

Abschließend sei die Leistungsfähigkeit des polnischen Bibliographie- und Informationswesens sowie die immer deutlicher hervortretende Bestrebung nach Veröffentlichung der grundlegenden Forschungserträge in den Fremdsprachen (sei es nur in Form kurzer Zusammenfassungen) gebührend betont. Bei der allgemeinen Einschätzung des Standes der Forschung und der bisherigen Ergebnisse im Bereich der Widerstandsbewegung erscheint es als zweckmäßig, den qualitativen und quantitativen Sprung hervorzuheben, der in der letzten Zeit getan wurde. Die Veröffentlichungen stützen sich auf gewissenhaft durchforschte Quellen (Primärquellen, Dokumente aus den Beständen der Untergrundorganisation und der Besatzungsbehörden, Berichte, Umfragen usw.). Sie sind das Ergebnis der Anwendung verschiedenartiger Forschungstechniken, angemessener Verfahren der historischen Rekonstruktion, und sie streben nach der objektiven, wahrheitsgetreuen Wiederherstellung dieser komplizierten und schwer zu erforschenden Geschichte.

Die Darstellung des deutschen Widerstandes gegen den Nationalsozialismus in polnischen Schulbüchern

von Christoph Kleßmann

Wenn ich recht orientiert bin, hat sich bei dem ersten deutsch-polnischen Schulbuchgespräch über den Komplex NS-Besatzungspolitik und Widerstand relativ schnell grundsätzliche Übereinstimmung herstellen lassen. Über die besondere Bedeutung dieses Zeitabschnitts und seine kurz- und langfristigen Wirkungen für Polen, für Deutschland und Europa dürften kaum ernsthafte Differenzen bestehen.

Damit scheinen mir freilich die Hauptprobleme für Schulbuch und Unterricht noch keineswegs gelöst. Forderungen nach hinreichender Berücksichtigung und korrekter Darstellung bestimmter Themen und Inhalte sind zwar wichtig, können aber nur einen Schritt darstellen.

Über die Darstellung und Beurteilung einer Vielzahl von Inhalten aus der Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen ist in den letzten Jahren eine weitgehende Annäherung erzielt worden zwischen polnischen und deutschen Historikern. Gleichzeitig aber läßt sich eine tiefgehende Auseinanderentwicklung der didaktischen Konzeptionen der polnischen und deutschen Schulbücher feststellen. Aus diesem Grunde beschränke ich mich hier nicht auf die reine Konstatierung und Kritik vorhandener oder nicht vorhandener Inhalte. Bei einer groben Durchsicht der Schulbücher beider Seiten kommt man schnell zu dem Ergebnis, daß jeweils erbärmlich wenig über den Widerstand des anderen Volkes berichtet wird. Das zu kritisieren, ist notwendig, reicht aber nicht.

Gerade weil die politischen Aspekte der Schulbuchgespräche lösbar erscheinen bzw. weitgehend gelöst sind, fallen m. E. die Differenzen auf didaktischem Gebiet um so schwerer ins Gewicht. Ich will mich hier nicht in die esoterische Arena begeben, in der sich ein großer Teil der bundesdeutschen Fachdidaktiker mit großem artistischen Können bewegt, muß aber doch mit einigen Sätzen auf das Problem eingehen, weil sonst auch die Kriterien einer konkreten Schulbuchanalyse, wie sie mir zur Aufgabe gestellt wurde, kaum zu problematisieren sind.

Traditionelle Schulbücher – wenn diese verwaschene Charakterisierung einmal erlaubt ist – wiesen bislang trotz gravierender Konzeptionsunterschiede und inhaltlicher Differenzen bestimmte grundlegende Übereinstimmungen in der Anlage auf. Dazu gehörten vor allem die Orientierung am chronologischen Schema trotz systematischer Teilgliederungen und die narrative Durchführung der Darstellung mit vorwiegend illustrierenden Quellentexten, Bildern, Grafiken usw. Dieser Schulbuchtyp wird in der Bundesrepublik massiv in Frage gestellt von den Vertretern einer konsequent lernzielorientierten Didaktik.

Der Begriff der Didaktik meint hier – das möchte ich hier hervorheben, weil er in Polen eine andere Bedeutung hat – nicht nur die Probleme der Umsetzung und Vermittlung historischer Inhalte und fachwissenschaftlicher Ergebnisse an eine bestimmte Adressatengruppe, sondern beinhaltet vor allem die Probleme der Stoffauswahl und ihrer Begründung. Geschichtsdidaktik hat es demnach zu tun mit der vierfachen Frage: welche Inhalte sollen aus welchen Gründen mit welchem Ziel auf welche Weise an eine bestimmte Adressatengruppe vermittelt werden?

Die in der Bundesrepublik heftig diskutierte Krise der Geschichtswissenschaft blieb nicht ohne Auswirkungen auf den Geschichtsunterricht und die Gestaltung der Schulbücher. Der traditionelle Kanon historischen Bildungswissens wurde in Frage gestellt, weil er, wie empirische Untersuchungen ergaben, ineffektiv im Sinne einer politischen Bildung war, die über affirmative Institutionenkunde hinausgehen sollte. Auch in anderen westlichen Ländern tauchten ähnliche Diskussionen auf, deren Forderungen Hans Süßmuth in folgenden 6 Punkten resümiert hat:¹

1. Orientierung des Geschichtsunterrichts an den veränderten Voraussetzungen der Geschichtswissenschaft.
2. Bemühungen um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen National- und Universalgeschichte.
3. Ausbau der Sozial- und Kulturgeschichte gegenüber der politischen Geschichte.
4. Neuverteilung der Inhalte des Geschichtsunterrichts zugunsten der Zeitgeschichte.
5. Zunehmender Verzicht auf Faktenwissen zugunsten der Kenntnis von Entwicklungslinien und Zusammenhängen.
6. Versuche, die separaten Schulfächer Geschichte, Geographie, Politik als ein übergreifendes Unterrichtsfach zu konzipieren.

Auf der Basis dieser Infragestellung der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts entstand eine intensive Diskussion um Lernziele als Instrumente zur präziseren Fixierung der im Unterricht angestrebten Lernergebnisse und auch als Instrumente zur besseren Begründung der Stoffauswahl. Lernziele intendieren eine bestimmte Qualifikation und ein bestimmtes Verhalten und wollen – durch jeweils explizite Formulierung – präziser als allgemeine und verschwommene Bildungsziele das angestrebte Ergebnis von Geschichtsunterricht fixieren.

Daß hier längst nicht alle Blütenräume gereift sind und sich auch Lernziele nicht als Zauberformeln erwiesen haben, sei hier nur beiläufig erwähnt. Dennoch scheint sich mit m. E. aus dieser Diskussion ein deutlich faßbarer Trend für das westdeutsche Schulbuch abzuzeichnen: Das alte narrativ und chronologisch angelegte Schulbuch wird zunehmend durch das an Themen und Problemen ausgerichtete, stärker gegenwartsbezogene und lernzielorientierte Arbeitsbuch ersetzt.

Ein solches Arbeitsbuch geht von der erkenntnistheoretischen Prämisse aus, daß es Geschichte nicht „an sich“ gibt, sondern daß sie immer nur unterschiedlich – wenn auch nicht beliebig – interpretierte Rekonstruktion von Ausschnitten vergangener Realität sein kann. Demzufolge läßt sich Geschichte nicht naiv nacherzählen. Geschichte wird damit nicht strukturiert und kaum vermittelbar. Ein derartiges Arbeitsbuch geht nicht mehr von einem bestimmten festen Stoffkanon aus, sondern nimmt eher die Form einer Materialsammlung an, die mehrere Angebote bereitstellt, aus denen dann eine begründete Auswahl zu treffen ist.²

Welche Konsequenzen eine derartige Entwicklung der Schulbuchgestaltung für eine vergleichende Schulbuchanalyse bzw. für bilaterale oder multilaterale Schulbuchgespräche hat, liegt auf der Hand: Wo Schulbücher verschiedener Länder abgesehen von der notwendigen und selbstverständlichen Akzentuierung der jeweiligen Nationalgeschichte gravierende Konzeptionsunterschiede aufweisen, trifft eine vergleichende Analyse u. U. ins Leere, weil keine gleichartigen Kriterien mehr angelegt werden können. Wo ein tradierter Stoffkanon massiv in Frage gestellt wird und wo bestimmte Stoffe überhaupt nicht mehr eine vorrangige

Rolle für die Erreichung der Lernziele spielen, verlieren Schulbuchempfehlungen, die sich bislang fast ausschließlich an Stoffen orientierten, an praktischer Relevanz.

Um diese Erörterung der Präliminarien nun auf das anstehende Thema zu beziehen: Um eine fundierte Schulbuchanalyse und -kritik vornehmen zu können, müßten die Vorgaben und Rahmenbedingungen geklärt werden. Das bedeutet die Beantwortung von drei Fragen:

1. Wie sehen die staatlichen Richtlinien für den Geschichtsunterricht aus, von denen ein Schulbuch abhängig ist, welche inhaltlichen Schwerpunkte werden gesetzt, welche Lernziele vorgegeben, welcher Spielraum für den Schulbuchautor offengelassen?

2. Wie ist die Unterrichtsorganisation (z. B. Kurssystem), wie sieht das Verhältnis von Geschichtsunterricht und Sozialkunde, Staatsbürgerkunde o. ä. aus, werden zeithistorische Themen möglicherweise zusätzlich oder mit anderen Ansätzen auch außerhalb des Geschichtsunterrichts behandelt?

3. Von welchen methodologischen und theoretischen Prämissen gehen die Autoren eines Schulbuches aus, haben sie eine bestimmte Geschichtskonzeption, welche Absichten verfolgt ein Geschichtsbuch, und wie weit werden solche Prämissen überhaupt offengelegt?

Als optimalen formalen Kriterienkatalog einer Schulbuchanalyse möchte ich auf die Zusammenstellung von Stefan Lipski hinweisen³, die mir einen großen Teil unmittelbar einleuchtender und wichtiger Kriterien zu bieten scheint, auch wenn ihr voller Anspruch kaum je erfüllbar ist.

In den polnischen Lehrplänen für Geschichte finden sich folgende Aufgabenbestimmungen für den Geschichtsunterricht:

Lehrplan für die 8klassige Grundschule, Geschichte, Kl. 5–8 (1970)

Aufgabe der Geschichte als Lehrgegenstand in der Grundschule ist es:

- „die Schüler mit der Geschichte Polens und mit ausgewählten Elementen der allgemeinen Geschichte sowie mit den hervorragendsten Errungenschaften unseres Volkes und der Menschheit auf dem Gebiet der Wissenschaft und Kultur bekannt zu machen;
- mit den Elementen der Entwicklung der Produktionsmittel und der gesellschaftlichen Verhältnisse bekannt zu machen; mit der Geschichte des Klassenkampfes in den verschiedenen historischen Etappen unter besonderer Hervorhebung der Rolle der Arbeiterklasse im Kampf um die soziale Befreiung vertraut zu machen;
- schrittweise heranzuführen an das Verständnis der grundsätzlichen wechselseitigen Abhängigkeiten der einzelnen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens.

Durch das Kennenlernen der Geschichte Polens auf dem Hintergrund allgemeinhistorischer Ereignisse sollen die Schüler die Vergangenheit ihres Volkes, seine Erfolge und stolzen Traditionen sowie die Ursachen seiner Mißerfolge und Niederlagen verstehen. Der Geschichtsunterricht macht es möglich, einen begründeten Stolz auf die Errungenschaften des polnischen Volkes auf wirtschaftlichem, gesellschaftlichem und kulturellem Gebiet in den verschiedenen Epochen zu wecken und Polens Rolle und Platz in der Zukunft und in der gegenwärtigen Welt im richtigen Licht erscheinen zu lassen.

Der Geschichtsunterricht zielt auf die Begründung von Vaterlandsliebe ab, auf die Verbundenheit der Jugend mit den fortschrittlichen und revolutionären Traditionen und auch mit den aktuellen Errungenschaften des polnischen Volkes beim Aufbau des Sozialismus; er entwickelt ein freundschaftliches Gefühl und Wertschätzung für andere Völker sowie ein Gefühl der Solidarität mit den um ihre soziale und nationale Befreiung kämpfenden Völkern.“⁴

¹ H. Süßmuth, Lernziele und Curriculumelemente nach strukturierendem Verfahren, in: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht, Schriften der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1972, S. 48

² M. Dörr, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht, Kriterien für seine Beurteilung, in: Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, hrsg. v. E. Jäckel und E. Weymar, Stuttgart 1975, S. 294–309.

³ S. Lipski, Zu Kriterien für die Lehrbuchkritik im Fach Geschichte, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 9 (1976), S. 508 (siehe Anhang).

⁴ Historia, klasy V–VIII, Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy), Warszawa 1970, S. 3.

Im Lehrplan für den Geschichtsunterricht im Technikum und Berufsslyzeum, Kl. 1-3 (1971) werden darüber hinaus folgende allgemeine Ziele des Geschichtsunterrichts aufgeführt:

- „Beherrschung eines bestimmten Fundus an historischem Wissen, der zum Verständnis des geschichtlichen Prozesses unerlässlich ist;
- Ausbildung der Fähigkeit zu historischem Denken, insbesondere zur Anwendung des angeeigneten Wissens in neuen Erkenntnissituationen;
- Ausbildung einer wissenschaftlichen Weltanschauung; der Fähigkeit, in der Geschichte des Klassenkampfes die fortschrittlichen gesellschaftlichen Tendenzen zu erkennen;
- die Ausbildung einer patriotischen und sozialistischen emotionalen Einstellung als Stimulus des Handelns.“⁵

In den allgemeinen Bemerkungen zur „Rolle der Geschichte bei der Realisierung der allgemeinen didaktisch-erzieherischen Aufgaben der Schule“ wird weiterhin festgestellt:

„Geschichte als Unterrichtsgegenstand im Technikum und Berufsslyzeum stellt einen wichtigen Faktor in der Vorbereitung der Jugend für die aktive Teilnahme der Jugend am gesellschaftlichen Leben dar. Denn der Geschichtsunterricht erleichtert das Verständnis der allgemeinen Gesetzmäßigkeit des historischen Prozesses und damit das tiefere Verständnis der Gegenwart und der Zukunftsperspektive.“

Die Aneignung historischen Wissens verbindet sich eng mit der Entfaltung der allgemeinen Erkenntnisfähigkeiten, insbesondere des Denkens, der Vorstellung, des Gedächtnisses; dabei kommen die verschiedenen gedanklichen Fähigkeiten in Verbindung mit den grundlegenden Arten des Verstehens zur Anwendung: Schlußfolgerung, Beweisführung, Prüfung und Erklärung. Die Geschichte bildet Patriotismus und den proletarischen Internationalismus aus, lehrt Moralität und hat eine große Bedeutung in der ethischen Erziehung der Jugend. Im Prozeß des historischen Unterrichts bilden sich nämlich die Überzeugungen und gefühlsmäßigen Einstellungen zu bestimmten historischen Gestalten, sozialen Gruppen, Ideen und kulturellen Werten heraus.“

Der politische Praxisbezug dieser Ziele wird in folgendem Satz resümiert: „Die Aneignung historischen Wissens durch die Schüler, die Ausbildung der Fähigkeit, sich dieses Wissens in neuen Erkenntnissituationen zu bedienen, die Gewöhnung an selbständige Arbeit, die Herausbildung einer wissenschaftlichen Weltanschauung, die Entfaltung patriotischer Gefühle und die Ausbildung einer entsprechenden moralischen Haltung – all das dient einem Ziel, nämlich der Vorbereitung der Jugend auf eine möglichst umfassende Beteiligung am Prozeß des sozialistischen Aufbaus.“⁶

Mit dieser generellen Aufgabenbestimmung ist eine wichtige, freilich sehr allgemeine Determinante für die Schulbuchgestaltung gegeben. Die zweite, in der Praxis wichtigere Determinante, die konkrete Stoffgliederung und Stundenaufteilung, geht aus dem folgenden synoptischen Vergleich hervor und zeigt bei allen drei Lehrplänen nur geringfügige Abweichungen der Gesamtkonzeption. Ich will darauf hier nicht weiter eingehen, aber es dürfte evident sein, daß dieser vorgegebene Rahmen für die Diskussion der Umsetzung von Stoffempfehlungen von unmittelbarer Bedeutung ist.

Damit komme ich zur Untersuchung der Passagen in den drei mir vorliegenden polnischen Geschichtslehrbüchern, die sich mit dem Widerstand im „Dritten Reich“ befassen. Ich beschränke mich dabei nicht streng auf Deutschland, sondern nenne auch die Stellen, wo von Widerstandsbewegungen in Europa die Rede ist, weil damit die angeschnittenen didaktischen Probleme eher ins Blickfeld rücken.

⁵ Historia, klasy I-III, Program nauczania technikum i liceum zawodowego, Warszawa 1971, S. 3.
⁶ Ebd., S. 28

Stichwort – Synopse polnischer Lehrpläne für Geschichte⁷

Grundschule Klasse 5-8 (1970)	Technikum und Berufsslyzeum Klasse 1-3 (1971)	Allgemeinbildendes Lyzeum Klasse 1-4 (1970)
<p>Europa vor Ausbruch des 2. Weltkrieges (5 St.)</p> <ul style="list-style-type: none"> a Faschismus in Deutschland b Eroberungspolitik c Volksfront in Europa d Letzte Friedensjahre e Polens Situation vor Kriegsausbruch 	<p>Die Welt am Vorabend des 2. Weltkrieges (2 St.)</p> <ul style="list-style-type: none"> a Faschistische Staaten auf dem Weg der Aggression b UdSSR vor dem Krieg (u. a. Volksfront) 	<p>Kapitalistische Welt in der Krise 1929-1933 (2 St.)</p> <ul style="list-style-type: none"> a Ökonomische Krise b Hitlers Machtergreifung (Kampf KPD gegen Reaktion)
<p>2. Weltkrieg (18 St.)</p> <ul style="list-style-type: none"> a Deutscher Angriff auf Polen b Septemberfinale c Krieg im Westen, Norden, Balkan d Angriff auf Sowjetunion e Krieg in Afrika und Fernost 	<p>Polen vor dem 2. Weltkrieg (3 St.)</p> <p>Der Angriff auf Polen / Beginn des 2. Weltkrieges (2 St.)</p> <ul style="list-style-type: none"> a Deutscher Angriff b Weiterer Verlauf der Kriegshandlungen 	<p>Polen in Jahren der Krise (2 St.)</p> <p>Die Welt am Vorabend des Krieges (3 St.)</p> <ul style="list-style-type: none"> a Volksfront b Faschistische Aggression c UdSSR in Jahren vor dem Krieg
	<p>Polen vor dem 2. Weltkrieg (3 St.)</p> <p>Der Angriff auf Polen / Beginn des 2. Weltkrieges (2 St.)</p> <p>Deutscher Angriff auf Polen (4 St.)</p>	<p>Polen vor dem 2. Weltkrieg (5 St.)</p> <p>Deutscher Angriff auf Polen (4 St.)</p>
	<p>Internationale Situation, Kriegereignisse 1939-1941 (1 St.)</p> <p>Internationale Situation, Kriegereignisse 1941-1945 (6 St.)</p> <ul style="list-style-type: none"> a Angriff auf UdSSR b Widerstandsbewegungen in Europa c Niederlage Deutschlands d Krieg in Fernost e Zusammenarbeit der Großmächte 	<p>Internationale Situation, Kriegereignisse 1939-1941 (3 St.)</p> <p>Internationale Situation, Kriegereignisse 1941-1945 (6 St.)</p> <ul style="list-style-type: none"> a Angriff auf UdSSR b Sieg sowjetischer Offensive c Widerstandsbewegung in Europa d Niederlage Deutschlands e Krieg in Fernost f Nachkriegskonzeptionen

⁷ Neben den beiden obengenannten Lehrplänen ist für diese Zusammenstellung noch berücksichtigt worden: Historia, klasy I-IV, Program nauczania licium ogólnokształcącego, Warszawa 1970.

Polens Kampf um Unabhängigkeit

- 1939-1945 (7 St.)
- Okkupation
 - Formierung des Untergrunds
 - Gründung PPR
 - Die Widerstandsbewegung
 - KRN
 - Warschauer Aufstand

- Hitlersche Okkupationspolitik
- Politik des Londoner Lagers
- Gründung PPR
- Polen im Kampf gegen Okkupanten
- Weitere Entwicklung polnischer Widerstandsbewegung
- Polnische Armee in UdSSR
- Zusammenbruch deutscher Herrschaft
- Geburt Volkspolens
- Warschauer Aufstand
- Kampf der Roten und Polnischen Armee um Befreiung
- Kriegsende im Fernen Osten
- Deutsche Frage, Festlegung der Westgrenze Polens

Polens Kampf um Unabhängigkeit

- 1939-1944 (9 St.)
- Okkupation
 - Formierung des Untergrunds
 - Politik des Londoner Lagers
 - Gründung PPR
 - Die Widerstandsbewegung
 - Polnische Armee in UdSSR
 - KRN
 - Warschauer Aufstand

*Anfänge Volkspolens (4 St.)**Anfänge Volkspolens (5 St.)*

1. *M. Wojciechowski, Geschichte für die Klasse 8, 5. A. 1974⁸*
(umfaßt den Zeitraum 1918-1973)

Die wichtigste Zäsur in der Geschichte des europäischen Antifaschismus wird in der Proklamation der Volksfrontpolitik durch den VII. Kominternkongreß von 1935 gesehen:

„Der Kongreß gab eine Analyse der Situation in Europa. Er lenkte das Augenmerk auf die wachsende faschistische Gefahr und faßte einen Beschluß über die Notwendigkeit der Vereinigung aller antifaschistischen Kräfte in Europa in einer Volksfront. Die Kommunisten sollten sich zusammen mit den sozialistischen Parteien (wie z. B. der PPS in Polen) und allen demokratischen Kräften, die trotz ihrer Distanz zum Kommunismus gleichermaßen durch die Offensive des Faschismus bedroht waren, zum gemeinsamen Kampf stellen.“ (S. 68).

Neben dieser generellen Skizzierung der Ausgangssituation für einen bedeutenden Teil des Widerstandes in Europa bringt das Buch einen halbseitigen Abschnitt – eingeschoben zwischen die Darstellung militärischer Ereignisse – über das Attentat vom 20. Juli:

„Am 20. Juli 1944, als unter dem Einfluß der Sommeroffensive der Roten Armee die Ostfront zusammenbrach und die Alliierten sich in Frankreich festsetzten, wurde ein erfolgloses Attentat auf Hitlers Leben verübt. Das Attentat war das Werk einer kleinen Gruppe von deutschen Offizieren, Gegnern des Faschismus, die angesichts des schon verlorenen Krieges mit der Beseitigung Hitlers den Versuch unternahmen wollten, wenigstens einen Teil der von Deutschland im Eroberungskrieg gemachten Beute zu retten. Das Attentat wurde in Hitlers Hauptquartier, der sog. „Wolfsschanze“ bei Kętrzyn durchgeführt. Trotz der Explosion der Bombe, die in einer Baracke gelegt wurde, in der gerade eine Beratung stattfand, wurde Hitler nur leicht verletzt. Mit den Offiziersverschwörern wurde auf grausame und blutige Weise abgerechnet.“ (S. 138).

2. *A. L. Szcześniak, Geschichte für die Klasse 8, 3. A. 1976⁹*
(umfaßt 1918-1974)

Dieses Buch folgt der gleichen Grobgliederung wie das von Wojciechowski und ist auch für die gleiche Alterstufe gedacht. Wieweit es als neuere Ausarbeitung das eben genannte Buch ersetzen soll oder aber parallel benutzt werden kann, ist für mich nicht feststellbar gewesen. Vom Umfang her ist eine Erweiterung um ca. 60 Seiten eingetreten.

Sie dürfte vor allem auf die Einfügung von kurzen Quellentexten und Übungsfragen am Ende jedes Kapitels zurückzuführen sein. In Wojciechowskis Buch finden sich keine derartigen Fragen und Texte.

Gravierende Unterschiede konnte ich zwischen beiden Büchern im Hinblick auf das Thema Widerstand (außerhalb Polens) nicht entdecken. In der Anlage ähnlich, wenn auch etwas ausführlicher, wird ebenfalls der VII. Kominternkongreß als Wendepunkt für die Aktivierung antifaschistischer Kräfte in Europa angesehen.

„*Volksfront in Europa.* Die Ausbreitung des Faschismus in vielen europäischen Ländern mobilisierte die linken Parteien zur Gegenaktion. Man verstand damals, daß die bestehende Aufspaltung der Arbeiterbewegung den Faschisten die blutige Auseinandersetzung mit Kommunisten und fortschrittlichen Kräften anderer Parteien ermöglichte. Immer häufiger kam es zur Zusammenarbeit zwischen Sozialisten und kommunistischen Parteien... In dieser Situation fand 1935 in Moskau der VII. Kominternkongreß statt, auf dem die Idee der Einheitsfront der Arbeiterklasse und die Notwendigkeit des Kampfes für die Sammlung aller demokratischen Kräfte in einer Volksfront herausgestellt wurde... Im Sinne der Beschlüsse des Kongresses kam es 1936 zur Schaffung einer Volksfront in Frankreich, und in Spanien wurde eine Regierung gebildet, die sich auf die Unterstützung

⁸ M. Wojciechowski, *Historia dla klasy VIII*, wyd. piąte, Warszawa 1974.

⁹ A. L. Szcześniak, *Historia dla klasy VIII*, wyd. trzecie, Warszawa 1976.

des fortschrittlichen Teils der Gesellschaft stützte. Ähnlich initiierten die kommunistischen Parteien in anderen Ländern gemeinsame Schritte der Arbeiterklasse...“ (S. 97).

Im Zusammenhang mit der Darstellung der Schlacht von Stalingrad findet sich in diesem Buch ein kurzer Abschnitt über die Aktivität und die Bedeutung der sowjetischen Partisanen (S. 137).

Von gleicher Länge ist der Abschnitt über den 20. Juli, der hier lautet:

„Angesichts der sich unvermeidlich nähernden Niederlage beschloß eine Gruppe höherer deutscher Offiziere, die Macht in Deutschland in ihre Hände zu nehmen, mit den Westmächten einen Sonderfrieden zu schließen und alle Kräfte gegen die UdSSR zu richten. In Verbindung damit wurde ein Attentat auf Hitler ausgeführt. Während einer Beratung des deutschen (Führungs)Stabes im Hauptquartier ‚Wolfsschanze‘ bei Kętrzyn explodierte die von einem der Attentäter gelegte Bombe. Das Attentat hatte keinen Erfolg, und Hitler wurde nur leicht verletzt. Alle Teilnehmer der Verschwörung, einige Tausend an der Zahl, wurden auf grausame Weise ermordet“ (S. 186 f.).

Dazu wird am Kapitelende die Übungsfrage formuliert: „Warum verübten deutsche Offiziere ein Attentat auf Hitler?“

Das sind die Passagen, die sich mit dem antifaschistischen Widerstand außerhalb Polens befassen.

3. Als letztes das Buch von *Roman Wapiński, Geschichte für die 3. und 4. Klasse des allgemeinbildenden Lyzeums und die 3. Klasse des Technikums*, 2 Bde. 8. A. 1976.¹⁰ Es umfaßt den Zeitraum von der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts bis 1974.

Voraussetzungen und Schwierigkeiten eines Widerstandes gegen das NS-Regime werden im Zusammenhang der Darstellung des Reichstagsbrandes und der damit verbundenen Verfolgungswelle gegen Kommunisten angedeutet. Die Kommunisten waren demnach „die einzige politische Kraft, die einen unnachgiebigen Kampf gegen die Gefahr des heraufziehenden Hitlerismus führte“. Daher traf sie die Verfolgungswelle besonders hart. Ca. 18 000 Parteimitglieder befanden sich im März 1933 in Gefängnissen und in den damals geschaffenen KZ's.

„Die Hitleristen nutzten das Fehlen einer entschiedenen Gegenaktion von seiten der bestehenden politischen Parteien der Weimarer Republik aus und beseitigten bis Juli 1933 alle Vereinigungen und Verbände aus dem politischen Leben Deutschlands... Die ständig aufrechterhaltene Atmosphäre von Terror und Schrecken begünstigte die Festigung der Hitlerschen Diktatur. Neben den Kommunisten wurden alle Gegner dieser Diktatur von einer Welle der Unterdrückung erfaßt. Gleichzeitig verstärkten sich die antisemitischen Exzesse...“ (Bd. 1, S. 231).

In dem Kapitel „Die Welt am Vorabend des 2. Weltkrieges“ wird der „Kampf der internationalen kommunistischen Bewegung gegen die Gefahr des Faschismus und eines neuen Weltkrieges“ dargestellt. Unter dem Eindruck der Verfolgung aller demokratischen Kräfte und der Liquidierung demokratischer Freiheiten, so stellt der Autor fest, wurden die linken Tendenzen bei den Sozialdemokraten gestärkt und antikommunistische Einstellungen abgebaut. Aber auch die Kommunisten trugen der veränderten Situation Rechnung, indem sie sich von ihren bisherigen undifferenzierten Parolen trennten, die keinen Unterschied zwischen bürgerlicher Demokratie und verschärften Formen der Klassendiktatur im Faschismus machten. Offizieller Ausdruck der neuen Politik war die vom VII. Kominternkongreß verkündete Volksfrontstrategie (S. 244 f.).

Im 2. Band, der den Weltkrieg und die Nachkriegszeit behandelt, findet sich dann ein 3seitiges Unterkapitel über die „Widerstandsbewegung in Europa“ mit zwei Bildern von sowjetischen Partisanen und französischen Widerstandskämpfern. Hervorgehoben werden die

¹⁰ R. Wapiński, *Historia dla klasy III liceum ogólnokształcącego oraz dla klasy III technikum*, wyd. ósme, Warszawa 1976.

Widerstandsbewegungen in der UdSSR, in Frankreich, Norwegen und in den Balkan-Ländern, wobei der Hinweis auf Beteiligung von Polen in den jeweiligen nationalen Résistance-Bewegungen nicht fehlt. Auf Probleme und Formen deutscher Widerstandsaktivitäten wird nicht eingegangen. Die generelle Charakteristik des Widerstandes in Europa lautet folgendermaßen:

„Wenngleich die Hauptlast des Kampfes gegen die faschistische Aggression in Europa auf den Streitkräften der UdSSR und ihrer westlichen Verbündeten ruhte, so sollte man doch nicht den bedeutenden Einsatz der europäischen Widerstandsbewegung in diesem Kampf vergessen. Sie entwickelte sich gleich seit Anfang des Krieges, seit dem Hitlerischen Angriff auf Polen, und fand ihren Ausdruck ebenso in elementaren Formen der Auflehnung gegen den Okkupanten wie in der Schaffung bewaffneter Formationen und konspirativer politischer Organisationen. Natürlich entwickelte sich die Tätigkeit der Widerstandsbewegung in den einzelnen okkupierten Ländern in ziemlich unterschiedlichen Bahnen, unterschiedlich war auch der Anteil der unmittelbar bewaffneten Aktion, aber dennoch waren die grundsätzlichen Ziele prinzipiell gleich. An ihrer Spitze stand der Wunsch nach möglichst schneller Befreiung des eigenen Landes von der Okkupation, die Organisation der Selbstverteidigung und der Wille, den Zusammenbruch des Durchhaltegeistes und den Kampf innerhalb der eigenen Gesellschaft zu verhindern. Ein anderes Charakteristikum der Widerstandsbewegung in Europa war ihr Antifaschismus, der die Schaffung internationalistischer Bande der unterworfenen Völker begünstigte. Ihr Ausdruck war die Teilnahme von Vertretern anderer Völker in der Widerstandsbewegung der einzelnen Länder.“ (S. 42 f.)

Abschließend einige Bemerkungen zur Kritik der drei genannten Schulbücher.

Zur formalen Kritik:

Ich will nicht verhehlen, daß ich die hier referierte und zitierte Darstellung des deutschen und europäischen Widerstandes – wenn man die polnische Untergrundbewegung einmal beiseite läßt – für völlig unzureichend und auch die Verteilung der Gewichte und Schwerpunkte in der Darstellung der Ereignisse des 2. Weltkrieges für sehr fragwürdig halte. Geht man von den ersten 5 Punkten der Zusammenstellung von Kriterien bei Lipski aus, so ließe sich über die untersuchten polnischen Schulbücher feststellen:

1. Schwerpunkte bei der Stoffauswahl sind zwar deutlich erkennbar, die Auswahl wird jedoch nicht begründet und weist eine sehr starke Zentrierung auf die nationale polnische Geschichte auf. Universalhistorische Themen und Fragen kommen damit zwangsläufig reichlich zu kurz.

2. Eine von der chronologisch angelegten Ereignisgeschichte sich lösende Strukturanalyse (z. B. des NS-Herrschaftssystems oder der NS-Außenpolitik) oder eine Problematisierung größerer zusammenhängender Themen oder auch eine multiperspektivische Erörterung strittiger Fragen findet sich nicht.

3. Die – oft nicht hinreichend genau gekennzeichneten – Quellentexte (soweit überhaupt vorhanden) haben ebenso wie die Bilder meist rein illustrative Funktion, zur Problematisierung des Stoffes sind sie überdies vielfach zu kurz und lassen keine Kontroversen erkennen.

4. Die Fragen haben meist den Charakter reiner Wissensfragen und laden kaum zum Erörtern und Beurteilen ein.

Wenn ich diese relativ formalen Kriterien für eine Kritik anwende, bin ich mir bewußt, daß sie insofern im wahrsten Sinne des Wortes „unpassend“ sind, als sie in einem ganz anders gearteten Diskussionszusammenhang entwickelt wurden. Eben deswegen habe ich eingangs auf die unterschiedlichen didaktischen Prämissen hingewiesen, die bei der Untersuchung von polnischen und deutschen Schulbüchern mit jeweils entgegengesetzten Partnern, wie sie hier verabredet worden ist, nicht außer acht bleiben dürfen.

Zum Inhaltlichen:

In den genannten Büchern wird nicht hinreichend deutlich, in welchem Umfang es in Deutschland Widerstand gegeben hat bzw. welche Formen er unter den besonders schwierigen Bedingungen (Problem der nationalen Identität, Fehlen ausländischer Hilfe, partielle Interessenidentität von faschistischer und bürgerlicher Elite) in Deutschland annehmen konnte und annahm. Daß es lange vor dem 20. Juli verschiedene Ansätze eines konservativen Widerstandes gab, der sich nicht auf eine kleine Offiziersgruppe beschränkte und daß unabhängig davon Widerstandsaktivitäten in der deutschen Arbeiterbewegung und vonseiten der Kirchen seit den 30er Jahren existierten, dürfte in einem Schulbuch nicht vollständig ausgespart werden, wenn nicht die falsche Vorstellung erzeugt werden soll, als seien deutsches Volk und NS-System zwischen 1933 und 1945 politisch deckungsgleich.

Wenn in westdeutschen Darstellungen und Schulbüchern bislang der 20. Juli eine übermäßig hervorgehobene Rolle gespielt hat und demgegenüber nicht nur der ungleich bedeutendere und effektivere Widerstand in den besetzten europäischen Ländern, sondern auch der Widerstand innerhalb der deutschen Arbeiterbewegung viel zu kurz kam, so scheint mir die Richtung ungefähr vorgezeichnet, wo sich deutsche und polnische Autoren entgegenkommen könnten und sollten.

Didaktisch der sinnvollste Ansatz schiene mir dabei schon der zu sein, der sich sowohl in polnischen wie deutschen Schulbüchern findet, nämlich der nicht auf den jeweiligen nationalen oder geographischen Rahmen eingegrenzten Darstellung der NS-Besatzungspolitik in Theorie und Praxis eine international angelegte Analyse der europäischen Widerstandsbewegungen gegenüberzustellen mit jeweiliger Hervorhebung nationaler spezifischer Besonderheiten. Damit würde nicht nur dem Selbstverständnis der progressiven Widerstandsbewegungen entsprochen, sondern dem Schüler würden auch eher strukturelle Einsichten in Bedingungen und politische Bedeutung des Widerstands erleichtert.

Wieweit allerdings auch die deutsche Widerstandsbewegung auf Grund der oben ange-deuteten Besonderheiten in einen solchen internationalen Rahmen zu integrieren wäre, müßte diskutiert werden.

Ich rede hier weder einer Darstellung das Wort, die den 20. Juli zum Alibi einer Nation hochstilisiert, wie es in den 50er Jahren in der Bundesrepublik manchmal den Anschein hatte; unter anderem Vorzeichen scheint mir eine ähnliche Disproportionierung vorzuliegen, wenn etwa in der neuesten großen DDR-Darstellung über „Deutschland im zweiten Weltkrieg“¹¹ nahezu ein Fünftel des Umfangs dem Widerstand, insbesondere der kommunistischen deutschen Arbeiterbewegung gewidmet wird. Deutlich werden müßte in einer abgewogenen Darstellung, welchen Umfang der deutsche Widerstand gehabt hat, wer die sozialen Träger waren, welche spezifischen Schwierigkeiten vorhanden waren und welche politische Bedeutung er trotz seines Scheiterns nicht zuletzt für die Nachkriegszeit gehabt hat.

Solche Forderungen sind m. E. nicht nur eine Angelegenheit der sachlich korrekten und von beiden Seiten akzeptablen Darstellung, sondern auch eine Sache bestimmter didaktischer Vorentscheidungen, nämlich in welchem Zusammenhang und in welcher Form derartige Probleme im Schulbuch aufgegriffen und dargestellt werden können. Insofern sollte es ein zumindest längerfristiges Ziel der Schulbuchgespräche sein, Fachdidaktiker und Leute, die Richtlinien ausarbeiten, mit in die Gespräche einzubeziehen, weil von diesen tiefgreifende Vorentscheidungen für die Auswahl und Strukturierung des Stoffes im Schulbuch getroffen werden, so daß Schulbuchempfehlungen u. U., wenn sie in diesen vorgegebenen Rahmen nicht hineinpassen, sehr leicht zwar akzeptiert werden, in der Praxis aber dennoch ins Leere stoßen könnten.

¹¹ Deutschland im Zweiten Weltkrieg, Autorenkollektiv unter Leitung v. W. Schumann und G. Hass, Bd. 1, Berlin 1974; Bd. 2, Berlin 1975.

In Polen hat der Geschichtsunterricht auf Grund spezifischer polnischer nationaler Traditionen einen besonders hohen und unumstrittenen Stellenwert, was man von der bundesrepublikanischen Schulsituation keineswegs sagen kann. Wenn Georg Eckert 1973 feststellte: „Es wäre völlig uninteressant, wenn wir hier zusammen die Bücher revidieren und es eines Tages keinen Geschichtsunterricht mehr gibt“, so scheint diese Gefahr in der Bundesrepublik inzwischen nicht mehr zu bestehen. Gleichwohl meine ich, sollte man die praktischen Konsequenzen der eingangs angeschnittenen didaktischen Probleme bei dem hier zur Diskussion stehenden Thema nicht aus den Augen verlieren.

Anhang

(Aus: Stephan Lipski, Zu Kriterien für die Lehrbuchkritik im Fach Geschichte in: Westermanns Pädagogische Beiträge 9 (1976), S. 508.

Vorstellungen von einem modernen Lehrbuch im Fach Geschichte - Zusammenfassung

Ein Lehrbuch, das aus dem Bereich der verschiedenen Bedingungsfelder erwachsen ist, deren Einfluß sich in seinen einzelnen Aspekten widerspiegelt, sollte nach den vorangegangenen Überlegungen enthalten:

1. Im *sachwissenschaftlichen Bereich* unter didaktischen Gesichtspunkten:
 - erkennbare Schwerpunkte bei der Stoffauswahl
 - eine Begründung der Auswahl
 - universalhistorische Themen
 - eine stukturgeschichtliche Betrachtungsweise
 - eine Betonung der neuesten und Zeitgeschichte
 - eine möglichst sachliche Darstellung ohne Fehler (z. B. falsche Daten, falsche Namen, unrichtige Begriffe usw.)
 - eine möglichst multiperspektivische Betrachtungsweise
2. Im Bereich der *Quellentexte*:
 - übersichtliche Originalquellen mit Kennzeichnung evtl. Kürzungen bzw. Auslassungen
 - ein Angebot von Texten von Klasse 5 an
 - eine Auswahl von Quellen unter dem Gesichtspunkt der gewählten Lernziele
 - Texte, die ein bestimmtes Problem berühren, anstelle rein illustrativer Texte
 - ein systematisches Quellenangebot
 - eine Verbindung der Quellen mit Arbeitsfragen bzw. -aufträgen
3. Im Bereich der *Bildquellen*:
 - zur Interpretation geeigneter Bilder
 - nicht überwiegend Bilder, die lediglich der Illustration dienen
 - keine Bilder mit Kommentar, der das Ergebnis der Interpretation bereits vorwegnimmt
 - einen Zusammenhang der Bilder mit der Darstellung und den Textquellen
 - Bilder, die zum Vergleich anregen.
 - Ein Verzicht auf Bilder in Lehrbüchern der Sekundarstufe II ist denkbar.
4. Im Bereich der *Karten*:
 - Karten und Kartenskizzen, die das Wesentliche zeigen
 - Karten mit flächiger Farbgebung
 - ein differenziertes Kartenangebot
 - eine eindeutige Legende
5. Im Bereich der *Arbeitsfragen und Arbeitsaufträge*:
 - begrenzte und gezielte Aufgaben
 - sinnvoll gegliederte Fragen
 - gezielte Forschungsfragen
 - einen Vorrang problemorientierter Fragen vor reinen Wissensfragen
 - Aufgaben zur Einübung von Operationen
 - Fragen, die auffordern zum Begründen
 - Beurteilen

Vergleichen
Vervollständigen
Verwandeln
Kennzeichnen
Erläutern
Erörtern etc.

- W-Fragen sind zulässig
- Unzulässig sind Suggestivfragen und Entscheidungsfragen, die nur die Antwort „Ja“ oder „Nein“ zulassen
- Die Fragen müssen also offen sein

6. Im Bereich des *Registers*:

- Worterklärungen
- Sachverzeichnis
- Personenverzeichnis
- Literaturangaben etc.

7. In bezug auf *die gültigen Richtlinien*:

Das Lehrbuch darf nicht gegen die Bestimmungen der Richtlinien verstoßen.