

## Wolfgang Jacobmeyer

### „Polen im deutschen Schulunterricht. Geschichte, Gegenwart, Ausblick“

#### Einleitung

Unser Thema kommt glatt und schlüssig daher; doch die unter der Oberfläche verborgenen Brüche muss man erst freistellen, ebenso die impliziten Anforderungen. Auch die epochale Vorgabe im Untertitel des Themas, nämlich „Geschichte – Gegenwart – Ausblick“ hat Gewicht. Sie scheint mir keine Zeitdimension im gewöhnlichen Sinne zu sein; denn dann wäre sie ja ein wenig trivial. Vielmehr ist sie wohl nichts Geringeres als Karl-Ernst Jeismanns fundamentale Trias, unter deren Anforderungsdruck alles Historische Urteilen gestellt ist, nämlich die Verdichtung von „Geschichte“ zu einer Denkkategorie, in der sich die Rezeption von Vergangenheit, das Bewusstsein von Gegenwart und die Erwartung von Zukunft diskursiv auf einander beziehen müssen.

#### 1. Spezifizierung des Themas

Der „deutsche Schulunterricht“ gibt als Handlungs- und Beobachtungsebene ein erstes Steuerungsmoment für unsere Überlegungen. In den organisatorischen, pädagogischen, methodischen und didaktischen Leitvorstellungen von Unterricht, den wir epochal abschichten können, sehen wir den ständigen Wandel. Im Gegensatz dazu haben wir es aber auch mit einer tragenden Konstante zu tun. Schulen sind, wie das Allgemeine Landrecht für die preußischen Staaten von 1794 mit unübertroffener Kürze und bis auf unsere Tage zutreffend dekretierte, „Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben“<sup>1</sup>. Mit dieser „Veranstaltung“ hat der Staat sich die „Anstalt“ geschaffen. Und mag nun auch heute die Anstalt bis auf die „Justizvollzugsanstalt“ aus dem Kanon unserer tolerierten Begriffe verschwunden sein, so ist der Sachverhalt selbst doch unerschüttert geblieben. Bis heute hat sich seit dem Ende des 18. Jahrhunderts der Staat der Schule bemächtigt. Seine „äußere Schulaufsicht“ legt Schulformen, Lehrerbildung, Schulbau, Wertigkeit der Abschlüsse usw. fest; seine „innere Schulaufsicht“ dagegen – und darauf hebt unsere Formulierung ab – verstaatlicht Inhalte und Gegenstände des Unterrichts, münzt Kenntnisse, Fähigkeiten und Gesinnungen um in Lernziele für die Schüler. Wenn man Schule nach ihren institutionellen Merkmalen erfasst, hat man es nur mit unterschiedlich schraffierten, aber wenig beachtlichen Oberflächen zu tun. Deshalb können Politiker ja mit relativ geringem Schaden für unsere Gesellschaft ihre typisch kurzatmige Reformsucht an der Schule ausleben. Aber Schule verwirklicht sich in langen Wellen von Entwicklung. Vor allem ist Schule politische Geschichte, zugleich subtil und elementar. „Ohne Schule kein Staat“, ließe sich ohne Übertreibung für das preußische Bildungs-Modell sagen, das mit dem Ende des 18. Jahrhunderts aufstieg und über den deutschen Sprachbereich hinaus maßgeblich wurde. Für Polen galt zwischen 1795 und 1918 das Gegenteil: ohne Staat keine Schule. Deshalb verblieben die Überlegungen der polnischen Nationalen Erziehungskommission von 1773 im Zustand eines noblen Dokuments. Die politische Lagerung von Schule macht jedenfalls den Nationalbezug im Bildungswillen völlig selbstreferent. Der Leipziger Volksschulrektor Bruno Kunze etwa schrieb 1880 in seinem Lehrbuch, „*daß das Kind als Glied einer Nation nur mit der Nation, in der Nation und für die Nation erzogen werden kann, daß also die allgemeine menschliche Bildung nur in nationaler Form angestrebt werden kann*“<sup>2</sup>. Man hat darin häufig bösen Willen und verdrehte Absicht gesehen. Aber auf weite Strecken ist das keine politische Entscheidung, sondern konkludent für die Genese des Bildungsinstituts „staatliche Schule“. Ihr war jede andere Nation peripher, deren Geschichte,

<sup>1</sup> ALR, 2. Teil, 12. Titel, § 1.

<sup>2</sup> Bruno Kunze, Lehrstoff für den elementaren Geschichtsunterricht. Halle: Anton 1880, Vorwort.

deren Kultur, sogar die bilateralen Beziehungen. Für die Geschichtsdarstellung im Schulbuch – Leitmedium des Unterrichts und Erzählvorgabe für den Lehrervortrag – folgt daraus eine narrative Struktur und ein Deutungswille, die auch heute kaum aufgebrochen sind.

Ohne die Formulierer des Themas tadeln zu wollen, sondern nur zur eigenen Klärung darf ich auf dessen Unschärfen hinweisen. „Unterricht“ ist ja viel mehr als „Schule“, nämlich die durch Lehrpläne und Lehrmaterialien nur oberflächlich bestimmte reale Aktion der Wissensvermittlung in den Fächern: Geist der Schule, Zeitgeist, soziale Zusicherungen, Persönlichkeit des Lehrers, curricularer Stellenwert des Faches, usw. Dazu kann im Ernst nur die empirische Unterrichtsforschung etwas sagen, die aber unseren deutsch-polnischen Zusammenhang nie untersucht hat. Auch der Kanon der für unser Thema relevanten Fächer ist begrenzt. Unter dem weiten thematischen Gewande geht es in erster Linie um den Geschichtsunterricht. Dieses Fach hebt sich allerdings auch heraus, weil es nicht nur Kenntnisse vermitteln soll, sondern nach wie vor auch Gesinnungen. Es sind heute andere Gesinnungen als früher, aber eben doch immer noch Gesinnungen. Hinter der öden Formelsprache unserer Lehrpläne treten sie klar genug hervor.

Die zweite Unschärfe liegt in den Begriffen „Polen“ und dem korrespondierenden „Deutschland“. Ich zähle nicht die politischen Verwirklichungen Polens und Deutschlands auf, sondern stelle mich auf den Status quo, dass sie erst 45 Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg in Ruhelage gekommen sind.

Die letzte Unschärfe liegt in der fachlichen Entwicklung des deutschen Geschichtsunterrichts im Blick auf die Behandlung der Epochen. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nämlich begann er, der jüngeren und jüngsten Geschichte mehr Aufmerksamkeit als zuvor zu schenken, ihr seit der Reichsgründung 1871 sogar einen besonderen teleologischen Wert zuzumessen. Nun erst wurde die bis dahin dominierende antike Geschichte zum bloßen Hintergrund und Vorläufer des Eigentlichen degradiert, während das Mittelalter sich weiterhin in der alten Kümmerform durchhielt, entsprechend ohne Bezüge zur polnischen Adelsrepublik. Nun erst formte sich das Urteilsmuster der deutschen Selbstverständigung, mit der wir es in nicht geringen Teilen nach wie vor zu tun haben. Das Bedauern über den deutschen Flickenteppich nach 1648, die dezidierte Ablehnung der Französischen Revolution 1795, die zum Heldenepos verklärten Freiheitskriege und die Trias der sog. Reichs-Einigungskriege bildeten nunmehr die Zäsuren für ein Geschichtsbild, das bis tief in die Weimarer Zeit hineinragte. Die Wahrnehmung polnischer Geschichte dagegen lebte von der deutschen Rezeption des Absolutismus und erschöpfte sich in einer schroffen Verurteilung der Adelsrepublik und einer daraus als geschichtsnotwendig gefolgerten Rechtfertigung der Teilungen Polens<sup>3</sup>.

## **2. Die Teilungen Polens als Fallbeispiel für die Bindung deutscher Lehrbuch-Urteile**

Dieser Focus verdient Aufmerksamkeit, weil er historisch konditioniert ist, und zwar wenigstens in dreierlei Hinsicht:

*erstens* deshalb, weil Geschichtslehrbücher nach ihrer Natur eine legitimierende Textsorte sind, Rechtfertigungsinstrumente, Sprachrohre der gesellschaftlichen Grundströmungen ihrer Zeit, Dokumente des wechselnden Zeitgeistes<sup>4</sup>;

<sup>3</sup> Vgl. Wolfgang Jacobmeyer, „Da mußte fest und nachhaltig eingegriffen werden“. Urteile deutscher Schulgeschichtsbücher des 19. und frühen 20. Jahrhunderts zu den Teilungen Polens. In: Hans-Jürgen Bömelburg u. Beate Eschment (Hg.), „Der Fremde im Dorf“. Überlegungen zum Eigenen und zum Fremden in der Geschichte. Rex Rexheuser zum 65. Geburtstag. Lüneburg 1998, S. 249-282. – Vgl. auch: Ders., Die zweite Teilung Polens als Problem des historischen Urteils. In: Elmar Krautkrämer u. Elisabeth Erdmann (Hg.), Geschichte erforschen, erfahren, vermitteln. Festschrift für Wolfgang Hug. Rheinfelden-Berlin 1992, S. 33-42.

<sup>4</sup> Vgl. Ders., Konditionierung von Geschichtsbewußtsein. Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographien. In Gruppensdynamik. Zs. f. angewandte Sozialpsychologie 23 (1992), S. 375-388. – Auch:

*zweitens*, weil mit den Teilungen Polens gleichsam die Ursünde des deutsch-polnischen Verhältnisses angesprochen ist; und

*drittens*, weil die Deutschen eine staatsgeleitete Nation sind, die Polen eine gesellschaftsgeleitete, sodass deutsche Schulbücher im Blick auf Polen etwas würdigen müssen, was historisch außerhalb der deutschen Selbsterfahrung liegt, und vice versa, polnische Rezeptionen diese deutsche Verwurzelung nicht erfassen.

Nun zum Urteilsbild deutscher Lehrbücher über die Teilungen Polens, wenigstens in einigen Perspektiven! Ich fasse 155 Lehrbücher vom späten 18. Jahrhundert bis zum Ende des Dritten Reiches zusammen, damit wir eine gehörige Zeitperspektive gewinnen. Selbstverständlich ist den Autoren der Lehrbücher bewusst, dass die Teilungen Polens ein Vorgang von außerordentlichem Gewicht waren. Deshalb ist ihr Instrumentarium der Begründungen reichhaltig und gut sortiert, nämlich

- der Absolutismus als eine Norm, der die polnische Staatsverfassung nicht genügte;
- die vom polnischen Staatsgedanken nicht gezügelte adelige Trägerschicht Polens;
- außenpolitische Zwänge, die Preußen bedienen musste; und
- das vorgeblich gesunde Machtinteresse Preußens.

Alle ausgewerteten Lehrbücher zwischen dem Ende des 18. Jahrhunderts und 1945 schöpfen aus diesen argumentativen Fonds, aber in einer Wellenbewegung, bis 1871 ansteigend, im Kaiserreich den Höhepunkt erreichend, nach 1919 wieder abfallend. Für die Militanz der Urteile in wilhelminischer Zeit gebe ich eine knappe Blütenlese: „Polen war nicht mehr imstande, sich selbst zu regieren“<sup>5</sup>; „durch die Uneinigkeit im eigenen Lande ward es zum Gespött der Welt“<sup>6</sup>; es ging „unaufhaltsam dem Zerfall entgegen“<sup>7</sup>; „nie war wohl die Verfassung eines Staates unglücklicher“<sup>8</sup>; „ein morscher Bau“<sup>9</sup>; „in politischem und wirtschaftlichen Verfall begriffen“<sup>10</sup>; „Zustand völliger Auflösung“<sup>11</sup>; „tief herabgekommenes, nicht länger lebensfähiges Reich“<sup>12</sup>; „trostloseste Zustände“<sup>13</sup>; „Zustand äußerster Verwirrung und Zerrüttung“<sup>14</sup>.

---

Karl-Ernst Jeismann, Internationale Schulbuchforschung oder nationale Staatsräson? Gedanken zum 10jährigen Bestehen des Georg-Eckert-Instituts. Braunschweig <sup>2</sup>1990.

<sup>5</sup> Harry Bretschneider, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte auf höheren Lehranstalten. Halle 1916, S. 37.

<sup>6</sup> Theodor Ballien, Die Preußisch-Deutsche Geschichte in Preußischen Volksschulen. Ein Lernbuch für Schüler nach dem Unterricht. Brandenburg/Havel 1871, S. 8.

<sup>7</sup> Karl Lorenz, Lehrbuch der Geschichte für Mädchenschulen. München 1904, S. 275.

<sup>8</sup> August Mauer, Geschichts-Bilder. Darstellung der wichtigsten Begebenheiten und berühmtesten Personen aus der alten Geschichte, dem Mittelalter, der neuen und neuesten Zeit. Langensalza <sup>8</sup>1878, S. 386.

<sup>9</sup> Wilhelm Fick, Grundriß der deutschen und preußischen Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Haupt-Personen und Begebenheiten. Eisenach 1878, S. 76. - Identisch: Georg Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. Ein Lehrbuch für mittlere Gymnasialklassen, für höhere Bürger- und Realschulen. Leipzig <sup>6</sup>1860, S. 306.

<sup>10</sup> Friedrich Neubauer und Ferdinand Rösinger, Lehrbuch der Geschichte für die höheren Lehranstalten in Südwestdeutschland. Halle 1906, S. 198.

<sup>11</sup> Franz Moldenhauer, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in der Untersekunda. Geschichte Deutschlands vom Regierungsantritt Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart. Berlin 1894, S. 21.

<sup>12</sup> David Müller, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der neueren deutschen Geschichte. Heilbronn <sup>5</sup>1871, S. 300.

<sup>13</sup> Max Reiniger, Der Geschichtsunterricht. Methodisches Handbuch nach den Grundsätzen der neueren Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Staats- und Bürgerkunde. Langensalza <sup>2</sup>1913, S. 238.

<sup>14</sup> O. Verf., Deutsche Landes- und Provinzialgeschichte. Ein Handbuch für die Heimatkunde im Geschichtsunterricht. Leipzig 1892, S. 16.

Wenn man die Urteile sortiert, kann man bloße Werturteile von operativen Urteilen unterscheiden. Die letzteren sind die schärferen. Sie stellen Polen vor ein Weltgericht, bei dem die Schulbuchautoren sich allenfalls in der Rolle von Beisitzern sehen. Wenn nach ihrem Urteil Polen „sein Daseinsrecht als Staat“ verirkte, sich „im Zustand völliger Auflösung“ befand und „unaufhaltsam dem Verfall entgegen“ ging, dann sind die Teilungsmächte vollständig entlastet. Der Legitimationswunsch hat sich damit unangreifbar gemacht, weil auch ohne das Zutun der Teilungsmächte eintreten muss, was geschichtsnotwendig ist. Ein solcher Staat kann nicht bestehen.

Nur zum Kontrast vergleiche man dagegen die Urteile nationalsozialistischer Lehrbücher: „Friedrich der Große handelte aus Notwehr“<sup>15</sup> gegenüber dem russischen Expansionsdrang; die Teilungen seien zwar „hart, aber nicht unverdient“<sup>16</sup> gewesen; im Übrigen habe Preußen „nur altes germanisches Land wieder in Besitz [genommen] und nur das, was es brauchte“<sup>17</sup>. Es ist keine Frage, dass auch hier die Legitimation die Feder führt. Aber die Urteile sind lapidar, haben keinen Schaum vor dem Munde, sind nicht Gerichtsverhandlung wie die wilhelminischen, sondern eine Art von Pressebericht. In wilhelminischer Zeit waren die deutsch-polnischen Beziehungen in scharfe Spannungen geraten, weil man den Polen in Preußen zu deren Verdruss nunmehr abverlangte, nicht nur preußische Patrioten, sondern auch bekennende deutsche Reichsbürger zu sein<sup>18</sup>. Im Dritten Reich dagegen war Polen bis Anfang 1939 nur der gering geschätzte „Juniorpartner“, danach der besiegte Feind. Deshalb geben sich die Urteile vergleichsweise moderat. Wohl aber eignete sich die Darstellung der Teilungen für die nationalsozialistische Selbstbeschreibung. Das Lehrbuch „Geschichte des deutschen Volkes“ 1939 formuliert:

*„Der zuchtlose Adel brachte das ehemals mächtige Reich an den Rand des Abgrunds. Denn keiner wollte sich mehr unterordnen und dem Wohl des Vaterlandes dienen. Da taten sich Rußland, Oestereich und Preußen zusammen und besetzten große Teile des Landes. Die Polen waren so schwach, daß sie sich nicht dagegen wehren konnten. Für Preußen war das neue Land wichtig, denn es verband Ostpreußen mit dem Kernland Brandenburg. Daß es früher dem Deutschenorden gehört hatte, war für Friedrich ein weiterer Grund, es in Besitz zu nehmen. [...] Was Friedrich hier gewann, war eine Ruine einstiger Größe. [...] Nun aber ging es aufwärts mit dem Lande! Ueberall wurden Häuser und Straßen gebaut. Neue Dörfer mit deutschen Siedlern entstanden.“<sup>19</sup>*

Der politische und wirtschaftliche Zerfall steht im Vordergrund. Ihm gegenüber ist der alte Besitztitel nur nachgeschoben. Dagegen aber stellen die Verfasser einen klaren Katalog nationalsozialistischer Tugenden als gegenwartsbezogene politische Pädagogik: Bereitschaft

<sup>15</sup> Karl Wehrhan und Heinrich Idelberger, Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. Teil III: Deutsche Geschichte vom Ausgange des Mittelalters bis zur Beendigung der Befreiungskriege. Frankfurt a.M. 1933, S. 49.

<sup>16</sup> Waldemar Halfmann, Volk und Führer. Ausgabe für Oberschulen und Gymnasien. Kl. 7: Deutsches Ringen um Lebensraum, Freiheit und Einheit. Frankfurt a.M. 1941, S. 189.

<sup>17</sup> Herbert Göbel, Dürs Deutsche Geschichte. H. 9: Das zweite Reich der Deutschen. Das Zeitalter Friedrichs des Großen. Leipzig 1938, S. 146.

<sup>18</sup> Vgl. Wolfgang Jacobmeyer: Ein polnischer „Mußpreuße“ am Paulinischen Gymnasium in Münster – nationaler Dissens als Disziplinarfall. In: Westfälische Zeitschrift Bd. 147 (1997), S. 179-190. – Es ging um den Schulverweis eines polnischen Schülers, der 1918 an „Kaisers Geburtstag“ verweigert hatte, die Kaiserhymne mitzusingen.

<sup>19</sup> Wilhelm Füssel und Wilhelm Loos, Geschichte des deutschen Volkes. Teil 2: Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart. Gießen: Roth 1939, S. 187f.

zur Unterordnung und Hingabe, die Gefahr militärischer Schwäche, endlich der Siedlungsgedanke als völkische Erfolgsperspektive usw. Nur wer so handelt, lautet die Botschaft, hat Zukunft.

Die Lehrbücher der Weimarer Republik waren hinsichtlich der Teilungen zurückhaltender. Sie hatten sich in das eingegraben, was die politische Propaganda die „blutende Wunde am Volkskörper“ nannte, nämlich die durch Versailles verlorenen Gebiete; aber die Lehrbuchautoren wussten auch, dass es sich bei diesen Gebieten im Osten um den Gewinn aus den Teilungen Polens handelte, und das machte sie auch im Urteil zurückhaltend. Ein interessantes Argument in diese Richtung trug der Bürgerschullehrer Theodor Franke 1919 in seinem „Praktischen Lehrbuch der Deutschen Geschichte“ vor:

*„So bedeutend dieser Länderzuwachs war, so große Nachteile brachte er. Das polnische Land war wenig bebaut und kostete dem Staat mehr, als es einbrachte. [...] Die slawischen Bewohner haßten die Deutschen und suchten das Joch der Fremdherrschaft bei guter Gelegenheit abzuschütteln. Sie vermehrten nicht die Macht und die Sicherheit des Staates, da sie ihn fortwährend in seinem Bestande gefährdeten.“<sup>20</sup>*

Die von Franke beschriebenen Folgen waren wohl wirklich erst 1919 erkennbar. Aber das Argument zeigt, wie weit die Urteile der deutschen Lehrbücher streuen – von bedingungsloser Aggressivität über nur konstatierende Indifferenz bis hin zu dezidierter Warnung. Die erste akzeptable, freilich alles andere als Schüler fesselnde Darstellung findet sich erst fast 200 Jahre nach den Teilungen, nämlich 1984 in dem bekannten Lehrbuch „Zeiten und Menschen“ von Walter Goerlitz:

*„Die dritte Teilung Polens zwischen den drei Ostmächten zerstörte 1795 auch den letzten Rest des polnischen Staates. [...] Im Königreich Preußen lebten jetzt mehr polnische als deutsche Einwohner. Die Polen fanden sich mit der gewaltsamen Beseitigung ihres Staates nicht ab. Diese nackte Machtpolitik ging weit über den üblichen Länderschacher der Zeit hinaus.“<sup>21</sup>*

Lassen Sie mich kurz resümieren, ehe wir weitergehen! – Wir haben den Zwang zur Legitimation gesehen, und wir haben die perspektivische Bindung der Urteile an die jeweilige politische Gegenwart gesehen. Wenn ich nach der Prognose gefragt werde, ob sich das ändern wird, bin ich ganz skeptisch. Welche Umstände sollten denn wohl diese beiden Grundmerkmale aufheben? Legitimationsbedarf schafft sich nicht aus der Welt, und die Konditionierung der Gegenwart wird immer den Urteilstenor färben.

### **3. Darstellungsform als inhaltlicher Zwang**

Eine zweite Ebene für unsere Suche nach Antworten auf das Thema betreten wir mit der Frage, welche inhaltlichen Zwänge von der Darstellungsform ausgehen. Dazu müssen wir einen Blick in die Gattungsgeschichte des Lehrbuchs werfen. An ihrem Anfang steht das Modell, Weltgeschichte abzubilden, aber nicht in einer integrierten weltgeschichtlichen Fassung, sondern als Erbe der mittelalterlichen historiographischen Ordnung nach dem Traumgesicht Daniels, also in „Monarchien“ organisiert: das Volk Gottes, die „römische Historie von

<sup>20</sup> Theodor Franke, Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte. Nach Grundsätzen des erzieherischen Unterrichts in anschaulich-ausführlichen Zeit- und Lebensbildern bearbeitet. 2. Teil: Neuzeit. Leipzig: Wunderlich<sup>5</sup>1919, S. 283f.

<sup>21</sup> Walter Goerlitz, Zeiten und Menschen. Band 3. Paderborn: Schöningh-Schroedel 1984, S.16.

den Kaysern“, dann das Heilige Römische Reich deutscher Nation. Polen erscheint nicht einmal im Sachregister. Die Schlüssigkeit dieses Modells wird aber den Zeitgenossen um 1770 fadenscheinig. Es war eine auslaufende Konstruktion. Und mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts setzte gattungsgeschichtlich die „vaterländische“ Geschichte ein, die seit den 1860er Jahren durch die Nationalgeschichte abgelöst wurde. Sie prägte für 100 Jahre die Stofforganisation. Die Nationalgeschichte ist, bildlich gesprochen, der Stamm des Baumes, und die Äste der fremden Geschichten wachsen dort aus dem Stamm, wo historische Konflikte, zumeist Kriege, darzustellen sind oder wo die nationalgeschichtliche Erklärung nicht ausreicht. Wir haben also das Modell der einen Zentralgeschichte und der vielen, relativ beliebigen Relationsepisoden, die man nicht durch den Begriff von Beziehungsgeschichten adeln sollte. Eine zusammenhängende polnische Geschichte lässt sich aus ihnen nicht konstruieren, auch nicht bei stupender Gedächtniskraft der Schüler.

Innerhalb des Kranzes von Relationsepisoden, die durch den nationalgeschichtlichen Duktus ohnehin kurzgehalten werden, gibt es zudem eine deutlich gestufte, aber stillschweigende Selektion, deren Merkmale bisher analytisch noch nicht gut beobachtet worden sind. Es handelt sich dabei einmal um den Unterschied zwischen „großen“ und „kleinen“ Völkern. Nach diesem Unterschied bemessen sich die Häufigkeit, die Ausführlichkeit und die Herkunft der in den nationalgeschichtlichen Haupttext eingestreuten Relationsepisoden. Wenn man z.B. neben dem deutschen Adel ein weiteres Adelsbeispiel anbieten will, dann ist es der russische, österreichische, spanische Adel, nicht der polnische. Den Fachhistoriker schmerzt es, wenn er den Schulhistoriographen so entscheiden sieht. Denn diese Auswahl bestärkt Vorstellungen einer absolutistischen Staatsverfassung, die den Adel der Krone dienstbar gemacht hatte, während das entgegengesetzte polnische Modell von Adelsrepublik und Wahlkönigtum aus dem Vorstellungshorizont der Schüler und damit auch aus denkbaren politischen Optionen ausgeblendet wird. Der andere Filter besteht in der politikgeschichtlichen Stoffwahl. Da z.B. die politische Streitgeschichte der Reformation nationalgeschichtlich ausreichend dargestellt werden kann, wird die Reformation in Polen nirgendwo erwähnt. Auch die Genese der modernen polnischen Nation vor allem im preußischen Teilungsgebiet kann ein Lehrbuch nicht darstellen, das staatsgeleitet ist, das sozialgeschichtliche Veränderungen kaum thematisiert und das stattdessen den akuten politischen Konflikt als Auslöser benötigt. Die Zeit zwischen 1795 und 1918 stellt sich deshalb als eine von polnischen Motiven entleerte Phase dar.

Wenn wir die Perspektive wechseln und von der Fall-Analyse der Teilungen Polens zu einer epochalen Erfassung übergehen, dann tritt Polen erst nach 1918 als ein beachtlicher Gegenstand auf. Für die Phase der Zwischenkriegszeit hat dazu vor 20 Jahren der Kollege Romuald Gelles eine wegweisende, methodisch nicht aufregende, aber in der Dichte des versammelten Belegmaterials nicht wieder erreichte Untersuchung vorgelegt<sup>22</sup>: Lehrbücher, Richtlinien und Lehrplan-Vorschriften, die zeitgenössische pädagogische Publizistik, Erinnerungen, Forschungsliteratur. Gelles hat den realgeschichtlichen Kern des deutsch-polnischen Antagonismus auch richtig begriffen. Es gibt nur eine Unebenheit, die aus der Perspektive unseres Themas Gewicht besitzt. Denn Gelles organisiert das deutsche Material unter die polnische Periodisierung der Zweiten Republik von 1919 bis 1939. Für die deutsche Seite ist die Kontraktion von Weimarer Republik und Drittem Reich eine unangemessene Egalisierung. Die komplexeren deutschen Entwicklungen hätten abgeschichtet und vor allem kategorial beschrieben werden müssen, damit ihr Bezug auf Polen sinnfällig wird.

Unbestreitbar ist, dass die frühen Lehrbücher der Weimarer Republik den Sinnhorizont der kleindeutsch-borussischen Erfolgsgeschichte verloren hatten. Die Niederlage von 1918, ihre

---

<sup>22</sup> Romuald Gelles, *Sprawy polskie w szkole niemieckiej 1919-1939*. Wrocław u.a.: Ossolinski 1991.

Festschreibung im Versailler Vertrag von 1919 mit der Kriegsschuld-Zuweisung sorgte für die Fokussierung von elementaren Geschichtsaffekten. Vor allem die Volksschullehrer unter den Autoren hielten den Klageton aufrecht. Sie gaben den Versailler Vertrag als „unser eigentliches Staatsgrundgesetz, den Feindbund [als] unsere oberste Regierung“<sup>23</sup> aus. Französischer Rachedurst, russischer Expansionsdrang und britischer Neid<sup>24</sup> hätten die Deutschen erniedrigt zu einem „entwaffneten, entrechteten, verarmten, gequälten und im Inneren zerrissenen Volk“<sup>25</sup>. Deutschland sei ein „schmachvoll geschwächtes Vaterland“<sup>26</sup>, „kein geschlagenes, sondern ein schmählich verratenes Volk“, dem man das Eingeständnis der Kriegsschuld in Art. 231 des Versailler Vertrags „abgepreßt“<sup>27</sup> habe. Es sei heimgesucht von einer „furchtbaren Schicksalswende“<sup>28</sup>. „Kriegsschuldlüge“ und „Wahrheit“ sind die kontrastierenden Eckpfeiler der Lehrbuchkonstruktion<sup>29</sup>. Auffällig daran und politisch wegweisend ist die neue Dynamisierung des „Volks“-Begriffs. Mit ihm benennen die Autoren eine sittlich-religiöse, politisch-soziale und geschichtliche Letztinstanz, immun gegenüber dem historischen Wandel. Denn Heimat, Vaterland, Staat und Nation können politischen Schiffbruch erleiden, das „Volk“ dagegen nicht.

Die Etablierung dieser Kategorie, die Romuald Gelles nicht gesehen hat, ist ein operatives Programm. Die auf Polen zielenden Revisionswünsche, wie die Schule sie betonte, werden nunmehr mit dem Programm vorgetragen, dass es einen „Unterschied zwischen deutschem Volk und deutschem Staat“<sup>30</sup> gebe, dass der Staat lediglich „die Lebensgemeinschaft des Volkes“<sup>31</sup>, „das mächtigste Kulturwerk seines Volkes“<sup>32</sup> oder „das Schaffen des Volkes“<sup>33</sup> sei. Deshalb macht das „Volk“ den „Staat“ sekundär. Damit wird die Revisionsforderung unabweisbar. Welche zerstörerische Wucht darin liegt, lässt sich an der Minderheitenfrage demonstrieren. Unter der Kategorie des Nationalstaates muss sich eine nationale Minderheit mit den Normen der Mehrheitsgesellschaft arrangieren. Begreift sie sich dagegen als Teil eines „Volkes“, transzendieren ihre Ansprüche die Staatsgrenze und machen den Konflikt unversöhnlich.

Wenn ich oben gegen die Studie von Romuald Gelles eingewandt habe, man müsse den politischen Erziehungswillen kategorial beschreiben, dann können wir an dieser Stelle die Früchte eines solchen Verfahrens ernten. Denn es ist auffällig, dass die deutschen Gymnasien in Weimarer Zeit zwar Schulgruppen des Vereins für das Deutschtum im Ausland gründeten, starke Mitgliederzahlen aufwiesen, gelegentlich sogar eine „Kükengruppe“ aus Schülern von Sexta bis Tertia, auch systematisch Geld über Obmänner in den einzelnen Klassen sammelten<sup>34</sup>, also dezidiert für deutsche ausländische Minderheiten unter der Kategorie

---

<sup>23</sup> Friedrich Fikenscher, Der Friedensvertrag von Versailles. München: Oldenbourg 1920.

<sup>24</sup> Bodesohn, Leitfaden der Staats- und Bürgerkunde. Wittenberg: Herrosé 1921.

<sup>25</sup> Pötsch, Der Friedensvertrag in der Volksschule als abschließender Geschichtsunterricht. Paderborn: Schöningh 1922.

<sup>26</sup> Alois Atzler, Handbuch für den neuzeitlichen Geschichtsunterricht. Habelschwerdt: Franke <sup>13</sup>1923.

<sup>27</sup> Emil Stutzer, Übersichten zum Weltkrieg. Halle: Waisenhaus 1921.

<sup>28</sup> Max Förderreuter und Friedrich Würth, Aus der Geschichte der Völker. Kempten-München: Kösel & Pustet 1922.

<sup>29</sup> Valentin Batzel und Hans Rimm, Mein Volksstaat. Sachkunde für die deutsche Geschichte. Bochum: Kamp 1930.

<sup>30</sup> Theodor Steudel, Teubners Geschichtliches Unterrichtswerk für Höhere Lehranstalten. Leipzig-Berlin: Teubner 1926.

<sup>31</sup> Adolf Bauser, Deutsche Staatsbürgerkunde. Stuttgart: Berthold & Schwerdtner 1922.

<sup>32</sup> Walter Opitz, Tatsachen der Geschichte. Leipzig: Voigtländer 1925.

<sup>33</sup> Hermann Pinnow, Geschichte des deutschen Volkes. Leipzig-Berlin: Teubner 1923.

<sup>34</sup> Für ein beliebiges Schulbeispiel vgl. Wolfgang Jacobmeyer, 1918 bis 1945. Das Gymnasium Paulinum vom Beginn der Weimarer Republik bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. In: Günter Lasalle

„Volk“ eintraten, dass aber andererseits die deutschen Lehrbücher praktisch keinen Bezug auf die Lage der Deutschen in Polen nahmen, die 1919 so unverhofft zur Minderheit geworden waren. Hier zeigt es sich, wie sehr die Weimarer Republik noch ideologisches Durchgangsland war. Aus der mentalen Verfassung des Besiegten wurde zwar eine neue Kategorie entwickelt, die über die defekten Züge von Staatlichkeit hinweghalf, aber sie wurde noch nicht offensiv und doktrinär angewandt. Das geschah erst nach 1933.

Zum Polenbezug des deutschen Unterrichts im Dritten Reich muss ich nach dem oben Erwähnten nicht viel sagen. Das Dritte Reich schert zu stark aus, als dass ein Vergleich belehren könnte. Deshalb bin ich auch sehr reserviert gegenüber der heutigen Versessenheit – durch unqualifizierte Anforderungen aus Gesellschaft und Politik angeheizt –, mit der sich unsere Schule mit dieser Epoche beschäftigt. Ich möchte mit dieser Äußerung nicht missverstanden werden. Selbstverständlich muss die Verbrechenstypik des Dritten Reiches qualitativ unterrichtet werden. Aber es gibt keinen Beleg dafür, dass Kenntnis des Nationalsozialismus automatisch das politische und gesellschaftliche Verhalten von Schülern justiert; auch der Erwerb von historischer Urteilskompetenz<sup>35</sup> wird bei diesem Thema nicht gefördert, da die Feindlage so übersichtlich ist, dass weder Schüler noch Lehrer sich irren können. Dagegen sehe ich wegen der vorgeformten Urteile die Gefahr der Trivialisierung. Zu den Grundfragen des Nationalsozialismus gelangt der Unterricht leider nicht, da er dazu in einen Fächerverbund überhaupt erst eintreten müsste.

Das Exzeptionelle des Dritten Reiches ist für das Schulwesen rasch skizziert. Zunächst wurde Schule entgrenzt, denn die staatlichen Jugendverbände, die Veranstaltungen außerhalb von Schule wie auch die Benotungskonkurrenz von Jungvolk, HJ und BDM minderten den Rang von Schule; dem entspricht auch die Einebnung der gymnasialen Schulformen durch die generalisierte Deutsche Oberschule und, in Konkurrenz zu ihr, die Schaffung von Eliteschulen der NSDAP. Ferner wurden die Inhalte aller Schulfächer rigoros unter die kategoriale Aufsicht und die exklusive Deutungshoheit der Trias „Rasse“, „Blut und Boden“ und „Volk“ gestellt. Damit mutierten die Lehrbücher zu Instrumenten der ideologischen Agitation. In dieser Verfassung von Schule war Raum nur für das deutsche Selbstbild. Es hatte keine anderen Völker neben sich – gleichsam die edukative Teilwahrheit des Weltherrschaftsprogramms.

Nach 1945 wurden die Karten neu gemischt, und zwar jeweils neu in der Bifurkation der deutsch-deutschen Realität. Spannend ist daran nur der westdeutsche Ast; denn der ostdeutsche Tenor war völlig eindimensional, stellte sich noch in Zeiten der SBZ unter das Kommando der Blocksolidarität und blieb praktisch bis zur 10. Auflage des einzigen DDR-Lehrbuchs „Geschichte“ in den 1980er Jahren unverändert in seinem ideologischen Profil. Unterschieden wurde nach „gut“ und „böse“, nach „Fortschritt“ und „Reaktion“ – als ob Jacob Burckhardts Warnungen vor solcher Einfalt nicht bekannt gewesen wären. Das „Gute“ oder der „Fortschritt“ wurden dem Sozialismus oder der Arbeiterklasse zugeordnet, das Gegenteil unweigerlich dem Kapitalismus und seinen „Agenten“. Infolgedessen wird weder der Warschauer Ghetto-Aufstand von 1943, noch der Warschauer Aufstand von 1944 erwähnt, weil das Verhalten der Roten Armee von 1944 sich nicht in die Blocksolidarität einfügen lässt.<sup>36</sup> Ich darf Ihnen das Ideologisch-Konstruktive an einem Beispiel demonstrieren, nämlich an der DDR-Darstellung des Kriegsbeginns 1939:

---

(Hg.), 1200 Jahre Paulinum in Münster 797-1997. Münster 1997, S. 123-144, hier: S. 132f: Das Vereinsleben am Paulinum.

<sup>35</sup> Vgl. dazu die wichtige Studie von Bernd Schönemann und Holger Thünemann, Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte. Münster: Lit 2010.

<sup>36</sup> Vgl. Geschichte 10 (1983), S. 12f.



„Der deutsche Imperialismus und Militarismus wollte seine Vorherrschaft in Europa und in der Welt errichten. Deshalb hatte er sich nicht mit den Ergebnissen des Ersten Weltkriegs abgefunden und forderte eine Revision der Grenzen. [...] Seine Hauptziele gegenüber den imperialistischen Konkurrenten waren: der gewaltsame Raub großer Gebiete Polens und Südosteuropas, die Verdrängung Großbritanniens, Frankreichs und der USA aus der führenden Position im Welthandel, die „Rückgabe“ der ehemaligen Kolonien sowie die absolute Herrschaft über Europa und schließlich die Welt. Im Krieg sahen die deutschen Imperialisten das erfolgversprechendste Mittel [...]. Zu ihrer Durchsetzung hatten sie die faschistische Diktatur errichtet, die alle Machtmittel des Staates in den Dienst der Kriegsvorbereitungen stellte. Monopolherren, Generalität, Staatsbeamte [...] hatten zwei Jahrzehnte lang alles unternommen, um das deutsche Volk für diesen Krieg vorzubereiten.“<sup>37</sup>

Hier ist konkrete Geschichte zu ideologisch fixierten Begriffen geronnen. Nicht einmal Hitler kommt als Person vor. Man kann leicht erkennen, dass es in diesem Text vornehmlich um die Legitimation der Herrschaftsordnung der DDR geht. Wenn polnische Geschichte sich in diesen Kontext fügt, wird sie in das vorgegebene Muster eingebaut, sonst aber übergangen. Was die Lehrbücher der Bundesrepublik anlangt, so ist die tiefe Zäsur mit den späten 1960er Jahren anzusetzen, als die Bundesrepublik sich aus politischen Selbstfesselungen<sup>38</sup> und gesellschaftlichen und mentalen Fixierungen der Nachkriegszeit zu lösen begann. Bis dahin freilich entsprachen die politischen Mitteilungen der Geschichtslehrbücher vollständig getreu dem Sachverhalt, dass die polnische Geschichte nur das Rankenwerk von Relationsepisoden zur zentralen deutschen Geschichte beisteuerte. Wer den geradezu hymnischen Überschwang kennt, mit dem die Lehrbücher die deutsche Reichsgründung 1871 gefeiert haben, sucht den Vergleich bei der Neugründung der polnischen Republik 1919, findet diese jedoch in dürren Worten abgehandelt: „An den neuerstandenen Staat Polen mußte Deutschland Westpreußen und Posen abtreten“<sup>39</sup>, „wiedererrichtete Republik Polen“<sup>40</sup>, „das wiederhergestellte Polen“<sup>41</sup>. Kein Wort zu den Umständen! Ein Lehrbuch erklärt kühn, „aufgrund des Selbstbestimmungsrechtes der Völker entstand Polen neu“<sup>42</sup>, obwohl darüber ja nicht abgestimmt wurde; mehrere Lehrbücher verlieren über die Wiedererstehung Polens gar kein

---

<sup>37</sup> Geschichte 9. Berlin: Verlag Volk und Wissen 1974. – Vgl. auch: Robert Multhoff, Der Beginn des 2. Weltkriegs in Geschichtsbüchern Europas. In: Internationale Schulbuchforschung Bd. 1 (1979), H. 1, S. 64-79.

<sup>38</sup> Vgl. etwa das Tübinger Memorandum v. 6.11.1961, die Denkschrift der EKD „Die Lage der Vertriebenen und das Verhältnis des deutschen Volkes zu seinen östlichen Nachbarn“ v. 1.10.1965, oder das Memorandum des Bensberger Kreises v. 22.3.1968. – Eine brauchbare Dokumentation: Hans-Adolf Jacobsen und Mieczyslaw Tomala (Hg.), Bonn – Warschau 1945-1991. Die deutsch-polnischen Beziehungen. Analyse und Dokumentation. Köln 1992.

<sup>39</sup> Josef Habisreutinger u. Walter Krick: Geschichte der neuesten Zeit. 1815-1950. Bamberg: Buchner 1967, S. 132.

<sup>40</sup> Eugen Kaier (Hg.), Grundzüge der G. Frankfurt/M: Diesterweg 1967, S. 245. – Ebenso: Rolf Lasius und Hubert Recker, Geschichte. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Bd.3: Das Zeitalter der Weltmächte und Weltkriege. Weinheim: Beltz 1963.

<sup>41</sup> Helmut Altrichter u. Hermann Glaser, Geschichtliches Werden. Oberstufe. IV: Vom Zeitalter des Imperialismus bis zur Gegenwart. Bamberg: Buchner 1971, S. 45.

<sup>42</sup> J. Dittrich u. E. Dittrich-Gallmeister, u. Mitwirkung von Hans Herzfeld: Grundriß d. G. für die Oberstufe der Höheren Schulen. Bd. II: Die moderne Welt. Von den bürgerlichen Revolutionen bis zur Gegenwart). Stuttgart: Klett 1972, S. 178.

Wort<sup>43</sup>; und wenn Lehrbücher Polen erwähnen, so geschieht es nicht um Polens willen, sondern im Kontext der für eine nationale Katastrophe gehaltenen deutschen Territorialverluste und des „polnischen Korridor“; durch ihn erhielt nach Auffassung der Autoren Altrichter und Glaser „die deutsche Ostgrenze eine äußerst ungünstige Gestalt“<sup>44</sup>. (Man fragt sich besorgt, welche Ostgrenze der Korridor definierte, und mit Schaudern, für welchen Zweck sie denn „ungünstig“ war.) Einzig die Autoren Tenbruck und Thieme erklären, dass „dem berechtigten Willen des polnischen Volkes nach Wiederherstellung seines Staates“<sup>45</sup> Rechnung getragen wurde.

Die eigentliche Zäsur wird von den deutsch-polnischen Schulbuch-Empfehlungen für die Fächer Geschichte und Geographie markiert, die seit 1972 erarbeitet wurden und vollständig 1976 erschienen sind. Sie haben in beiden Ländern starke politische Emotionen ausgelöst und gelegentlich blindwütige Angriffe von politisch konservativer Seite auf sich gezogen<sup>46</sup>. Ihre Sachurteile, hieß es etwa, seien „diplomatisch ausgehandelt worden“; es hätten polnische Polittruks politisch naiven westdeutschen Wissenschaftlern gegenüber gesessen; die polnischen Mitglieder der Kommission wurden in Polen als „Vaterlandsverräter“ geächtet, den deutschen wurde Verfassungsbruch vorgeworfen; ein hier nicht namhaft zu machender Vertriebenenfunktionär verlangte vom niedersächsischen Ministerpräsidenten, das Georg-Eckert-Institut zu schleifen, usw.

Ich führe das jetzt nicht aus, obwohl es geeignet wäre, einem wissenschaftlichen Vortrag jene Farbigkeit zu geben, die man sonst vermisst. Wohl aber will ich den Stellenwert dieser Empfehlungen charakterisieren. Wenn man den Text heute liest, wenn man sich auf seine spröde, nicht überredende, sondern erläuternde Diktion einlässt, überragt er alles, was es vorher gab. Sein Vorrang ist das verwirklichte Prinzip, zwei Nationalgeschichten in ihren Beziehungen mit je gleichem Gewicht und gleichem Recht vorzustellen. Hermann Lübke hat den Sachverhalt, dass zwei Parteien ihre Identität in einem gemeinsamen Text jeweils zustimmungsfähig abgebildet sehen, mit dem schönen Begriff der „Konsensobjektivität“<sup>47</sup> belegt. Das trifft die Sache und verweist das Gefasel von Leuten ins Abseits, die die Empfehlungen gemessen haben mit einem selbstgefertigten Konstrukt von „historischer Wahrheit“, das schon die Methodenkritik des Proseminars nicht überstanden hätte. Für das, was die deutsche Schule über Polen und die deutsch-polnischen Beziehungen lehren will, gaben die Empfehlungen erstmals den Modus gegenseitigen Respekts vor. Es kommt also nicht darauf an, so lehren sie, von der polnischen Geschichte quantitativ mehr durch Unterricht zu vermitteln, sondern eine neue Qualität der Selbst- und Fremdwahrnehmung auf gleicher Augenhöhe zu schaffen<sup>48</sup>. Es ist sehr befriedigend zu sehen, dass seit einiger Zeit polnische und deutsche Kunsthistoriker nach dem gleichen Modell arbeiten, um die Relikte eines überleb-

---

<sup>43</sup> Z.B. Heribert Hilgenberg, Hugo Staudinger, Elmar Wagner, Unsere Geschichte – Unsere Welt. Bd.3: Von Napoleon III. bis zur Gegenwart. München: Bayerischer Schulbuchverlag 1964. - Friedrich J. Lucas, Heinrich Bodensieck u. Erhard Rumpf, Menschen in ihrer Zeit. Bd.6: In unserer Zeit. Stuttgart: Klett 1975. - Hugo Andreae, Lehrbuch der Geschichte für berufsbildende Schulen. O.O u. o.J. (1963).

<sup>44</sup> Helmut Altrichter und Hermann Glaser, Geschichtliches Werden. Oberstufe. IV: Vom Zeitalter des Imperialismus bis zur Gegenwart. Bamberg: Buchner 1971, S. 55.

<sup>45</sup> Robert Hermann Tenbruck u. K. Thieme, Weltkriege und Weltordnung im 20. Jahrhundert. Paderborn-Hannover: Schöningh-Schroedel 1963, S. 33.

<sup>46</sup> Vgl. Wolfgang Jacobmeyer (Bearb.), Die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen in der öffentlichen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. Eine Dokumentation. Braunschweig 1979.

<sup>47</sup> Hermann Lübke, Wer kann sich historische Aufklärung leisten? Der Streit um die politische Funktion der Geschichtswissenschaften. In: Willi Oelmüller, Wozu noch Geschichte? München: Fink 1977, S. 310-329.

<sup>48</sup> Vgl. Zwanzig Jahre Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission. Reden aus Anlaß der Festversammlung in Braunschweig am 10. Juni 1992. Braunschweig 1993, besonders: Karl-Ernst Jeismann, 20 Jahre deutsch-polnische Schulbucharbeit. Experiment – Provokation – Modell, S. 23-31.

ten Nationalismus zu überwinden, die deutsche Ostforschung und die polnische Westforschung mit ihren jeweils tendenziösen Darstellungen. Hervorgegangen aus dieser Zusammenarbeit ist nicht nur der im Jahre 2000 vorgelegte und von einer Ausstellung begleitete Band „Das gemeinsame Kulturerbe“ oder die gerade eröffnete Ausstellung im Berliner Gropiusbau „Polen – Deutschland. 1000 Jahre Kunst und Geschichte“, sondern vor allem das von diesem Arbeitskreis initiierte „Dehio-Handbuch der Kunstdenkmäler in Polen“, dessen erster, von Wissenschaftlern beider Länder verfasste Band über Schlesien 2005 erschienen ist<sup>49</sup>.

Zur Verifizierung der Empfehlungen wurden auf Veranlassung der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission, die noch immer besteht, die wichtigen epochalen Abschnitte und Problembereiche seit 1977 bis zum heutigen Tage durch wissenschaftliche Konferenzen sorgfältig erläutert. Das ist in mehr als einem Dutzend Bänden gedruckt worden. Zum 20. Jahrhundert hat die Kommission ferner ein Quellenarbeitsbuch für den Schulgebrauch vorgelegt<sup>50</sup>. Und endlich hat die Kommission 2010 das sachsystematische und fachdidaktische Gerüst für ein dreibändiges Lehrbuch vorgelegt, das auf die deutsche und die polnische Geschichte zentriert ist<sup>51</sup>. Nach meinem Urteil übersteigt die Qualität dieses Entwurfs schon in diesem Stadium das viel genannte deutsch-französische Geschichtsbuch. Man wird sehen.

Zum Stellenwert der Empfehlungen gehört nicht nur, dass sie Impulse für neue Wege gegeben haben, sondern dass sie auch die Polen-Bezüge in Lehrbüchern der Bundesrepublik verbessert haben<sup>52</sup>. Wenn wir nach den Epochen der Lehrbuchdarstellung fragen, in denen Verbesserungen erfolgt sind, so ist es vor allem die Neuere und Neueste Geschichte. Das entspricht der Intensivierung der Lehrbuchdarstellung zur Gegenwart hin, analog dem Duktus der Empfehlungen. Wenn man hingegen fragt, was sich denn gebessert hat, dann lassen sich in aufsteigender Wertigkeit fünf „Klassen“ unterscheiden. Zunächst zwei triviale „Klassen“:

1. „Klasse“: Ausdifferenzierung von Informationen, Richtigstellungen
2. „Klasse“: Auffüllung von Informationslücken

Diese beiden „Klassen“ lassen sich noch der normalen redaktionellen Bearbeitung bei Neuauflagen zuordnen; die Empfehlungen müssen nicht Anlass der Änderungen gewesen sein. Anders ist es bei den folgenden „Klassen“:

3. „Klasse“: Verstärkung beziehungsgeschichtlicher Informationen
4. „Klasse“: Schärfung des historischen Urteils.

Beispiel: Im Lehrbuch „Zeiten und Menschen“ hieß es 1976 zu den Teilungen Polens: „Das Geschehen entsprach zu sehr dem, was an Länderschacher [...] üblich war.“ – 1984 dagegen: „Diese nackte Machtpolitik ging weit über den üblichen Länderschacher hinaus.“ Der Qualitätssprung ist offensichtlich.

5. Klasse: Einführung einer neuen Maßstäblichkeit

<sup>49</sup> Vgl. Irmela Spelsberg, Veit Stoß oder Wit Stwos? Kunsthistoriker aus Deutschland und Polen überwinden alte Grenzen. In: Süddeutsche Zeitung 218 (21.9.2011).

<sup>50</sup> Ursula A. Becher, Włodzimierz Borodziej und Robert Maier (Hg.), Deutschland und Polen im zwanzigsten Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise. Hannover 2001.

<sup>51</sup> Das Projekt ist beschrieben in: Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt – Empfehlungen -. Hg. v. Steuerungsrat und Expertenrat des Projekts „Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch“. Berlin-Warschau, 1.12.2010.

<sup>52</sup> Vgl. Dazu Wolfgang Jacobmeyer, Änderungen in historischen Unterrichtsmaterialien der Bundesrepublik Deutschland seit der Veröffentlichung der deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen von 1976. In: Ders. (Red.), Zum pädagogischen Ertrag der deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen der Historiker 1972-1987. XXI. Deutsch-polnische Schulbuchkonferenz der Historiker, 24.-29.Mai 1988 in Oldenburg i.O. Braunschweig 1989, S. 12-77.

Beispiel: Dem Kapitel über die deutsche mittelalterliche Ostwanderung wird im gleichen Lehrbuch 1985 eine neue Aussage vorangestellt: „Für die Bevölkerungsgeschichte Deutschlands im Mittelalter mit dem Bevölkerungsdruck der Überbevölkerung hat die Ostwanderung etwa dieselbe Bedeutung gehabt wie die Auswanderung nach Amerika im 19. und 20. Jahrhundert.“ Der epochenübergreifende Vergleich vermittelt neue Kategorien für die historische Urteilsbildung.

#### 4. Ausblick

Wer über Zukunft redet, muss sich absichern. Deshalb schicke ich voraus, dass ich keine Prognose wagen werde, wie unsere Probleme sich künftig gestalten. Das wäre zu irrtumsanfällig. Aber wenn ich nicht deskriptiv reden will, kann ich mich doch normativ vorwärts rasonieren. Ich gehe von den deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen aus und sage so gleich, dass ich den vor 35 Jahren verfassten Text nicht für sakrosankt halte. Es kommt mir nicht auf den Wortlaut an, aber auf den Standard, den dieser Text gesetzt hat und hinter den man nun auch nicht mehr zurückgehen darf. Wie die Beachtung dieses Standards auf die Darstellung polnischer Geschichte und unserer Beziehungsgeschichte einwirken wird, weiß niemand. Aber an einem Beispiel möchte ich Ihnen skizzieren, wie es sein könnte.

Als ein von mir menschlich und wissenschaftlich sehr geschätzter Freiburger Kollege 1977 sein Lehrbuch „Geschichtliche Weltkunde“ veröffentlichte, stellte er im 3. Band das Problem des Widerstands gegen den Nationalsozialismus dar. Für den deutschen Widerstand standen zwei Seiten zur Verfügung. Der Widerstand in Polen musste mit 4 Zeilen auskommen: „In Polen entstand eine Heimatarmee mit Verbindung zur Exilregierung in London. Sie entfachte 1944 den Warschauer Aufstand, der jedoch von deutschen Truppen blutig niedergeschlagen wurde, während die Aufständischen vergeblich auf die Hilfe der an der Weichsel stehenden sowjetischen Truppen warteten.“<sup>53</sup>

In diesem Ungleichgewicht steckt das alte Problem, dass den Lehrbüchern das nationale Hemd näher ist als der fremde Rock. Aber wie gelangt die Darstellung auf den Standard der Empfehlungen? Eine bloße Vermehrung der Polen-Bezüge wäre kein didaktischer Standard; sie ist auch unrealistisch, weil der Geschichtsunterricht unausweichlich unter dem Zwang steht, immer mehr Realgeschichte im unmittelbaren Gefolge der Zeitgeschichte zu verarbeiten und die davor liegende Geschichte zu komprimieren und zu elementarisieren. Deshalb schlage ich als einen Darstellungsmodus den Vergleich vor. Seine Vorzüge: einmal können im Sinne von „Konsensobjektivität“ beide Seiten zustimmen, weil sie sich in der Darstellung getroffen finden und weil die Schüler beider Seiten daraus lernen können; zum anderen würden sie in diesem Falle nicht nur Inhalte lernen, sondern auch Methodik. Schon das ist ein didaktischer Mehrwert. Drittens wird das Umfangproblem damit gezähmt. Und endlich würde sich das Problem in arbeitsunterrichtlicher Form präsentieren.

Also konkret: Wie könnte der Vergleich inhaltlich ausgestattet werden? Ich schlage 9 Punkte vor:

#### **Auf deutscher Seite:**

1. relative Verspätung des Widerstands
2. NS war durchaus populär
3. Widerstand war vereinzelt, heterogen
4. v.a. moralisch-politische Motive
5. nach dem Kriege politisch hoch angesehen

#### **Auf polnischer Seite:**

1. Widerstand organisierte sich sofort
2. NS war der Landesfeind
3. polnischer „Untergrundstaat“
4. elementares Überlebensinteresse
5. nach dem Kriege regimewidrig und verfolgt

<sup>53</sup> Wolfgang Hug, Joachim Hoffmann und Elmar Krautkrämer, Geschichtliche Weltkunde. Band 3: Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart. Frankfurt a.M. Diesterweg 1976, S. 161f.

6. Es gibt in der deutschen Geschichte keine Widerstandstradition

6. In der Adelsrepublik hatte Widerstand gegen die Krone sogar Verfassungsrang

- 7. Risiken waren nicht unähnlich
- 8. auf pragmatischer Ebene gescheitert
- 9. moralischer Gewinn

Das ist nur eine Skizze. Aber wenn eine vergleichende Darstellung sie ausfüllen würde, wäre sie allem hoch überlegen, was wir derzeit in unseren und was wir derzeit in polnischen Lehrbüchern vorfinden.