktuell Nr. 6772), 1970.

Das französische Lehrbuch von Oria und Raffin, das genau denselben Titel hat wie das sowjetische Lehrbuch, nämlich „Anatomie, Physiologie, Hygiène“, gibt auf die durch den bisherigen Arbeitsgang provozierten Fragen nach dem Menschenbild und der Bewertung von Erbe und Umwelt bei erster Durchsicht keine schlüssige Antwort, denn es ist ganz anders aufgebaut als das sowjetische und das deutsche Lehrbuch und bedient sich anderer Denkformen, so daß sich der Vergleich nicht mit der Feststellung der Denkinhalte begnügen kann. Was bei Oria und Raffin zuerst auffällt, ist der ausgeprägte *Hang zur experimentierenden Wissenschaftlichkeit*, die im deutschen und im sowjetischen Lehrbuch zwar auch vertreten, aber bei weitem nicht so stark akzentuiert ist¹⁵). Das Buch beginnt mit der Anweisung zur anatomischen Sektion eines Kaninchens und gründet einen Teil aller folgenden Ausführungen auf Beobachtungen und experimentellen Laborarbeiten mehr oder weniger komplizierten Inhalts. Dazu zwei Beispiele: „Nehmt Euch nach Desinfektion mit Alkohol einen Tropfen Blut vom Finger ab und stellt fest, was Ihr an dem Bluts tropfen unter dem Mikroskop beobachten könnt“, heißt es einleitend im Kapitel über das Blut (S. 98 ff.). „Schließt die Augen. Drückt die Hände kräftig auf die Ohren. Was geschieht mit Euren Verbindungen zur Außenwelt? Im ersten Fall? Im zweiten Fall?“, heißt die erste Arbeitsanweisung im Kapitel über das Funktionieren des Nervensystems (S. 48 ff.). Das französische Lehrbuch will, dem Geschichtsbuch durchaus ähnlich, exakte und komprimierte, alle Gebiete gleichermaßen berücksichtigende wissenschaftliche Informationen vermitteln, wobei die selbständig forschende Denkbeteiligung des Schülers bewußt und mit didaktischem Geschick einbezogen wird (vgl. Einleitung des Lehrbuchs, S. 2). Hervorragendes Bildmaterial, das vielseitiger ist als das technisch vergleichbare Bildmaterial im deutschen Lehrbuch, da es auch Abbildungen von technischen Apparaturen und den vorab erklärten Experimenten enthält, schafft weitere Möglichkeiten und Anregungen zur gründlichen Arbeit.

Ein Schüler, der diesen in der Schule begonnenen Weg aus eigener Kraft fortzusetzen

¹⁵ Das sowjetische Lehrbuch hat dem eigentlichen Informationsteil (rund 250 Seiten) einen kleinen Anhang (rund 10 Seiten) zur Durchführung eines „Laboratoriumspraktikum“ angefügt. Das deutsche Lehrbuch stellt dem eigenen Lernpensum einen kleingedruckten Abschnitt über „Beobachtungen und Versuche“ voran.

versuchte, würde sich auf ein beharrliches Zusammentragen einzelner Fakten einrichten, ein Verfahren, das man „positivistisch“ zu nennen pflegt. Er würde in der Annahme arbeiten — und damit stoßen wir auf das nicht sofort erkenntliche „Menschenbild“ —, daß er eines Tages in den Verästelungen der Nervenstränge und Zellsysteme die Seele ebenso dingfest machen kann wie den Verdauungsvorgang. Der Mensch ist ein kalkulierbares Funktionssystem, lernt der Schüler alles in allem nach der Lektüre dieses Lehrbuches. Dieser Aspekt verbindet es mit dem sowjetischen Lehrbuch. Im Unterschied zu diesem beschäftigt es sich im übrigen jedoch weniger mit den Reizbedingungen, die das Funktionssystem für eine gedeihliche Entwicklung braucht, als mit den Störfaktoren, vorab mit Mikroben und Bazillen und den Mitteln zu ihrer Bekämpfung. Das französische Schulbuch ist auffallend stark *an der medizinischen Wissenschaft orientiert*; als Mediziner weist sich auch einer der beiden Lehrbuchverfasser im Titelblatt aus. Die sozialpolitische Dimension der menschlichen Biologie wird kaum berücksichtigt; hierin ist das französische Lehrbuch mit dem deutschen verwandt. In den Angaben über den Alkoholismus, den das französische Lehrbuch im Unterschied zu den beiden anderen Büchern in einem gesonderten Kapitel behandelt (S. 170 ff.), werden die wirtschafts- und sozialpolitischen Gründe des Alkoholismus zwar nicht ausgeklammert, aber die beiden Seiten (175-176) haben im Gesamtzusammenhang des Lehrbuchs kein Gewicht. Sein Charakter ist ein wissenschaftspropädeutisch medizinischer. Was Kritik oder Deutung sein und weitere Verbindungen stiften könnte, bleibt fast vollständig ausgespart.

Über das große Gebiet der *Vererbung*, die durch die vergleichende Analyse des deutschen und des sowjetischen Lehrbuches in den Mittelpunkt des Interesses gerückt war, findet man im französischen Lehrbuch so gut wie keine Angaben. Das liegt zum Teil an der skizzierten Grundkonzeption, die dem Gebot der wissenschaftlichen Spezialisierung gefolgt ist und den menschlichen Organismus nicht unter dem Aspekt seiner Entstehung, sondern nur unter dem seines gesunden oder kranken Funktionierens im Erwachsenenstadium behandelt. Zum Teil ist auch der Lehrplan Ursache für die Auslassung, denn Vererbungslehre und Evolution gehören zum Stoff der Oberstufe, so daß wir uns an die entsprechenden Lehrbücher wenden müssen, wenn wir erfah-

ren wollen, wie französische Lehrbuchautor das Problem behandeln.

Die Lehrbücher von Benard, Galletti und anderen Mitarbeitern enthalten in der Tat längere Kapitel über die Vererbung. Die Mendelschen Gesetze sind mit ähnlicher Ausführlichkeit wie im deutschen Lehrbuch behandelt, sogar die modernen Forschungsergebnisse über die Bedeutung der Chromosomen im Vererbungsprozeß finden ausführlichere Berücksichtigung. Der Vergleich zwischen den thematisch sich entsprechenden Abschnitten im deutschen und dem französischen Lehrbuch zeigt jedoch mit großer Eindringlichkeit, daß die *Darbietung derselben Fakten* in ungefähr derselben Ausführlichkeit *keine Parallelität der Aussagen* gewährleistet. Während das deutsche Lehrbuch von den Mendelschen Gesetzen zur Familienforschung und Ahnentafel, zu erblichen Missbildungen und zur Vererbung hoher geistiger Begabungen überleitet und so im ganzen (trotz wiederholter Beteuerungen, daß man das Auftreten erblicher Eigenschaften für die Nachkommenschaft des Menschen nicht mit Sicherheit voraussagen könne) eine gerade schicksalhafte Bedeutung des Erbgutes herausarbeitet, betont das französische Lehrbuch, daß die Vererbung beim Menschen eine Art Lotteriespiel sei, wo Wahrscheinlichkeitsrechnungen, aber keine sicheren Voraussagen möglich seien (vgl. S. 318 und 324). Erbkrankheiten werden im Vergleich zur Gesamtmenge des Stoffes nur sehr kurz behandelt (S. 335), und die diesem Abschnitt vorausgehende Seite erinnert an die Erkenntnisgrenzen des wissenschaftlichen Ansatzes generischer Forschung, die alle Mechanismen des Lebendigen „auf molekularem Niveau“ untersucht, Bakterie und Elephant also unter demselben Fragestellung begreife und mit über spezifische menschliche Daseinsformen nur begrenzte Aussagen machen könne (S. 334). Das alles wird beim französischen Schüler zu einem anderen Lernergebnis führen als beim deutschen. Absolute Aussagen dazu sind freilich unmöglich, weil der Schüler — wie in der Einleitung bereits angedeutet — durch mehr als durch dieses eine Lehrbuch unterrichtet wird. Schon die Auswertung des deutschen Oberstufenlehrbuches zur allgemeinen Biologie von Linder, das dem französischen Lehrbuch von Benard-Galletti in Anspruch, Aussage und Anwendungsbereich entspricht, würde zu neuen Ergebnissen führen, denn die Vererbung ist hier im ganzen viel umsichtiger dargestellt als im humanbiologischen Lehrbuch desselben Verlages.

IV. Lesebücher für den Elementarunterricht in Schulen der Bundesrepublik Deutschland, Frankreichs und der UdSSR

Eine ganzheitliche, alle inhaltlichen und, soweit möglich, auch didaktischen Einzelelemente umfassende Betrachtung des Schullehrbuches scheint geboten, wenn man sich den Unterrichtsmaterialien der Elementarstufe zuwendet. Da es in den ersten Klassen eine an der Wissenschaftssystematik orientierte Fächeraufteilung und Unterrichtsplanung noch nicht gibt, da der Unterricht ganzheitlich erteilt wird, zumeist von nur einem Lehrer, und der Lernstoff innerhalb einer Zeiteinheit von etwa zwei Jahren verschieden gruppiert wird, würde es zu irrigen Ergebnissen führen, wenn man nur ein bestimmtes „Thema“ in zwei oder mehreren Lehrbüchern vergliche, zum Beispiel die in allen Fibeln vertretenen Tiergeschichten. Angesichts der Tatsache, daß die Schüler in der UdSSR bei der Einschulung ein Jahr älter sind als die Schüler in der Bundesrepublik und der Anfangsunterricht dort zumeist intensiver und planvoller betrieben wird als hier¹⁶⁾, muß man darüber hinaus Vorsicht üben beim Vergleich von zwei Lesebüchern in einer gegebenen Jahrgangsstufe, da die dritte Klasse in der Bundesrepublik das bringen könnte, was in der UdSSR schon für die zweite Klasse vorgesehen ist¹⁷⁾.

Auffällig an dem deutschen Lesebuch von Klett für die zweite Klasse, von dem wir ausgehen wollen, ist die große Anzahl von spielerisch, spaßig unterhaltsamen Geschichten

¹⁶⁾ Die elementare Lesefähigkeit wird in der UdSSR schon in den ersten drei bis vier Monaten erarbeitet. Viele Kinder kommen, durch Familie oder Vorschule vorbereitet, schon mit Vorkenntnissen in die Schule. Vgl. die Angaben von H. Strietzel, Das Schulbuch der Unterstufe im sozialistischen Ausland und der DDR, in: Vergleichende Pädagogik 2 (1966), S. 197—207. Lesebücher der Bundesrepublik und der DDR vergleicht O. Anweiler, Das Schulbuch als Spiegel gesellschafts-politischer Entwicklung, in: Pädagogische Rundschau 19 (1965), S. 455—464. Gekürzt abgedruckt auch bei Schallenger, a. a. O., Bd. I, S. 76—85. Vgl. die Ergebnisse von F.-J. Wehnes, Die Arbeitswelt in neuen Lesebüchern der DDR und der Bundesrepublik, in: Pädagogik und Schule in Ost und West 17 (1969), S. 193—199.

¹⁷⁾ Das bringt das im I. Abschnitt angedeutete, im gesamten Aufsatz aber unausgesprochen präsenste Problem der Vergleichbarkeit noch einmal deutlich in Erinnerung. Grundsätzlich wird es erörtert von F. Seidenfaden, Der Vergleich in der Pädagogik, Braunschweig 1966, insbesondere S. 89—95. Wie in der Einführung und in der 1. Anmerkung schon erwähnt wurde, ist die Methodologie des erziehungswissenschaftlichen Vergleichs jedoch noch auf einem unbefriedigenden Entwicklungsstand.

und Gedichten. Von Murks, dem Schwein, ist zu lesen, das auf einem „Radelrutsch“ nach Schweinfurt will, von der Mutter aber gewarnt wird, da in Schweinfurt alle Schweine furt kämen (S. 10); von Tante Trude Trippelstein, die nicht viel vom Sonnenschein hält, weil sie — wie der Schüler in der letzten Strophe erfährt — Regenschirmverkäuferin ist und bei Sonnenschein keine Geschäfte macht (S. 45); selbstverständlich auch von Kasper und Seppel. Lustige Abzählverse kann der Schüler lernen: „Eins zwei drei vier fünf sechs sieben, eine alte Frau kocht Rüben ...“ (S. 13). Auch Wortspiele sind häufig.

Die Komponente des Sprachspiels und der Unterhaltung ist oft verbunden mit einer zweiten Komponente, die man bezeichnen könnte als *Belehrung* und als *kindgemäße Anregung zur Reflexion über den eigenen Alltag*. Ein Beispiel: Heiner, der beim Abtrocknen einen Teller fallen läßt und dafür von seiner Schwester Hanni ausgelacht wird, will wütend weglaufen mit der Begründung, daß dies sowieso keine Jungenarbeit sei, doch die Mutter hält ihn zurück und vertraut ihm erneut drei Untertassen an mit der Begründung, daß auch Abtrocknen zu den Jungenarbeiten gehöre (S. 37). Hier wird also die von Soziologie und Psychologie extensiv diskutierte Rolle der Frau problematisiert, die geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung und die elterliche Erziehungspraxis. Derartige in den Sozialraum der Kinder führende Denkanstöße sind keine Ausnahme; man findet sie auch in Form von Bildern, wie zum Beispiel auf S. 34, wo den Kindern gut verständlich der Satz illustriert wird „Ein freundliches Wort ist wie eine Brücke“.

Die dritte inhaltliche Komponente besteht, wenn man einen zusammenfassenden Titel finden will, in *Berichten und Erzählungen*, die dem weiteren Weltverständnis der Kinder dienen sollen. Die Schüler lesen vom neuen Traktor, den der Bauer gekauft hat und der die Existenz des Pferdes in Frage stellt (S. 72), vom Fischfang bei den Indianern (S. 50) und den Lebensgewohnheiten japanischer Kinder (S. 76). Spannende Begebenheiten und bekannte Erzählungen wie die von Peter und dem Wolf (S. 56 ff.) oder vom Wolf und den Zicklein (S. 87 ff.) rechnen wir ebenfalls zu dieser Gruppe, die aus didaktisch naheliegenden Gründen im Laufe des Jahres, sofern

der Lehrer das Buch in der vorgegebenen Inhaltsabfolge benutzt, immer umfangreicher wird und im ganzen das quantitativ überwiegende Element ist. Es bedarf nach dieser Grobskizze der inhaltlichen Schwerpunkte keiner besonderen Betonung, daß die genannten Kategorien auch in verschiedenen Mischungsverhältnissen erscheinen. Die Geschichte „Wie das Kamel seinen Buckel bekam“ (S. 84 f.) ist beispielsweise gleichzeitig spaßige, phantasieanregende Erzählung, Sprachlehre und Sachunterrichtung.

Die sowjetischen Lesebücher (zum Teil aber auch die französischen) enthalten ein Kontrastprogramm überraschender Prägung. Es zeichnet sich durch eine geradezu suggestive formale und inhaltliche Klarheit aus. Die sowjetischen Lesebücher folgen in der Regel dem Ablauf der Jahreszeiten. Sie beginnen mit dem Schuljahrsbeginn im Herbst und schreiten von dort über den Winter und Frühling kapitelweise bis zum Sommer voran. Ungemein zahlreich sind dabei reine Naturbeschreibungen¹⁸⁾. Eingefügt in den Gang der Jahreszeiten werden gesellschaftspolitisch bedeutsame Daten, also der Oktober wegen der bolschewistischen Revolution, der Frauentag am 8. März und der Arbeitertag am 1. Mai. Gesonderte Kapitel gibt es schließlich für die gesellschaftlichen Bezugsgruppen, in die das Kind aufgenommen wird, zuerst für die Gemeinschaft der „Oktoberkinder“ oder Jungen Pioniere, dann für die der Pioniere und Komsomolzen, schließlich für das Vaterland im ganzen und ihre Beschützer, die Rote Armee. Eine derartige klare Strukturierung der Inhalte nach Themen- und Sachbereichen ist in keinem der deutschen Lehrbücher, die geprüft wurden, zu finden. Wenn diese den Gesamtstoff gliedern, was jedoch nicht immer geschieht, dann bevorzugen sie formal-literarische Gliederungsprinzipien, teilen beispielsweise Schwänke, Märchen, Sagen, Gedichte, Sprüche und Rätsel voneinander ab.

Der inhaltlich und gedanklich klaren Anordnung der Themenbereiche in den sowjetischen Lesebüchern entspricht eine große Klarheit der inneren Aussage. Während das zuerst besprochene deutsche Lesebuch hin und wieder Denkanstöße gibt und offene Fra-

¹⁸⁾ Sie sind ein Charakteristikum der meisten Lesebücher im Ostblock. Eine Ausnahme machen insbesondere die DDR-Lesebücher. Darüber informiert Strietzel, Anm. 16, ferner Lothar von Balluseck, Die guten und die bösen Deutschen. Das Freund-Feind-Bild im Schrifttum der DDR, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 47/71, mit zahlreichen Bild- und Textbeispielen.

gen aufwirft, die zu beantworten Aufgabe eines Unterrichtsgesprächs wäre, enthalten die sowjetischen Texte von vornherein unmißverständliche Antworten auf alle Fragen, die eventuell entstehen könnten. Schüler müssen die Heimat lieben und das Vaterland verteidigen, die Natur schützen, den Kleinen und Schwachen beistehen, gut lernen und die eigenen Interessen hinter die des Kollektivs zurückstellen: Das sind einige der wichtigsten Handlungsrichtlinien, die der Schüler verinnerlichen soll, entweder durch direkte Anweisung (vgl. die Verhaltensregeln für Pioniere auf S. 282 im Lesebuch für das 2. Schuljahr und das Gedicht von Majakowskij im Lesebuch für das 1. Schuljahr, S. 85 ff.) oder durch Vorbildgeschichten, die quantitativ überwiegen. Ein Beispiel: Der Kapitän eines Schleppdampfers ist auf dem Rückweg zu seiner Familie. Der Fluß steigt und droht, alle Felder zu überschwemmen, einschließlich derjenigen, die ihm selbst gehören. Er durchquert auf seinem Schiff eine Niederung, wo die Menschen schon verzweifelt an einem Damm bauen, vergißt das vom Hochwasser bedrohte eigene Haus, die Felder und die Familie und hilft mit seiner Schiffsladung — es sind Steine — beim Bau des Damms, erfährt schließlich nach erfolgreich beendetem Dammbau, daß seine Familie ohne ihn gerettet wurde, und zwar durch das dort tätige Kollektiv. Hilf du dem Kollektiv, wo es nötig ist, so wird das Kollektiv auch dir helfen — das ist die unausgesprochene, aber unmißverständliche Moral, auf die Lehrer und Schüler mit der vorgegebenen Kontrollfrage „Welcher große Gedanke steckt in dieser Erzählung?“ zusätzlich und nachdrücklich verwiesen werden.

In den deutschen Lesebüchern fehlen derartige Erzählungen, die zur gegenseitigen Hilfe oder zu anderen sozialen Verhaltensweisen auffordern, keineswegs. Doch es handelt sich hier eher um Gebote allgemeiner Menschlichkeit, nicht um bestimmte gesellschaftliche Pflichten. Die Verhaltenskonflikte werden dargestellt als singuläre Gewissensursache, als Problem zwischen zumeist nur zwei Menschen, die gleichsam ohne Bezug zur sozialen Außenwelt agieren, sich belehren und einen persönlichen Streit still beilegen. Es fehlen die konkreten, gesellschaftlich verankerten Normvorstellungen. Es fehlen ferner die eindeutigen Identifikationsangebote und Vorbildtypen, mit denen der sowjetische Schüler in großer Anzahl konfrontiert wird.

In dieses Bild fügt sich widerspruchlos die Tatsache ein, daß in den deutschen Lesebü-

tern die *Phantasie der Schüler* viel mehr gebildet wird als das für die Gegenwart notwendige *Realitäts- und Gesellschaftsverständnis*. Das Verhältnis ist nicht bei allen Schulbüchern dasselbe; sie differieren nach Verfassern. Aber im Vergleich zur inhaltlichen und didaktischen Struktur der sowjetischen Bücher ist die Tendenz doch einheitlich. Sie dokumentiert sich unter anderem in einer großen Zahl von Erzählungen über die Schildbürger, über Eulenspiegel, Münchhausen und verschiedene Märchen- und Sagengestalten (vgl. vor allem Schroedel, 3. und 4. Schuljahr). In den sowjetischen Lesebüchern ist das Verhältnis von Phantasieanregung und Förderung eines auf die gesellschaftliche Aktualität zielenden Realitätsverständnisses genau umgekehrt. Auch das spielerische Element fehlt hier fast ganz. Angesichts der klaren ideologischen Richtlinien fällt es in der UdSSR nicht schwer, dem Schüler schon in den Lesebüchern der Elementarstufe konkrete Möglichkeiten des persönlichen Einsatzes und der aktiven Identifikation mit Staat und Gesellschaft zu präsentieren. Da es in der Bundesrepublik eine vergleichbare einhellige ideologische Grundlage nicht gibt, da die Realität verschieden erlebt und interpretiert wird (während es in der UdSSR offiziell nur eine Interpretation der gesellschaftlichen Realität gibt), sieht sich das deutsche Lesebuch genötigt, das Denken und die Sprache anhand gesellschaftspolitisch unanständiger Vorgänge zu aktivieren. Das schon für das 2. Schuljahr intendierte, oben registrierte „Weltverständnis“ erhebt sich demnach reichsam über die harten Realitäten unserer Arbeits- und Lebenswelt und enthält dem Schüler Einsicht in Möglichkeiten des Engagements, des gemeinsamen solidarischen Handelns und der Integration in überpersönliche Interessengruppen¹⁹⁾. Texte von Autoren

Es ist zu bedauern, daß die im Klett-Lesebuch für das 2. Schuljahr festgestellte, als „kindgemäße Anregung zur Reflexion über den eigenen Alltag“ bezeichnete Komponente in den anschließenden Lesebüchern nicht fortentwickelt wurde. Lesebuch 3 und Lesebuch 4 von Klett (beide 1967) enthalten angemessen viele Märchen, Schwänke, lustige Fiktion und ähnliches. Komponente 1 bleibt also erhalten, während Komponente 2 und 3 ins Idyllische zurückfallen. Ungeheuer materialreich ist die Publikation von G. Ritz-Fröhlich, *Weltsicht und Weltverständnis im Lesebuch der Volksschule*, Weinheim-Berlin-Basel 1969. Das Buch bleibt inhaltlich und methodisch jedoch unbefriedigend, weil die entscheidende Normfrage, wie denn die Weltsicht und das Weltverständnis beschaffen sein sollten, nur beiläufig behandelt wird. Von der Fragestellung her präziser ist O. Watzke, *Die Ar-*

früherer Jahrhunderte sind dementsprechend relativ häufig. Das alles spricht eindeutig gegen die deutschen Schulbücher. Der Nachteil der sowjetischen Schulbücher besteht hingegen darin, daß es den Schüler total vereinnahmt, denn außerhalb der gesellschaftlichen Realität, so wie sie schon vorhanden ist und beurteilt wird, gibt es keine Möglichkeiten der persönlichen Verwirklichung. Was dem Schüler bleibt außerhalb der durch Organisationen und Ideologien geprägten Lebensform in der sozialistischen Gesellschaft, ist eine innige, ja überschwengliche Tier- und Naturliebe, die wir jedoch nicht als Möglichkeit des Rückzuges in eine Art Innerlichkeit verstehen sollten, sondern als wirksame Ergänzung der Heimat- und Vaterlandsliebe, die ihrerseits eng verbunden, zum Teil sogar identisch ist mit der Liebe zur Partei.

In ihren jeweiligen voneinander stark abweichenden Gesamtstrukturen verlieren auch die Einzelheiten der Lehrbücher, die auf den ersten Blick Ähnlichkeiten aufweisen, ihr eigentlich Gemeinsames. Ein kleiner Lebensmitteldiebstahl, zu dem sich ein Kind in unbesonnener Begehrlichkeit verleiten ließ, ist Gegenstand sowohl im deutschen Lehrbuch (Schroedel, 3. Schuljahr, S. 62 f.) wie im sowjetischen (2. Schuljahr, S. 87 ff.). Doch wie verschieden sind die Aussagen in beiden Geschichten! Im sowjetischen Buch ist der Diebstahl verwerflich, weil er das Kollektiv schädigt, und die Mutter, die den kleinen Fehlgriff des Jungen errät, droht ihrem Sohn mit totalem Liebesentzug (!), wenn dieser nicht auf der Stelle zurückkehrt und für seine Tat einsteht. Im deutschen Lehrbuch ist der Diebstahl eine persönliche Angelegenheit zwischen dem Kind und dem Lebensmittelhändler, der ihm großzügig — so soll die Geste wohl wirken — die heimlich entwendete Apfelsine abschält und schenkt. Ähnlich ist es mit dem Vorgang des kindlichen Lügens, der in beiden Lehrbuchgruppen behandelt wird, in der deutschen bemerkenswerter Weise viel häufiger als in der sowjetischen. In den deutschen Lesebüchern ist die Lüge etwas Böses schlechthin und die Ehrlichkeit ein absoluter Wert (vgl. vor allem Schroedel, 3. Schuljahr, S. 53 ff. und 93 ff.). In den sowjetischen Lesebüchern ist die Lüge eingeflochten in bestimmte gesellschaftlich situative Zusammenhänge, die eine Verabsolutierung der deutschen Norm von vornherein ausschließen. Sogar

beitswelt im Lesebuch der Grund- und Hauptschule, Bad Heilbrunn 1973.

in thematisch eng verwandten Tiergeschichten, die kein Moralverhalten, sondern unkontroverse Vorfälle beschreiben, sind die Differenzen offenkundig. So wird beispielsweise im sowjetischen Lesebuch (2. Schuljahr, S. 275 ff.) wie auch im deutschen (Schroedel, 3. Schuljahr, S. 36 f.) erzählt, wie ein Hund, der in einer tiefen Grube gefangen sitzt, von Kindern (bzw. von nur einem Kind in der sowjetischen Version) befreit wird. Die sowjetische Geschichte ist ernsthaft. Sie behandelt den Fall als existentielle Grenzsituation für das Kind. Der Junge ist in wirklicher Gefahr, und seine mutvolle Energie antizipiert den heldenhaften Opfermut, der in den folgenden Lesebüchern exemplifiziert wird. Dagegen wirkt die deutsche Geschichte spielerisch und unverbindlich. Sie ist „kindgemäß“ zubereitet. Auch die Erwachsenen treten ganz anders in Erscheinung. Die deutschen Erwachsenen haben keine Zeit oder keine Lust, den Kindern bei ihrem Vorhaben zu helfen. Im sowjetischen Buch bleibt der Junge von vornherein auf sich allein gestellt, aber das heroische Vorbild seines Vaters wirkt anspornend. Ob der Lerneffekt und die Verhaltensbeeinflussung trotz aller inhaltlicher Differenzen in der Bundesrepublik und der UdSSR nicht ähnlich sein könnten, ist eine weiterführende Frage, die im letzten Abschnitt noch einmal aufgegriffen wird.

Ähnlich wie in der Bundesrepublik sind in Frankreich mehrere verschiedene Lehrbücher eingeführt, die bei einer erschöpfenden Vergleichsanalyse berücksichtigt werden müßten, hier aber wegen der begrenzten Fragestellungen und Arbeitsmöglichkeiten außer acht bleiben. Wir konzentrieren uns auf die Larousse-Ausgabe von Guillot, Biancheri und Cousin, da sie auf einer von den deutschen und sowjetischen Ausgaben grundverschiedenen didaktischen Konzeption beruht und somit die beim ersten Vergleich entwickelten Fragen neu und anders beantworten könnte²⁰⁾.

²⁰⁾ Lesebücher Frankreichs und der Bundesrepublik Deutschland hat schon 1953 verglichen: R. Minder, Soziologie der deutschen und französischen Lesebücher, abgedruckt u. a. bei H. Helmers, Die Diskussion um das deutsche Lesebuch, Darmstadt 1969, S. 1—13. Ungeachtet vieler Modifikationen auf dem Lesebuchmarkt trifft Minders Kritik an der zeitungemäßen Idylle der deutschen Lesebuchwelt immer noch zu. Ob das Lob der französischen Lesebücher gerechtfertigt ist, bedürfte erneuter Prüfung. Diese müßte mit mehr Präzision vorgenommen werden als bei Minder, der phänomenologisch pauschal über alle Lesebücher von der Elementar- bis zur Oberstufe handelt. Die vorliegende

Die didaktische Originalität besteht 1. in einer starken Betonung der sprachlich-linguistischen Unterweisung und 2. in einem enger inhaltlichen Zusammenhang der Lesestücke, die nicht nach Themenbereichen oder formalen Gesichtspunkten gruppiert werden und dabei recht Verschiedenartiges nebeneinander darstellen, sondern von einer überschaubaren Situation ausgehen und in aneinander anknüpfenden Fortsetzungen, mit immer denselben Protagonisten, die Erscheinungen der weiteren Umgebung nacheinander geordnet ins Blickfeld rücken. Das französische Schulbuch hat praktisch nur einen Autor, das deutsche mehrere Dutzend.

Die erste didaktische Eigenheit bedarf wegen ihres klaren Funktionswertes keiner längeren Interpretation. Mit Aufgabentypen, die in jeder Lektion wiederkehren (Wörterklärungen, Denkaufgaben, Stilübungen u. ä.), sollen die Schüler schon in den Anfangsklassen an sorgsame und systematische Sprachanalyse gewöhnt und zur Erweiterung ihrer Sprachmöglichkeiten konsequent angehalten werden. Das Verfahren ist aus der literarisch-sprachlichen Gesamtintention des Französischunterrichts in Frankreich zu verstehen; es bereitet die spätere „explications des textes“ und andere tradierte Übungsformen vor. Die inhaltlich-didaktische Eigenheit ist in unserem Zusammenhang bedeutsamer. Der französische Schüler liest sozusagen einen Fortsetzungsroman und nicht, wie der sowjetische und die deutsche Schüler, verschiedene, voneinander unabhängige Geschichten. Er wird vom Lehrbuchautor, um das Wesentliche kurz zu kennzeichnen, in den Laden eines Vogelhändlers geführt (1. Lektion), wo er die verschiedenen Vögel kennenlernt, ihre Gedanken und Schicksale, und zwar — aufgrund einer erschlossen anthropomorphischen Darstellung — durch deren eigene Aussage (2. Lektion und folgende). Zwei Rotkehlchen, die sich ihre Erlebnisse mitteilen — eins ist erfahren und klug, das andere ist jünger und lernt —, stehen dann im Mittelpunkt des Interesses. Sie erhalten durch einen alten Mann, der die Vögel aufkauft, um sie aus Tierliebe fliegen zu lassen, ihre Freiheit zurück, leben mit anderen Tieren bei einer F

Untersuchung konzentriert sich auf eine Auswahl der Unterstufe und kommt, zumal der Vergleich mit der UdSSR hinzutritt, zu teilweise anderen Schlussfolgerungen als Minder. Die Dokumentation von Helmers enthält einen weiteren Aufsatz des erwähnten H. Strietzel über sozialistische Lesebücher.

ilie, die mehrere Kinder hat, und erleben mit diesen die verschiedensten Abenteuer. Das Ganze ist lebendig geschrieben, kindgemäß, aber nicht verniedlichend oder anpruchlos, und mit bunten Illustrationen versehen. Der innere, weit gespannte Zusammenhang von der ersten bis zur letzten Lektion ergibt sich mit der Ereignisfülle im einzelnen in einer gelungenen Komposition zusammen.

Im ersten Rückblick von dieser Konzeption auf die deutsche und sowjetische bringt die sowjetische Anordnung in Erinnerung. Was hier, so könnte man formulieren, die Abfolge der Gedenktage und Jahreszeiten war, ist im französischen Lehrbuch die von den Autoren abgeordnete Ereigniskette. Der inhaltliche Zusammenhang des sowjetischen Lehrbuches ist der politischen Realität entlehnt. Das französische Lehrbuch wird literarisch zusammengehalten, durch die Erzählkunst der Autoren und die einheitliche Perspektive. Die deutschen Lehrbücher haben keinen vergleichbaren Zusammenhang. Verwandt mit den deutschen Lehrbüchern sind die französischen in einer anderen Hinsicht. Konsequenter wird hier alles politisch Problematische und Anstößige ausgeklammert. Die Tiere haben zwar ihre Schwierigkeiten, aber diese gehen die Schüler bestenfalls indirekt etwas an. Die literarische

Kunst überdeckt gleichsam die soziale Realität. Die Welt ist heil und friedlich. Es ist die Welt einer gutsituierten bürgerlichen Familie, die offenbar keinerlei Existenzsorgen oder sonstige Nöte kennt.

Diese Charakterisierung gilt im Prinzip auch von der Fortsetzung dieses Lesebuchs, die in die realistisch und spannend geschilderte Welt des Zirkus führt und abermals durch die Erlebnisse von zwei Tieren — von Rex, dem Hund, und Mistrigi, der Katze — einen Zusammenhang herstellt, der zwar Verschiedenartiges aneinanderfügt, trotzdem aber konsequent aufgebaut und in sich geschlossen bleibt. Der rote Faden der Ereignisse entsteht dadurch, daß die beiden Tiere sich verirren und nach zahllosen Zwischenfällen wieder nach Hause zurückfinden. Die Stationen der Irrfahrt sind Bauernhof und Dorf, Eisenbahn, Flugzeug und Schiff. Die *Phantasie* der Kinder wird kräftig angeregt, doch das Phantastische bleibt, im Unterschied zu den deutschen Lesebüchern, *an die Aktualität gebunden*. Märchenhaftes und geschichtlich Abgelegenes hat in dieser Art von Story keinen Platz.

Beide Bücher haben ein „Happy-End“. Beide Bücher verkünden, was Freundschaft und Treue vermag. Sie fordern durch das Verhalten der Tiere zur Zähigkeit im Unglück auf, versprechen Hoffnung und schließliches Glück.

V. Ergebnisse und Schlußfolgerungen

Welchen erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Gewinn haben die eben durchgeführten drei Vergleiche von Schulbüchern gebracht? Dem Rahmen dieser Untersuchung entsprechend können und sollen hier keine grundsätzlich neuen und quantifizierbaren Befunde vorgelegt werden. Vielmehr sind bei der Beschäftigung mit den klar abgegrenzten Arbeitsvorhaben, wie es etwa Sinn und Zweck eines forschenden Lernens ist, Prozedimensionen entdeckt und Fragestellungen entwickelt worden, die zuvor nur undeutlich bewußt waren und die, indem sie den faktischen Arbeitsertrag übersteigen, weiterführende Reflexionen in Gang setzen. Diese lassen sich thesenartig folgendermaßen zusammenfassen:

Es gibt keine politisch neutrale Wissensvermittlung durch Lehrbücher. Schulbücher sind Spiegel gesellschaftspolitischer Konstellationen und Entwicklungen; das ist im Prinzip seit langem bekannt, in allen Konsequenzen

jedoch nicht hinreichend reflektiert. Der Vergleich zeigt, inwiefern schon die Auswahl und Zusammenstellung von politisch scheinbar indifferenten Inhalten wie denen der Biologie mehr ist als ein rein pädagogisch-didaktischer Entscheidungsprozeß. Auch der radikale Verzicht auf eine Politisierung mancher Lehrbücher, wie sie anhand westlicher Fibeln für den Elementarunterricht festgestellt wurde, ist letztlich eine politische Entscheidung, schon weil die Möglichkeiten einer andersartigen politischen Beeinflussung vorhanden sind und von den Autoren in anderen Staaten auch genutzt werden. Die heftigen Attacken gegen eine indoktrinierende Ideologisierung (vgl. Assel, Anm. 10) dürfen also nicht den Blick dafür verstellen, daß eine der Reflexion zugängliche Ideologie oder Weltsicht nicht nur möglich, sondern sogar unumgänglich nötig ist, denn der Verzicht auf diese Dimension der politischen Bildung öffnet blinden Wertungen und irrationalen Einflüssen Tür und

Tor. Der Verzicht auf Anleitung zu einem die jetzigen Zustände kritisierenden Engagement hat außerdem einen ähnlichen stabilisierenden Effekt wie die massive Aufforderung zur Anpassung, die den Schülern der UdSSR von früh an abverlangt wird.

Der Vergleich führt darüber hinaus zur Einsicht, daß die Identifikation mit Partei und Staat, zu der die sowjetischen Schüler aufgefordert werden, eine ungeheure Herausforderung für den Westen ist. Die auf Solschenizyns Äußerungen fixierte, an Liberalität und Pluralität glaubende Öffentlichkeit übersieht, in welchem Maß sich die jungen Sowjetbürger mit gutem Wissen und Gewissen in das System integrieren können und welche Sicherheit des Denkens und Handelns ihnen das marxistisch-leninistische Geschichts- und Menschenbild vermittelt. Der westliche Schüler ist, den genannten Schulbüchern nach zu urteilen, im Vergleich zum sowjetischen Schüler, seinem Staat entfremdet. Um ein Urteil zu wagen, das keinen Anspruch auf wissenschaftliche Akribie erhebt: Zwischen unseren Schulbüchern und der Tatsache, daß nur rund 35 Prozent der Studenten zu den Wahlen der für sie entscheidenden Gremien geht, während eine relativ kleine Anzahl von Aktivisten die politische Szenerie immer wieder bestimmt, besteht ein Zusammenhang.

Es gilt, summa summarum, zu überlegen, ob es neben der gebieterischen Aufforderung zur totalen Integration in die bestehende Gesellschaft (sowjetisches Modell), der gebieterischen Aufforderung zur totalen Negation der bestehenden Gesellschaft (Modell radikaler Randgruppen) und der weitgehenden Absonderung des Kindes von den Nöten und Konflikten der Welt (Modell vieler Schulbücher) nicht einen weiteren Weg gibt, den man — mit allen Vorbehalten gegen einen Begriff, der ein weites Bedeutungsfeld umgreift und der Interpretation bedarf — „emanzipatorisch“ nennen könnte. Emanzipatorische Impulse hat der Vergleich insofern vermittelt, als er die systembedingten Manipulationen der Lehrbücher in Ost und West aufzeigt und damit die Möglichkeit einer Neukonzeption, die sich weder der einen noch der anderen Fremdbestimmung unterwirft, ins Bewußtsein gehoben hat. Am Beispiel: Das sowjetische Biologiebuch hat eindringlich auf die enge Verbindung von menschlicher Biologie und sozialer Umwelt verwiesen und damit Struktur- und Inhaltsmängel der westlichen Biologiebücher deutlich gemacht. Befangen in den Zwängen des eigenen Systems, blieb es jedoch beim

Lob der bestehenden Einrichtungen stehen anstatt konsequent zur Kritik dieser sozialen Umwelt mit allen ihren Inhumanitäten vorzustoßen. Haben wir eben den Wert einer in Unverbindliche und Unengagierte abgleitenden westlichen Liberalität und Pluralität bezweifelt, müssen wir nun ihre unbezweifelten produktiven Chancen feststellen; denn der angedeutete emanzipatorische Weg scheint eher hier als dort möglich. Daß manche Schulbücher am Widerspruch der Bürokratie oder einer hypersensiblen Öffentlichkeit scheitern ist unter diesem Aspekt zu bedauern. Gehört zur Lehrmittelfreiheit nicht die Auswahl unter wirklichen Alternativen? Daß diese allesamt nicht zur Staatsfeindlichkeit erzieht wird dabei vorausgesetzt. Engagierte Autoren sollten neue Lesefibeln für Grundschüler schreiben, auch wenn keine Aussicht auf sofortige hochoffizielle Zulassung besteht. Der Staat und den Verlagen stünden entsprechende Aufträge wohl an.

Die Frage nach der Autorschaft führt noch einmal in den Problembereich der Lernpsychologie und der Didaktik des Lehrbuches zurück. Es ist gang und gäbe, daß zum Beispiel Biologiebücher von wenigen Autoren konzipiert und geschrieben werden. Hingegen scheint es selbstverständlich, daß Lesefibeln ganz verschiedenartige Texte vereinigen. Ist das unumstößlich richtig so? Der Vergleich läßt zumindest einige Zweifel daran aufkommen. Der Vergleich führt ferner zu der Frage: Sollte das Schulbuch genau den Unterrichtsstoff eines Schuljahres enthalten (vgl. Anm. 22), so daß es Kapitel für Kapitel und Seite für Seite durchgearbeitet werden muß oder sollte es mehr anbieten und eine Auswahl ermöglichen? Derartige Fragen wären letztlich nur von einer Theorie des Lehrbuches her zu beantworten, doch diese gibt es bislang nicht. Horst Rumpf stellt in seinem lehrer-senswerten Aufsatz über das in den Schulbüchern konzentrierte Wissen fest, daß deutsche Lehrbücher den Stoff fast ohne Ausnahme in großer Starrheit darbieten²¹⁾. Die Schüler

²¹⁾ H. Rumpf, Schulwissen, Beobachtungen an Lehrbüchern, in: Neue Sammlungen 8 (1968), S. 56—60. Abgedruckt auch bei R. Messner und H. Rumpf (Hrsg.), Didaktische Impulse, Wien 1971, S. 119—125 und bei H. Rumpf, Scheinklarheiten, Braunschweig 1971, S. 106—125. Rumpfs Thesen werden ergänzt durch die Ergebnisse von H. Hirsch, Das Geschichtsbuchwunder, bei Schallenberger, a. a. O., Bd. 1, S. 34—63, wo die apodiktische Sicherheit der deutschen Lehrbücher mit den mehr abwägenden, historisch-geographischen Problematik einbeziehenden amerikanischen Lehrbücher verglichen werden.

werden nach Rumpfs Angaben in keiner Weise zum kritischen Mitdenken, zum Zweifeln oder Fragen angeregt. Sie hätten den als absolute Wahrheit vorgetragene Wissensstoff einfach zur Kenntnis zu nehmen und zu lernen. Diese Befunde sind wichtig und aufschlußreich, aber sie bewegen sich unseres Erachtens noch im Vorfeld der angedeuteten Theorie, weil sie mit Normen operieren, die selbstverständlich akzeptabel sind, die aber nicht in ihrer Verflechtung mit anderen Dimensionen des Unterrichts diskutiert wurden. Es wäre am Ende nicht viel gewonnen, wenn die von Rumpf kritisierten Schulbücher stilistisch überarbeitet und die apodiktisch wirkenden Sätze vorsichtiger formuliert werden. Die Beschäftigung mit dem französischen Geschichtsbuch zeigte, welche Gefahr in der Übervorsicht steckt. Es ist ferner nicht selbstverständlich, daß das Schulbuch die geeignete Instanz zur Stimulierung fragenden, kreativen Mitdenken ist. Was macht eigentlich der Lehrer, wenn dem Lehrbuch diese schwerste Bürde schon zugemutet wird?

In der UdSSR wird die Funktion des Lehrbuchs kurz so beschrieben: „Das Lehrbuch ist ein Buch, in dem die Grundlagen der wissenschaftlichen Kenntnisse zu einem bestimmten Unterrichtsstoff gemäß den vom Lehrprogramm festgesetzten Unterrichtszielen und den didaktischen Erfordernissen niedergelegt sind.“²²⁾ Der sowjetische Schüler ist dem-

formativ zu dieser Problematik ist ferner K. Brachmann, Analyse von Arbeitsmaterialien für den Geschichtsunterricht, in: Pädagogische Rundschau 25 (1971), S. 603—628. Weiteres Material über das in Schulbüchern zusammengestellte Wissen enthält die nützliche Anthologie von H. Rumpf (Hrsg.), Schulwissen, Göttingen 1971.

²²⁾ Auszug aus der Definition, die zum Stichwort „Schulbuch“ von der sowjetischen Pedagogičeskaja Enziklopedia, Moskau 1968, 4. Bd., S. 410 ff., angegeben wird. Hochschuldidaktisch und publizistisch wäre es möglich gewesen, den Vergleich mit theoretischen Aussagen, wie sie u. a. in Nachschlagewerken zu finden sind, zu beginnen. Vgl. die von I. Lichtenstein-Rother, Schulbuch, in: Lexikon der Pädagogik, Neue Ausgabe, Freiburg 1971, 3. Bd., S. 495—496, und die amerikanische Auffassung, wenn er mit dem Schulbuch arbeitet,

vor allem Rezeptor und Verarbeiter eines vorgegebenen Lernpensums in eben dem von Rumpf und anderen kritisierten Sinn. Das bedeutet aber nicht, daß es in der UdSSR keinen problemorientierten Unterricht gäbe, in dem sich die Schüler aktiv schöpferisch einsetzen können. Im Gegenteil: Die sowjetische Didaktik ist an dieser Seite des Unterrichts stärkstens interessiert²³⁾. Bei uns soll der Schüler schon bei der Lehrbucharbeit Forscher und schöpferischer Denker sein. Damit sind vielleicht beide, der Schüler und das Lehrbuch, überfordert, und wir schließen mit der Frage, ob es nicht zweckmäßig wäre, konsequenter, als es bisher geschieht, zwei Arten von Schulbüchern zu entwickeln: eins, das den vorgesehenen Wissensstoff enthält und als Nachschlagewerk dient — das dabei wissenschaftlich kontroverse Fakten als solche kennzeichnen, sichere Erkenntnisse aber nicht unnötig verunsichern würde —, und ein anderes, das in Form eines offenen Programms den Lernprozeß organisiert, Arbeitsanregungen und Untersuchungsmöglichkeiten vermittelt, Fragen aufwirft und zum eigenen produktiven Denken auffordert.

sung von Deighton, Caffrey und Smith, Textbooks, in: The Encyclopedia of Education, hrsg. von Lee C. Deighton u. a., New York o. J., Bd. 9, S. 210—224. Dieser Ansatz hätte jedoch in eine andere Thematik geführt, u. a. zur Frage, wie das Lehrbuch im Unterricht eingesetzt werden soll. In der UdSSR ist das Lehrbuch sehr eng an den Lehrplan gebunden; es enthält genau den für ein Schuljahr vorgesehenen Stoff. In der Bundesrepublik ist der Einsatz zumeist flexibler geplant. Diese und andere Probleme mußten ausgeklammert werden zugunsten einem Aufzeigen von anderen möglichen Denkvorstellungen.

²³⁾ Eine Einführung in diesen Problembereich bietet B. Schiff, Die Reform der Grundschule in der Sowjetunion (Osteuropa-Institut an der FU-Berlin, Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen, hrsg. von O. Anweiler und S. Baske, Bd. 6), Berlin-Heidelberg 1972. Schiff hat auch die in diesem Zusammenhang grundlegende Schrift von L. V. Zankov, Didaktik und Leben (Beiträge zu einer neuen Didaktik, hrsg. von H. Roth u. a.), Hannover 1973, ins Deutsche übersetzt. Eine nützliche Sammlung sowjetischer, ins Deutsche übersetzter Aufsätze zur Didaktik wurde vorgelegt von W. Mitter (Hrsg.), Didaktische Probleme und Themen in der UdSSR (in: Beiträge zu einer neuen Didaktik), Hannover 1974.

Verzeichnis der besprochenen Bücher

Zur Geschichte

Kaier: Grundzüge der Geschichte, Mittelstufe, Bd. 3, Diesterweg, 4. Auflage 1968.

Lucas u. a., Menschen in ihrer Zeit, Bd. 5, Klett, 1969.

Efimov: Novaja istorija, čast' I. Učebnik dlja srednej školy, Moskva 1966.

Monnier, Jardin: Histoire 1789—1848, 2^e, Fernand Nathan, Paris 1960.

Zur Biologie

Linder, Hübler: Biologie des Menschen, Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 9. Auflage 1969.

Linder: Biologie. Lehrbuch für die Oberstufe, Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 17. Auflage 1969.

Cusmer, Petrišina, Čelovek. Anatomija, Fiziologija, Gigiena. Učebnik dlja 8 klasa srednej školy, Moskva 1973.

Bénard, Galletti, Cohon, Gorenflot, Gribenski, Oria, Raffin: Biologie, 1^e A et B, Hatier, Paris 1969.

Oria, Raffin: Sciences naturelles, 3^e. Anatomie, Physiologie, Hygiène, Hatier, Paris 1966.

Zum muttersprachlichen Unterricht

Lesebuch für das 2. Schuljahr der Grundschule, Klett, Stuttgart 1967 (vgl. Anm. 19).

Lesebuch 65. Ein Lesewerk für die Schule von heute. 3. Schuljahr, Schroedel, Hannover 1965 (5. Auflage 1968).

Lesebuch 65. Ein Lesewerk für die Schule von heute. 4. Schuljahr, Schroedel, Hannover 1965.

Zvezdočka, Kniga dlja čtenija v 1 klassje, Moskva 1971.

Flažok. Kniga dlja čtenija vo ftorom klassje, Moskva 1970.

Rodnoe slovo. Kniga dlja čtenija v tret'em klasse, Moskva 1971.

Guillot, Biancheri, Cousin: Tipiti le rouge-gorge. Lectures suivies. Cours élémentaire, Classe de 10^e et 9^e, Larousse, Paris 1963.

Guillot, Biancheri, Cousin: Rex et Mistrigi. Lectures suivies. Cours élémentaire, Classe de 9^e et 8^e, Larousse, Paris 1964.

Wolfgang Protzner: „Ostkunde“ — Geschichte eines politisch umstrittenen Unterrichtsgegenstands

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 46/74, S. 3—15

Dem unbefangenen Beobachter erscheint es paradox: Zu einer Zeit, da die Bundesrepublik Deutschland ihr politisches Verhältnis zu den Staaten Osteuropas neu zu ordnen sucht, da der mehr emotionale Antikommunismus der fünfziger Jahre einer realistischeren Betrachtungsweise und einer — wenn auch noch durchaus skeptisch — zurückhaltenden „Öffnung nach Osten“ zu weichen beginnt, da ferner die abgeschlossenen Verträge ein wechselseitig akzeptiertes Koexistieren erleichtern und regeln sollen, kann die „Ostkunde“ an unseren Schulen der nachwachsenden Generation nur schwer Orientierungshilfen und objektive Fakten an die Hand geben.

Die „Ostkunde“, in den fünfziger Jahren als „Heimwehstkunde“ konzipiert, hat es bis heute nicht geschafft, sich aus dem „Ghetto der Vertriebenen- und Flüchtlingsproblematik“ (Eugen Lemberg) zu lösen. Eine verstärkte Behandlung Osteuropas in unseren Schulen ist daher wohl nur durch eine Umorientierung von der „Ostkunde“ auf eine „Osteuropakunde“ zu erreichen. Diese Osteuropakunde hätte die Aufgabe, Wissen und Einsichten über geschichtliche, geographische, politische und gesellschaftliche Probleme unserer osteuropäischen Nachbarn in den dafür relevanten Unterrichtsfächern zu vermitteln.

Arbeitsgruppe Saarbrücker Geschichtsstudenten: Einstellungen saarländischer Schüler gegenüber Osteuropa

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 46/74, S. 17—33

Die Untersuchung zeigt die Wirkung des innerhalb und außerhalb der Schule vermittelten Bildes von Geschichte, Kultur, Wirtschaft und politischem Leben der sozialistischen Staaten Osteuropas auf Schüler der 9. Klassen in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Auffallend an den Ergebnissen ist in erster Linie das überaus geringe Wissen der Befragten. Von daher ist kaum eine Basis für die rationale Beurteilung der sozialistischen Staaten gegeben. Die emotional geprägte Einstellung der Schüler ist insbesondere gegenüber der Sowjetunion nach wie vor stark vom überkommenen antikommunistischen Feindbild bestimmt.

Auffallend stark sind die Unterschiede bei der Aufschlüsselung nach Schultypen: Hauptschüler stehen den Menschen in Osteuropa eher positiv gegenüber, Gymnasiasten eher negativ. Hier führt ein offensichtlich größeres, aber jeweils einseitig politisch geprägtes und recht diffuses Wissen auch zu stärkeren Vorurteilen. Eine ähnliche Tendenz ergibt sich bei der Aufschlüsselung nach Parteipräferenzen.

Peter Schulz-Hageleit: Geschichtsbewußtsein und Menschenbild. Ergebnisse eines Vergleichs von Schulbüchern Frankreichs, der Bundesrepublik Deutschland und der Sowjetunion

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 46/74, S. 35—54

Das Schulbuch vermittelt dem Schüler nicht nur ein wertneutrales Faktenwissen. Es fördert darüber hinaus bestimmte Denkformen und politische Grundhaltungen; durch das implizit enthaltene Weltbild beeinflusst es nicht unwesentlich das Verhältnis des Schülers zu seiner gesellschaftlichen Umgebung. Diese globale These, die aufgrund zahlreicher Untersuchungen als gesichert gelten kann, wird durch die Methode des internationalen Vergleichs präzisiert und bestätigt. Die Studie behandelt Geschichtsbücher, Biologiebücher und Lesebücher, die zur Zeit in der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich und der Sowjetunion gebraucht werden. Die vom internationalen Vergleich unabhängige Diskussion über die Schulbuchfrage wurde einbezogen, so weit das möglich war. Das Problem des Geschichtsbuches fand dabei, dem Arbeitsschwerpunkt des Verfassers entsprechend, die stärkste Berücksichtigung.

Die Konfrontation der sowjetischen Lehrbücher mit den Lehrbüchern der beiden westlichen Staaten zeigte mit größerer Eindringlichkeit, als es mit systemimmanenten Methoden möglich wäre, wie intensiv sowjetische Schüler zur positiven Beurteilung des bestehenden Systems, zur disziplinierten Eingliederung und zur aktiven Mitarbeit am Aufbau des Sowjetstaates angehalten werden, während westliche Schüler in einer Art pädagogischem Schonraum bleiben, der sie vor gesellschaftspolitischen Konflikten abschirmt und damit gleichzeitig der Realität des Staates entfremdet. Der Vergleich zeigte, wie dieselben scheinbar unpolitischen Inhalte, zum Beispiel die der menschlichen Biologie, mit oder ohne Absicht in ganz verschiedene politische Zusammenhänge eingeordnet

werden und auf diese Weise auch verschiedene Verhaltensänderungen bewirken müssen. Empirisch exakte Ergebnisse darüber liegen jedoch noch nicht vor. Die Schulbuchforschung begnügte sich bisher mit der Analyse von Inhalten; sie vernachlässigte das Problem der spezifischen, durch Inhaltsanordnung und Formstruktur bedingten Verhaltenseinflüsse.

Die Folgerungen aus den Befunden, die zum Teil in einer universitären Lehrveranstaltung erbracht wurden, sind mannigfaltig. Deutlich wurde u. a. der empfindliche Mangel an einer erziehungswissenschaftlichen Theorie des Lehrbuchs. Daran anschließend ergab sich die Frage, ob nicht neben dem sowjetischen und dem westlichen Modell ein dritter Weg entworfen oder stärker ausgebaut werden sollte, der die Manipulationen des einen und des anderen vermeidet, um intensiver als bisher Aufklärung zu betreiben.