

„Industrialisierung, sozialer Wandel und Arbeiterbewegung in Deutschland und Polen bis 1914“ in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland¹

von Zbigniew Kulak

Die Diskussion über Stellenwert, Ziele und Inhalte des Geschichtsunterrichts in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, die Mitte der sechziger Jahre einsetzte, hat den Bildungswert dieses traditionellen Unterrichtsfaches, wenn auch nicht voll in Frage gestellt, so doch weitgehend verunsichert. Die Kritik galt dem traditionellen Geschichtsunterricht in der damals praktizierten Form, dessen Rahmen der chronologische Lauf der politischen Ereignisgeschichte bildet, und der sich überwiegend auf das Merkwissen, auf das Erlernen historischer Daten, Fakten und Persönlichkeiten konzentrierte, ohne sie in größere, für den Schüler verständliche Zusammenhänge, Probleme und Strukturen einzuordnen. Die Lücken dieses Geschichtsunterrichts konnte der Schüler selbstverständlich nicht schließen.

Es entstanden Legitimationsprobleme für den so aufgefaßten und praktizierten Geschichtsunterricht hinsichtlich seiner Gegenwartsrelevanz, seines Einflusses auf die Gestaltung des historischen Bewußtseins von Schülern und seiner Effizienz für die politische Bildung der Jugend. Die Kritik, die bezeichnenderweise aus dem Bereich der Sozialwissenschaften kam (u. a. Ludwig von Friedeburg und Peter Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend*, München 1964), wobei der traditionelle Geschichtsunterricht als autoritär und nationalistisch bewertet wurde, führte, verstärkt noch durch den Eindruck der Studentenbewegung und den offenbaren Identitätsverlust der Jugend, zu einer breiten und umfangreichen geschichtsdidaktischen Diskussion. Obwohl noch nicht ganz abgeschlossen, kann sie bereits konkrete Ergebnisse in der Theorie² wie auch in der Praxis aufweisen. Was die praxisbezogenen Folgen der geschichtsdidaktischen Diskussion anlangt, so sind diese vor allem in den neubearbeiteten Rahmenrichtlinien für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I und in den neukonzipierten Geschichtslehrbüchern feststellbar. In den letzten Jahren ist auf dem Schulbuchmarkt der Bundesrepublik Deutschland eine neue Generation von Geschichtslehrbüchern in Erscheinung getreten, die unter dem Einfluß dieser geschichtsdidaktischen Diskussion und unter den Anforderungen der neuen Lehrpläne völlig neu konzipiert wurden.³ Sie richten sich in ihrem Aufbau nicht mehr nach dem herkömmlichen, genetisch-chronologischen Verfahren, sondern ziehen eine problem- und strukturorientierte Gliederung des Lernstoffes vor. Außerdem wurde die in der Schulbuchgestaltung schon bestehende Entwicklungstendenz in Richtung eines Schülerarbeitsbuches noch bedeutend stärker verfolgt. Das deutet auf die zugrundeliegende didaktische Konzeption hin, daß der Geschichtsunterricht nur unter aktiver Beteiligung der Schüler zu gestalten ist. Dazu bot das herkömmliche Schulgeschichtsbuch in Form eines Lern- und Lesebuches keine Möglichkeiten. Es mußte ein neues Lehrbuch erarbeitet werden, das, der didaktischen Grundkonzeption entsprechend, den Charakter eines Schülerarbeitsbuches hatte mit einer entsprechenden Gliederung des Lernstoffes. Für das Schülerarbeitsbuch ist nicht mehr der darstellende Text, sondern vor allem die zahlreichen und verschiedenartigen Materialien (Bilder, Quellen, Karten, Texte, Tabellen, Statistiken usw.) ausschlaggebend. Sie sind in Einheiten nach thematischen Zusammenhängen geordnet, die eine problem- und strukturorientierte Gliederung haben. In der Gliederung der Einheiten wird zwar auch die

Chronologie beachtet, aber sie spielt keine so dominierende Rolle mehr, wie es in den traditionellen Schulbüchern der Fall war; denn manche Einheiten haben Längsschnittcharakter, der den Zeitrahmen manchmal bis in die Gegenwart ausweitet.

Die Art der Gliederung des Lernstoffes ist nicht ohne Einfluß auf die Darstellung geblieben. Ohne auf die Einzelheiten der Schulbuchgestaltung weiter einzugehen, kann man doch feststellen, daß in den neukonzipierten problem- und strukturorientierten Schulbüchern dem Thema „Industrialisierung, sozialer Wandel und die Arbeiterbewegung“ weit mehr Beachtung und Platz geschenkt worden ist, als in den traditionell gestalteten Schulbüchern. So wird z. B. in den traditionellen Schulbüchern des Diesterweg-Verlages „Grundzüge der Geschichte“ (Bd. 3: „Vom Westfälischen Frieden bis zum Jahre 1890“) und „Spiegel der Zeiten“ (Ausgabe B, Bd. 3: „Vom Absolutismus bis zum Imperialismus“) dieser Thematik 10,7% bzw. 8% des Gesamtumfangs gewidmet. Dagegen nimmt im neukonzipierten Schulbuch desselben Verlages „Geschichtliche Weltkunde“ (Bd. 2: „Vom Zeitalter der Entdeckungen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts“), das in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland am häufigsten verwendet wird, dieselbe Thematik 30 Seiten in Anspruch, fast 13% des Gesamtumfangs ein. Wenn man Kapitel 11 („Soziale Verhältnisse und sozialer Wandel um 1800“) noch dazurechnet, und das ist durchaus begründet, weil es als ein Einstieg in die Thematik der Industrialisierung betrachtet werden kann, dann steigt der Anteil auf 18,6%. Die umfangreiche Behandlung der Industrialisierung mit allen ihren gesellschaftlichen, sozialen und politischen Zusammenhängen ist in der „Geschichtlichen Weltkunde“ kein Sonderfall. Das ebenfalls neukonzipierte Schulbuch des Hirschgraben-Verlages, „Geschichte für Morgen“ (Bd. 3: „die Grundlagen unserer Gesellschaft 1648–1919“), räumt der Thematik 26,7% des Gesamtumfangs ein. Ein anderes neukonzipiertes Schulbuch aus dem Klett-Verlag, „Erinnern und urteilen“ (Bd. III), faßt die gesamte Thematik in einem der vier Kapitel unter „Industrialisierung: Wachstum und gesellschaftlicher Wandel“ auf 50 Seiten zusammen, die am Schulbuch einen Anteil von 24,3% haben. Besonders umfangreich wurde die Thematik im Schulbuch des Westermann-Verlages, „Reise in die Vergangenheit“ (Bd. 3: „Das Werden der modernen Welt“), auf rund 60 Seiten (32,2%) behandelt.

Die Tatsache, daß in den neukonzipierten Schulbüchern die Industrialisierung mit allen von ihr verursachten Neben- und Folgeerscheinungen so umfangreich und vielseitig behandelt wird, ist auf die zugrundeliegende geschichtsdidaktische Konzeption zurückzuführen. Unter dem Eindruck der geschichtsdidaktischen Diskussion scheint sich bei den Schulbuchautoren immer mehr die Auffassung durchgesetzt zu haben, daß die ausführliche Behandlung der Industrialisierung wegen ihres eindeutigen Gegenwartsbezuges für die Lernziele des Geschichtsunterrichts von größter Relevanz ist. Diese geschichtsdidaktische Konzeption erinnert an den Vorschlag Karl Dietrich Erdmanns, der, von geschichtlichen Überlegungen des Soziologen Max Webers angeregt, die Geschichte und damit auch Nipperdey die Relevanzkonzeption weitgehend relativiert, scheint aber keinen größeren Einfluß auf die Schulbuchautoren ausgeübt zu haben,⁵ denn die Gegenwartsrelevanz ist nach wie vor ein wichtiges Auswahl-Kriterium für die Behandlung oder Nichtbehandlung gewisser Themen in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Die ausführliche Darstellung der Industrialisierung samt den von ihr verursachten, großen, tiefgreifenden und seit dieser Zeit im raschen Wandel begriffenen, alle Bereiche des menschlichen Wirkens: Wirtschaft, Wissenschaft und Politik umfassenden Veränderungen, mit allen zwischen den Bereichen bestehenden Zusammenhängen, Wechselwirkungen, Verflechtungen und Abhängigkeiten, mit allen bis in die Gegenwart reichenden Neben- und Folgeerscheinungen, – dies bietet dem Geschichtsunterricht beste Möglichkeiten für angemessene Lernziele: die Schüler nicht nur gründlich mit einer Thematik von unlegbarer

Gegenwartsrelevanz bekannt zu machen, sondern ihnen auch zuverlässige Orientierungshilfen für das spätere, bewußte und verantwortungsvolle Handeln zu geben, das wichtigste Erziehungsziel des Geschichtsunterrichts.

Das gewachsene Verständnis der Schulbuchautoren für Fragen aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaft und Sozialgeschichte ist im Zusammenhang mit den Entwicklungen der Geschichtswissenschaft der Bundesrepublik Deutschland zu sehen. Mit dem im letzten Jahrzehnt erfolgten Wandel zur Erforschung der bis dahin vernachlässigten Wirtschafts-, Sozial- und Gesellschaftsgeschichte, die schon große wissenschaftliche Leistungen aufzuweisen hat,⁶ wurde ein positiver Impuls sowohl den Geschichtsdidaktikern als auch den Schulbuchautoren vermittelt.

Die nach Umfang wie Informationsdichte bereicherte Behandlung der Industrialisierung, des sozialen Wandels und der Arbeiterbewegung in den untersuchten Schulbüchern läßt die ständige, auf den deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen besonders aktuelle Frage nach der Berücksichtigung der entsprechenden gemeinsam ausgearbeiteten Empfehlungen stellen. Direkten Zusammenhang mit der Thematik der XVI. deutsch-polnischen Schulbuchkonferenz hat ein Bruchstück der 11. Empfehlung („Der Einfluß des polnischen Freiheitskampfes auf Deutschland“) und die ganze 12. Empfehlung („Industrialisierung“), obwohl sie selbstverständlich nur einige Aspekte dieses weltweiten Vorganges unter dem Gesichtspunkt der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte behandelt.

Es sei zunächst erlaubt, nur auf den ersten Teil der 12. Empfehlung einzugehen. Dort wird folgende Feststellung getroffen: „daß der Aufbau der Schwerindustrie im Ruhrgebiet nur durch den Zustrom deutscher und polnischer Arbeiterbevölkerung aus den östlichen Provinzen des preußischen Staates möglich war. Dadurch erhielten einige Städte des Ruhrgebiets, z. B. Bochum, Herne, Gelsenkirchen, starke polnische Bevölkerungsteile. Ihre Mitwirkung am Aufbau und am Ausbau der Städte ist erheblich“. Es sollte hervorgehoben werden, daß diese Aussagen durch zwei wissenschaftliche Spezialuntersuchungen bekräftigt werden: eine von Frau Krystyna Murzynowska („Die polnischen Erwerbsauswanderer im Ruhrgebiet während der Jahre 1880–1914“, Dortmund, Veröffentlichungen der Forschungsstelle Ostmitteleuropa in Dortmund, 1979, Reihe A, Nr. 34), die zweite von Christoph Kleßmann („Polnische Bergarbeiter im Ruhrgebiet 1870–1945, Soziale Integration und nationale Subkultur einer Minderheit in der deutschen Industriegesellschaft“, Göttingen 1978).⁷

Wie wird das Problem in den untersuchten Schulbüchern dargestellt?

Einige Schulbuchautoren sehen einen Zusammenhang zwischen der Industrialisierung und dem Bevölkerungszuwachs (so z. B. in B, E, I, J, K, L), nicht aber mit der Ost-West-Wanderung. Zwar wird diese im Zusammenhang mit der Urbanisierung in der Mehrzahl der untersuchten Schulbücher (B, D, E, G, H, J, I, K, L) auch erwähnt, ohne sie jedoch in irgendwelche direkte Verbindung mit dem Aufbau oder Ausbau der Industrie im Ruhrgebiet zu stellen. Dabei wird über die Nationalität der Ost-West-Wanderer meistens überhaupt keine Auskunft gegeben. Nur in einem Schulbuch des Diesterweg-Verlages („Geschichtliche Weltkunde“) werden unter dem Stichwort „Bevölkerungsverschiebung“ genaue Zahlenangaben der nach Rheinland und Westfalen eingewanderten Polen gemacht, aber wieder ohne eine Bewertung ihrer Beteiligung am Aufbau der Schwerindustrie: „aus dem agrarischen Osten des Reiches kamen viele Menschen in den industrialisierten Westen. 1861 lebten z. B. in den preußischen Provinzen Rheinland und Westfalen nur 16 Polen, 1890 waren es mehr als 30 000, im Jahr 1910 schon 300 000 und vor dem Ersten Weltkrieg fast eine halbe Million“ (D, S. 206). Außer dieser Information wird noch im Schulbuch des Klett-Verlages „Erinnern und urteilen“ nach PLOETZ (Raum und Bevölkerung in der Weltgeschichte, Teil III, Würzburg 1958, S. 224) eine Tabelle wiedergegeben, die über die Herkunft der Einwanderer in Rheinland–Westfalen des Jahres 1907 informiert.

Unter dem Stichwort „Ausland“ findet sich in Klammern die zusätzliche Erläuterung „vor allem Polen“; dort wird auch ein Prozentsatz von 18,8 vermerkt. Eine ähnliche Tabelle gibt ein Schulbuch des Hirschgraben-Verlages („Fragen an die Geschichte“) mit demselben Prozentsatz unter dem Stichwort „Ausland“, ohne jedoch irgendwelche zusätzliche Erklärung ihrer ethnischen Herkunft. Dabei ist nicht ganz klar, was der Begriff Ausland beinhaltet: nur die polnischen Teilungsgebiete Rußlands und Österreichs oder auch die polnischen Teilungsgebiete Preußens als Herkunftsgebiete der Einwanderer? Wenn man die Tatsache berücksichtigt, daß im damaligen Deutschen Kaiserreich für Einwanderer aus den polnischen Teilungsgebieten Rußlands und Österreichs die Bewegungsfreiheit beschränkt und der Industrie untersagt war, Arbeitskräfte aus diesen Territorien einzustellen,⁸ dann konnte es sich nur um Polen aus dem polnischen Teilungsgebiet Preußens handeln. Andererseits ist aber auch bekannt, daß nach Schlesien in das dortige Industriezentrum viele polnische Einwanderer aus den polnischen Teilungsgebieten Rußlands und vor allem Österreichs eingeströmt sind. Weiter ist nicht ganz eindeutig, was unter der in den beiden obengenannten Tabellen verwendeten Bezeichnung „Ostdeutschland im Jahre 1907“ zu verstehen ist. Umfaßt dieser Titel auch die polnischen Teilungsgebiete Preußens oder nicht?

Der zweite Teil der 12. Empfehlung handelt von der Mitwirkung deutscher Tuchmacher, Weber und Fabrikanten am Aufbau der Textilindustrie in Lodz und Umgebung. Diese Thematik ist in keinem der untersuchten Schulbücher behandelt worden, obwohl die Gemeinsame Schulbuchkommission der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen, wie aus der 12. Empfehlung klar zu ersehen ist, den Vorschlag gemacht hat, die Industrialisierung des Ruhrgebietes wie auch des Lodzer Gebietes als einen bezeichnenden Aspekt der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte zu behandeln.

In den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland hat der geographische Rahmen der Darstellung der Industrialisierung zwei Schwerpunkte. Einmal wird England als Modell-Beispiel für die Anfänge der Industrialisierung geschildert; aber nur wenige Schulbücher (A, K, P) gehen näher auf die Ursachen ein. Diese werden z. B. im neukonzipierten Schulbuch des Westermann-Verlages („Zeitaufnahme“, Bd. II) in einer gesonderten Lerneinheit unter dem Titel „England – Mutter aller Industrien. Warum entwickelt sich England zur ersten Industrienation?“ thematisiert. Dabei werden folgende Faktoren der Industrialisierung in England genannt:

- Die Veränderungen der Produktionsweise durch die technischen Erfindungen.
- „Calvinistisches Gedankengut“.
 - Die Lehre Adam Smiths vom wirtschaftlichen Liberalismus.
 - Die besonderen Merkmale der englischen Gesellschaft – Durchlässigkeit zwischen den Bevölkerungsschichten; kein Antagonismus zwischen Bürgertum und Adel.
 - Die „Agrarrevolution“ als Ausrichtung der Landwirtschaft „nach kaufmännischen Gesichtspunkten“; es wurden „Voraussetzungen für eine wirtschaftlichere Bodennutzung geschaffen“; der Fruchtwechsel wurde früh eingesetzt.
 - „Technischer Stand“ – gut ausgebildete Handwerker und fachlich ausgebildete Arbeitskräfte, bessere Bildungsmöglichkeiten.

Aus den genannten Faktoren ist klar zu erkennen, daß einige von ihnen typisch nur für englische Zustände sind. Daher ist der Modellfall England für die Industrialisierung der übrigen europäischen Staaten nur zum Teil beispielhaft.

Den zweiten geographischen Schwerpunkt bildet der nationale Rahmen, in dem die Industrialisierung in Deutschland mit allen sozialen und politischen Neben- und Folgeerscheinungen dargestellt wird. Aber auch in diesem Zusammenhang werden die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Faktoren, die zur Entwicklung der Industria-

lisation beigetragen haben, nicht genau analysiert und dargestellt. Deswegen sind auch die inhaltlichen Kategorien, unter denen die Schulbuchautoren die Behandlung der Industrialisierung in Angriff nehmen, verschieden. Manche Schulbuchautoren gehen von der Schilderung des Bevölkerungswachstums als der Grundvoraussetzung und dem wichtigsten Antrieb für die Industrialisierung aus (so in D, E, I, J, K, L). Das ist ein sehr einseitiges Erklärungsmuster, das nicht pauschalisiert werden darf. Denn dann müßten ja die bevölkerungsreichsten Länder mit dem größten Bevölkerungszuwachs auch am meisten industrialisiert worden sein. Bekanntlich war das nicht der Fall. Andere Schulbuchautoren sehen die wichtigste Voraussetzung der Industrialisierung in der Entwicklung der Technik, genauer gesagt in technischen Erfindungen, und diese bilden den Ausgangspunkt ihrer Darstellung (so in A, B, F, G, H, N, O, P). Eine komplexe Behandlung aller sozialen, wirtschaftlichen und politischen Faktoren, die zur Entwicklung der Industrialisierung beigetragen haben, die daher auch die Gründe für das Aufkommen des gesamten Vorganges in den einzelnen Ländern genauer erklären könnten, wird in der überwiegenden Zahl der untersuchten Schulbücher nicht vorgenommen. Es gibt in den untersuchten Schulbüchern auch keine querschnittähnliche Darstellung der Industrialisierung in ihrer ganzen geographischen Breite, obwohl andererseits in einigen Schulbüchern festgestellt wird, daß die Industrialisierung ein bis heute noch nicht abgeschlossener Vorgang mit einer die ganze Welt umfassenden Wirkung ist. Höchstwahrscheinlich aus Gründen der Methode behandeln die Schulbuchautoren die Industrialisierung nur im Rahmen einer einzigen Volkswirtschaft. Dagegen werden die internationalen Folgen der Industrialisierung kaum beachtet. Nur in einem der untersuchten Schulbücher („Grundzüge der Geschichte“, Bd. 3) wird das Problem folgenderweise zur Sprache gebracht:

„Die Industrialisierung ging nicht überall gleichmäßig vor sich, sondern in verschiedenem Tempo und Ausmaß, entsprechend den jeweiligen sozialen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen. In Deutschland entstanden die großen Industrien vor allem im Ruhrgebiet, in Sachsen und in Schlesien. Europa als Ganzes spaltete sich um 1870 je nach Ausmaß der erreichten Industrialisierung in eine innere und eine äußere Zone. Die innere Zone umfaßte die industrialisierten Länder bzw. Gebiete: Großbritannien, Belgien, Frankreich, Deutschland, Norditalien und den Westen von Österreich-Ungarn. Dazu konnte außerhalb Europas auch der Nordosten der USA gerechnet werden. Diese Länder hatten einen erheblichen Vorsprung durch ihre Schwerindustrie, ausgedehnte Eisenbahnnetze, wissenschaftliche Forschungsstätten und eine gehobene Volksbildung. Die äußere Zone – der größte Teil Spaniens und Italiens, Irlands, Osteuropas und Österreich-Ungarns – war vorwiegend agrarisch. Hier konnte Einkommen nur aus dem Verkauf landwirtschaftlicher Erzeugnisse und sonstiger Naturprodukte an die Industrieländer gewonnen werden. Diese Gebiete waren auch wissenschaftlich und kulturell rückständig.“⁹

Die Spaltung Europas in eine industrialisierte „innere“ und in eine „äußere“ landwirtschaftliche Zone als Folge der ungleichmäßigen Industrialisierung unseres Kontinents, ist eine interessante Feststellung, die bis heute ihre Aktualität noch nicht ganz eingebüßt hat, die aber in den übrigen Schulbüchern nicht genügend Beachtung findet.

In der Darstellung der Konferenzthematik zeigt sich die Überlegenheit der kombinierten „Lese- und Arbeitsbücher“ sowie der „konsequenten Arbeitsbücher“ gegenüber dem traditionellen Typ der Lern- und Lesebücher. Die beiden erstgenannten Typen der Schulbücher haben den großen Vorteil, an Hand der reichlich angebotenen verschiedensten Materialien (Quellen, Karten, Schaubildern, Tabellen, Abbildungen usw.) die Thematik vielseitiger und ausführlicher zu behandeln; auch machen sie reichlich Gebrauch von der Möglichkeit, die eigene Entwicklung mit der anderer, führender Industriestaaten zu vergleichen.

Die Komparatistik bezieht sich meistens auf die führenden Industriestaaten, weniger auf alle Großmächte, auf andere Staaten ganz selten, auf Polen niemals, abgesehen von solchen Kleinigkeiten wie Karten, die die Entwicklung des Verkehrsnetzes oder der Industriezentren in Europa darstellen. Daher geht bei dieser Darstellungsweise die deutsch-polnische Beziehungsgeschichte verloren.

Ein Teilstück der 11. Empfehlung, das einen Zusammenhang mit der hier behandelten Thematik aufweist, hat folgenden Wortlaut:

„Der Kampf für Freiheit und für die Rechte des polnischen Volkes wurde in den 60er und 70er Jahren von der jungen deutschen Arbeiterbewegung fortgesetzt. Ihre führenden Persönlichkeiten vertraten in Reden und Schriften diesen offiziellen Standpunkt der sozialdemokratischen Partei Deutschlands.“

Dieses Thema wurde in keinem der untersuchten Schulbücher behandelt, obwohl die deutsche Arbeiterbewegung und die Entstehung der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands in allen Schulbüchern ausführlich dargestellt und behandelt ist, allerdings nur vom Standpunkt der sozialen Frage aus. Die politische Zielsetzung der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands wird lediglich auf die Innenpolitik bezogen und daher nur kurz am Rande gestreift.

Aus der bisherigen Untersuchung geht klar hervor, daß außer den oben erwähnten geringfügigen Ausnahmen das Thema „Industrialisierung, sozialer Wandel und Arbeiterbewegung“ in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland trotz der 12. Empfehlung eigentlich ohne irgendeinen Zusammenhang mit der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte dargestellt wird. Andererseits muß aber auch festgestellt werden, daß einige der untersuchten Schulbücher die Tendenz zu einer umfangreicheren Behandlung der polnischen Geschichte aufweisen, wenngleich in anderen Zusammenhängen und aus einem anderen perspektivischen Ansatz. Das betrifft vor allem die neukonzipierten Schulbücher, die gemäß ihrer problem- und strukturierten Stoffgliederung die Behandlung der polnischen Geschichte in Längsschnitten oder Themenblöcken vornehmen. So wird z. B. im Schulbuch des Westermann-Verlages („Zeitaufnahme“, Bd. 2) der polnischen Geschichte vom Mittelalter bis in die Gegenwart ein Längsschnitt von vier Seiten im Format DIN A 4 gewidmet. Im Schulbuch des Dümmler-Verlages („Der Mensch und seine Welt“, Bd. 4) ist ein thematischer Block vorhanden, der auf fast zwei Seiten „Preußen und die polnische Frage im 19. Jahrhundert“ behandelt, wo aber das hier interessierende Thema nicht zur Sprache gekommen ist. Im Schulbuch des Hirschgraben-Verlages („Fragen an die Geschichte“, Bd. 3), wird „Die Geschichte Polens im 18. und 19. Jahrhundert“ geschildert, ohne die hier besprochene Thematik zu berücksichtigen. In zwei weiteren Schulbüchern wurde die polnische Geschichte in einem Teilschnitt und in einem besonders umfangreichen Längsschnitt ausführlich behandelt: einmal im Schulbuch des Westermann-Verlages („Reise in die Vergangenheit“, Bd. 4: „Geschichte und Politik in unserer Zeit“), wo in Anknüpfung an den bilateralen Themenblock des zweiten Bandes¹⁰ die deutsch-polnische Beziehungsgeschichte unter dem Titel „Deutsche und Polen“ von der Zeit der Teilungen bis zu den Folgen des Zweiten Weltkrieges durch 5 Kartenzkizzen illustriert wird, die die territorialen Veränderungen des polnischen Staatsgebietes innerhalb dieses Zeitraums darstellen.

Auch die uns interessierende Thematik wurde in diesem Teilschnitt vom Umfang einer Druckseite mit zwei folgenden Sätzen berücksichtigt: „Damals zogen umgekehrt Hunderttausende Polen ins Ruhrgebiet. Sie stellten einen großen Teil der Arbeiter in der wachsenden Schwerindustrie.“ Die zwei Sätze entsprechen den Absichten der 12. Empfehlung wenigstens zum Teil.

Der umfangreichste Längsschnitt der polnischen Geschichte ist in einem wenig bekannten bayerischen Schulbuch („Geschichte für die Hauptschule, Schülerarbeitsbuch für die

7. Jahrgangsstufe“, herausgegeben vom Verlag Ludwig Auer, Donauwörth, 1. Auflage, 1. unveränderter Nachdruck 1980) zu finden. Das Schulbuch wurde vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus zum lernmittelfreien Gebrauch an Hauptschulen (7. Jgst.) zugelassen (Zulassungs-Nr. 12/208/79-V).

Dieser Längsschnitt besitzt den beispiellosen Umfang von 10 Druckseiten, hat die Gestalt eines gesonderten Kapitels unter dem Titel „Nachbarvolk Polen“ und behandelt die Geschichte Polens von den Anfängen bis zur Wiedergeburt des polnischen Staates nach dem Ersten Weltkrieg. Die Thematik unserer Konferenz wurde in diesem umfangreichen Längsschnitt allerdings auch nicht berücksichtigt.

Die Form der Darstellung in Themenblöcke und Längsschnitte hat zur Folge, daß die Schulbuchautoren die Bezüge zur polnischen Geschichte in den einzelnen thematischen Zusammenhängen kaum mehr beachten. Wenn die Tendenz weiter befolgt wird, und die neukonzipierten Schulbuchtypen deuten das an, dann entsteht die Frage nach Nachteil oder Vorteil für die Darstellung der polnischen Geschichte in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland.

Unter dem Aspekt des Informationsreichtums könnte man die Längsschnittdarstellung der polnischen Geschichte in den Schulbüchern als einen gewissen Vorteil bewerten; denn ein guter Längsschnitt vermittelt den Schülern unvergleichlich viel mehr Informationen aus der Geschichte Polens als wenige und einzeln aus dem historischen Zusammenhang gerissene Bezüge. Unter Anwendung einer solchen Darstellungsform geht aber andererseits die deutsch-polnische Beziehungsgeschichte verloren, denn die Mehrzahl der Längsschnitte konzentriert sich nur auf die polnische Geschichte. Eine solche monoperspektivische Darstellungsform erschwert zusätzlich die Berücksichtigung der Schulbuchempfehlungen, die vom Gesichtspunkt der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte und damit aus einer sich ergänzenden und korrigierenden Perspektive verfaßt worden sind. Multiperspektivität der Geschichtsdarstellung ist ja ein Grundprinzip jeder internationalen Schulbuchrevision und Schulbuchverbesserung, das in allen Schulbüchern Anwendung finden sollte – um so mehr, als die Darstellung der polnischen Geschichte in größeren Längsschnitten den Schulbuchautoren beträchtliche Schwierigkeiten bietet, denn keiner der bis jetzt vorliegenden Versuche kann als vollständig gelungen bezeichnet werden.¹¹

Anmerkungen

¹ Siehe Anhang.

² Einen guten Überblick über die bisher vorgelegten geschichtsdidaktischen Konzeptionen vermittelt das von Eberhardt Schwalm, Texte zur Didaktik der Geschichte, Braunschweig (Georg Westermann-Verlag) 1979 (=Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 157) sowie das Handbuch Gesellschaft-Staat-Geschichtsunterricht von 1500–1980, Hrsg. von Klaus Bergmann und Gerhard Schneider (Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann, 1982). In beiden Werken sind weitere zahlreiche Literaturangaben vorhanden.

³ Dazu siehe Rainer Riemenschneider, Das Geschichtsbuch in der Bundesrepublik, Seine Entwicklung seit 1945. In: Schwann-Handbuch, S. 295–312.

⁴ Karl Dietrich Erdmann, Entwurf einer historischen Gegenwartskunde. In: GWU, Jg. 14 (1963), S. 28–45, Auszug in E. Schwalm, Texte, S. 133–135.

⁵ Thomas Nipperdey, Über Relevanz. In: GWU, Jg. 23 (1972), S. 583–594. Auszug in E. Schwalm, Texte, S. 136–140.

⁶ Siehe Hans-Ulrich Wehler, Bibliographie zur modernen deutschen Sozialgeschichte. Göttingen 1976.

⁷ Siehe auch Christoph Kleßmann, Der Anteil der Polen an der Entwicklung des Ruhrgebietes, und Krystyna Murzynowska, Die Beteiligung der Polen an der Entwicklung des Ruhrreviers 1870–1914, in: Deutsche und Polen im Kaiserreich und in der Industrialisierung, Zu den Empfehlungen 12 und 13 der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission und ihrer Umsetzung im Unterricht der Schulen. Tagungsbeiträge eines polnisch-deutschen Historiker- und Geschichtslehrertreffens vom 20.–23. November 1978 in Posen/Poznań (und ergänzende Aufsätze), Hrsg. von Paul Leidinger (= Geschichte, Politik und ihre Didaktik. Zeitschrift des Landesverbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer im Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, Sonderheft 2), S. 63–73 und 75–81.

⁸ Zit. nach Krystyna Murzynowska (Anm. 7), S. 75, Fußnote 2.

⁹ E, S. 228–229.

¹⁰ O, Bd. 2: „Aus Mittelalter und Neuzeit“, S. 188–189.

¹¹ Dazu siehe die Besprechung von Zbigniew Kulak: Die Geschichte Polens im Schulbuch „Zeitaufnahme“. In: Polnische Weststudien, Bd. I, H. 1 (1982), S. 182–188.

Anhang

Zusammenstellung der untersuchten Schulbücher der Bundesrepublik Deutschland in alphabetischer Reihenfolge der Verlage

Sigel Verlag und Titel

Ludwig Auer, Donauwörth:

A Geschichte für Hauptschule. 7. und 8. Jahrgangsstufe.

Bayerischer Schulbuchverlag, München:

Wir erleben Geschichte. Ausgabe A

B Bd. 2

C Bd. 3

Moritz Diesterweg, Frankfurt/M.:

D Geschichtliche Weltkunde, Bd. 2

E Grundzüge der Geschichte, Bd. 3

F Spiegel der Zeiten, Bd. 3, Ausgabe B

Ferdinand Dümmler, Bonn:

G Der Mensch und seine Welt, Bd. 4

Hirschgraben, Frankfurt/M.:

H Fragen an die Geschichte, Bd. 3

I Geschichte für Morgen, Bd. 3

J Unser Weg durch die Geschichte, Bd. 2

Ernst Klett, Stuttgart:

K Erinnern und Urteilen, Bd. III

L Menschen in ihrer Zeit, Bd. 3

Ferdinand Schöningh, Paderborn:

M Zeiten und Menschen, Ausgabe C, Bd. 3

N Zeiten und Menschen, Ausgabe B, Bd. 3

Georg Westermann, Braunschweig:

O Die Reise in die Vergangenheit, Bd. 2, 3, 4.

P Zeitaufnahme, Bd. 2

(Insgesamt: 14 Schulbücher in 19 Bänden aus 8 Verlagen.)