

gen führender Kommandeure der Roten Armee (M. V. Frunze, S. M. Budennyj, V. K. Bljucher, S. I. Gusev, M. N. Tuchacevskij). Der Band beschränkt sich auf die Untersuchung des militärischen Geschehens in den Jahren 1917 bis 1922; demgegenüber wird die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der Sowjetmacht nur knapp skizziert. Im Detail analysieren die Verfasser die Versuche der organisierten gegenrevolutionären Gruppen in Rußland, die Ergebnisse der Oktoberrevolution rückgängig zu machen; sie hatten letztlich ebensowenig Erfolg wie der Interventionsfeldzug der 14 Nationen, dessen Ziel es war, „die Zivilisation vor der Anarchie zu schützen“ und dem „russischen Volk zu helfen“. Für jede der größeren Schlachten auf den Haupt- und Nebenschauplätzen des Krieges finden sich in dem Band Statistiken über die jeweiligen Kräfteverhältnisse und Skizzen der militärischen Operationen.

Bei der Analyse der Ursachen für die Siege der Roten Armee gehen die Autoren auch auf die Solidaritätsaktionen des internationalen Proletariats, beispielsweise die Bewegung „Hände weg von Sowjetrußland“ in Großbritannien und Deutschland in den Jahren 1919 und 1920 ein (82, 221). Eine Rolle spielten ferner die internationalen Formationen in der Roten Armee, die sich meist aus ehemaligen Kriegsgefangenen oder nach Sowjetrußland gezogenen Arbeitern zusammensetzten: insgesamt dienten in der Roten Armee etwa 250 000 Internationalisten (davon 10 000 Deutsche) (278, 279, 356).

Der Bürgerkrieg hatte außerordentlich große Verluste an Menschenleben zur Folge und verursachte riesige materielle Schäden. Die Gefechtsverluste der Roten Armee (Tote und Verwundete) beliefen sich auf 631 758 Personen. In den Kämpfen starben 50 000 Kommunisten. Insgesamt verlor Sowjetrußland durch unmittelbare Kriegseinwirkungen und durch Folgen des Krieges über 8 Millionen Menschen an der Front und im Hinterland. Die Produktion der Schwerindustrie war auf etwa 10 Prozent des Vorkriegsstandes zurückgegangen. Die Schäden der Volkswirtschaft durch Intervention und Bürgerkrieg können auf 39 Milliarden Goldrubel beziffert werden — dies entsprach einem Viertel des russischen Nationaleinkommens im Jahre 1913 (276—283). Dennoch gelang es dem russischen Proletariat und den mit ihm verbündeten Bauernmassen, den Siegern im Bürgerkrieg, diese wirtschaftlichen Zerstörungen in relativ kurzer Zeit zu überwinden.

Gert Meyer (Marburg)

Stüßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Teilbände. (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung 1.1/1.2). Klett Verlag, Stuttgart 1972 (296 bzw. 352 S., br., Teil I 11,90 DM, Teil II 13,80 DM). — zit. (a/b)

Bergmann, Klaus: Personalisierung im Geschichtsunterricht. Erziehung zur Demokratie? (Anmerkungen ... 2), Klett Verlag, Stuttgart 1972 (126 S., br., 8,20 DM). — zit. (c)

- Marienfeld, Wolfgang:** Geschichte im Lehrbuch der Hauptschule. (Anmerkungen . . . 3). Klett Verlag, Stuttgart 1972 (118 S., br., 8,20 DM). — zit. (d)
- Müller, Hans:** Zur Effektivität des Geschichtsunterrichts. Schülerverhalten und allgemeiner Lernerfolg durch Gruppenunterricht. (Anmerkungen . . . 4). Klett Verlag, Stuttgart 1972 (274 S., br., 11,90 DM). — zit. (e)
- Wiesemüller, Gerhard:** Unbewältigte Vergangenheit — überwältigende Gegenwart? Vorstellungen zur Zeitgeschichte bei Schülern des 9. Schuljahres verschiedener Schulformen. (Anmerkungen . . . 5). Klett Verlag, Stuttgart 1972 (242 S., br., 10,80 DM). — zit. (f)

Bereits die ersten fünf Bände der von Friedrich J. Lucas, Professor für Didaktik der Geschichte und Sozialkunde in Gießen, herausgegebenen Reihe sind geeignet, die Diskussion über den Geschichtsunterricht im Rahmen der politischen Bildung auf eine neue Stufe zu heben. Die beiden empirischen Untersuchungen von Wiesemüller und Müller geben wertvolle Hinweise auf die Quellen des Schülerwissens (f) und die Vorzüge der Gruppenarbeit (e), wenngleich sie methodisch nicht völlig befriedigen können.

Marienfeld versteht sein Buch als Beitrag zur Verbesserung und Erleichterung der Schulbuchanalyse durch einen Kriterienkatalog, der allerdings nicht ausreichend begründet ist (d). Trotz der Schwächen dieser Bände sind sie wichtige Konkretisierungen der ersten drei, mehr theoretisch ausgerichteten Bücher der Reihe, aus denen hier einige Grundprobleme herausgegriffen werden sollen.

Welches Ziel soll im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts stehen? Allgemeinut scheint inzwischen die Auffassung zu sein, daß der Geschichtsunterricht kein Selbstzweck ist, nicht in sich bereits — unabhängig von den jeweiligen Inhalten — einen wichtigen „Bildungswert“ trägt, sondern daß er „irgend etwas“ mit Gegenwart und Zukunft zu tun haben muß, wenn er seine Daseinsberechtigung in der Schule behalten will. Bei der Konkretisierung dieser Aufgabenstellung scheiden sich jedoch die Geister. Während einige Didaktiker meinen, die Geschichte müsse die Gegenwart aufhellen, die Determinanten der heutigen Situation aufzeigen (z. B. Erdmann, b 44—72; Messerschmid, b 133 ff.), legen andere — wohl die Minderheit — das Schwergewicht auf das Erkenntnisinteresse: aus der Analyse historischer Prozesse die Bedingungen und Möglichkeiten der Veränderung der Gegenwart näher zu bestimmen (z. B. Süßmuth, b 15, 290 f.). Dieser Ausgangspunkt ist sicher der ergiebiger. Wenn die Menschen ihre Geschichte bewußt selbst machen wollen, anstatt sie so zu gestalten, daß „stets etwas anderes als das Gewollte herauskam“ (Engels), dann müssen sie lernen, wie die bisherige Geschichte verlaufen ist, welche Kräfte die Veränderungen bestimmt haben, wie diese aus den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen abzuleiten sind. Auf diese Weise läßt sich den Schülern auch die Relevanz von Stoffen

aus Altertum und Mittelalter deutlich machen. Dagegen verführt die Formel „Aufklärung der Gegenwart durch die Vergangenheit“ allzu leicht dazu, Geschichte nur noch seit der Französischen Revolution für wichtig zu halten und sich auf eine Vorgeschichte der heutigen Lage zu beschränken, die methodisch noch im traditionellen Geschichtsunterricht verhaftet ist. Damit aber wird ein wesentlicher Grund für das Desinteresse vieler Schüler an Geschichte (Müller, e 58 ff.) nicht beseitigt: der fehlende Bezug zu ihrer eigenen Situation. Wie kann dieser Bezug hergestellt werden?

Müller geht davon aus, daß „die Schüler, wenn man es ihnen zutraut, durchaus selbst fähig sind, ihre Bedürfnisse zu artikulieren und zu regulieren“, also auch die Inhalte des Geschichtsunterrichts auswählen könnten. Es komme lediglich darauf an, diese Fähigkeit zu üben, da sie sich nicht von selbst ausbilde (e 10). Das ist natürlich ein Widerspruch in sich, denn so lange man die Fähigkeit zur Selbstbestimmung noch üben muß, sind die Schüler offenbar nicht in der Lage, die Unterrichtsthemen selbst zu wählen. Immerhin macht Müller auf ein wichtiges Problem aufmerksam: Nur zu oft sind Schüler lediglich Objekte der Unterrichtsplanung.

Hier ermöglichen die didaktischen Ansätze eine Lösung, die unter dem Stichwort „Identifikationslernen“ vertreten werden. Schörken führt aus, daß Identifikationsprozesse immer schon ein bedeutsamer Bestandteil des Geschichtsunterrichts gewesen seien, etwa wenn er dazu diene, Sympathie und Loyalität mit der Nation zu vermitteln. Er entwirft einen Lernzielkatalog mit dem Grobziel: „Die Schüler sollen zu einer Reflexion der Sympathie- und Zugehörigkeitsgefühle, denen sie selbst unterliegen, befähigt werden“ (a 90 ff., 97 ff., Zitat 97; vgl. Robinsohn, b 22). Streiffeler gibt dazu — ebenfalls aus psychologischer Sicht — weitere Beispiele (auch zur Identifikation mit der großen Persönlichkeit), fordert jedoch, als Konsequenz nicht lediglich die Identifikationsprozesse zu reflektieren und auf eine Perspektive zu verzichten, sondern „von einem kritischen Standpunkt aus als wesentliche Ähnlichkeit und damit Identifikationsbasis die Klassenzugehörigkeit“ zu wählen. Identifikationsobjekt würden dann hauptsächlich die unterdrückten Klassen früherer Zeiten oder der Gegenwart sein, weil „die meisten Schüler nicht der gegenwärtig herrschenden Klasse angehören“ (a 119 und 115—127). Bergmann, der seine Forderung, die Abhängigen und die „Namenlosen“ in den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts zu stellen, ähnlich begründet, fügt noch hinzu, daß dieser erst dadurch multiperspektivisch werde, weil bisher die „großen Männer“ einseitig bevorzugt worden seien. Dieser Vorschlag „läuft auf eine ergänzende, auf eine korrigierende, auf eine kompensatorische Perspektive hinaus, ohne neuerlich dem Irrtum einer monoperspektivischen Sicht zu verfallen“. „Geschichte wird auf diese Weise nicht zu einem Kanon lernbarer, ich-gleichgültiger Tatsachen, sondern zu einem ständig geübten Reflexionsprozeß über vergangenes Geschehen und vergangene Gegenwart — zu einem Reflexionsprozeß, der sekundäre politische Erfahrungen zu vermit-

teln und ein intellektuelles Rüstzeug zur Analyse vergangener wie gegenwärtiger Verhältnisse anzulegen und zu pflegen vermag.“ Auf diese Weise würden „Schüler unterschiedlichster Herkunft, intellektueller Präformation und Wertorientiertheit“ befähigt, ihre Gegenwart „entsprechend ihren objektiven Bedürfnissen und Interessen zu verändern und auszugestalten“ (c 64 ff., Zitate: 72, 100, 10/11; vgl. Süßmuth, b 311). Identifikationslernen im eben beschriebenen Sinn könnte somit die Funktion haben, zur Ich-Stärkung des Schülers beizutragen: Durch eine ständige Reflexion der Identifikationsprozesse und Betrachtung der Ereignisse „aus der anderen Perspektive“ — da sich der Geschichtsunterricht nach diesem Ansatz nicht vordergründig auf die Geschichte einer Klasse beschränkt — wird die Entstehung eines starren, unkritisch übernommenen Geschichtsbildes verhindert, das den Schüler wiederum nur zum „Objekt“ der Geschichte machen würde. Statt dessen lernt er, Geschichte zu sich selbst in Beziehung zu setzen, erkennt, daß die Geschichte auch „seine“ Geschichte ist. Das trägt dazu bei, daß er seinen eigenen politischen und sozialen Standort gewinnt, von dem aus er Geschehnisse in Vergangenheit und Gegenwart beurteilen kann und der ihm auch das politische Handeln erleichtert. Das muß natürlich noch konkretisiert werden. Aber hier liegt ein vielversprechender Ansatz vor, Geschichte und politische Praxis miteinander zu verbinden.

Eine erste Konkretisierung erfolgt bei der Erarbeitung von Lernzielen. Allerdings sind die Entwürfe, wie sie im Sammelband der Klettreihe zu finden sind, teilweise recht problematisch. Die alte Auseinandersetzung zwischen formaler und materialer Bildung, die man inzwischen überwunden glaubte, lebt von neuem auf. Schörken hebt hervor, daß die Lernzielbestimmung — von der Lerntheorie herkommend — primär am Unterrichtsprozeß orientiert sei, weniger an den Unterrichtsinhalten (a 74—83). Noch schärfer formuliert Margarete Dörr: „Nicht die Orientierung an den Inhalten sollte dabei im Vordergrund stehen (. . .), sondern die wichtigste Frage müßte lauten: Wie kann der Unterricht so organisiert werden, daß der Schüler den optimalen Grad an Selbsttätigkeit und selbständiger Auseinandersetzung erreicht?“ (b 271 f.) George trennt Ziele von Inhalten und stellt diesen „Gewinnung von Erkenntnissen und Einsichten“ sowie „Vermittlung kategorialen Denkens“ gegenüber (b 235). Diese Auffassung hat insofern eine wichtige Funktion, als sie — vielleicht stärker, als es die bildungstheoretische Didaktik getan hat — die Situation des einzelnen Schülers und das Unterrichtsgeschehen in die Planung mit einbezieht. Wodurch jedoch solche Trennungen von Ziel und Inhalt, von Inhalt und Methode, von Inhalten und Fertigkeiten oder Einstellungen der Schüler gerechtfertigt sein sollen, bleibt völlig im dunkeln. Wie sollen sich bei Schülern Einstellungen herausbilden außer durch Auseinandersetzung mit bestimmten „Stoffen“? Ist denn der Inhalt beliebig, wenn man ein Ziel erreichen will? Er gibt sich der richtige Inhalt von selbst, wenn man nur die richtige Methode hat? Auch bei noch so schönen „emanzipatorischen“ Lernzielen entgeht man nicht den Auswahlproblemen. Die Auswahl der

Stoffe kann doch nur unter dem Gesichtspunkt vorgenommen werden, was man mit dem Geschichtsunterricht erreichen will. Folgt man dem Ziel, das unter dem Stichwort Identifikationslernen beschrieben wurde, müßten solche Stoffe ausgewählt werden, an denen dem Schüler der Bezug zu seiner Gegenwart und zu sich selbst deutlich wird, an denen die gesellschaftlichen Verhältnisse sowie das Verhalten sozialer Gruppen und „großer Persönlichkeiten“ besonders aufschlußreich sichtbar werden. Darüber hinaus müßten sie dem Schüler erleichtern, sein methodisches Instrumentarium zur Reflexion der Identifikationsprozesse, zur Ideologiekritik, zur Analyse von Texten etc. zu erweitern. Die vorliegenden Lernzielentwürfe (außer bereits genannten Beiträgen Rohlfes, a 159—177; Schmid, a 208—245; Süßmuth, b 277—318) haben durchgehend den Mangel, daß sie nicht aus einem begründeten übergeordneten Ansatz abgeleitet sind, sondern mehr oder weniger willkürlich die einzelnen Lernziele aneinanderreihen. Wenn ein Leit- oder Richtziel angegeben wird, wird auch nicht klar, wie es gewonnen wurde. Offenbar besteht die gängige Methode der Lernzielfindung darin, einen Katalog zu sammeln, wie er dem Autor gerade einfällt (oder auch: den bisherigen Unterricht einfach mit Lernzielen aufzupolieren), vielleicht noch nach der un-diskutiert übernommenen Bloomschen Gliederung in kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele zu ordnen. Dabei können natürlich durchaus sinnvolle und verwertbare Lernziele herauskommen, wissenschaftlich bleibt diese Methode jedoch unbefriedigend und führt letztlich nicht über die bisherige Unterrichtsgestaltung hinaus — ein gut klingendes Lernziel findet sich immer, um dem alten Unterricht einen modernen Anstrich zu geben. Dieses Problem wird dadurch verschärft, daß in den Entwürfen eben eine viel zu geringe Vermittlung zwischen Zielen und Inhalten vorgenommen wird. Die Aufgabe für die weitere Arbeit an einer Didaktik des Geschichtsunterrichts stellt sich somit ziemlich klar: Der Ansatz, von dem aus überhaupt Geschichtsunterricht in der Schule im Rahmen der politischen Bildung für wichtig gehalten werden kann, muß näher begründet und präzisiert werden. Daraus abgeleitet müssen — wiederum begründete — Lernziele formuliert werden, die die Auswahlproblematik und die Vermittlung von Ziel, Inhalt, Methode (einschließlich Unterrichtsorganisation) berücksichtigen. Am vielversprechendsten dürften dabei die Versuche sein, die keine abstrakten Richt-, Grob- und Feinzielkataloge erstellen, sondern theoretische Überlegungen mit der Erarbeitung von Unterrichtsmodellen verbinden.

Heiko Haumann (Freiburg)

Riesenberger, Dieter: *Geschichte und Geschichtsunterricht in der DDR. Aspekte und Tendenzen.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1973 (69 S., br., 4,80 DM).

Der Autor antwortet in zwei Beiträgen auf die „Herausforderung der Bundesrepublik durch die DDR“ (5). Bezogen auf die Situation