

Themenhefte Geschichte 1

FUER  
GESCHICHTSBEWUSSTSEIN

Waltraud Schreiber/Sylvia Mebus (Hgg.)

# Durchblicken

Dekonstruktion von Schulbüchern

2., überarbeitete und aktualisierte Auflage

UB EICHSTAETT-INGOLSTADT 027007088418



50/ NB 9500 5378 (2)

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

CD-ROM Nr.: 20/NB...

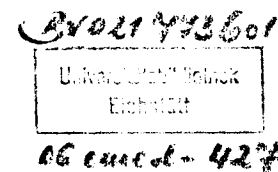
ISBN 10: 3-89391-740-3  
ISBN 13: 978-3-89391-740-2

Die 1. Auflage ist unter der ISBN 3-00-016163-5 im Eigenverlag erschienen.

Redaktion und Lektorat: Veronika Hain, Simone Ming, Simone Unger, Anna Wenzl

Layout und Satz: Beate Brosig

Umschlagentwurf: Thomas Wilm



© 2006 by ars una Verlagsgesellschaft mbH, 82061 Neuried

Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Wege (Fotokopie, Mikrokopie, Xerokopie) zu vervielfältigen.

Druck und Bindung: TZ-Verlag & Print GmbH, Roßdorf

# INHALTSVERZEICHNIS

Waltraud Schreiber, Eichstätt/Sylvia Mebus, Dresden  
Vorwort zur 1. Auflage ..... 5

Waltraud Schreiber, Eichstätt/Sylvia Mebus, Dresden  
Vorwort zur 2. Auflage ..... 7

## Grundlagen

Waltraud Schreiber, Eichstätt  
BASISBEITRAG: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen ..... 8

Alexander Schöner/Waltraud Schreiber, Eichstätt  
De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht ..... 21

Christian Karl/Ina Wester unter Mitarbeit von Christof Klebl, Eichstätt  
Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, verdeutlicht am Beispiel des Lehrwerks Klett – Zeitreise 5/6, Brandenburg ..... 33

## Unterrichtsbeispiele

Sylvia Mebus, Dresden  
A. Wie „wahr“ ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichtslehrbüchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts – mit einem Leitfaden für die Hand der Lehrer/-innen und der Schüler/-innen ..... 36

Sylvia Mebus, Dresden  
B. Beispiel I: Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923  
– Inwiefern war das rechtens? (Sekundarstufe I)  
– Inwiefern war die Maßnahme verfassungskonform? (Sekundarstufe II) ..... 44

Sylvia Mebus, Dresden  
C. Beispiel II: Gleichschaltung der Länder im Nationalsozialismus – das Aus für die Landesidentität? Das Beispiel Sachsen. .... 83  
D. Schlussüberlegungen ..... 103

Michael Erber, Ingolstadt  
Viele Väter, viele Mütter ...  
De- und Re-Konstruktion von Darstellungen zur deutschen Einheit 1989/90 in Geschichtslehrbüchern – ein Unterrichtsbeispiel ..... 104

Janos Flodung, Pecs/Waltraud Schreiber, Eichstätt  
Blick auf Deutschland: 1989/1990 im ungarischen Geschichtsbuch ..... 116

## Empirische Befunde

Bodo von Borries, Hamburg (unter Mitarbeit von Johannes Meyer-Hamme, Hamburg)  
Fähigkeiten zur De-Konstruktion von Geschichtsschulbüchern. Empirische Befunde (2002) und fachdidaktische Vorschläge (2004) ..... 125

Autorenverzeichnis ..... 133

## VORWORT zur 1. Auflage

Waltraud Schreiber, Eichstätt/Sylvia Mebus, Dresden

Mit „Durchblicken“ wird eine Reihe zum Geschichtsunterricht eröffnet, in der Geschichtslehrer/-innen und Wissenschaftler/-innen gemeinsam zu einem Umgang mit Geschichte anregen wollen, der Schüler/-innen bei der Entwicklung historischer Kompetenz unterstützt. Diese Zielsetzung wird abhängig vom Thema des einzelnen Themenheftes präzisiert und herausgearbeitet. Wege zur Realisierung werden diskutiert. Dabei finden neue Forschungsergebnisse ebenso Berücksichtigung wie unterrichtspraktische Erfahrungen. Die im Unterricht erprobten Beispiele stehen im Zentrum der Themenhefte. Geeignete Materialien werden auf CD-ROM bereitgestellt.<sup>1</sup>

Band 1 der Reihe trägt den Titel „Durchblicken. Zur Dekonstruktion von Schulbüchern“. Er will zu einem Umgang mit Geschichtsbüchern anregen, der diese als eine Sammlung historischer Narrationen wahrnimmt. Allein der Vergleich von Schulbüchern zum selben Thema zeigt, wie verschieden die inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt werden, wie Deutungen und Interpretationen auseinander gehen, wie unterschiedlich die Förderung von Methodenkompetenz gewichtet wird und wie sehr Schulbücher sich hinsichtlich der Orientierungsangebote unterscheiden.

Die aktuellste Studie Bodo von Borries' belegt, dass Schüler/-innen nicht ohne weiteres in der Lage sind, Schulbuchkapitel miteinander zu vergleichen. Hier wird De-Konstruktionskompetenz verlangt, die sich offensichtlich nicht „von selbst“ einstellt. Gleichwohl ist die Fähigkeit, mit fertigen Geschichten, also mit historischen Narrationen, die andere vorgelegt haben, umgehen zu können, von zentraler Wichtigkeit. Gedeutete Geschichte begegnet in der außerschulischen Geschichtskultur, im Geschichtsunterricht, selbstverständlich auch in der wissenschaftlichen Historiographie. Waltraud Schreiber verdeutlicht im Ba-

sisbeitrag, wie De-Konstruktionskompetenz sich operationalisieren lässt, und in welchen Hinsichten der Aufbau unterstützt werden kann.

Zusammen mit Michael Erber stellt sie in einem zweiten Beitrag vor, wie in einem der Teilprojekte von FUER Geschichtsbewusstsein, im Teilprojekt Schulbuchanalyse, erhoben wird, welche expliziten und impliziten Möglichkeiten sich in den Geschichtsbüchern finden, die den Aufbau von De-Konstruktionskompetenz unterstützen.

In fünf Beiträgen steht die Unterrichtspraxis im Zentrum: Sylvia Mebus, Dresden, erläutert aus der Sicht einer Lehrerin, die zudem für die Ausbildung von Referendar/-innen und Studierenden Mitverantwortung trägt, warum die De-Konstruktion von Schulbüchern eine für den Unterricht relevante Aufgabe ist. Um zu erleichtern, dass eine bislang unübliche Arbeitsweise in den Geschichtsunterricht aufgenommen wird, hat sie zusammen mit Kolleg/-innen zwei Leitfäden für Schüler/-innen der Sekundarstufe I und II sowie eine Handreichung für Geschichtslehrer/-innen erarbeitet.

In den nächsten beiden ebenfalls von Sylvia Mebus stammenden Beiträgen erfolgt eine Konkretisierung an zwei Themen – Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923 und Gleichschaltung 1933. Eine Herausforderung für Lehrer/-innen und Schüler/-innen ist vorrangig dann gegeben, wenn, wie im Falle des Reichswehreinmarsches, nicht nur in den Schulbüchern, sondern auch in der Forschung und im lebensweltlichen Bereich konträre Positionen vertreten werden. Dann ist für die Überprüfung der Triftigkeit exemplarisch der Weg in die Quellen zu beschreiten; eine Auseinandersetzung mit der Historiographie ist unerlässlich. Mebus und die Kolleg/-innen aus dem Dresdener Lehrerkreis legen nicht nur eine breite Auswahl an Materialien vor: Regierungserklärungen, Gesetze, Verfassungen, amtlicher Schriftverkehr zum Reichswehreinmarsch, Quellen unterschiedlicher Provenienz zur Frage der Bewaffnung der Hundertschaften. Diese Quellen werden zudem exemplarisch analysiert, wobei die in der Geschichtswissenschaft gängigen Schritte Feststellung des Entstehungskontextes, äußere und innere Quellenkritik sowie Interpretation zur Anwen-

<sup>1</sup> Noch 2005 werden zwei weitere Themenhefte erscheinen, die die Förderung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte unterstützen. Einmal geht es um die Auseinandersetzung mit Zeitzeugengesprächen (Hgg. Katalin Arkossy, Budapest/Waltraud Schreiber, Eichstätt), einmal um den Umgang mit historischen Bildern (Hgg. Reinhard Kramer, Salzburg/NN).

dung kommen. Ausgewählte Auszüge aus der Historiographie werden de-konstruiert. Hier orientiert sich das Vorgehen an den im Basisartikel vorgestellten Schritten. Durch diese Analysen sollen Lehrer/-innen und ihre Klassen dabei unterstützt werden, zu einer plausiblen Meinungsbildung zu gelangen. Die Möglichkeit unterschiedlicher Bewertungen wird bewusst offen gehalten. Abschließend gibt die Autorin methodische Anregungen.

Zur Gleichschaltung wurden drei aktuelle Schulbücher sowie im Sinne der diachronen Auswahl zusätzlich ein Schulbuch aus der NS-Zeit vorgestellt und analysiert. Bei den aktuellen Schulbüchern liegen kaum Abweichungen in der Beurteilung vor. Auch das ist ein wichtiges Ergebnis der Schulbuchanalysen zum zweiten Beispiel. Die Abhängigkeit von Schulbüchern von den gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen kommt im Falle des NS-Buches überdeutlich zum Ausdruck.

Das Quellenmaterial hat in diesem Fall die Funktion, die historischen Rahmenbedingungen der Gleichschaltung zu verdeutlichen bzw. Gleichschaltungsmaßnahmen vorzustellen. Zur Verdeutlichung der Maßnahmen wurden bayerische Quellen ausgewählt. Diese Entscheidung soll zur regionalen Forschung anregen.

Die De-Konstruktion der Historiographie zeigt, dass dort Gleichschaltung unter unterschiedliche Fragestellungen subsumiert abgehandelt wird. Die Schüler/-innen sollen dadurch auf verschiedene Möglichkeiten der Kontextualisierung aufmerksam gemacht werden. Auch die Vorstellung des zweiten Beispiels wird durch methodische Hinweise abgerundet.

Michael Erber, Eichstätt, bindet die vergleichende Schulbuchanalyse in einen Rahmen ein. Sie ist dadurch nicht Selbstzweck, sondern Hilfsmittel. Die Aufgabe für die Schüler/-innen lautet, eine Gedenkmünze anlässlich der Wende 1989 zu konzipieren und ihren Vorschlag durch eine kurze Geschichtsdarstellung zu begründen. Die Feststellung, wie unterschiedlich die Narrationen in deutschsprachigen Schulbüchern ausfallen, weist die Jugendlichen auf die Schwierigkeit der eigenen Aufgabe hin: Wer selber Geschichte schreiben will, muss die Triftigkeit vorfindlicher Narrationen prüfen.

Janos Flodung, Geschichtslehrer aus Pecs/Ungarn, und Waltraud Schreiber, Eichstätt, legen einen Vorschlag vor, wie Zehntklässler bei der De-Konstruktion eines ins Deutsche übersetzten ungarischen Schulbuchs vorgehen könnten. Diesmal werden Materialien, die für die Triftigkeitsprüfungen herangezogen werden könnten, nicht erschlossen, sondern lediglich zu-

sammengestellt und über die CD-ROM zugänglich gemacht. Ein internationaler Schulbuchvergleich wird angeregt.

Die Autoren hoffen, ihren Kolleg/-innen interessante Anregungen gegeben zu haben. Für Feedback wäre das Team dankbar;<sup>2</sup> der Arbeits- und Forschungsprozess von FUER Geschichtsbewusstsein ist nach wie vor im Gange. Die Publikation des Bandes ist im Rahmen des Comenius 2.1 Projekts möglich geworden. Der Freistaat Sachsen hat die Entstehung der auf Sachsen bezogenen Beiträge mit unterstützt. Wir bedanken uns für diese wichtigen Hilfen!

Eichstätt und Dresden, im März 2005

Waltraud Schreiber und Sylvia Mebus

## VORWORT zur 2. Auflage

Waltraud Schreiber, Eichstätt/Sylvia Mebus, Dresden

Die neue Reihe Themenhefte „Geschichte“ hat sich bereits jetzt als Erfolg erwiesen. Ihr Charakteristikum ist, unterrichtsrelevante Themen auf das Leitziel „FUER Geschichtsbewusstsein“<sup>1</sup> zu beziehen, also auf die Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem **Geschichtsbewusstsein**. Die Autoren der Themenhefte sind Wissenschaftler und Geschichtslehrer aus dem deutschen Sprachraum. Zum Teil stammen die Beiträge auch von den „Hauptbetroffenen“ des Geschichtsunterrichts, von Schüler/-innen. Alle arbeiten mit am Ziel, durch diese Reihe die Entwicklung historischer Kompetenzen bei Schüler/-innen zu unterstützen. Es geht konkret um die Förderung der historischen Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenzen (vgl. hierzu den Basisbeitrag von Waltraud Schreiber). Die Themen, an Hand derer die Kompetenzentwicklung unterstützt werden soll, sind vielfältig. Jedes Thema wird in einem eigenen Band aufgegriffen. Die ersten zehn Bände erscheinen 2006 und 2007 (Umgang mit Geschichte in Schulbüchern, Bildern, Filmen, Zeitzeugengesprächen, Geschichtstheater, Gedenkstätten, Museen, historischen Stätten). Einige Themenhefte greifen spezielle didaktisch-methodische Arrangements auf (Geschichte spielen, Geschichte im Längsschnitt).

Für den Einstiegsband „Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern“ wurde schon nach einem Jahr eine Neuauflage fällig. „Durchblicken“ setzt sich zum Ziel, die Schüler/-innen zu einem bewussten Umgang mit ihren Geschichtsbüchern anzuregen. Sie sollen lernen, die historischen Narrationen, die ihnen in den einzelnen Kapiteln vorgelegt werden, zu de-konstruieren. Der Vergleich verschiedener Schulbücher unterstützt sie dabei.

Die Neuauflage ermöglicht, neue Arbeitsstände zu berücksichtigen: So konnte in den Basisbeitrag die inzwischen abgeschlossene Arbeit am Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens eingearbeitet werden

(Schreiber, W./Körber, A./Borries, B. v./Krammer, R./Leutner-Ramme, S./Mebus, S./Schöner, A./Ziegler, B.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell [Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung], Neuried 2006).

Entscheidend vorangekommen ist auch das Eichstätter Schulbuch-Analyseprojekt. Es handelt sich um einen kategorial ansetzenden, inhaltsanalytischen Ansatz. Die Möglichkeiten der Kompetenzförderung durch Schulbücher sind eine eigens verfolgte Fragestellung. Vgl. hierzu den völlig neu erarbeiteten Beitrag Schöner, A./Schreiber, W.: De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht.

Die Unterrichtsbeispiele wurden beibehalten. Materialien für die Triftigkeitsprüfung der Darstellungen bzw. für die Einbettung der Unterrichtseinheit finden sich auf der beiliegenden CD.<sup>2</sup>

Wir freuen uns über die positive Annahme dieses Bandes! Ganz herzlich bedanken wir uns bei den fördernden Institutionen, vor allem der Europäischen Union, welche die Kooperation FUER Geschichtsbewusstsein im Rahmen des Comenius 2.1.-Programms ermöglicht hat, insbesondere auch der Cornelsen-Stiftung im Stifterverband der Deutschen Wissenschaft, die das Eichstätter Teilprojekt Schulbuchanalyse ermöglichte. Unser Dankeschön gilt ebenso dem Eichstätter Publikationsteam unter Leitung von Beate Brosig, das die Neuauflage in gewohnt professioneller Weise auf den Weg brachte.

Eichstätt und Dresden, im Juli 2006

Waltraud Schreiber und Sylvia Mebus

<sup>1</sup> Das Akronym steht für ein Projekt zum Geschichtsunterricht, das von Geschichtslehrern und Wissenschaftlern getragen wird und von der EU als Comenius 2.1-Projekt gefördert wird. Die Druckkostenzuschüsse für die Reihe stammen im Wesentlichen von Comenius 2.1. Die Koordination des Projekts liegt bei Prof. Dr. Waltraud Schreiber, Universität Eichstätt.

<sup>2</sup> Kontaktadresse: Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt, Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte, Universitätsallee 1, 85072 Eichstätt

<sup>2</sup> Weitere Beispiele und Anregungen für die De-Konstruktion einzelner Themenbereiche finden sich in Mebus, S./Schreiber, W. (Bearbeiter): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005 oder in Gruner, C./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: Wende 1989/1990 (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 3), Neuried 2007.

## BASISBEITRAG: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen

Waltraud Schreiber, Eichstätt

### I. Geschichte – keine Nebensache

Unter den Schulfächern zählt „Geschichte“ zu den Nebenfächern. Viele Schüler/-innen haben Geschichte als Paukfach kennen gelernt, dessen Ziel es ist, einen Überblick über die Vergangenheit zu erarbeiten. In chronologischer Abfolge wird eine Epoche nach der anderen thematisiert. Mit der eigenen Lebenswelt oder gar mit einem selbst hat das, so die Wahrnehmung vieler Schüler/-innen, wenig zu tun. „Fehlen“ einem bestimmte Zusammenhänge, hat das keine wirklichen Konsequenzen: Anders als z. B. in Mathematik (wer das Potenzrechnen nicht beherrscht, kann nicht Wurzelziehen) oder Latein scheint es in Geschichte keine „Progression“ zu geben. Was ist dann „wichtig“? Hier scheint eine weit verbreitete Schülerwahrnehmung zu sein, dass es in allen Epochen „wichtige“ Daten, Personen, Ereignisse, Entwicklungen gibt, die die Historiker aus den Quellen erarbeitet haben. Unterstützt von ihren Geschichtslehrer/-innen und den Geschichtsbüchern sollen die Schüler/-innen „die wichtigsten davon“ kennen lernen, durchaus im Rückgriff auf „die“ Quellen. Warum etwas „wichtig“ ist, wer festlegt, dass das eine „wichtiger“ als das andere ist, solche Fragen werden im Geschichtsunterricht selten gestellt und thematisiert.

Was vielen Schüler/-innen, obwohl sie jahrelang Geschichtsunterricht besucht haben, nicht bewusst wird, ist, dass „Geschichte“ in ihrem Leben ständig präsent und von Bedeutung ist: Der Mensch selbst und die Welt, die ihn umgibt, sind zutiefst historisch. Vergangene Erfahrungen wirken nach, werden aufgeladen mit Neuem. In den großen und kleinen Veränderungen und Entwicklungen der Welt/des eigenen Lebens spiegeln sich damit Kontinuität und Wandel. Es ist eine täglich neu zu bestehende Herausforderung für Individuen und Gruppen, mit der durch Geschichtlichkeit geprägten Welt und mit sich selbst als historischen Wesen zurecht zu kommen, sich zu orientieren. – Das gilt für Menschen, die als Politiker, Unternehmer, Wissenschaftler, Journalisten oder Lehrer Verantwortung für die Gesellschaft tragen, ebenso wie für jeden Einzelnen in seiner Lebenswelt. Das Problem steckt darin,

dass bei aller Geprägtheit und Gewordenheit der Gegenwart die Zukunft immer offen ist. „Erstens kommt es anders, zweitens als man denkt“, sagt Wilhelm Busch und beschreibt damit meisterhaft das Phänomen der „Kontingenz“, das die Historizität von Mensch und Welt immer durchdringt. – Wer sich in seiner Gegenwart und für die Zukunft orientieren will, kann sich also auf vergangene Erfahrungen nie ganz verlassen. Umgekehrt: Wer vergangene Erfahrungen nicht kennt, erfindet „das Rad jeden Tag neu“, wer vergangene Erfahrungen nicht einbezieht, „fasst immer wieder auf die Herdplatte“. Wer sich nicht bewusst hält, dass Vorerfahrungen und kulturelle Prägungen, die zum Teil sehr weit zurückreichen und über Erziehung und Sozialisation gestützt werden, die Weltsicht ebenso wie die Fremd- und Selbstwahrnehmung prägen, hat Schwierigkeiten mit anderen zu kommunizieren und zu (inter-)agieren, andere (und sich selbst) zu verstehen.

Das ist der Grund, warum „Geschichte“ einem in der eigenen Gegenwart auf Schritt und Tritt begegnet, warum die Gegenwart der Ort ist, an dem Orientierung notwendig ist, Orientierung, die zurück- und nach vorne schaut, Orientierung, die Zeitdimensionen verknüpft, indem sie z. B. vergangene Erfahrungen nutzt um zukünftige zu planen. Im menschlichen Leben ist Geschichte also keine unwichtige Nebensache. Retrospektiv, also rückschauend, befassen Menschen sich mit Vergangenen. Sie tun das aus ganz unterschiedlichen Gründen, oft, weil sie Orientierung für zukunftsbezogene Entscheidungen suchen.

Wer durch den Bezug auf Vergangenes Antworten auf seine Fragen sucht, bleibt selbstverständlich „Teil“ seiner Gegenwart. Die Vergangenheit ist unwiederbringlich vorbei und abgeschlossen. Durch nichts und niemanden lässt sie sich „so wie sie gewesen“ war wiederbeleben. Möglich ist nur eine re-konstruierende Annäherung. Vergangenheit wirkt aber in der Gegenwart nach. Am augenfälligsten wird dies an Mitmenschen, die voll von vergangenen Erfahrungen stecken, oder an materiellen Überresten aus früheren Zeiten, die erhalten geblieben sind und in die Gegenwart hineinragen.

Erst diese Präsenz von aus der Vergangenheit Stammendem in der Gegenwart ermöglicht die Rekonstruktion: Erinnerungen und materielle Überreste (gegenständlicher, bildlicher, sprachlicher Natur) können als Quellen genutzt werden, um sich an Vergangenes im Nachhinein, aus der jeweiligen Gegenwart heraus, anzunähern. Der Konstruktcharakter liegt auf der Hand: Schon weil Vergangenes sich nur bruchstückhaft in Quellen niedergeschlagen und überliefert hat, schon weil Quellen notwendig „perspektivisch“ sind, müssen Interpretation und Deutungen Teil der „Geschichten“ sein, die über Vergangenes erarbeitet und erzählt werden können. Deutung und Interpretation sind auch deshalb konstitutiv für Geschichte, weil die Fragen an die Vergangenheit aus der Gegenwart heraus gestellt werden, oft aus Gründen der Orientierung für die Zukunft. – Perspektivisch ist also auch der Blick zurück.

An solche deutenden Re-Konstruktionen knüpfen sich in der Regel Absichten. Diese kommen bereits in der Fragestellung zum Ausdruck, die bewusst bestimmte Aspekte in den Blick nehmen will. In der Lebenswelt geht es häufig um Orientierung für Gegenwart und Zukunft, auch um den Versuch, andere mit Hilfe historischer Argumentationen zu überzeugen.<sup>1</sup> Dass bei den Geschichten, die uns in der Lebenswelt begegnen, die Haltbarkeit („Triftigkeit“) der Vergangenheits- und Gegenwarts- und Zukunftsbezüge nicht unbedingt gewährleistet ist, liegt auf der Hand.

„Triftig“ wollen dagegen die meisten Historiker/-innen bei ihren Re-Konstruktionen vorgehen. Eine eindeutige Re-Konstruktion ist aber aus prinzipiellen Gründen auch den Experten für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte nicht möglich. Ihre Professionalität ist vielmehr durch methodische Reguliertheit gekennzeichnet, durch plausible Argumentationen, transparente Schlüsse, Kenntnisreichtum, innerdisziplinären Austausch und interdisziplinäre Kommunikation.<sup>2</sup> Dadurch ergeben sich „Schnittmengen“ bei der Re-Konstruktion, über die Konsens herrscht. Es bleiben aber immer Unterschiede in der Fragestellung, der Auswahl der „Partikel“, die für relevant gehalten werden. Die „Kontextualisierung“, also der Zusammenhang der hergestellt wird, differiert. Unterschiede bestehen vor allem auch auf der Ebene der Deutung, Beurteilung und Bewertung.

1 Dazu spielen Unterhaltung und Kommerz eine Rolle. Daneben kann man aber ebenso auf ein weitgehend wertfreies Interesse an vergangenem Leben und historischen Entwicklungen stoßen.

2 Man könnte in Anlehnung an den Philosophen Hermann Lübbe von Begründungs-, Konsens- und Konstruktionsobjektivität sprechen.

Schon aus diesen kurzen Hinweisen ergibt sich die Notwendigkeit, mit den Geschichten, die einem begegnen, umgehen zu lernen, ebenso wie die Notwendigkeit, selbst historische Fragen stellen und beantworten zu lernen, also Vergangenes selbst re-konstruieren zu können. Wo aber soll man das lernen? Es liegt nahe, dass die Schule dieser Ort sein sollte. Dann allerdings muss manches am Geschichtsunterricht sich ändern.

Es ist ein **reflektierter** Umgang mit Geschichte, der angestrebt werden sollte, ein Umgang also, der sich an den Methoden und Ergebnissen historischer Forschung orientiert, und es ist ein **(selbst-)reflexiver** Umgang, der erlernt werden soll, ein Umgang, der die Bedeutung von Geschichte für die eigene Person und Gruppe im Blick behält. Der zugrunde liegende Geschichtsbegriff wird in Abschnitt II näher erläutert.

Das Leitziel des Geschichtsunterrichts wäre es dann, die Entwicklung historischer Kompetenzen bei den Schüler/-innen zu fördern. „Wissen“ ist dann nicht das eigentliche Ziel, es wird vielmehr zum Werkzeug. Die „Kompetenzbereiche“, auf die die Förderung sich beziehen muss, werden in Abschnitt III kurz vorgestellt.

Das u.a. von der EU<sup>3</sup>, dem Stifterverband der Deutschen Wissenschaft und dem Zukunftsfonds geförderte Forschungsprojekt „FUER Geschichtsbewusstsein“ will einen Geschichtsunterricht unterstützen, der diese Ziele anstrebt. Dies geschieht durch Grundlagenforschung<sup>4</sup> ebenso wie durch unterrichtsbezogene Sammelbände<sup>5</sup> oder durch die systematisch angelegte Reihe „Themenheft Geschichte“.<sup>6</sup>

3 Es handelt sich vorrangig um Förderungen des Comenius 2.1 Programms.

4 Aktuell erschienen ist die prägnante Darstellung eines Kompetenz-Strukturmodells historischen Denkens (Schreiber, W./Körber, A./Borries, B. v./Krammer, R./Leutner-Ramme, S./Mebus, S./Schöner, A./Ziegler, B.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006). Noch 2006 wird erscheinen Körber, A./Schreiber, W. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards, Neuried 2006. Zum Teilprojekt Schulbuchforschung erscheint Anfang 2007 Schöner, A./Schreiber, W.: Schulbücher analysieren: Grundlagen – Methoden – Praxis.

5 Melichar, F. G./Mascher, D. K. (Hgg.): Quer denken. Tirol im 20. Jahrhundert. Materialien und Anregungen, Wien 2004; Mebus S./Schreiber, W. (Bearbeiter): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005; Stadt Wien (Hg.): Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage. Didaktisches Material bearbeitet vom Wiener FUER Arbeitskreis, Wien 2005; Arand, T./Borries, B. v./Körber, A./Schreiber, W./Wenzl, A./Ziegler, B. (Hgg.): Geschichtsunterricht im Dialog. Fächerübergreifende Zusammenarbeit, Münster 2006.

6 Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken – Dekonstruktion von Schulbüchern, Eichstätt (Themenhefte Geschichte 1)

## II. Der zu Grunde liegende Geschichtsbegriff

### 1. Geschichte – Zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft

#### a) Zur Differenz zwischen Vergangenheit und Geschichte

Entscheidend ist die Einsicht in die grundsätzliche Differenz zwischen Vergangenem und seiner Re-Konstruktion in einer Geschichte: Vergangenheit ist dadurch charakterisiert, dass sie vorbei und der unmittelbaren Erfahrung nicht mehr zugänglich ist. Sie kann im Nachhinein nur noch re-konstruiert werden, auf der Grundlage persönlicher Erinnerung oder „materialisierter“ Überreste (Quellen). Die Ergebnisse dieser Re-Konstruktion werden in einer historischen Narration<sup>7</sup> dargestellt. Diese „Geschichten“ können schon deshalb nicht mehr als eine Annäherung an Vergangen-

<sup>7</sup>2006; Krammer, R./Ammerer, H.: (Hgg.): Mit Bildern arbeiten – Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 2); Witschi, B.: (Hg.): Geschichte spielen – Simulationsspiele im Geschichtsunterricht, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 3); Schreiber, W./Arkossy, K. (Hgg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten – historische Kompetenzen schulen (Themenheft Geschichte 4), Neuried 2006; Melichar, F. (Hg.): Geschichte im Längsschnitt – Materialien zur Förderung historischer Kompetenz (Themenheft Geschichte 5), Neuried 2006; Körber, A./Baack O. (Hgg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion (Themenheft Geschichte 6), Neuried 2006; Schreiber, W./Wenzl, A. (Hgg.): Geschichte im Film – Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenheft Geschichte 7), Neuried 2006; Lehmann, K. (Hg.): Geschichtstheater (Themenheft Geschichte 8), Neuried 2006; Schreiber, W. (Hg.): Geschichte vor Ort. Historische Kompetenzen durch den Umgang mit historischen Stätten schulen (Themenheft Geschichte 9), Neuried 2007; Borries, B. v./Unger, S. (Hgg.): Ausgestellte Geschichte. Historische Kompetenz im Umgang mit Museen und Ausstellungen aufbauen (Themenheft Geschichte 10), Neuried 2007.

<sup>7</sup> Unter historischer Narration wird die der Geschichte eigene Struktur verstanden. In einer Narration wird zum Ausdruck gebracht, was sich zwischen den Zeitpunkten  $t_1$  und  $t_2$  entwickelt. Vgl. die Publikationen zur Narrativität von Geschichte von (Geschichts-)Philosophen (z.B. Arthur Danto oder Hans-Michael Baumgartner), Geschichtstheoretikern (z.B. Jörn Rüsen), Historikern (z.B. Ute Daniel), Geschichtsdidaktikern (z.B. Hans-Jürgen Pandel oder Wolfgang Hasberg), aber auch Literaturwissenschaftlern (z.B. Hayden White). Eine prägnante Darstellung legte Hans-Michael Baumgartner im Handbuch der Geschichtsdidaktik vor: Baumgartner, H.-M.: Narrativität, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik, hgg. v. K. Bergmann u.a., Seelze-Velber 1997, S.157-160. Grundlegend sind die Ausführungen Dantos über „erzählende Sätze“, in: Danto, A.C.: Analytische Philosophie der Geschichte. Frankfurt/M. 1974, S. 232-291. Vgl. hierzu auch die prägnante Darstellung in Baricelli, M.: Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.

heit sein, weil sich nicht alles, was gewesen ist, überliefert hat.<sup>8</sup> Zudem bilden die Quellen, die sich erhalten haben, die Vergangenheit nicht ab, wie sie gewesen ist, sondern sind gebunden an den, der die sie jeweils geschaffen hat, und an die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sie entstanden sind.<sup>9</sup> – Nicht übersehen werden darf, dass historische Narrationen die Vergangenheit auch gar nicht eins zu eins abbilden wollen und sollen: Der Re-Konstruierende setzt durch die Fragestellung, die er verfolgt, Akzente. Er trifft Auswahlentscheidungen, beleuchtet vergangene Entwicklungen z.B. unter dem Aspekt ihrer späteren Wirkung und Bedeutung.<sup>10</sup>

Wenn es aber aus prinzipiellen Gründen nicht möglich ist, ein historisches Phänomen, historische Entwicklungen in allen Facetten zu re-konstruieren, wenn das auch gar nicht so gewollt ist, dann bekommt der Re-Konstruierende in seiner Standorts- und Gegenwartsgebundenheit und seiner möglichen Zukunftsbezogenheit Gewicht:

#### b) Gegenwartsgebundenheit des Re-Konstruierenden

Geschichte ist notwendig und unerlässlichweise an die Gegenwart dessen gebunden, der re-konstruiert. Wie der Urheber die Quelle, so prägt der Re-Konstruierende die Geschichte, die dem Rezipienten schließlich als historische Narration vorliegt: Seine Fragestellung entscheidet, was aus der Vergangenheit in welchen Hinsichten betrachtet wird. Er nimmt Einordnungen und Bedeutungszuweisungen vor.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Das Stichwort „Partialität der Überlieferung“ fasst diesen Sachverhalt. Es ist in den Prinzipien historischen Denkens, wie sie bei Baumgartner, Narrativität, 1997 gefasst sind, unter dem Prinzip der „Partikularität“ einzuordnen. Vgl. hierzu zusammenfassend Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, v.a. S. 21f. Vgl. auch Schöner, A.: Kompetenzbereich Sachkompetenz, in: Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006 (im Druck).

<sup>9</sup> Auf den Begriff gebracht geht es hier um die „Perspektivität von Quellen“: Die Funktion, die der Urheber der Quelle zugewiesen hat, die Absichten, die er in der Entstehungssituation der Quelle verfolgte, seine Kompetenz, seine Nähe zum Geschehen, seine kulturelle Prägung, insgesamt die herrschenden Rahmenbedingungen – all das „steckt“ mit in der Quelle. Vgl. wiederum Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, S. 21f. und Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, 2006.

<sup>10</sup> Mit „Selektivität“ wird dieser zweite Aspekt, die Auswahlentscheidung, auf den Begriff gebracht, den Baumgartner unter das Prinzip der „Partikularität“ subsumiert. Vgl. hierzu wiederum Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, v.a. S. 21f. sowie Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, 2006.

<sup>11</sup> Die Geschichtswissenschaft versucht, auch mit der Gegenwartsgebundenheit des Autors methodisch reguliert umzugehen. Allerdings ist eine Ausdifferenzierung, wie sie für den

In der Geschichte, die der „Autor“ verfasst, schlägt sich seine Kompetenz nieder, seine kulturelle Prägung, möglicherweise die Bindung an bestimmte Institutionen oder Auftraggeber.<sup>12</sup> Gegenwartsgebundenheit kommt darüber hinaus auch durch die Adressaten ins Spiel, für die der Autor „seine“ Geschichte erzählt. Die Narrationen sollen für ihre Adressaten verständlich sein, sollen von ihnen als zutreffend, als „triftig“<sup>13</sup> eingeschätzt werden. Zudem orientiert sich die Präsentation der Geschichte in einem bestimmten Medium in aller Regel an zeit-, kultur-, medien- und adressatenspezifischen Konventionen.<sup>14</sup>

#### c) Kontextualisierung von Geschichte

Vergangenheitsbezüge erfolgen immer intentional. Sie können vom Bedürfnis motiviert sein, sich in Gegenwart und Zukunft zu orientieren (vgl. die Hinweise unter d.), sie können aber auch zum Ziel haben, vergangene Entwicklungen oder Zustände, quasi aus der Zeit heraus, zu verstehen (vgl. die Hinweise unter e)).<sup>15</sup> Die Trennung ist zwar idealtypisch – in aller Regel fließen die Zielsetzungen immer wieder ineinander –, dennoch können historische Narrationen stärker auf Vergangenheit oder stärker auf Gegenwart bzw. Zukunft fokussiert sein. Dabei lassen sich verschiedene

Umgang mit Quellen erarbeitet wurde, für die Erschließung der „Autorenfaktoren“ bislang noch nicht erfolgt. Die Darstellung des Forschungsstandes, die Standortreflexion, die Begründung der Fragestellungen sind aber Schritte auf diesem Weg.

<sup>12</sup> Verlagsphilosophien drücken den Publikationen, nicht nur auf dem Schulbuchmarkt, ihren Stempel auf; die Vorgaben von Sendern prägen Spiel- wie Dokumentarfilme; die „Schule“, der Historiker sich zugehörig fühlen, bestimmt ihre Sichtweisen mit.

<sup>13</sup> Zu Triftigkeit vgl. u.a. Rüsen, J.: Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983, v.a. S. 85-116. Vgl. aber auch die Beiträge zu „Objektivität“, die in den 1970er und 1980er Jahren in großer Zahl erschienen sind. U.a. Reinhard Koselleck, Wolfgang Mommsen, Jörn Rüsen, Thomas Nipperdey, Hans-Michael Baumgartner, Jürgen Kocka, Kurt Röttgers verfassten wichtige Texte. Verwiesen sei ausdrücklich auch auf philosophische Überlegungen, wie sie u.a. Hermann Lübbe oder Hans-Georg Gadamer, aber auch Karl Raimund Popper vorlegten.

<sup>14</sup> Das gilt für die Darstellung von Geschichte im Medium Bild ebenso wie für die Darstellung von Geschichte im Sach- oder Schulbuch oder in der Historiographie, etc..

<sup>15</sup> Vgl: Schreiber, W.: Kompetenzbereich Orientierungskompetenz, in: Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006. Hier wird, in Anlehnung an Rüsen, zwischen der auf die Zukunft gerichteten „Sinnbildung über Vergangenes“ und „Sachurteilen“ über Entwicklungen zwischen in der Vergangenheit gelegenen Zeitpunkten unterschieden. Dies erfolgt in Anlehnung an Karl Ernst Jeismann.

Verfahrens- und Strukturierungsweisen unterscheiden, die auch in Geschichtsunterricht Anwendung finden und sich in Schulbüchern spiegeln.<sup>16</sup>

- Der **Chronologie** folgend werden unterschiedliche Vergangenheiten verknüpft und Entwicklungen/Veränderungen festgestellt, dargestellt, erklärt. Unterschiedliche Kategorien, Zeitverlaufsvorstellungen, Vermutungen über den damals gebildeten Sinn kommen dabei zum Tragen. Im Zentrum des Interesses steht hier die Vergangenheit.
- Die **Fokussierung** ist beim **regressiven Vorgehen** dagegen weniger eindeutig: Ausgangspunkte können sowohl Phänomene der Gegenwart sein, als auch Phänomene einer bestimmten Vergangenheit. Gefragt wird nach Ursprüngen, nach stattgefundenen und unterdrückten Verläufen, nach hemmenden und fördernden Rahmenbedingungen oder Einflüssen.
- Das **progressive Verfahren** dagegen lässt sich eindeutig verorten: Es geht um Orientierung für Gegenwart und Zukunft mit Hilfe vergangener Erfahrungen. Die Probleme der Gegenwart und Zukunft bestimmen die Fragestellungen.
- Eine **Mischform** stellen die so genannten **Längsschnitte** dar. Ihr Merkmal ist, dass bestimmte Phänomene durch die Zeit hindurch betrachtet werden, wobei zeitspezifische Ausprägungen ebenso in den Blick genommen werden können wie Kontinuitäten und Transformationen.

Abhängig von der Fragestellung und den gewählten Verfahrens- bzw. Strukturierungsweisen kann damit ein und derselbe „Vergangenheitspartikel“ in ganz verschiedenen Kontexten eine Rolle spielen. Der „Autor“ entscheidet darüber, welche Aspekte aus der Vergangenheit, oft auch aus unterschiedlichen Vergangenheiten, beleuchtet und in welchen Hinsichten sie zusammengeführt werden. – Der **Beliebigkeit** ist dadurch aber nicht Tür und Tor geöffnet (vgl. Abschnitt 2.) Die **Plausibilität** und **Triftigkeit** der Konstruktionen kann – und muss – überprüft werden.

<sup>16</sup> Vgl. hierzu u.a. Schmid, H.D.: Verfahrensweisen im Geschichtsunterricht, in: Rohlfes, J./Jeismann, K.-E. (Hgg.): Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele, Stuttgart 1974, S. 53-64; Rohlfes, J.: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 1986, S. 235-248; Erdmann, E. (Hg.): Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, Neuried 2003; Günther-Arndt, H.: Methodik des Geschichtsunterrichts, in: Günther-Arndt, H. (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005, S. 151-196; Melichar, Geschichte im Längsschnitt, 2006.

#### d) Geschichte als Orientierung für Gegenwart und Zukunft

Bei der Triftigkeitsprüfung müssen auch die Funktionen geklärt werden, die der Beschäftigung mit Vergangenheit und Geschichte für die Gegenwart und Zukunft zugewiesen und zugetraut werden. Es geht dabei um Selbstverstehen, also um historische Identität<sup>17</sup> ebenso wie um Fremd- und Weltverstehen.<sup>18</sup> Die Orientierungsfunktionen reichen von „Gegenwärtiges besser verstehen“, indem man dessen Gewordensein einbezieht, über „Orientierung mit Hilfe von Geschichte gewinnen“, indem man Weichenstellungen und Prägungen mitbedenkt, zu „mit Hilfe von Geschichte legitimieren“ oder „mit Hilfe von Geschichte manipulieren“, indem die Vergangenheit und ihre Deutungen als Steinbruch für die Unterstützung gegenwartsbestimmter Intentionen genutzt werden. Ins Spiel kommt auch die Frage, welche Reichweite unbewusste oder bewusste Traditionen haben. Zudem geht es um die Bedeutung, die Kontinuität und Wandel von Werten und Normen für die Konstruktion der Geschichten haben.

#### e) Geschichte und „Orientierung in der Vergangenheit“

Hier geht es nicht mehr um Orientierung in einer prinzipiell offenen Zukunft, sondern um die Systematisierung von ex post zu betrachtenden, abgeschlossenen Entwicklungen. Bekannt und wirkungsmächtig sind die Versuche der Strukturierung der Universalkategorien Zeit und Raum durch „Epochenbegriffe“<sup>19</sup> und durch Raumkonstruktionen.<sup>20</sup> Daneben steht die Systematisierung der durch menschliche Aktivitäten ausgelösten Phänomene mit Hilfe historischer Fachtermini und der zugehörigen Konzepte.<sup>21</sup> Die kategoriale

Strukturierung ihrerseits ist zeit- und kulturabhängig. Sie muss es sein, weil die Gegenwartsgebundenheit dessen, der sich mit Geschichte befasst, unhintergebar ist. Außer Zweifel steht zudem, dass die für die Vergangenheit erarbeiteten Konzepte auch für Sinnbildungen in die Gegenwart und Zukunft hinein genutzt werden können. Diese gilt für traditionale, exemplarische und telische Sinnbildungsmuster wie für genetische.<sup>22</sup> Gewonnen wurden die Konzepte aber ex post, bezogen auf abgeschlossenen Beispiele. – Die Überprüfung der Triftigkeit der vergangenheitsbezogenen Kontextualisierungen fällt Historikern in der Regel leichter als die gegenwarts- und zukunftsbezogener, weil hier das historisch-kritische Instrumentarium besser genutzt werden kann.

#### 2. Geschichte zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – Transparenz und Plausibilität statt Relativismus

Es ist schon mehrfach angeklungen: Die Konsequenz daraus, dass Geschichte notwendig mit Vergangenheit und mit Gegenwart/Zukunft zu tun hat, darf nicht Relativismus sein. Es geht vielmehr gerade darum, Plausibilität und Triftigkeit historischer Narrationen herzustellen bzw. zu überprüfen und zwar sowohl des Vergangenheits- als auch des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs. Neben der fachlichen Stimmigkeit sollten auch die narrative und die normative Triftigkeit geprüft werden, also die Schlüssigkeit und Akzeptierbarkeit der Argumentation und ihrer Begründung.

Fachspezifische Kompetenzen haben auch für die Triftigkeitsprüfung Bedeutung. Im Folgenden wird kurz erklärt, was unter einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht zu verstehen ist. „Denken statt Pauken“<sup>23</sup> ist dann die Devise. Um zu verdeutlichen, welche Kompetenzbereiche entwickelt werden sollen, wird das zu Grunde liegende Kompetenz-Strukturmodell kurz vorgestellt.

17 Eine strukturierende Zusammenfassung der Literatur zu historischer Identität findet sich aktuell bei Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, 2006.

18 Vgl. hierzu z.B. die geschichtsdidaktischen Überlegungen von Bettina Alavi, Susanne Popp oder Christoph Kühberger.

19 Vgl. Schöner, A./Bauer, J.P.: Graduierungsbeispiele zur genuin historischen Kategorie „Zeit“, in: Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006.

20 Vgl. z. B. die Publikationen, die im Umfeld des Kieler Historikertags (2004), der unter dem Motto „Kommunikation und Raum“ stand, vorgelegt wurden. Vgl. hierzu vor allem die z.T. multimedial aufbereiteten Berichte unter <http://www.historikertag.uni-kiel.de/> (gesehen am 20.06.2006), sowie den Berichtsband Reitemeier, A. (Hg.): Kommunikation und Raum, Neumünster 2005.

21 Vgl. die prägnante Zusammenstellung bei Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, 2006.

22 Zu den Sinnbildungsmustern vgl. Quandt, S./Süssmuth, H. (Hgg.): Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982; Rüsen, J. und aktuell ders.: Zeit deuten: Perspektiven – Epochen – Paradigmen, Bielefeld 2003; Pandel, H.-J.: Erzählen und Erzählakte: Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, M./Schönemann, B. (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. – Bochum 2002, S. 39-55; ders.: Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula Schwalbach/Ts. 2005, insbes. S. 39; zur kritischen Sinnbildung vgl. die weiterführenden Gedanken bei Borries, B. v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. – Stuttgart 1988, S. 59-62.

23 Vgl. hierzu auch die Beiträge in: Mebus, S./Schreiber W. (Hgg.): Geschichte denken statt pauken, Meißel 2005.

### III. Historische Kompetenzen: Grundlagen – Überlegungen zur Entwicklung und Förderung

#### 1. Überlegungen zu einem „kompetenzorientierten Geschichtsunterricht“

Geschichtsunterricht verbinden viele mit dem Pauken von Jahreszahlen, Namen, Ereignissen, die längst vorüber sind und nichts mit einem selbst zu tun haben. – Das Wieder-Vergessen ist vorprogrammiert. – Dem steht ein Unterrichtskonzept gegenüber, das bewusst macht, dass Geschichte überall ist (s. oben), und das die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft fördern will, historisch zu denken. Anders gesagt sollen die Schüler/-innen lernen, mit Vergangenem und Geschichte reflektiert und (selbst-)reflexiv umzugehen.<sup>24</sup>

Diese Fähigkeit wird in den vier Kompetenzbereichen historischen Denkens sichtbar,<sup>25</sup>

- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit historischen Fragestellungen umzugehen (historische Fragekompetenzen);
- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Vergangenes zu rekonstruieren (Re-Konstruktionskompetenz) bzw. vorliegende historische Narrationen, die Dritte verfasst haben, zu untersuchen (De-Konstruktionskompetenz). Diese beiden Basiskompetenzen werden zusammengefasst als historische „Methodenkompetenzen“ bezeichnet;
- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogenen Begriffen bzw. Prinzipien, Konzepten, Kategorien und Scripts umgehen zu können (historische Sachkompetenzen);
- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich mit Hilfe von Geschichte

24 Zu diesem Leitmotiv des Projekts FUER Geschichtsbewusstsein vgl. ZGD (2003).

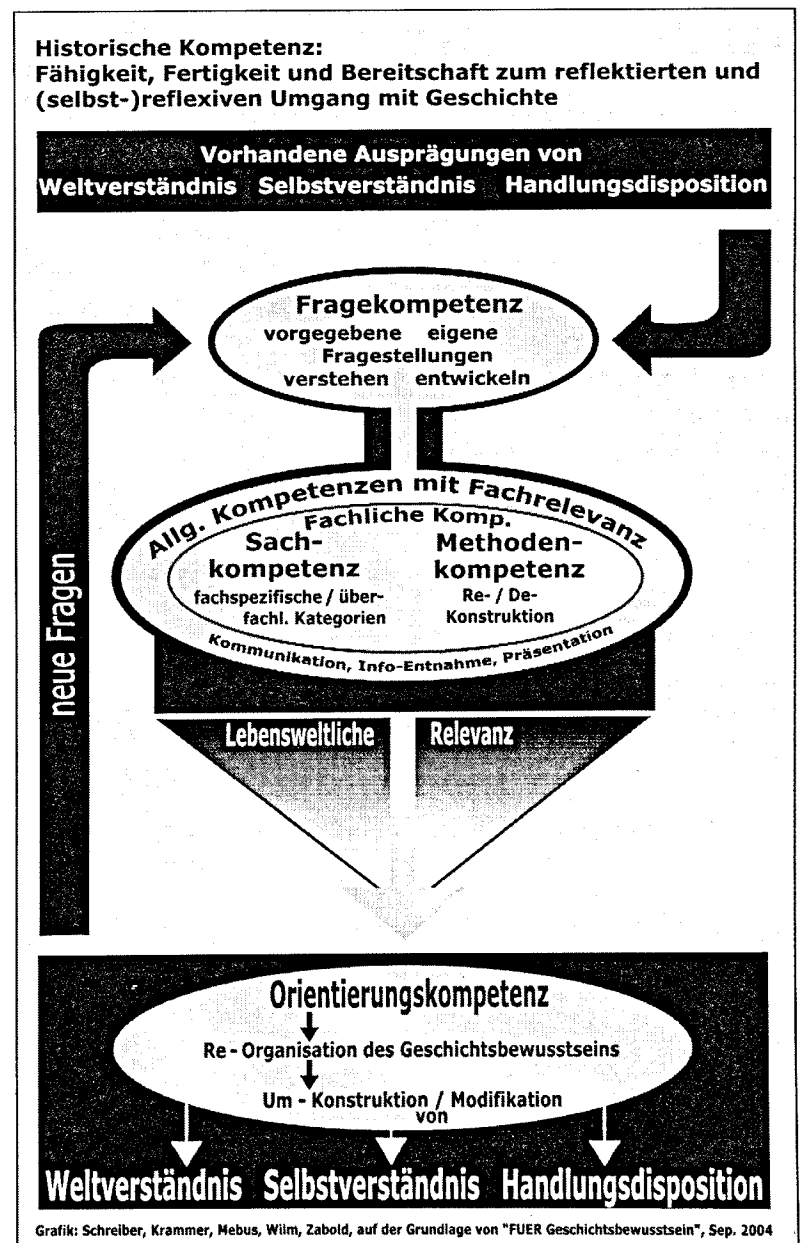
25 Vgl. zum zu Grunde liegenden Kompetenz-Strukturmodell Schreiber, u. a., Historisches Denken, 2006. Zur ausführlichen Ableitung und Ausdifferenzierung der einzelnen Kompetenzbereiche sowie weiteren Beiträgen zu Kompetenzniveaus und deren Graduierung etc. siehe Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006 (im Druck).

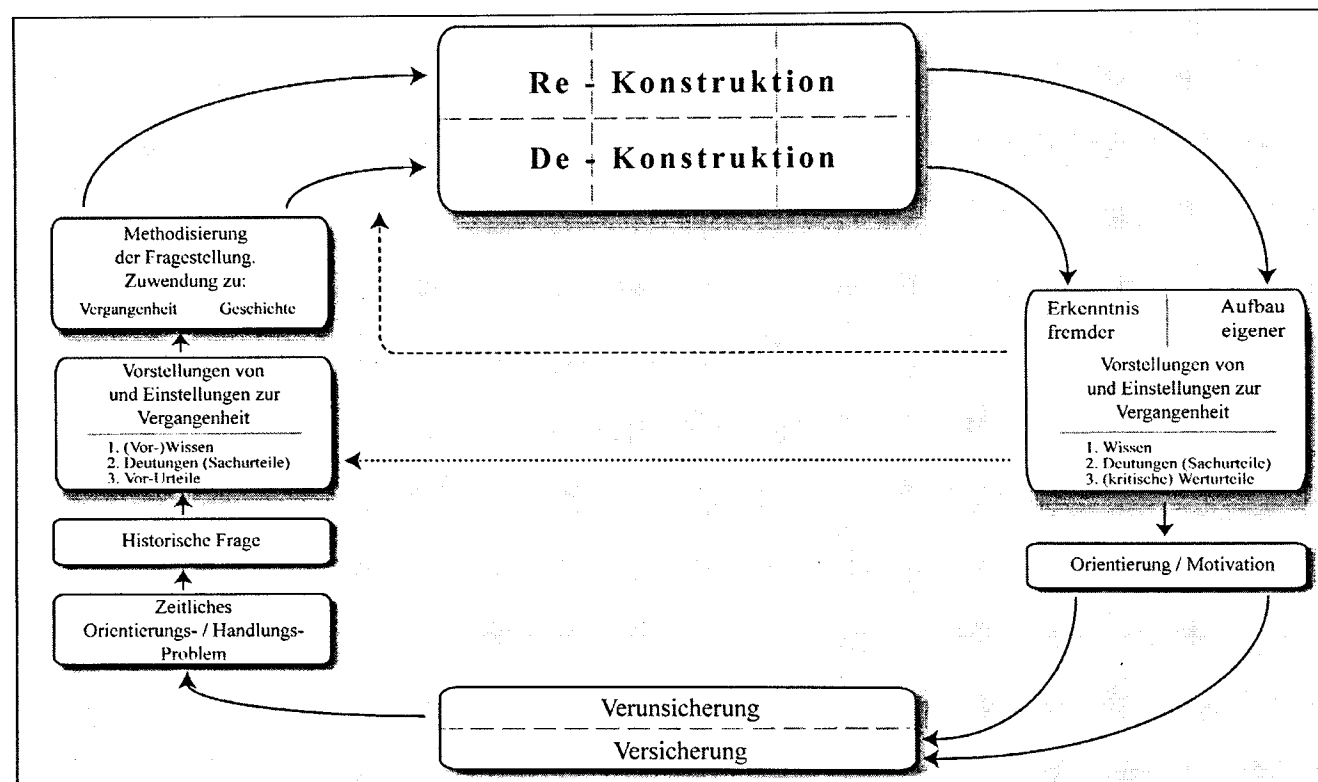
Orientierung zu verschaffen (historische Orientierungskompetenzen).

An Hand der nachfolgenden beiden Grafiken erfolgt eine kurze Erläuterung des Gesamtzusammenhangs:

Jeder Schüler, jeder Erwachsene verfügt in einer individuellen Ausprägung über Geschichtsbewusstsein, verstanden als mentale Struktur. Sein Geschichtsbewusstsein hat Auswirkungen darauf, wie er die Welt um sich herum und sich selbst als Teil dieser Welt sieht. Auch das Handeln in der Welt hängt zum Teil vom jeweiligen Geschichtsbewusstsein ab.

Das erreichte Niveau kann ganz unterschiedlich sein: Geschichtsbewusstsein hat z. B. auch der, der sagt: „Ich lebe in meiner Gegenwart; alles was vorher war und nachher kommt, hat nichts mit mir zu tun.“ Dass diese Stufe nicht dem Minimalstandard ent-





Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung; nach Hasberg/ Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, 2003, S. 187.

spricht, die durch Geschichtsunterricht erreicht werden soll, liegt allerdings auf der Hand. – Die wichtigste Gegenmaßnahme gegen solche wenig entwickelten Formen von Geschichtsbewusstsein ist, von der Grundschule ab die Ausprägung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins zu unterstützen, also die Methoden und Ergebnisse historischen Forschens auf eine kindgemäße Weise in den Unterricht einzubeziehen (Reflektiertheit) und den Schüler/-innen von Anfang an bewusst zu machen, dass Geschichte mit ihnen zu tun hat (Selbstreflexivität). Operationalisiert wird dies in der Förderung historischer Kompetenzen.

Die Kompetenzbereiche sind nicht zufällig definiert. Sie ergeben sich vielmehr aus geschichtstheoretischen Überlegungen zum historischen Denken. Dies kommt im Kompetenz-Strukturmodell zum Ausdruck:

## 2. Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens

Es leitet sich aus einem zyklischen bzw. spiraligen Verständnis historischen Denkens ab, wie Jörn Rüsen es in der „disziplinäre Matrix“<sup>26</sup> dargestellt hat. Das Konzept ist inzwischen mehrfach ergänzt und überar-

beitet worden.<sup>27</sup> Die nachfolgende Grafik geht auf die Überlegungen Wolfgang Hasbergs und Andreas Körbers zurück und visualisiert ein Prozessmodell historischen Denkens/ historischer Orientierung:

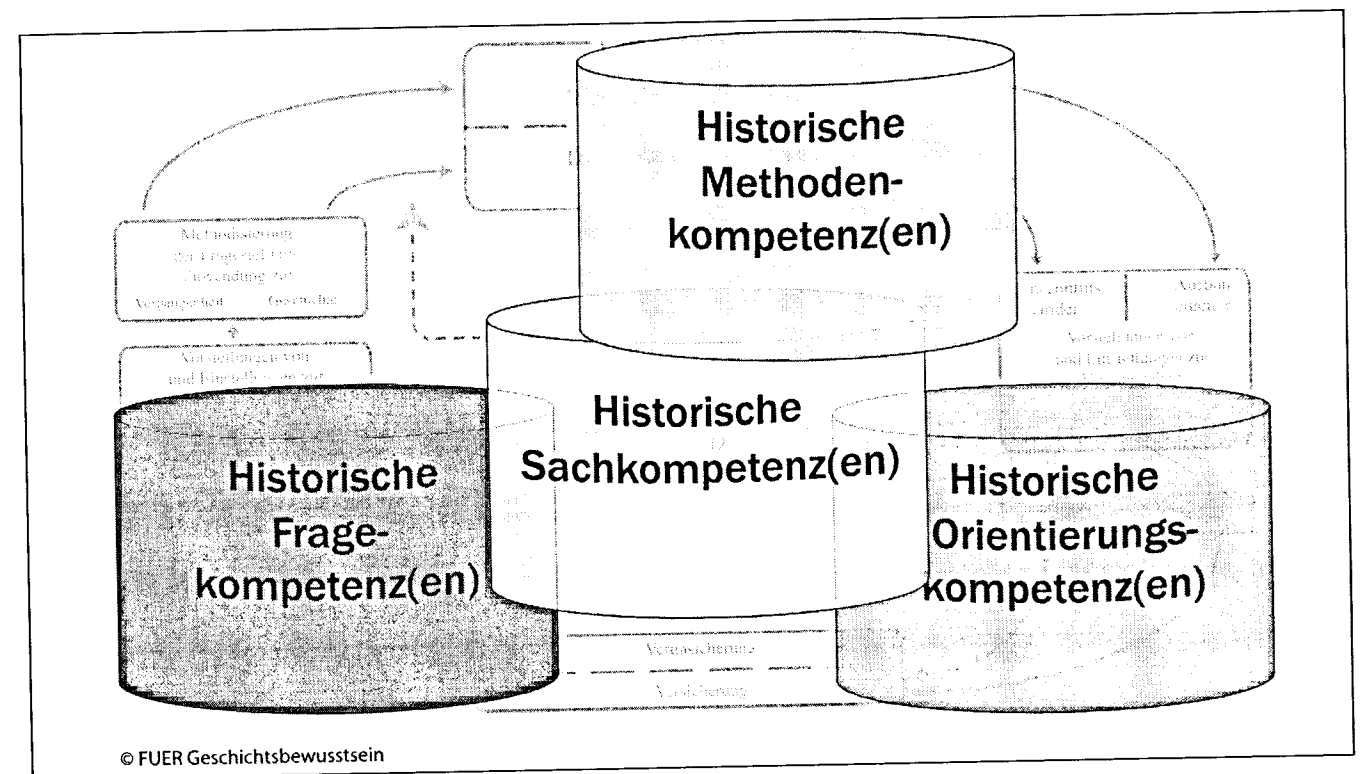
Die Kompetenzbereiche „historische Fragekompetenz(en)“, „historische Methodenkompetenz(en)“, „historische Orientierungskompetenz(en)“ konstituieren sich aus der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, über die Operationen des historischen Denkens zu verfügen. Diese Kompetenzbereiche sind verknüpft mit den „historischen Sachkompetenzen“, die das Verfügen über Prinzipien, Kategorien, Konzepte, Verfahrensskripts umfassen und somit strukturell geprägt sind.

Die Kompetenzbereiche werden im Folgenden kurz gekennzeichnet:

(1) **Historische Fragekompetenz(en):** Die Vergangenheit ist dadurch gekennzeichnet, dass sie unwiderruflich vorbei ist. Menschen aus späteren

27 Vgl. z.B. Körber, A.: Gustav Stresemann als Europäer, Patriot, Wegbegleiter und potentieller Verhinderer Hitlers: historisch-politische Sinnbildungen in der öffentlichen Erinnerung, Hamburg 1999 oder Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, A. (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 179-202.

26 Rüsen, J.: Historische Vernunft, Göttingen 1983, S. 29.



© FUER Geschichtsbewusstsein

Zeiten können aber Fragen an sie stellen, Fragen, die mit der eigenen Gegenwart zu tun haben, mit Verunsicherungen, Zukunftsentscheidungen oder mit dem Interesse an vergangenen Phänomenen. – Nicht alle Fragenden rekonstruieren dabei selbst und erzählen eigene Geschichte(n) über Vergangenes. Viel häufiger sucht man als Antwort auf die eigenen Fragen Geschichte(n), die andere bereits recherchiert und erzählt haben. Man liest nach, sucht im Internet, fragt Experten. – Dabei ist es hilfreich zu erkennen, ob die Erzählung des Anderen wirklich die Fragen beantwortet, die einen selber interessieren, oder ob sie anderen Fragestellungen folgen. – Fragekompetenz umfasst also nicht nur die Fähigkeit, selber Fragen an die Vergangenheit zu stellen, sondern auch die Fähigkeit, die Fragestellungen zu erfassen, die fremden Narrationen zu Grunde liegen.

(2) **Re-Konstruktions- und De-Konstruktionskompetenz (Historische Methodenkompetenz(en)):** Die methodische Fähigkeit des Re- bzw. De-konstruierens schließt sich an das Fragen nahtlos an: Es geht dabei um die Suche nach Antworten. Dazu werden Quellen oder Darstellungen recherchiert. Beim **Re-Konstruieren** wird mit Hilfe von Quellen eine Annäherung an die Vergangenheit versucht. Das verlangt analytische und kritische Fähigkeiten: Die Quellen bilden die Vergangenheit nicht ab, aus der sie stammen. Wir sehen das vergangene Ereignis vielmehr immer mit den Augen dessen, der die Quelle überliefert hat.

Die historische Forschung hat mit der Quellenkritik ein Instrumentarium für die Arbeit mit Quellen entwickelt. Jeder Geschichtsstudent lernt, mit Quellen zu arbeiten. Weil der Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht aber nicht unmittelbar vom Umgang in der Forschung abzuleiten ist, steht der Geschichtslehrer vor einer eigenen Herausforderung.

Das, was mit Hilfe der Quellen über Vergangenes festgestellt wurde, muss im nächsten Schritt eingeordnet und kontextualisiert werden.<sup>28</sup> An sich handelt es sich dabei aber um ein Herzstück historischen Arbeitens, um die Schaffung einer historischen Narration.<sup>29</sup> Im Gegensatz zur Quellenarbeit sind diese Prozesse von der Wissenschaft noch recht wenig methodisiert. Das gilt auch für das Herstellen des Zusammenhangs zwischen Vergangenheit/Geschichte und der eigenen Gegenwart oder Zukunft. Bislang hat die Geschichtswissenschaft diesen diffizilen, lebensbedeutsamen Aspekt des Umgangs mit Geschichte weitgehend ausgeblendet. Lehrkräfte, die ihren Schüler/-innen bewusst machen wollen, dass Geschichte mit ihnen zu tun hat, sind hier weitgehend auf sich gestellt.

28 Im Projekt FUER Geschichtsbewusstsein sprechen wir von der Fokussierung auf die Geschichte, die erzählt werden soll. Vgl. hierzu den Exkurs am Ende dieses Beitrags.

29 Einige Kollegen weisen deshalb die „narrative Kompetenz“ als eigene Kompetenz, zum Teil als die zentrale historische Kompetenz aus. Vgl. Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel, Michele Barricelli.



Die Kernkompetenz **De-Konstruktion** trägt dem Umstand Rechnung, dass in der Lebenswelt viel häufiger auf „fertige Geschichten“ zurückgegriffen wird als auf Quellen. De-Konstruktionskompetenz besitzt der, der die Tiefenstruktur einer historischen Narration erfassen und diese in begründeter Weise beurteilen kann. Welche Behauptungen über Vergangenes werden getroffen, welche Vergangenheitspartikel werden auf welche Weise kontextualisiert und zu „Haupt- und Nebengeschichten“ zusammengefasst, welche Interpretationen und Deutungen erfolgen, welche Botschaften für die Zukunft werden ausgesprochen? Die De-Konstruktionskompetenz steht also für analytische Fähigkeiten. Eine vorhandene historische Narration wird in ihrer Struktur erschlossen. Sie wird nach ihrer Bedeutung für das Welt- und Selbstverstehen befragt.

- **Historische Orientierungskompetenz(en):** Dieser Kompetenzbereich bezieht sich auf die Lebenspraxis des Einzelnen, damit auch auf die Welt, in der die Schüler/-innen leben, und auf die Mitmenschen, mit denen sie leben. Es geht darum zu erkennen, zu akzeptieren und zu nutzen, dass Geschichte einen Beitrag dafür leisten kann, sich zu orientieren, das eigene Tun und Lassen plausibler zu begründen, bzw. die eigenen (Vor-) Urteile, Einstellungen, Prägungen zu hinterfragen. Orientierung ist ohne Selbstreflexion und ohne die Bereitschaft, sich gegebenenfalls zu verändern, nicht möglich. Historische Orientierungskompetenz beinhaltet deshalb auch die Modifikation des eigenen Geschichtsbewusstseins.

Die Möglichkeiten der Lehrkraft, die Entwicklung der Orientierungskompetenz ihrer Schüler/-innen zu fördern, sind begrenzt, aber durchaus vorhanden. Vergleichbar wie in der politischen Bildung dürfen sie nicht zur „Beeinflussung/Überwältigung“<sup>30</sup> der Schüler/-innen führen.

Wenn die Fragen, die an die Vergangenheit/Geschichte gerichtet wurden, die Gegenwart und Zukunft der Schüler/-innen mit berücksichtigen, können die Antworten die Entwicklung von Orientierungskompetenz unterstützen.

- **Historische Sachkompetenz(en):** Statt auf die Befähigung, Operationen des historischen Denkens durchzuführen (z. B. des Re- und De-Konstruierens), kann man den Blick auch auf die Fähigkeit wenden, mit den Ergebnissen dieser Prozesse umzugehen. Es geht dann um Sachkompetenz. Sie umschließt einerseits die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen mit Hilfe von domänenspezifischen Begriffen zu erschließen. Dies ermöglicht auch, den Umgang mit Vergangenen/mit Geschichte kommunizierbar zu machen. Andererseits umfasst Sachkompetenz das Verfügen über strukturierende Begriffe, d.h. epistemologische Prinzipien, subjektbezogene Konzepte, inhaltsbezogene Kategorien und (forschungs-) methodische Verfahrensscripts, um die Domäne des Historischen zu systematisieren. – Geschichtsunterricht, der die Sachkompetenz der Schüler/-innen fördern will, muss stärker als bisher kategorial angelegt werden und sich z. B. an epochenübergreifenden und epochenspezifischen Leitbegriffen und den dahinter stehenden Konzepten orientieren.

Neben diesen spezifisch historischen Kompetenzbereichen spielen auch **überfachliche Kompetenzen** für historisches Denken eine Rolle, wie z. B. die Kommunikationskompetenz oder die Recherchekompetenz. Dabei geht es nicht nur um grundlegende, für alle Fächer gleiche Verhaltensweisen, wie um das Zuhören- und sich Aufeinander-Beziehen-Können oder um Suchstrategien z. B. bei Internetsuchmaschinen oder Datenbanken von Bibliotheken.

Die überfachlichen Kompetenzen kommen darüber hinaus auch in einer spezifischen Ausprägung zum Ausdruck: Reden über Geschichte stellt, jenseits der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit, besondere Anforderungen: Die Schüler/-innen müssen im Geschichtsunterricht lernen, z. B. den jeweils relevanten Fachwortschatz zu verwenden. Sie müssen sprachlich dazu in die Lage gebracht werden, unterschiedliche Kontexte herzustellen, in welche die einzelnen Vergangenheitspartikel eingebunden werden und nicht zuletzt: sie müssen im Konjunktiv denken und sprechen können.<sup>31</sup>

30 Vgl. den in 1970er Jahren ausgehandelten Beutelsbacher Konsens der Politikdidaktiker. Vgl.: Das Konsensproblem in der Politischen Bildung, ed. by S. Schiele and H. Schneider, Stuttgart 1977.

31 Vgl. hierzu Schöner, A./Mebus, S.: Historische Kommunikationskompetenz, in: Körber, A./Schreiber, W.: Kompetenzen, 2006.

#### IV. Resümee

Geschichtsunterricht, der sich zum Ziel setzt, die Schüler/-innen in der Entwicklung historischer Kompetenzen bzw. fachspezifisch gewendeter allgemeiner Kompetenzen zu fördern, lehrt Denken und trägt zur (historischen) Bildung der Schüler/-innen bei. Dass dabei auch Daten, Personen, Ereignisse, Strukturen, Prozesse gelernt werden, dazu Fach-, Leitbegriffe und Kategorien, ist selbstverständlich. Es geht aber nicht um Pauken, sondern um Entwicklung und Förderung, der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu historischem Denken.

Ein solcher Geschichtsunterricht stellt hohe Anforderungen an Schüler/-innen und Lehrer/-innen. Er ermöglicht aber auch lebensweltlich relevante Einsichten, z. B. indem er zum Umgang mit den in den Medien und anderen Sektoren der Lebenswelt vorkommenden Geschichten befähigt, indem er lehrt, sie zu analysieren, ihre Struktur zu erkennen, ihre Triftigkeit zu prüfen („De-Konstruktion“). Kompetenzfördernder Geschichtsunterricht hilft aber auch, erfahrene Verunsicherungen, erlebte Interessen in historische Fragen zu übersetzen und ihnen nachzugehen. Schüler/-innen lernen also, ausgewählte Aspekte der Vergangenheit selbst zu re-konstruieren. Die Frage, was das mit ihnen selbst zu tun hat, wird dabei aktiv gestellt und beantwortet.

Lehrer/-innen und Schüler/-innen können sofort damit anfangen, die Kompetenzförderung zum Leitziel ihres Geschichtsunterrichts zu machen. Man muss also weder warten, bis Rahmenbedingungen geändert, Lehrpläne neu gemacht und andere Schulbücher geschrieben werden. Die Spielräume bestehen schon heute. Die Präambeln der allermeisten Lehrpläne fordern dieses Ziel sogar ein. Schulbücher ermöglichen explizit oder implizit kompetenzfördernden Geschichtsunterricht. Anregungen zu einem kompetenzfördernden Umgang mit Geschichtsbüchern will dieses Themenheft geben.

Auf ein Phänomen, das Geschichtslehrer/-innen und Schüler/-innen immer wieder betonen, die diese Art des Umgangs mit Geschichte im Unterricht erproben, will ich abschließend hinweisen, nämlich, dass dieser anspruchsvolle, die Schüler/-innen und die Welt in der sie leben, ernst nehmende Geschichtsunterricht macht auch noch Spaß macht.<sup>32</sup>

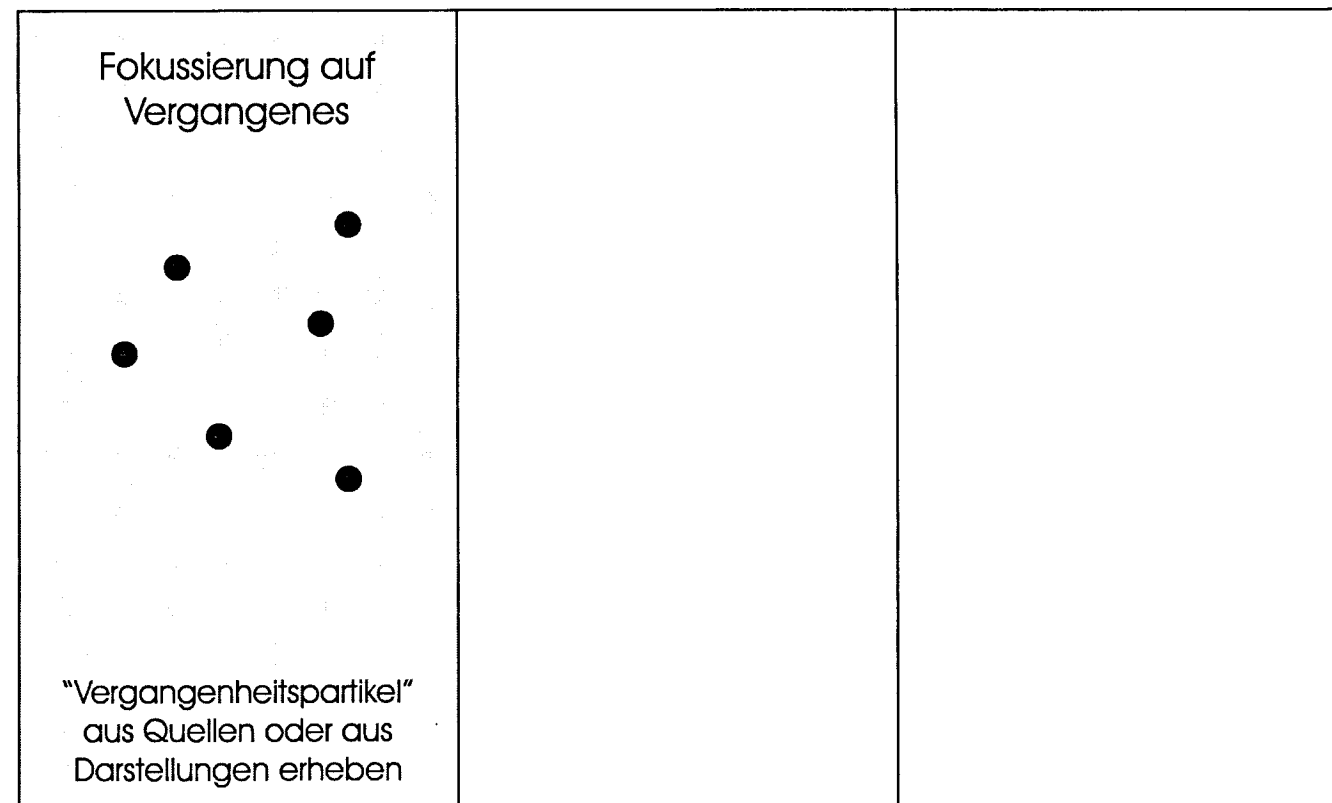
32 Vgl. hierzu die Schüleräußerungen in: Gruner, C./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel Wende 1989, Neuried 2006 (in Vorbereitung).

**Exkurs: Fokussierungen, Basisoperationen**

Die Beschäftigung mit Historie erfolgt immer im Nachhinein (ex post), wenn die Ereignisse vorbei, die Veränderungen erfolgt sind, die Zustände sich gewandelt haben, wenn nur noch Nachwirkungen zu erfahren sind, aber nicht mehr die unmittelbaren Auswirkungen. Idealtypisch gesehen kann der in seiner Gegenwart Lebende sich der Geschichte in drei Weisen zuwenden:

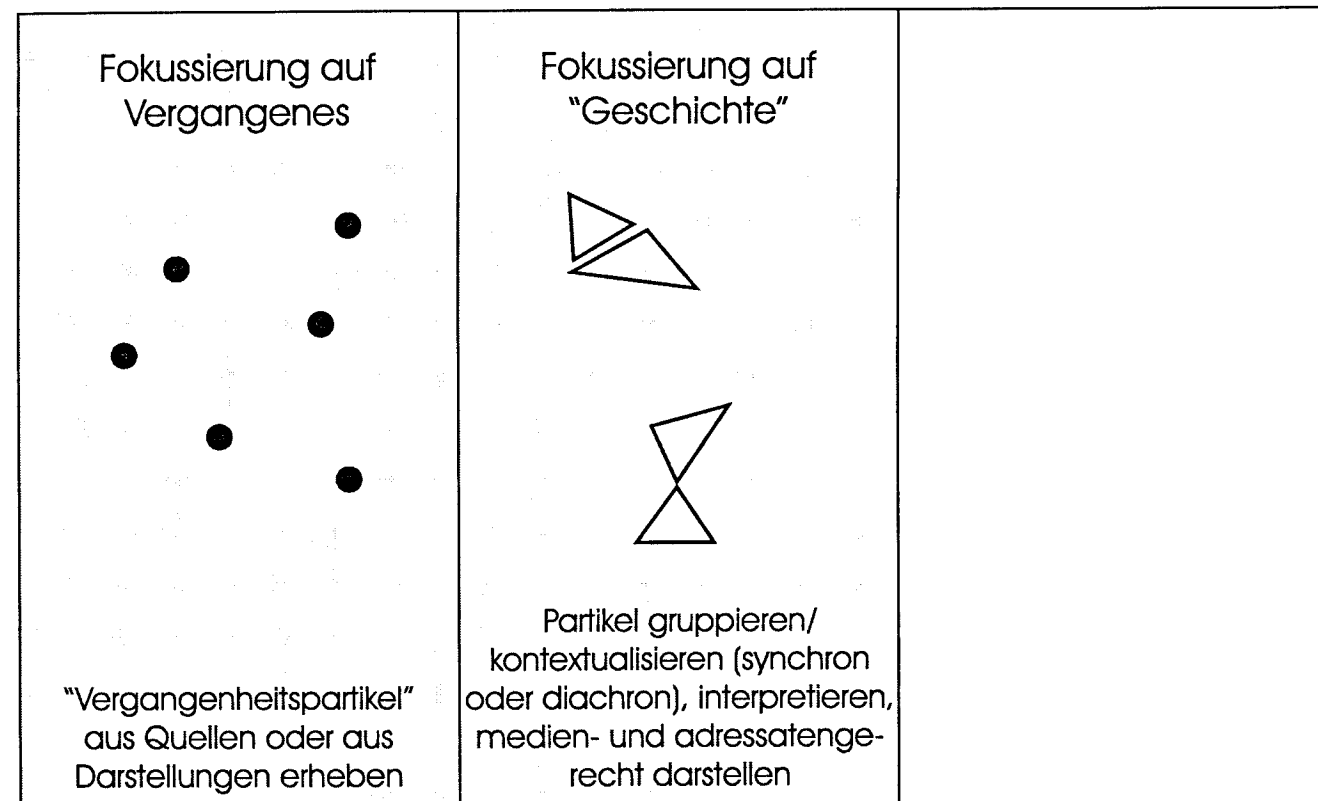
1. Er/Sie kann an der damaligen Vergangenheit interessiert sein und versuchen wollen, zu bestimmten Aspekten mit Hilfe der Quellen, die sich erhalten

haben, und mit Hilfe von Darstellungen über sie soviel wie möglich über damaliges Leben, seine Rahmenbedingungen, seine strukturellen Prägungen zu erfahren. In der **Fokussierung auf Vergangenes** stellt er/sie Vergangenheitspartikelchen fest, fragt, wie gesichert sie sind, zieht deshalb unterschiedliche Quellen und Darstellungen hinzu und bezieht sie aufeinander.



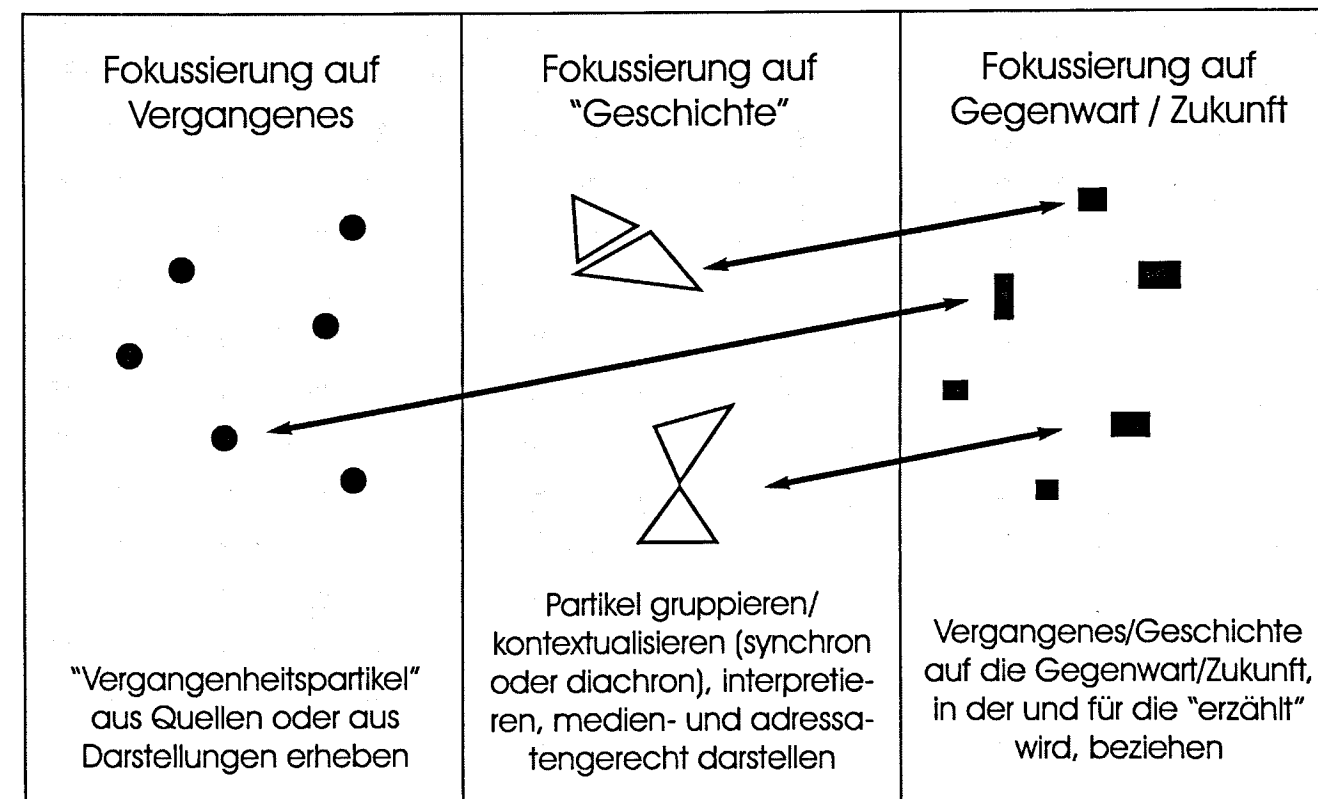
2. An vielen Stellen wird erkennbar, dass Interpretationen und Deutungen notwendig sind, um die Fragen zu beantworten, die interessieren. „Geschichte“ kann eben nicht „Vergangenes“ identisch abbilden. Sie ist Erzählung über Vergangenes, historische Narration. Dabei gilt: Historisches kann auf unterschiedliche Weise erzählt, beschrieben, erklärt und eingeordnet werden. In der **Fokussierung auf Geschichte** interessieren gerade die Deutungen, Interpretationen, die Kontexte, in die Vergangenes eingeordnet wird, die Theorien, die dabei

zur Anwendung kommen, die kulturellen Prägungen, die bei der Interpretation sichtbar werden etc. In den Blick kommen aber auch die Medienabhängigkeit der Darstellung und der Adressatenbezug, der sich in der Art spiegelt, in der Geschichte erzählt wird.



3. Wer sich schließlich in der **Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft** mit Geschichte befasst, hat das Hauptinteresse, die Welt, in der er/sie lebt (und sich und seine Mitmenschen als Teil dieser Welt), besser zu verstehen. Vergangenes und

Geschichte interessieren „nur“ insofern, als sie z. B. dabei unterstützen zu verstehen, warum etwas so geworden ist, wie es ist, als sie Orientierungshilfen geben, die Handlungen in der Gegenwart und Entscheidungen für die Zukunft besser absichern.



Ob die Beschäftigung mit historischen Phänomenen in der Fokussierung auf Vergangenes oder in der Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft geschieht, hat Auswirkungen auf die Deutung und Interpretation (die in der Fokussierung auf Geschichte sichtbar werden). Die Fokussierungen, die man einnimmt, können gewechselt werden: Wenn ein/e Schüler/-in im Geschichtsunterricht historische Phänomene in der Fokussierung auf Vergangenes kennen lernt, kann er/sie dabei auf ihre Bedeutung für die eigene Gegenwart aufmerksam werden und sich im Folgenden vor allem dafür interessieren. Wenn jemand hört, wie ein Politiker Geschichte nutzt, um seine Gegenwartsziele zu begründen, kann ihn das historische Phänomen, von dem die Rede ist, in der Fokussierung auf Vergangenes interessieren. Wenn Schüler/-innen feststellen, dass Geschichtsbücher, historische Filme oder Comics unterschiedlich deuten, kann es sie interessieren, wie dabei vorgegangen wird (Fokussierung auf Geschichte).

**Re- und De-Konstruktion als Basisoperationen:** Betrachtet man die Operationen, die bei der Beschäftigung mit Geschichte erfolgen, so lassen sich als Basisoperationen das Re-Konstruieren und das De-Konstruieren unterscheiden. Re-Konstruktion steht für eine

Syntheseleistung<sup>20</sup>: Einer Fragestellung folgend werden (in der Fokussierung auf Vergangenes) Vergangenheitspartikel erhoben (z. B. durch den Umgang mit Quellen, indem diese ausgewertet und interpretiert werden). Die Partikel werden dann in Zusammenhänge gesetzt (Fokussierung auf Geschichte), und zwar z. B. durch Bezug auf den historischen Kontext, durch die Anwendung von Theorien, aber auch durch Vergleich mit gegenwärtigen Erscheinungsformen und Problemen. Es wird eine Erzählung geschaffen, die dem gewählten Medium und den Adressaten entspricht. In dieser Narration spiegeln sich die historische Kompetenz des Erzählenden, aber auch dessen verfolgte Intentionen. Schließlich kann explizit oder implizit festgestellt werden, inwiefern das historische Phänomen, die Geschichte, in dem es eine Rolle spielt, Orientierung für Gegenwart und Zukunft geben kann (Fokussierung auf Gegenwart und Zukunft). Dabei kann der Autor explizit begründen, er kann aber auch subtil steuern wollen oder unbewusste Botschaften aussenden. Die Basisoperation der De-Konstruktion geht den umgekehrten Weg. Es handelt sich um analytische Leistungen, deren Ziel es ist, die Tiefenstruktur bereits vorliegender historischer Narrationen zu erschließen. In der „**Sechsermatrix**“ wird das bislang Dargestellte visualisiert:

	<b>Fokussierung auf Vergangenes</b> Vergangenes feststellen	<b>Fokussierung auf Geschichte</b> Vergangenes in Kontexte setzen und als Geschichte darstellen	<b>Fokussierung auf Gegenwart / Zukunft</b> Geschichte auf Gegenwart und Zukunft beziehen
<b>Umgang mit Vergangenes</b>	<i>Vergangenes aus Quellen re-konstruieren</i> Feststellen von - Daten, Ereignissen, Handlungen, Personen („Fakten“) - Bedeutungen, die in der Vergangenheit den Fakten zugewiesen wurden - Motiven, Kausalbeziehungen, die zugewiesen wurden	<i>Vergangenes auf spezifische Weise in einer Geschichte darstellen</i> Berücksichtigung finden z. B. - Funktionen, die der Narration zugewiesen werden (Erklärung, Legitimation, Identitätsbildung ...) - fachspezifische und überfachlich relevante Theorien - Spezifika der Adressaten - Besonderh. d. gewähl. Darstellungsmediums synchrone   diachrone Kontextualisierungen   Kontextualisierungen (Zustände)   (Zeitverläufe)	<i>Durch Bezüge auf Vergangenes / Geschichte der eigenen Gegenwart / Zukunft historische Tiefe geben</i> Konstruieren von - Kontinuitätsvorstellungen (Ursachen-, Sinnzusammenhänge) - Vorstellungen von Wandel - historischer Identität - Orientierung für zukünftiges Handeln
<b>Re-Konstruktion von Geschichte</b>			
<b>De-Konstruktion von Geschichte</b>	- Feststellen, was die Narrationen über Vergangenes aussagen - Abklären der fachlichen Triftigkeit des Berichteten - Klären der Repräsentativität des über das historische Phänomen Berichteten	Offenlegen - der zugrunde liegenden Fragestellungen - der Argumentationsstruktur der Narration - der angewandten Theorien und Alltagshypothesen - der äußeren Zwänge - der Perspektivität - des Standorts <i>Feststellen, in welche Kontextualisierungen die Vergangenheitspartikel in der jeweiligen Geschichte gestellt werden, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird</i>	Erschließen von: - Botschaften - Orientierungsangeboten - Sinnbildungsmustern - Orientierungsfragen, die hinter der Darstellung stehen - Normen und Werten, die vertreten oder abgelehnt werden - kulturellen Prägungen <i>Feststellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt werden, welche Orientierungsangebote gegeben werden</i>
<b>Umgang mit Geschichte</b>	<i>Erheben, was historische Narrationen über Vergangenes aussagen</i>		

## De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht

Alexander Schöner/Waltraud Schreiber, Eichstätt

**D**er Umgang von Schulbüchern mit Geschichte kann aus ganz verschiedenen Gründen untersucht werden, die Ergebnisse können sich an sehr unterschiedliche Adressaten wenden und alle möglichen Funktionen haben. Eine Zielsetzung ist z. B. die **geschichtsdidaktische Grundlagenforschung**. In diesem Fall soll möglichst umfassend geklärt werden, wie Schulbücher (aktuell zugelassene oder historische) mit Geschichte bzw. mit bestimmten Themen und Problemen umgehen. Dieser Beitrag greift Ansätze aus einem derartigen Forschungsprojekt auf, und zwar aus dem kategorial ansetzenden Eichstätter Schulbuchanalyse-Projekt.<sup>1</sup>

Die Auseinandersetzung mit dem Umgang der Schulbücher mit Geschichte kann aber auch ganz anders motiviert sein und z. B. die **Ausbildung von Lehramtsstudierenden bzw. die Fort- und Weiterbildung von Lehrer/-innen** zum Ziel haben. Schließlich ist auch die Blickrichtung auf die **Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen** möglich: Warum sollen Schüler/-innen Schulbücher „durchblicken“ und was können und sollen sie über deren Umgang mit Geschichte erfassen.<sup>2</sup> Denkbar wäre auch, die Schulbuchanalysen unter das Ziel der **Konfliktvermeidung und Friedensstiftung** zu stellen, wie das nicht selten beim Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig der Fall ist.<sup>3</sup>

Der Akzent des vorliegenden Bandes liegt auf der Praxis des Geschichtsunterrichts und den Trägern des unterrichtlichen Geschehens, den Geschichtslehrer/-innen und Schüler/-innen. Die Schüler/-innen sollen den Umgang ihrer Geschichtsbücher mit Geschichte

und die Rückwirkungen, welche diese Umgangsweise auf ihr historisches Lernen haben kann, „durchblicken“. Die Lehrer/-innen sollen didaktische und methodische Anregungen erhalten und Materialien vorfinden, die sie dabei unterstützen, die De-Konstruktion von Schulbüchern in ihren Geschichtsunterricht aufzunehmen. – Ein Geschichtsunterricht, in dem eine derartige Schulbucharbeit stattfindet, kann dem Konzept „Geschichte denken statt pauken“<sup>4</sup> zugeordnet werden. Die Vorgehensweisen und Ergebnisse der Geschichtswissenschaft (hier der wissenschaftliche Schulbuchanalysen) sind ein Bezugspunkt für einen derartigen Geschichtsunterricht. Selbstverständlich geht es aber nicht um „die Abbildung“ der Analysen im Unterricht als Selbstzweck. Vielmehr sollen aufgrund didaktisch-methodischer Entscheidungen solche Aspekte aufgegriffen werden, die die Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen unterstützen. Um solche Auswahlentscheidungen zu erleichtern, setzt dieser Beitrag sich das Ziel, an Hand ausgewählter Beispiele aus dem Eichstätter Schulbuchforschungsprojekt<sup>5</sup> zu verdeutlichen, wonach Analysen fragen können und wie dabei vorgegangen werden kann.

### 1. Der Ausgangspunkt: Sich der Spezifika von Schulgeschichtsbüchern bewusst werden

Grundlage jeder Schulbuchanalyse ist, sich klar zu machen, was Schulgeschichtsbücher eigentlich sind und wollen und welche Konsequenzen sich daraus für die Vorgehensweisen und die zu verfolgenden Fragestellungen ergeben. Wir greifen hier drei besonders wichtige Charakteristika auf:

- 1 Vgl. hierzu Schöner, A./Schreiber, W.: Schulbücher analysieren: Grundlagen – Methoden – Praxis, Neuried 2007 (in Vorbereitung).
- 2 Vgl. hierzu Gruner, C./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: Wende 1989/1990, Neuried 2006 (in Vorbereitung).
- 3 Vgl. hierzu die vom Georg-Eckert-Institut herausgegebene Zeitschrift „Internationale Schulbuchforschung/International Textbook-Research“ sowie die Website des Instituts unter <http://www.gei.de>

4 Vgl. hierzu Mebus, S./Schreiber, W. (Bearbeiter): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005.

5 Das Grundlagenforschungsprojekt wurde in den Jahren 2003 bis 2006 vom Stifterverband der Wissenschaft, vor allem von der Cornelsenstiftung, gefördert.

(1) Schulbücher stellen sich dezidiert die Aufgabe, Schüler/-innen über Vergangenes zu informieren. Deshalb sind die Kapitel eines Geschichtsbuchs in weitesten Teilen **historische Narrationen**.<sup>6</sup> Auf Grund einer historischen Fragestellung informiert ein „Autor“<sup>7</sup> über **Entwicklungen und Veränderungen** bzw. stellt **Situationen und Strukturen** dar, die er als charakteristisch für bestimmte Epochen bzw. Kulturräume ansieht, oder beschreibt **Ereignisse**, oft einschließlich ihrer Voraussetzungen und Folgen, denen er eine Schlüsselrolle zumisst.

→ Will man den Umgang der Schulbücher mit Geschichte analysieren, so sind theoretische und inhaltsbezogene Kriterien anzulegen. Diese leiten sich aus den beiden Teildisziplinen der Geschichtswissenschaft, der Geschichtstheorie und der historischen Forschung ab.

(2) Die historischen Narrationen, denen wir im Schulgeschichtsbuch begegnen, unterliegen aber **medien-spezifischen Sonderbedingungen**, Bedingungen also, die sich daraus ergeben, dass die Narrationen speziell für Schulbücher erarbeitet werden. Wir greifen wieder nur einige wichtige Aspekte heraus:

- **Ministerielle Vorgaben**, die oft deutlich normativen Gehalt haben, reglementieren die Auswahlentscheidungen. Es handelt sich dabei nicht nur um Lehrpläne, sondern z. B. auch um die Entscheidung, zentrale Prüfungen durchzuführen (Abitur, mittlerer Abschluss, Jahrgangsstufentests) oder Wissensbestände zu definieren, über welche die Schüler/-innen nachweislich verfügen können müssen („Grundwissen“, „Methodenwissen“, „Orientierungswissen“) bzw. um Kriterien für die Zulassung von Schulbüchern.
- Eine **präzise bestimmte Adressatengruppe** (Schüler/-innen eines bestimmten Lernalters, einer bestimmten Schulart) muss berücksichtigt werden.
- **Vorgaben des Verlags** beschneiden den Spielraum der Autor/-innen zusätzlich: Dabei geht es um quantitative Festlegungen ebenso wie um

die „Verlagsphilosophie“, die sich z. B. in „Alteinstellungsmerkmalen“ für die jeweilige Reihe äußert, oder um die ökonomisch begründete Vorgabe, auf das Material älterer Auflagen des Verlags bzw. auf dessen aktuelle Ausgaben für andere Länder zurückzugreifen.

Für die Analysen folgt daraus z. B., dass

→ Außenvariablen erhoben werden müssen (zugeschrieben für welches Land, in welchem Jahr, für welche Schularten etc.), dass allgemeindidaktische Aspekte des Lehrens/Lernens beachtet werden müssen, dass Aspekte der Schülergemäßheit in den Blick zu nehmen sind (Thematisierung, Textverständlichkeit, Layouting).<sup>8</sup>

(3) Schulgeschichtsbücher wollen neben inhaltsbezogenem Wissen über ausgewählte Themen immer auch noch andere Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit Geschichte vermitteln, übrigens auch die grundsätzliche Bereitschaft dazu. Es geht damit um die Funktion von Geschichtsbüchern für die Förderung der Entwicklung **historischer Kompetenzen**. Im Basisbeitrag<sup>9</sup> sind die vier Kompetenzbereiche kurz dargestellt worden: historische Methodenkompetenzen, historische Fragekompetenzen, historische Orientierungskompetenzen und historische Sachkompetenzen.

→ Die Kriterien, die für die Analyse in diesen Hinsichten angewendet werden, sind genuin geschichtsdidaktische und geschichtstheoretische.<sup>10</sup>

Weil sich derartige Spezifika von Schulgeschichtsbüchern in der Struktur der historischen Narrationen niederschlagen, die wir dort vorfinden, müssen sie bei der Analyse berücksichtigt werden. Wie intensiv sie untersucht werden, hängt von der Fragestellung, den Adressaten und denjenigen ab, die die Untersuchung durchführen.

8 Es geht damit um Kriterien, die zentral von anderen Wissenschaftsdisziplinen untersucht werden, wie z. B. der Bildungsforschung, Schulbuchforschung, Lehr- und Lernforschung, Verständlichkeitsforschung, Sprachwissenschaft, den Medien- und Kommunikationswissenschaften, der Kognitionspsychologie, etc. Die Kriterien werden geschichtsdidaktisch angewendet, weil sie auf den „Umgang mit Geschichte“ bezogen werden.

9 Vgl. den Basisbeitrag von Waltraud Schreiber, S. 8-20 in diesem Band.

10 Zu den Kompetenzbereichen, Kern- und Einzelkompetenzen historischen Denkens vgl. ausführlicher Schreiber, W./Körber, A./Borries, B. v./Krammer, R./Leutner-Ramme, S./Mebus, S./Schöner, A./Ziegler, B.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.

6 Ausnahmen können die so genannten Methodenseiten bilden, auch die Einführungsseiten zum Gesamtwerk.

7 Die Anführungszeichen verweisen darauf, dass Schulbücher keinen individuellen Autor haben. Es handelt sich immer um Autorenteam, die von Redakteuren betreut werden. Diese greifen in aller Regel aktiv in die Texte ein. Die Fachredakteure sind wiederum einem Gesamt-Verlagsteam untergeordnet, das u.a. ökonomische Prinzipien, aber auch „Verlagsphilosophien“ zu beachten hat.

The screenshot displays the MaxQDA 2 software interface. On the left, there is a 'Liste der Codes' (List of Codes) panel showing a hierarchical tree structure of codes. The main area shows a 'Liste der Texte' (List of Texts) with a list of text segments and their corresponding codes. The right side shows a 'Text: Christianisierung/C 26' window with a list of text segments and their corresponding codes. The bottom right shows a 'Liste der Codings' (List of Codings) panel with a list of text segments and their corresponding codes.

Abb. 1: Schulbuchanalysen mit MaxQDA 2

## 2. Die Methode: De-Konstruktion historischer Narrationen in Schulbüchern

Methodisch gesehen handelt sich bei den Eichstätter Analysen um die De-Konstruktion historischer Narrationen, also das Erschließen ihrer Struktur, insbesondere ihrer Tiefenstruktur, einschließlich der systematischen Beurteilung und Bewertung des vorliegenden Umgangs mit Geschichte. Im Folgenden wird kurz erläutert, wie das Eichstätter Schulbuchanalyse-Team<sup>11</sup> bei den kategorialen Untersuchungen vorgeht.

Damit ist, das sei noch einmal betont, nicht die Empfehlung verbunden, alle Schritte nachzuvollziehen: Im Eichstätter Projekt wird z. B. computergestützt gearbeitet. Dies ist aber nur für die Grundlagenforschung zweckmäßig, weil hier der Umgang mit Geschichte in möglichst vielen der für Schulbücher charakteristischen Hinsichten untersucht werden

11 Die wissenschaftliche Verantwortung für das Projekt trugen Prof. Waltraud Schreiber und Alexander Schöner, M.A.. Zur Unterstützung wurde ein Team Studierender ausgebildet, das aus Jakob Ackermann, Christian Karl, Christof Klebl, Florian Sochatzy und Ina Wester besteht.

soll. Auf diese Weise ergeben sich sehr viele, sehr unterschiedliche Kriterien und zahllose Codes, so dass es lohnenswert ist, die Möglichkeiten einer qualitativen Analysesoftware bei der Codierung und der Auswertung zu nutzen. In Eichstätt wird hierzu das Programm MaxQDA 2 verwendet.<sup>12</sup>

Die Analyseverfahren und -vorgehensweisen dagegen sind von Bedeutung auch für den Geschichtsunterricht, u.a. deshalb, weil sie sowohl Prinzipien und Merkmale historischer Narrationen als auch die oben dargestellten Spezifika von Schulbüchern berücksichtigen.

Es wird „top-down“ vorgegangen: Zunächst werden die Elemente der Oberflächenstruktur erhoben, dann die Tiefenstrukturen. Es wird also das inhaltliche, pädagogisch-didaktische und theoretische „Strickmuster“ der Narration kategorial analysiert. Dazu werden auch aus der geschichtsdidaktisch-geschichtstheoretischen Forschung deduzierte Maßstäbe angelegt. Am Ende steht die Überprüfung der Triftigkeit/Stim-

12 Siehe hierzu die Website <http://www.maxqda.de>.

migkeit der Narration, also der Frage, ob sie in verschiedenen Hinsichten „haltbar“ sind.

Neben dieser detaillierten De-Konstruktion von historischen Schulbuchdarstellungen geht es im Rahmen des Eichstätter Schulbuchanalyse-Projekts auch um die Sonderfragestellung, inwiefern Schulbücher explizite oder implizite Elemente zur Förderung und Entwicklung von Kompetenzen des historischen Denkens bereitstellen (vgl. hierzu Abschnitt 3.). Dabei wird zunächst eine Bestandaufnahme von Elementen vorgenommen, die explizit historische Kompetenzbereiche bzw. Kernkompetenzen thematisieren; darüber hinaus werden auch „Bausteine“ definiert, verstanden als Elemente, die implizit zur Förderung der Kompetenzentwicklung genutzt werden können.

### 2.1. Erhebung der Oberflächenstruktur

In einem ersten Schritt wird die schulbuchspezifische Oberflächenstruktur aufgenommen, mit der die Narrationen einem entgegen treten: Das Ziel ist es dabei, deren Elemente zu klassifizieren, sie zu differenzieren, damit diese im Zuge der Analysen der Tiefenstrukturen qualifiziert werden können. Die Aufnahme der Oberflächenstruktur bietet also die Grundlage für diese tiefer gehenden Analysen. Für jeden Untersuchungs-

bereich, also auch für die Erhebung der Oberflächenstruktur, müssen klare Kriterien gesucht werden. So wird zwischen Textteilen, die der „Autor“ verfasst hat einerseits und Materialien andererseits unterschieden, die von anderen geschaffen worden sind, aber vom „Autor“ ausgewählt und in die historische Narration eingebaut werden.<sup>13</sup>

Auch unterhalb der Rubriken „Autorentexte“ und „Material“ muss präzise und nachvollziehbar systematisiert werden. Dabei sind die Spezifika des Mediums Schulgeschichtsbuch zu berücksichtigen. Im Idealfall sollten die Kriterien, nach denen gesucht wird, so präzise bestimmt sein, dass sie von verschiedenen Analysierenden identisch erfasst und erhoben werden können. Auch wenn dem Beitrag von Christian Karl, Ina Wester und Christof Klebl in diesem Band nicht vorgegriffen werden soll, sind einige kurze Erläuterungen von Nöten, damit die späteren Ausführungen eingeordnet werden können.

Unter „verständnisfördernden Einheiten“ verstehen wir Autorentexte, welche die Schüler/-innen beim Verstehen, Einordnen und Behalten unterstützen, wie z.B. Zeitleisten, Infoboxen, Lexikonboxen, erläuternde Randglossen, Advance Organizers,<sup>14</sup> etc. „Gliedernd-organisierende Einheiten“ sind Elemente, die den Schüler/-innen dabei helfen sollen, Zusammen-

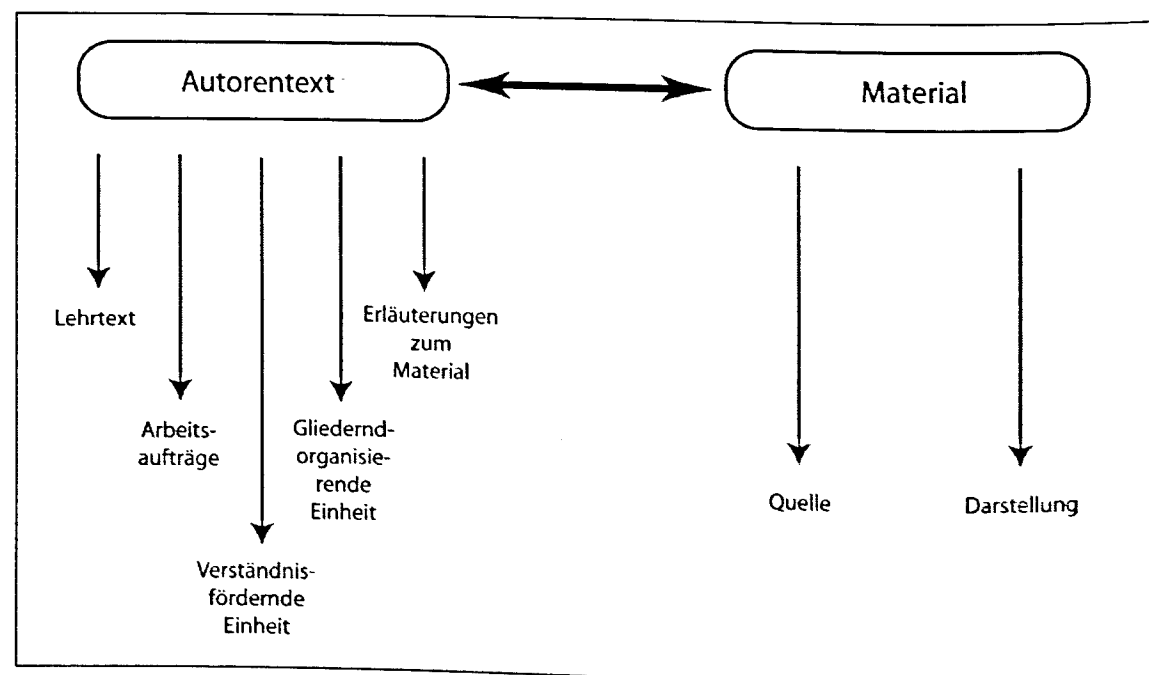


Abb. 2: Elemente der Oberflächenstruktur

13 Vgl. zu den Elementen der narrativen Oberflächenstruktur vor allem den Beitrag von Karl, C./Wester, I./Klebl, C. in diesem Band.

14 Unter einem „Advance Organizer“ versteht man in instruktionspsychologischen Ansätzen im Rahmen von Textverständlichkeitsstrategien kurze Vorstrukturierungen, die dem eigent-

lichen Lernmaterial als Einführung vorangestellt werden und die in der Regel die wichtigen Textinhalte auf einem höheren Abstraktionsniveau als im Text selbst benennen (vgl. hier z.B. Christmann, U.: Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen, Münster 1989, S. 16).

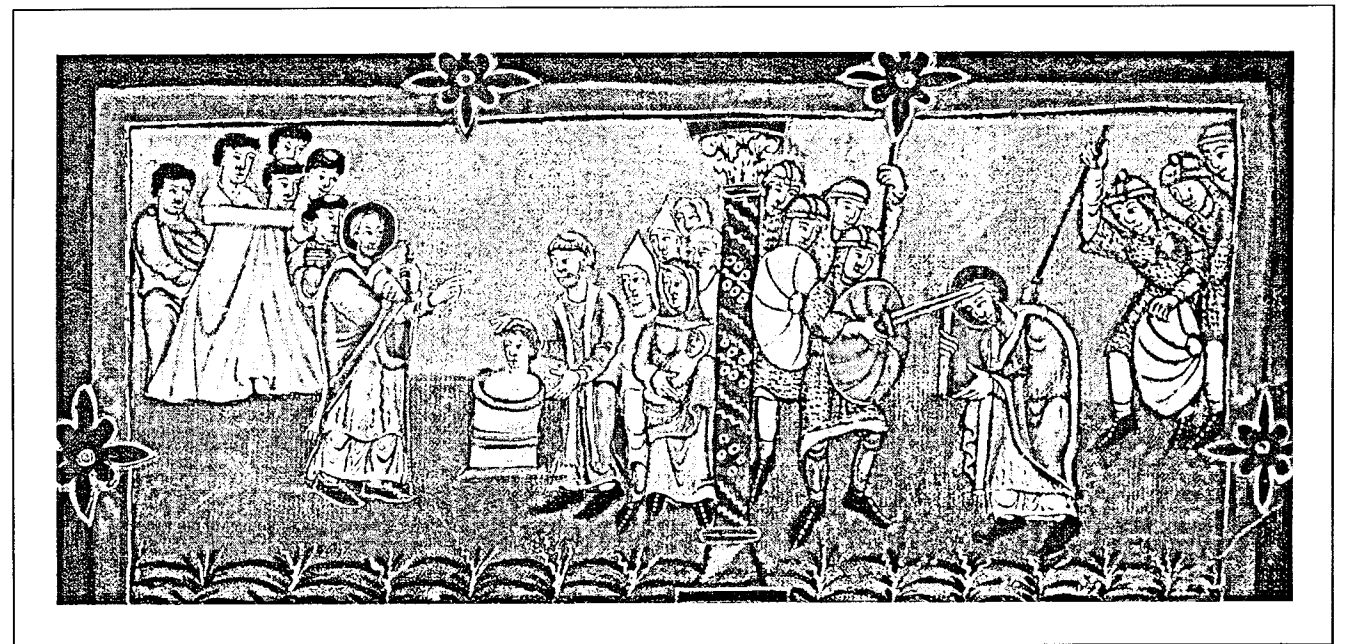


Abb. 3: Das Fuldaer Sakramentar: Darstellung von Bildern aus dem Leben des Missionars Bonifatius (um 673 bis 754), entstanden im Kloster Fulda um 1000<sup>15</sup>

hänge zu sehen, also die inhaltsbezogene und die narrative Tiefenstruktur zu erkennen. Hierzu zählen vor allem die Überschriften auf unterschiedlichen Gliederungsebenen (Kapitel-, Abschnitts-, Zwischen- und Materialüberschriften), gliedernde Symbole/Icons, auch Kopfzeilen, die meist die Kapitel- oder Abschnittsüberschrift wiederholen etc. „Erläuterungen zum Material“ schließlich sind Elemente, in denen der Autor Hinweise auf Veränderungen des Materials gegenüber dem Original (z.B. Kürzung, Übersetzung, Einfügungen, sprachlich-stilistische Modifikationen etc.) bzw. auf Provenienzen gibt und die Materialien charakterisiert. Auch Glossare zur Materialgattung und Begleittexte zum konkreten Material zählen hierzu.

Weil die vom „Autor“ innerhalb des Schulbuchkapitels verfolgte Fragestellung darüber entscheidet, ob ein Materialelement als Quelle oder Darstellung genutzt wird, erfolgt bei der Analyse die Einordnung als Quelle bzw. Darstellung zunächst so, wie der Autor sie vorgenommen hat. Diesem Prinzip folgen wir auch dann, wenn der Autor sich offensichtlich unplausibel entschieden hat. Derartige Fehler werden in der Bewertung angemerkt, nicht bei der Bestandaufnahme.

Das Fuldaer Sakramentar (siehe Abb. Nr. 3) wird zum Beispiel in einzelnen Büchern als „Quelle“ ausgewiesen und wie eine solche genutzt, in anderen – zu-

treffender Weise – als mit zeitlichem Abstand gemalte Darstellung. Zum Teil wechselt der „Autor“ innerhalb eines Kapitels mehrfach die Zuordnung.

Die Analyse der Materialien kann unterschiedlich differenziert erfolgen. Die notwendige bzw. mögliche Genauigkeit hängt von der Fragestellung ab, von den Adressaten und den Durchführenden. Wird z.B. die Frage nach der Förderung von Methodenkompetenz gestellt, dann reicht es keineswegs aus, nur von „Bildern“ zu reden, jedoch die „Materialität“ (Gemälde, Schnitt oder Stich, Fotografie, Grafik etc.) oder die „Intentionalität“ außer Acht zu lassen.<sup>16</sup> Auch das Kriterium „Gattung“, also das Konzept hinter dem Einzelwerk, sollte dann in die Analysen miteinbezogen werden. Ergänzend zum Ausweis der Verwendung des Materials durch den Autor – als Quelle oder Darstellung unter der verfolgten leitenden Fragestellung – werden Materialien im Eichstätter Schulbuchprojekt deshalb ausführlich hilfswissenschaftlich klassifiziert. Solche Klassifizierungen dienen als Basis sowohl für die Untersuchung der Tiefenstrukturen, also auch da-

16 Beispiele für Intentionen sind: Augenblicke, die als „historisch“ erachtet werden, für die Zukunft festhalten; im Nachhinein „Geschichtsbilder“ – Historienmalerei – schaffen; Beobachtungen und Einsichten (z.B. in Ablaufskizzen oder Stillleben) detailliert festhalten. Vgl. hierzu u.a. Schreiber, W.: Der Historiker und die Bilder. Grundlegungen für den Geschichtsunterricht, in: Dies. (Hg.): Bilder aus der Vergangenheit – Bilder der Vergangenheit?, Neuried 2004, S. 21-63.

15 Die Abbildung ist entnommen aus Eck, Guiskard u.a.: Zeitreise: Brandenburg – Grundschule, Stuttgart u.a., 1. Auflage, 1. Druck 1998, S. 168.

zu, später in der Auswertung durch die Korrelation mit geeigneten Merkmalen aus anderen Analysebereichen begründete Aussagen zu Forschungsfragen, wie z.B. der Förderung der Entwicklung historischer Methodenkompetenz(en), machen zu können.<sup>17</sup>

## 2.2. Beispiele für die Klärung der Tiefenstruktur historischer Narrationen

In die Tiefe können die Analysen an unterschiedlichen Stellen gehen. Weil Geschichtsbücher immer vergangenheitsbezogene Informationen vermitteln wollen, sollte auf jeden Fall die **inhaltsbezogene Tiefenstruktur** untersucht werden. Jede Schulbuchdarstellung folgt einem spezifischen „Strickmuster“. Dieses zu erkennen, ist die Voraussetzung dafür, Standorte, Absichten, Kontextualisierungen,<sup>18</sup> Sicht- und Darbietungsweisen erschließen und einordnen zu können. Wieder sollte der erste Schritt eine Bestandaufnahme sein; später wird versucht, Hinweise auf bewusste und unbewusste „Hintergründe“, auf die pädagogisch-didaktische Struktur und die theoretische Basis der Narration zu finden (vgl. hierzu Abschnitt 2.2.3.).

Die Kriterien für die inhaltsbezogenen Analysen können aus geschichtstheoretischen Theorien und Modellen bzw. aus der historischen Forschung abgeleitet werden. Dabei finden auch Methoden und Ergebnisse anderer relevanter Disziplinen „in historischer Wendung“ Berücksichtigung, z.B. die der Sprachwissenschaft, der Kognitionspsychologie, der Medien- und Kommunikationswissenschaften.

### 2.2.1. Die inhaltsbezogene Tiefenstruktur: inhaltsbezogene Kategorien bzw. die Frage nach Trägern, Objekten und Motivationen historischen Geschehens

Jede Schulbuchdarstellung erzählt bestimmte Haupt- und Nebengeschichten und geht dabei spezifischen Leitfragen nach, akzentuiert ausschnitthaft bestimmte Aspekte, Gegebenheiten und Begebenheiten der Vergangenheit, während eine Vielzahl anderer unberücksichtigt bleiben. Innerhalb der historischen Narration systematisiert der „Autor“ seine Darstellungen von Entwicklungen, Veränderungen, historischen Zuständen, konkreten Situationen, Rahmenbedingungen und Strukturen. Für diese Systematisierung sind **inhaltsbe-**

**zogene Kategorien** grundlegend. In ihnen geraten historische Begebenheiten und Gegebenheiten unter verschiedenen kategorisierbaren Betrachtungswinkeln in den Blick: Diese bestimmen maßgeblich die Auswahl und Kontextualisierung der in eine Geschichte verwobenen „Vergangenheitspartikel“. Auch Kombinationen verschiedener Kategorien sind dabei möglich (z.B. sozio-politischer Blickwinkeln etc.). Dabei fällt auf, dass die Menge der Kategorien (einschließlich ihrer „Subkategorien“, d.h. ihrer kategorialen Substrukturierungen), die bislang zur Systematisierung historischer Entwicklungen und Zustände genutzt werden, sehr überschaubar ist.<sup>19</sup>

In einer ersten Zusammenschau lässt sich feststellen, dass in den meisten Schulbüchern immer noch die Kategorie „Politik“ dominiert; daneben werden auch „Gesellschaft“ und „Wirtschaft“ häufig zur Strukturierung genutzt, themenabhängig auch Kategorien wie „Religion“ (z.B. im Themenbereich frühmittelalterliche Christianisierung). Andere Kategorien wie „Gender“, „Kommunikation“, „Umwelt“ tauchen zwar auf, allerdings weit weniger prominent als die zuvor genannten.

Zu fragen ist auch danach, welche Individuen, Gruppen etc. der Autor in seiner Darstellung erwähnt und welche davon er als „Träger“ bzw. „Ziele“ von Veränderungen darstellt, auch danach, welche „Schlüsselfiguren“ in seiner Darstellung die Situationen/Zustände bestimmen und welche „Motivationen“ der Autor für das jeweilige Handeln nennt. Außerdem ist zu analysieren, welche Ereignisse, Prozesse, Strukturen der Autor in seiner Darstellung akzentuiert und als wirkungsmächtig ansieht.

Diese Auswahlentscheidungen hängen oftmals auch mit der jeweiligen Kategorie zusammen, unter welcher das Geschehen betrachtet wird: Während in einer politikgeschichtlichen Darstellung die Ereignisse und die „sie prägenden großen Männer“ bzw. politisch einflussreiche Gruppen immer noch die Hauptrolle spielen, interessiert sich die Gesellschaftsgeschichte mehr für Gruppen und Kollektivsubjekte und für längerfristige Transformationsprozesse und Strukturen, in welche diese eingebunden sind.

<sup>19</sup> Abschließende Kataloge solcher Kategorien sind nicht möglich, da sie zeit-, kultur- und gruppengebunden Konstrukte sind. Vgl. hierzu den Beitrag von Schöner, A.: Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in: Körber, A./Schreiber, W. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards, Neuried 2006 (in Vorbereitung).

<sup>17</sup> Auch hier sei zusammenfassend nochmals auf den Beitrag von Karl, C./Wester, I./Klebl, C. in diesem Band verwiesen.

<sup>18</sup> Kontextualisierung meint, dass Vergangenheitspartikel auf bestimmte Weise zueinander bzw. zur Gegenwart in Beziehung gesetzt werden.

Zu berücksichtigen ist, dass es in historischen Narrationen nicht nur um vergangenheitsbezogene Informationen geht, also um die „Vergangenheitspartikel“, die festgestellt werden, und um die Entscheidung für bestimmte „Kontextualisierungen“, durch die Partikel zueinander in Beziehung gesetzt bzw. auf Gegenwart und Zukunft bezogen werden. Neben den inhaltsbezogenen Fragestellungen, die auch die narrative und normative Struktur der Narration einbeziehen müssen (vgl. hierzu die Abschnitte 2.2.3 und 2.4.), sollten auf jeden Fall Fragestellungen stehen, die das Schulbuch als Lehr- und Lernmittel betreffen.

### 2.2.2. Die auf historisches Lernen und Lehren bezogene Tiefenstruktur

Wenn die auf Lernen und Lehren bezogene Strukturierung untersucht werden soll, kommt den **Arbeitsaufträgen** eine besondere Bedeutung zu. Das Grundproblem, dessen man sich in Bezug auf diesen Bereich bewusst sein muss, ist, dass Schulbuchanalysen nicht erheben können, wie im Geschichtsunterricht mit den Büchern gearbeitet wird, sondern nur, welche Möglichkeiten im Buch liegen.<sup>20</sup>

Wenn das Schulgeschichtsbuch als Lehr- bzw. Lernmittel betrachtet werden soll, können allgemeindidaktische und genuin geschichtsdidaktische Theorien genutzt werden, um daraus Analyse Kriterien zu deduzieren. Betrachtet werden können z.B. die „Operatoren“, d.h. die handlungsinitiierenden Verben der Arbeitsaufträge. Dabei kann auf die in den „EPAs“<sup>21</sup> eingeführte Strukturierung nach den drei Anforderungsbereichen **Reproduktion** (z.B. nennen, zusammenstellen, bezeichnen etc.), dann **Reorganisation und Transfer** (analysieren, einordnen, vergleichen, übertragen etc.), **Reflexion und Problemlösung** (beurteilen, bewerten, abgleichen etc.) sowie schließlich die alle drei Anforderungsbereiche integrierenden Operatoren (z.B. interpretieren, erörtern, darstellen etc.) zurückgegriffen werden.

Eine fachspezifische Betrachtung ergibt, dass es sich bei diesem Modell nicht um eine Lernprogression handeln kann, dass vielmehr alle drei Bereiche uner-

lässlich sind, wenn mit Geschichte umgegangen werden soll. In jedem Bereich können jeweils verschiedene Niveaus unterschieden werden.<sup>22</sup> Zudem zeigen Schulbuchanalysen, dass die von der Kultusministerkonferenz geleistete Zuordnung der Operatoren zu den jeweiligen Anforderungsbereichen nicht immer schlüssig ist: Der Operator „nenne“ (nach den EPAs ein Operator des ersten Anforderungsbereichs) kann z.B. nicht nur Reproduktion verlangen, sondern auch „Reorganisation“ des bisherigen Geschichtsbewusstseins umschließen sowie Reflexion der Kontextualisierungen. Deutlich wird dies erst, wenn die Arbeitsaufträge auf die gesamte Narration bezogen werden, insbesondere, wenn „Kohärenzen“ festgestellt werden. Unter „Kohärenzen“ sind durch die inhaltliche und pädagogisch-didaktische Strukturierung bedingte „Zusammenhänge“ und das Zusammenspiel verschiedener Elemente der Oberflächenstruktur zu verstehen – hier vor allem zwischen Arbeitsaufträgen und den Elementen, auf die sie sich beziehen. Die folgende Grafik auf Seite 28 soll dies visualisieren.<sup>23</sup>

Manche Arbeitsaufträge benennen die **Form, in der die Lernleistung erbracht werden soll**, näher (z.B. schriftlich, mündlich, multimedial, spielerisch-darstellend etc.): Die Medienspezifik der Darstellung kommt so in den Blick. Klar bestimmbare Kompetenzen werden definiert. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Im Arbeitsauftrag „Papst Gregor empfiehlt Missionsmethoden [...] Spielt danach eine Missionszene. Sprecht anschließend über eure Eindrücke. Urteilt“<sup>24</sup> geht es um Re-Konstruktion. Gefordert wird die Darstellung der Ergebnisse in der spezifischen Form eines Rollenspiels. Nicht immer korreliert jedoch die geforderte Form der Lernleistung mit den Materialien bzw. Informationen der Autor/-innen, auf die die Schüler/-innen zurückgreifen können.

Zum Teil weisen Arbeitsaufträge bewusst über die im Buch vorfindliche Narration hinaus. Dass das im Einzelfall zu Problemen führen kann, erweist der auf

<sup>22</sup> Vgl. hierzu die Hinweise zu „Graduierung“ in: Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006.

<sup>23</sup> Neben diesen von uns als „produktiv-aktivierend“ bezeichneten Kohärenzen zwischen Arbeitsaufträgen und den Elementen, auf die diese zugreifen, werden im Rahmen des Eichstätter Schulbuchprojekts auch andere Arten von Kohärenzen, z.B. zwischen Autorentexten, Autorentexten und Materialien, aber auch zwischen Materialien und anderen Materialien erhoben, nach ihren Funktionen klassifiziert und nach den Kriterien der Nähe, der Deutlichkeit, der Explizitheit und schließlich der Plausibilität beurteilt.

<sup>24</sup> Dieses Beispiel ist entnommen aus Andraschko, Frank M. u.a.: Geschichte konkret 1: Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Hannover, Schroedel, 1. Auflage, 1. Druck 1995, S. 89.

<sup>20</sup> Dabei gilt sogar, dass ein in den Analysen nachgewiesenes Manko im Unterricht genutzt werden kann, um daran Fragestellungen bzw. Kriterien für Analysen zu entwickeln und Ansatzpunkte für „Verbesserungen“ zu suchen. Mit dem „Bausteinprinzip“ versuchten wir, auf dieses Problem zu reagieren. (Vgl. dazu Abschnitt 3.)

<sup>21</sup> Vgl. hierzu die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte in der Fassung vom 10. Februar 2005 unter [http://www.kmk.org/doc/beschl/epa\\_geschichte.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_geschichte.pdf) (gesehen am 30. Juni 2006).

Judentum - Christentum - Islam

### 8 Europa wird christlich

**1 Ausbreitung der christlichen Religion bis 1054**

**Der Papst: Oberhaupt der Kirche**  
Nachdem das Christentum im Römischen Reich Staatsreligion geworden war, wurden immer mehr neue christliche Gemeinden gegründet, an deren Spitze ein Bischof stand. Obwohl der Bischof von Rom, der Papst, hohes Ansehen hatte, wurde damals – und wird auch heute noch – über seine besondere Stellung gestritten.  
Einigkeit besteht bis in unsere Zeit hinein, dass die römische Gemeinde, die sich auf die Apostel Petrus und Paulus beruft, schon damals höher geachtet wurde als alle anderen christlichen Gemeinden. Traten Schwierigkeiten und Probleme auf, so wandten sich viele Gemeinden nach Rom um Rat zu holen.  
Klar und deutlich formulierte im 5. Jahrhundert Papst Leo I. den besonderen Anspruch Roms: Durch den seligen Petrus besitzt die Heilige Römische Kirche die Oberhoheit über alle Kirchen des ganzen Erdkreises.

**Klöster entstehen**  
Viele Menschen hatten den Wunsch, sich für den christlichen Glauben besonders einzusetzen. Sie verließen ihre Heimat, gingen in einsame Gegenden und lebten als Einsiedler oder in Gemeinschaften, die Klöster genannt werden. Sie wollten dort im Gebet und Gesang Gott nahe sein.  
Andere Menschen handelten nach dem Babelwort von Apostel Matthäus im Neuen Testament. Geht hinaus in die Welt und predigt alle Menschen vom Worte Gottes und...  
Sie kamen dabei in Gebiete, die außerhalb des Römischen Reiches lagen. Sie legten große Entfernungen zurück, die sie zu Fuß, auf einem Reiter oder mit kleinen Schiffen bewältigten. So zog beispielsweise der gallische Mönch Patrick im 5. Jahrhundert nach Irland, wo er mit seiner Mission großen Erfolg hatte. Irland wurde christlich und es entstanden viele Klöster.

**2 Frühe Klosterbauten in Irland. Dieses Bethaus in Gallarus auf der irischen Dingle-Halbinsel stammt aus dem 8. Jahrhundert. Es besteht aus roh behauenen Steinen und hat die Form eines Schiffsrumpfes.**

**3 Der irische Missionar Gallus missionierte um 600 im Bodenseeraum. Aus seiner Lebensbeschreibung. Das aburgläubische Volk aber verehrte dort (Bregenz) drei vergoldete Götterbilder aus Bronze. Als sich nun das Volk versammeln hatte, sprach Gallus zu ihnen mit wunderbaren Worten. Er ermahnte sie sich zu ihrem Schöpfer Jesus Christus, dem Sohne Gottes, zu bekennen. Hierauf schmettete er vor aller Augen die weggenommenen Götterbilder an einen Felsen und schäuderte sie in die Tiefe des Sees. Ein Teil des Volkes bekehrte von seine Sünden und wurde gläubig, der andere Teil aber ging zornig weg.**

**4 Lioba war eine der ersten Missionarinnen. Ihr Grab befindet sich in der Peterskirche bei Fulda (Holzfigur).**

1 Notiere die Gebiete, in denen die ersten christlichen Gemeinden gegründet wurden. Stelle die verschiedenen Fluchtwege fest und beschreibe sie. Beachte dabei die unterschiedlichen Farben.  
2 Welche war die besondere Stellung des Papstes gegenüber den Bischöfen?  
3 Die Missionare haben nicht immer Erfolg bei Preden. Nenne Gründe für ihr Scheitern.

**Lioba**  
Es gibt auch wandernde Frauen, die missionieren. Eine von ihnen war Lioba, die aus England kam. Sie gründete mehrere kleine Klöster, die in der heutigen Schweiz liegen. Lioba war eine Freundin von Bonifatius, über den ihr am liebsten zu lesen ist. Lioba war eine sehr erlebte Frau. Es wird erzählt, dass Bonifatius den Wunsch hatte, mit seiner Freundin Lioba begraben zu werden.  
Frauen als Missionare wurden von vielen Bischöfen nicht geschätzt. Daher finden sich auch kaum Berichte über Missionarinnen in den Aufzeichnungen aus dieser Zeit.

Abb. 4: Kohärenzen zwischen Elementen der Oberflächenstruktur

den ersten Blick sinnvoll erscheinende Arbeitsauftrag, den Begriff „Karikatur“ im Lexikon nachzuschlagen. Dort findet sich nämlich eine Definition, die Karikatur mit Hilfe von anderen schwierigen Begriffen wie „Satire“, „Grotteske“ oder „Deformation“<sup>25</sup> erklärt.

### 2.2.3. Fokussierungen und Basisoperationen historischen Denkens: theoriebezogene Kriterien zur Entschlüsselung der Tiefenstruktur der Narration

Was bisher in diesem Abschnitt geschildert wurde, kann man als eine erste „Bestandaufnahme“ des spezifischen „Strickmusters“ der Narration bezeichnen. Bei der detaillierten theoriebezogenen Entschlüsselung der Geschichtsdarstellung wird hierauf in vielerlei Hinsicht zurückgegriffen. Jetzt geht es aber vor allem darum, zu erheben, in welchen Teilen der Autor daran interessiert ist, sich „Vergangenem zuzuwenden“, also

25 Brockhaus. Die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden, 20. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Leipzig u.a. 1996, Bd. 11, S. 494.

auf Vergangenes fokussiert,<sup>26</sup> bzw. in welchen Abschnitten er die gegenwärtige und zukünftige Relevanz der Vergangenheit betont, also auf die eigene Gegenwart bzw. Zukunft fokussiert. Eine dritte Fokussierung ist möglich: Der Autor kann den Schwerpunkt auch darauf legen, den Schüler/-innen die historische Narration als „Re-Konstruktion“ bewusst zu machen. Dann erläutert er explizit seine Vorgehensweise, beschreibt die Quellenlage und die Forschungsdiskussion, legt seine Wertungen und Deutungen offen, bezieht sich auf die zu Grunde liegenden Prinzipien historischen Denkens (wie Retroperspektivität, Partikularität und Konstruktivität), macht deutlich, dass er die Medien- und Adressatenspezifität berücksichtigt (Fokussierung auf Geschichte).

Das Verfassen eines derartig „aufgerauten Textes“ (Schörken) setzen sich nur wenige Autoren explizit zum Ziel. Dennoch ist die „Fokussierung auf Geschichte“ immer präsent: Weil Narrationen konstruiert

26 Zu den Fokussierungen vgl. den Basisbeitrag von Waltraud Schreiber zu Beginn dieses Bandes, sowie ausführlich Dies.: Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins respektive des Umgangs mit Geschichte, in: ZGD 2 (2003), S. 17-23.

werden *müssen*, weil das Schulbuch besonderen Bedingungen unterliegt, finden sich zahlreiche implizite Hinweise auf diesen Fokus. So wird z.B. erhoben, ob Entwicklungen und Veränderungen bzw. statische vergangene Zustände dargestellt werden, welche diachronen bzw. synchronen Zusammenhänge (Kontextualisierungen) hergestellt werden, ob dabei nur Zeitpunkte in der Vergangenheit in Bezug gesetzt werden oder Vergangenes auf Gegenwart und Zukunft bezogen wird, ob zur Strukturierung chronologische oder regressive bzw. progressive Verfahren oder Längs- und Querschnitt-Kombinationen gewählt wurden.<sup>27</sup>

Textverständlichkeit ist ein wichtiges Moment der Medien- und Adressatengemäßheit der Darstellung: Schulbuchtexte müssen für die Schüler/-innen verständlich, also nicht zuletzt inhaltlich und formal adressatengerecht sein. Es geht hier vor allem um einen logischen und kontinuierlichen Sinn- und Informationsfluss, sowohl auf globaler (= gesamttextlicher) als auch auf lokaler (= Satz-)Ebene. Für diese Analysen kann auf sprachwissenschaftliche Ansätze (Semantik, Syntax, Pragmatik), aber auch auf Erkenntnisse der Kognitionspsychologie (Textverständlichkeitsforschung) zurückgegriffen werden.<sup>28</sup>

### 2.3. Beurteilung bzw. Bewertung der Haltbarkeit der Darstellung

Weil die „Objektivität“ einer historischen Narration nicht an der „Übereinstimmung der Geschichte mit der Vergangenheit“ gemessen werden kann,<sup>29</sup> kommen notwendig Kriterien ins Spiel, die durch die historischen Prinzipien, also im Konstruktionsprozess selbst, begründet sind. Jörn Rüsen spricht von Triftigkeiten,<sup>30</sup>

27 Zu den Verfahren vgl. auch die Hinweise im Basistext. Siehe speziell zum Längsschnitt Erdmann, E. (Hg.): Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, Neuried 2002 (darin v. a. die grundlegenden Beiträge von Elisabeth Erdmann und Andreas Michler, S. 11-42).

28 Vgl. hierzu auch Schreiber, W./Schöner, A.: Überlegungen zur Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte durch Schulbücher, in: Mebus, S./Schreiber, W. (Bearb.): Geschichte denken statt pauken: Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißner 2005, S. 301-313.

29 Es könnte auch niemand „objektiv“ entscheiden, ob diese „Übereinstimmung“ vorliegt, da sich niemand bei der Beschäftigung mit der Vergangenheit von den fundamentalen Prinzipien historischer Erkenntnis wie Retro-Perspektivität, Konstruktivität oder Partikularität freimachen kann.

30 Vgl. hierzu die Bemerkungen zur empirischen, normativen und narrativen Triftigkeit bei Rüsen, J.: Historische Vernunft: Grundzüge der Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983, S. 85-116.

um Haltbarkeit und Geltungsansprüche historischer Narrationen beurteilen zu können; Hermann Lübbe redet von „Begründungs-, Konstruktions- und Konsensobjektivität“.<sup>31</sup> Weil sich deutliche Überschneidungen ergeben, werden im Folgenden beide Begrifflichkeiten verwendet.

Auf jeden Fall ist es notwendig, drei Dimensionen bei der Bewertung der Stimmigkeit historischer Narrationen zu berücksichtigen, (1) die empirisch-fachliche, (2) die narrative und (3) die normative Dimension.

(1) **Empirisch-fachlich** geht es zunächst um die „Begründungsobjektivität“ der Darstellung, also um die Haltbarkeit der Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezüge. Hier sind u.a. die Bezüge auf Quellen und deren kritische Analyse, auch die Bezugnahme auf lebensweltliche Erfahrungen und auf die Expertendarstellungen von Historikern von Relevanz.

(2) Die „**Konstruktionsobjektivität**“ betrifft die Kohärenz und Stimmigkeit der Narration. Diesbezüglich ist z.B. zu fragen, ob „gliedernd-organisierende Einheiten“ (wie z.B. Überschriften oder Symbole/Icons) sich im Lehrtext oder der Auswahl und Einbindung der Materialien widerspiegeln, ob „verständnisfördernde Einheiten“ (wie z.B. Glossare) in Lehr- und Begleittexten oder Arbeitsaufträgen aufgegriffen werden, ob „Konstruktivität“, aber auch Partikularität und Retro-Perspektivität explizit thematisiert werden.<sup>32</sup>

Hier geht es auch um die Haltbarkeit der Sinnbildungen über Zeiterfahrung, d.h. der deutenden Erklärung heutiger Gegebenheiten und Begebenheiten durch Rückgriffe auf die Vergangenheit. Sinn kann z. B. durch die Betonung von Traditionen gestiftet werden, oder durch den Akzent auf Entstehungs- und Veränderungsprozesse.<sup>33</sup> Die Quint-

31 Vgl. Lübbe, H.: Wer kann sich Aufklärung leisten? Objektivität in der Geschichtswissenschaft, in: Becker, W./Hübner, K. (Hgg.): Objektivität in den Natur- und Geisteswissenschaften, Hamburg 1976, S. 183-188.

32 Das Ergebnis wäre eine historische Narration mit – wie Rolf Schörken sagt – „aufgerauter Oberfläche“; der „Autor“ teilt den Lesern mit, warum er wie kontextualisiert hat, informiert über Intentionen und Standort.

33 Vgl. hierzu die grundlegende Unterscheidung in traditionale, exemplarische, genetische und kritische Sinnbildungsmuster bei Rüsen, J.: Die vier Typen des historischen Erzählens, in: Ders.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt a. M. 1990, S. 153-230. Zur Rezeption und Erweiterung dieser Typologie vgl. Borries, B. v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988, S. 59-62, sowie Pandel, H.-J.: Erzählen und Erzählakte: Neuere Entwicklungen in

essenz des Gesagten ist, dass es bei der Triftigkeitsprüfung immer auch um die „narrative Struktur“ gehen muss. Dabei ist die Darstellung auch auf ihre Medien-, Adressaten- und Kontextadäquatheit zu überprüfen.

- (3) Schließlich geht es auch um die „**Konsensobjektivität**“ der historischen Narration, also um die Haltbarkeit der Darstellung zu Grunde liegenden Werte und Normen: In historischen Narrationen werden immer auch die Normen thematisiert, denen der „Autor“ für damals bzw. für heute und morgen Relevanz zuweist. Daraus ergibt sich, dass die Triftigkeitsprüfungen auch die **normative Dimension** beachten müssen. Häufiger als die explizite Thematisierung ist der implizite oder latente Normen- und Wertebezug. Die Herausforderung bei der Erfassung nicht-expliziter Aussagen liegt in der präzisen Bestimmung von Analyse Kriterien. Bei der Untersuchung der normativen Dimension sind die bereits erwähnten „**Sinnbildungen**“ für Gegenwart und Zukunft zu unterscheiden von „**Sachurteilen**“: „**Sinnbildungen**“ konstruiert der Autor/die Autorin, indem er/sie vergangene Erfahrungen auf gegenwärtige/zukünftige Probleme bezieht. In „**Sachurteilen**“ äußert sich der Autor/die Autorin im Nachhinein über „damalige“ Sinnstiftungen oder -bildungen. In beiden Fällen geht es um „Sinn“ für eine als offen wahrgenommene Zukunft. Während der „Autor“, wenn er Botschaften verfasst, die zur zukünftigen Lebensbewältigung beitragen sollen, in den unbestimmten Horizont der Zukunft hineinschreibt, kann er, wenn er „Sachurteile“ fällt, sich der Methode der Re-Konstruktion bedienen: Er kann Quellen nutzen, die ihm helfen, damalige Sinnbildungen aufzuspüren, und er kann versuchen, „aus der Zeit heraus“ zu kontextualisieren, zu erläutern und zu begründen. In beiden Fällen müssen die Stimmigkeit der konkreten Sinnkonstruktionen des Autors geklärt werden. Zu fragen ist auch, inwiefern die einzelne Sinnkonstruktionen zusammenfassenden Sinnbildungsmuster plausibel sind. Nicht zuletzt ist zu klären, ob die zu Grunde liegenden Werte und Normen dem Konsens in der jeweils angesprochenen Gruppe entsprechen und ob sie den kulturellen und gesellschaftlichen Horizont abbilden, auf die die Schulbuchnarration sich bezieht.

der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, M./Schönermann, B. (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 39-55.

Zwei Aspekte sind für die Triftigkeitsprüfung von vornherein mitzubedenken: Einmal die **Frage des Horizonts und des Maßstabs**, zum anderen die Frage, in welcher Perspektive die Stimmigkeit geprüft werden soll: Den Eichstätter Analysen liegt ein Geschichtsverständnis zu Grunde, wie es idealtypisch zumindest für westliche, demokratische, pluralistische Gesellschaften ist.<sup>34</sup> Das Ziel für Geschichtsunterricht ist dann, zu einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Vergangenheit/Geschichte zu befähigen, der darin zum Ausdruck kommt, dass die Schüler/-innen in der Entwicklung ihrer historischen Kompetenz<sup>35</sup> gefördert werden. Der „Horizont“, das Leitziel also, ist ein elaborierter Umgang mit Geschichte. Dieser ist ohne Kenntnis der in einer demokratischen *Scientific Community* geltenden Konventionen nicht möglich. Deshalb müssen historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenzen auf jeden Fall in einem (vor diesem definierten Horizont) konventionellen Niveau ausgeprägt werden.<sup>36</sup> Auf diesen Maßstab muss sich die Prüfung der Stimmigkeit beziehen.

Die Eichstätter Untersuchungen prüfen die Stimmigkeit historischer Narrationen in zwei Perspektiven: Einerseits fragen sie, wie der **Autor in seiner Narration versucht, „Triftigkeiten“ herzustellen**. Sodann muss aber auch der **Analysierende „Farbe bekennen“**, indem er sagt, inwiefern die vorliegende Narration für ihn selbst triftig ist, und diese Entscheidung begründet. Im ersten Fall handelt es sich um eine „Bestandaufnahme“, während es im zweiten Fall um Beurteilung bzw. Bewertung geht. Der Bezugspunkt für letzteres muss der Forschungsstand sein, wobei der Adressatenkreis „Schüler“ relativierend wirkt: Es kann in Schulbüchern nicht um den Diskurs zwischen Experten gehen. Sicherergestellt sein muss allerdings, dass dort die Elemente, über die Konsens zwischen den Experten herrscht, eine zentrale Rolle spielen, bzw. dass ein Aspekt, der in der Forschung kontrovers diskutiert wird, nicht als konventionelle und damit in der Gesell-

34 Vgl. Basisbeitrag von Waltraud Schreiber.

35 Zu den Kompetenzbereichen vgl. den Basisbeitrag von Waltraud Schreiber in diesem Band. Es werden die aus dem Kreislauf des historischen Denkens abgeleiteten Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen sowie die strukturierenden Sachkompetenzen unterschieden.

36 Zur Frage der „Konventionen“ als Parameter für die Beurteilung von Niveaus vgl. Schreiber, W./Körper, A./von Borries, B./Krammer, R./Leutner-Ramme, S./Mebus, S./Schöner, A./Ziegler, B., *Historisches Denken*, 2006. Ausführlich äußert sich hierzu Körper, A.: *Grundbegriffe und Konzepte: Kompetenzen und Kompetenzmodelle, Graduierung und Stufung, Niveaus und Standards*, in: Körper, A./Schreiber, W., *Kompetenzen*, 2006.

schaft des jeweiligen Landes gültige Interpretation dargestellt wird. Zu prüfen ist auch die Plausibilität des Rückgriffs auf Überlegungen, die aus anderen Disziplinen stammen, ebenso die Stimmigkeit von deren Übertragung auf das historische Denken und Lernen.

### 3. Förderung historischer Kompetenzen

Zusätzlich zur detaillierten De-Konstruktion der historischen Narrationen in Schulbüchern wird im Eichstätter Schulbuchprojekt der Frage nachgegangen, wie und inwiefern Schulbücher zur Förderung der Entwicklung von Kompetenzen des historischen Denkens beitragen können. Zu beachten ist dabei aber immer, dass Schulbuchanalysen nie sagen können, wie letztlich im konkreten Unterricht mit den Büchern gearbeitet wird.

Erhoben werden kann aber, inwiefern im Schulgeschichtsbuch ein Umgang mit Geschichte gepflegt oder angeregt wird, der explizit die Kompetenzförderung zum Ziel hat: Methodenseiten bzw. -abschnitte, Arbeitsaufträge, die dazu dienen, den Umgang mit Materialien zu unterstützen, gehören hierher (→ Methodenkompetenz), auch Glossare, die Schlüsselbegriffe definieren (→ Sachkompetenz) oder die Vorgabe von Leitfragen sowie eine abschließende Auseinandersetzung mit der verfolgten Fragestellung (→ Fragekompetenz), schließlich auch der Umgang mit in der Gesellschaft anerkannten bzw. abgelehnten Normen (→ Orientierungskompetenz). Zum anderen können aber auch Elemente identifiziert werden, die – obwohl nicht explizit so intendiert – als „Bausteine“ verwendet werden können, um die Entwicklung historischer Kompetenzen zu fördern. Die explizite Förderung wird am Beispiel eines Methodenabschnitts verdeutlicht:

#### Bilder erzählen, wenn man sie fragt

Bilder sind wertvolle Quellen, wenn man etwas über Menschen aus der jeweiligen Zeit erfahren will. Das Bild beginnt zu erzählen, wenn man sich die Darstellung genauer ansieht und Fragen stellt:

- Welche Personen sind dargestellt?
- Wie sind sie gekleidet?
- Wie ist ihr Verhältnis zueinander: freundlich, helfend, feindlich?
- Was ist darüber hinaus dargestellt: Häuser, Werkzeuge, Geräte, Tiere?
- Wie sind die Natur, eine Landschaft, eine Stadt oder ein Dorf dargestellt?
- Wie bei Texten, so ist auch bei Bildern zu prüfen, ob die Darstellung verlässlich ist:
- Wer hat das Bild gemalt? Hatte der Künstler einen Auftrag das Bild so zu malen? Hat der Maler zur gleichen Zeit gelebt bzw. wieviel Zeit liegt dazwischen?

Viele Fragen, woher bekommst du Antworten? In der Regel stehen Informationen neben oder unter dem Bild in der sogenannten Bildlegende. Auch enthalten der Verfasserstext oder die Quellen wichtige Hinweise. Außerdem kannst du mit Hilfe eines Lexikons weitere Informationen erhalten.

Abb. 5: Methodenabschnitt zum Umgang mit Bildquellen<sup>37</sup>

Hier wird explizit auf den Quellenwert von Bildern eingegangen. Ein vom konkreten Einzelfall abstrahierender „Leitfaden“, wie man Bilder auf methodisch geregelte Art und Weise „zum Sprechen bringt“, wird den Schüler/-innen an die Hand gegeben,

Demgegenüber stehen „Bausteine“, die die jeweilige Lehrkraft zur Förderung von Methodenkompetenzen nutzen kann. In den Eichstätter Analysen werden „Bausteingruppen“ zusammengestellt, die aus geschichtsdidaktischen und geschichtstheoretischen Gründen für die Förderung der einzelnen Kompetenzbereiche für wichtig gehalten werden. Zur Förderung der Methodenkompetenzen sind das z. B. die präzise Ausweisung der Materialien oder Elemente, die den Blick auf die Quellenbasis und den Forschungsstand lenken, die einer Re-Konstruktion zu Grunde liegen bzw. bei der De-Konstruktion erhoben werden können, auch Elemente, welche die Medien- und Adressatengebundenheit der Darstellung verdeutlichen. Eine weitere Bausteingruppe wären Elemente, welche der Verdeutlichung der Rolle von Retroperspektivität, Partikularität und Konstruktivität für die Re- und De-Konstruktion historischer Narrationen dienen können.

Bezogen auf das Beispielskapitel zur „frühmittelalterliche Christianisierung“ erleichtert die präzise Ausweisung des Fuldaer Sakramentars es Schüler/-innen, zu erkennen, dass sie es nicht mit einer zeitgenössischen Quelle zum Leben des Bonifatius zu tun haben, sondern mit einer wesentlich später für ein Sakramentar angefertigten Miniatur über das Leben des Bonifatius. Diese Information erst ermöglicht es, die Art der Darstellung zu untersuchen und daraus Schlüsse zu ziehen (→ De-Konstruktion).

Das folgende Beispiel eignet sich, die Rolle der Konstruktivität historischer Narrationen und die Relevanz alternativer Interpretationsmuster bei der Re- und De-Konstruktion zu thematisieren:

Warum sie ihn getötet haben, wissen wir nicht. Vielleicht wollten sie ihn berauben. Vielleicht hassten sie den fremden Missionar, der sich gut mit dem Frankenherrscher verstand.

Abb. 6: Baustein zur Rolle der Konstruktivität und Kontroversität historischer Narrationen.<sup>38</sup>

37 Vgl. Eck, Guiskard u.a.: *Zeitreise: Brandenburg – Grundschule*, Stuttgart u.a., 1. Auflage, 1. Druck 1998, S. 169.

38 Siehe ebenda.



Die in den einzelnen Bausteingruppen zusammengefassten Kriterien können im Unterricht auch dann zur Förderung von Methodenkompetenz genutzt werden, wenn im Kapitel eine explizite Förderung gar nicht beabsichtigt war. Lehrkräfte, die sich die Relevanz solcher Bausteine bewusst gemacht haben, können sogar Mängel in den Büchern positiv wenden: Schlecht ausgewiesene Materialien, die gekürzt und in einer für die Schüler/-innen nicht nachvollziehbaren Weise didaktisiert wurden, können z.B. mit Faksimiles der Originalfassungen verglichen werden bzw. mit kritisch edierten Fassungen. Durch den Vergleich können sich die Schüler/-innen der Bedeutung bewusst werden, die Provenienz- und Größenangaben, die Darstellung der Entstehungssituation bzw. des Funktionszusammenhangs oder Auslassungen und Veränderungen haben.

Die Kompetenzförderung ist also nicht an optimale Schulbücher gebunden. Sie kann vielmehr mit Hilfe jedes Buches unterstützt werden. Allerdings gilt grundsätzlich: Je weniger sich die Autor/-innen die Kompetenzförderung zum Ziel gesetzt haben, desto mehr ist die einzelne Lehrkraft gefordert. Dies wiederum erfordert hoch entwickelte Kompetenzen der Geschichtslehrkraft zum Umgang mit Schulbüchern. Schon deshalb beschränkt sich die Relevanz von Schulbuchanalysen nicht nur auf die Grundlagenforschung. Das in diesem Beitrag vorgestellte „Know-How“ der Schulbuchanalysen besitzt vielmehr auch eine hohe Relevanz für die Lehreraus- und -fortbildung.

Schulbücher zählen zu den wichtigsten Arbeitsmaterialien im schulischen Geschichtsunterricht, da sie Themen meist lehrplannah und schülergerecht aufbereiten. Allein die Anzahl von 271 in Deutschland zugelassenen Schulbuchreihen<sup>2</sup> lässt jedoch erahnen, dass es trotz Lehrplangebundenheit nicht unerhebliche Unterschiede gibt. Verschiedene Umstände, wie die Zusammensetzung des Autorenteam, Ansprüche, Geldmittel und Philosophie des Verlags, aber auch die Ausrichtung auf Bundesland, Schulart, Jahrgangsstufe und Schüler führen zu individuellen Merkmalen jeder Schulbuchreihe. Nicht zuletzt die Schülerorientiertheit bedingt Abweichungen von den Standards wissenschaftlicher Fachliteratur. So muss im Schulbuch ein Thema, über welches ganze wissenschaftliche Abhandlungen geschrieben werden, häufig auf einer Doppelseite präsentiert werden. Die meisten Bücher nehmen Rücksicht auf die Rezeptionsgewohnheiten der Schüler/-innen und bemühen sich um Verständlichkeit. Einige der Autoren versuchen, an den Erfahrungen der Schüler/-innen anzuknüpfen.

Auch wenn es diverse Unterschiede zwischen den Reihen gibt, kann man doch Gemeinsamkeiten feststellen. Diese grundlegenden Bestandteile und ihre Funktionen sollen im Folgenden am Beispiel des Buchs *Zeitreise 5/6 Brandenburg*<sup>3</sup> verdeutlicht werden.

Wie bei den meisten Schulgeschichtsbüchern findet auch hier eine Unterteilung in übergeordnete Haupt- und Unterkapitel statt. Für die Hauptkapitel werden mehrere Wochen Unterrichtszeit geplant; für Unterkapitel kann manchmal nur eine Unterrichtsstunde angesetzt werden. Das Hauptkapitel in diesem Beispiel lautet „Judentum-Christentum-Islam“. Die beiden ausgewählten Unterkapitel haben die Titel „8 Europa wird christlich“ und „9 Ein Missionar wird

1 Die Analyse wird maßgeblich gefördert durch die Cornelsenstiftung im „Stifterverband für die deutsche Wissenschaft“

2 Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland Ausgabe 2005/2006, Braunschweig 2005. Vgl. hierzu die Website des Instituts unter <http://www.gei.de>

3 Eck, Guiskard u.a.: „Zeitreise Brandenburg Grundschule 5/6“, Leipzig: Ernst Klett, 1998, S. 166-169.

## Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, verdeutlicht am Beispiel des Lehrwerks Klett – *Zeitreise 5/6, Brandenburg*<sup>1</sup>

Christian Karl/Ina Wester unter Mitarbeit von Christof Klebl, Eichstätt

ermordet – was ein Bild erzählt“. In diesen Unterkapiteln finden sich fünf Hauptelemente.

### 1. Lehrtext

Das mit 64 % vom Textvolumen umfangreichste Element in diesem Schulbuch ist der Lehrtext. Es handelt sich dabei um eine von einem oder mehreren Autoren geschriebene Geschichtsdarstellung bzw. um methodische Hinweise zum historischen Arbeiten. Letztere finden sich auf der Seite 169 im Beispielbuch als Nummer 1 unter der Überschrift „Bilder erzählen, wenn man sie fragt“. Der übrige Lehrtext, der die Geschichtsdarstellungen enthält, steht in beiden Kapiteln im Zentrum. Die Darstellungen versuchen, die vom Lehrplan geforderten Themen zu kontextualisieren, konkretisieren und in schülergerechter Sprache zu vermitteln. Vergangenheitspartikel, wie z.B. Jahreszahlen oder Personen, werden durch Verknüpfung und Kontextualisierung zu rekonstruierter Geschichte. Dabei kann der Autor auch direkt die Lebenswirklichkeit, Gegenwart und Zukunft des Schülers/der Schülerin ansprechen, was im letzten Absatz des Verfasserstexts auf Seite 169 der Fall ist (Nummer 2).

### 2. Zitat

Oftmals finden sich im Autorentext Zitate von Autoren anderer Provenienz. Das Zitat kann dabei sowohl Quelle als auch Darstellung sein. Zur allgemeinen Begriffserläuterung:<sup>4</sup>

- Quellen stammen aus der Zeit, für deren Re-Konstruktion sie, auf Grund der an sie gerichteten Fragestellung, dienen sollen. Sie können sowohl schriftlicher als auch bildlicher und gegenständlicher Natur sein.
- Darstellungen sind *ex post* von Autoren verfasste Re-Konstruktionen von Vergangenem. Sie sind an die Gegenwart ihrer Entstehung gebunden.

4 Wie bei den Materialien wird auch hier eine Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung (je nach Verwendung unter der leitenden Fragestellung) getroffen. Siehe hierzu Abschnitt 3 in diesem Artikel.

Ein Beispiel für ein Zitat wäre im vorliegenden Buch: „Vom Frankenkönig Chlodwig wird berichtet, dass er vor einer entscheidenden Schlacht geschworen hatte: ‚Hilfst du mir, Gott, meine Feinde zu besiegen, so will ich glauben und mich und mein Volk taufen lassen.“ (S. 167, 1. Absatz).

### 3. Materialien

Unter Materialien versteht man schriftliches, bildliches und gegenständliches Material und Abstraktionen in unterschiedlichen Gestaltungstechniken, aber auch außerschulische Lernorte. Der oder die Autoren haben sie ausgewählt und in das Kapitel integriert, wobei ihre Funktion vielfältig ist. Sie können z.B. dazu dienen, historisches Arbeiten zu erlernen und einzuüben. Häufig bestätigen sie lediglich den Lehrtext. Ein Beispiel für die abstrahierende Funktion stellt die Karte über die Christianisierung Europas auf Seite 166 (Nummer 9) dar. Zu dieser Gruppe gehören auch noch Modelle, Schaubilder, Verlaufsskizzen oder Tabellen. Die Erzählung über den Tod des Bonifatius (Nummer 10) ist ein schriftliches Material, zu dem auch Literatur, Verwaltungsschriftgut oder Alltagstexte gehören.

Bei den Bildmaterialien existiert eine große Bandbreite, von der Karikatur bis zur Werbung. Im Beispielbuch findet sich mit der Buchmalerei, die den Tod von Bonifatius darstellt (Nummer 13), ein bildliches Material. Zwar können gegenständliche Materialien nur in fotografischer Form dargestellt werden, jedoch bilden sie eine eigene Gruppe innerhalb der Materialien. Im Beispielbuch finden sich die Fotografien einer Statue (Nummer 11) und eines Gebäudes (Nummer 12) als Beispiele für gegenständliche Quellen.

### 4. Erläuterungen zum Material

Sie stehen in direkten Zusammenhang zu den Materialien und geben weitergehende und essentielle Informationen zu diesen. Dazu zählen Bildunterschriften und Erläuterungen, wie z.B. der Entstehungshintergrund, die Abmessungen eines Gemäldes oder Gegenstandes (Nummer 5). Ein weiterer wichtiger Bestandteil ist im Bereich der Materialerläuterungen die Provenienzangabe.

### 5. Arbeitsaufträge

Ein fünfter Bestandteil des Beispielkapitels sind die Arbeitsaufträge (Nummer 7). Sie können sich auf alle Teile des Schulbuchs beziehen, aber auch darüber hinausgehen. Für Letzteres findet sich kein Beispiel in

dem genannten Lehrwerk, so dass hier auf den Auftrag „Erkundigt euch in eurer Stadt, welche Heiligen in euren katholischen Kirchen verehrt werden.“<sup>5</sup> verwiesen wird.

### 6. Gliedernd-organisierende Einheiten

Im Beispielbuch ist der Lehrtext in Abschnitte unterteilt, wobei jeder mit einer eigenen Überschrift beginnt. Solche gliedernd-organisierenden Einheiten stellen einen weiteren Bestandteil von Schulbüchern dar. Der Gliederung und Organisation auf verschiedenen Ebenen dient nicht nur jede Form von Überschriften, sondern auch Symbole/Icons, wie das Buch (Nummer 3) oder der Stift (Nummer 4). Das aufgeschlagene Buch weist auf eine Wortklärung hin, und mit dem Stift mit Ausrufe- und Fragezeichen in einer Sprechblase wird der Frageteil eingeleitet. Des Weiteren wird die Seitengliederung erhoben, da die Gliederung der Seiten bzw. Doppelseiten eine nicht zu unterschätzende Rolle für das Layout von Schulbüchern und auch als (eingeschränktes) Kriterium für die Materialauswahl und -fülle, den Textumfang, die Struktur der Kohärenz etc. spielen.

### 7. Verständnisfördernde Einheiten

Im Lehrtext fallen die kursiv gedruckten Wörter „Märtyrer“, „Mission“ und „Heide“ auf. Dieses soll darauf hinweisen, dass für diese Begriffe Definitionen vorhanden sind, die sich in diesem Fall jeweils auf der linken Seite des Kapitels befinden (Nummer 6). Hierbei handelt es sich um eine verständnisfördernde Einheit, die dem Schüler/der Schülerin weitergehende Informationen über das Kapitel hinaus eröffnet. Andere Formen sind z.B. Lexikonboxen, Advance Organizers, Sachregister am Ende des Buches, aber auch Zeitleisten.

### 8. Sichernd-prüfende Einheiten

Hierunter sind alle Elemente zu verstehen, die auf eine Wiederholung oder Abfrage des schon vermittelten Lernstoffes hinweisen. Diese Wiederholung erfolgt beispielsweise durch Rätsel, aber auch durch Merk- und Grundwissensboxen.

5 Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): „Zeitlupe Band 1“, Hannover: Schroedel, 2001, S.83.

### 8 Europa wird christlich

**1 Ausbreitung der christlichen Religion bis 1054**

**Autorentext**  
Der Papst Oberhaupt der Kirche  
Nachdem das Christentum im Römischen Reich Staatsreligion geworden war, wurden immer mehr neue christliche Gemeinden gegründet, an deren Spitze ein Bischof stand. Obwohl der Bischof von Rom, der Papst, hohes Ansehen hatte, wurde damals – und wird auch heute noch – über seine besondere Stellung gestritten.  
Einigkeit besteht bis in unsere Zeit hinein, dass die römische Gemeinde, die sich auf die Apostel Petrus und Paulus beruft, schon damals höher geachtet wurde als alle anderen christlichen Gemeinden. Tausend Schwierigkeiten und Probleme auf, so wandten sich viele Gemeinden nach Rom um Rat zu holen.  
Klar und deutlich formulierte im 5. Jahrhundert Papst Leo I. den besonderen Anspruch Roms: Durch den seligen Petrus besitzt die Heilige Römische Kirche die Oberhoheit über alle Kirchen des ganzen Erdkreises.

**Klöster entstehen**  
Viele Menschen hatten den Wunsch, sich für den christlichen Glauben besonders einzusetzen. Sie verließen ihre Heimat, gingen in einsame Gegenden und lebten als Einsiedler oder in Gemeinschaften, die Klöster genannt werden. Sie wollten dort im Gebet und Gesang Gott nahe sein.  
Andere Menschen handelten nach dem Bisthum von Apostel Matthäus im Neuen Testament: Gehet hinaus in die Welt, überzeuget alle Menschen vom Worte Gottes und tauft sie.  
Sie kamen dabei in Gebiete, die außerhalb des Römischen Reiches lagen. Sie legten große Entfernungen zurück, die sie zu Fuß, auf einem Reittier oder mit kleinen Schiffen bewältigten. So zog beispielsweise der gallische Mönch Patrick im 5. Jahrhundert nach Irland, wo er mit seiner Mission großen Erfolg hatte. Irland wurde christlich und es entstanden viele Klöster.

**Lioba**  
Es gab auch wandernde Frauen, die missionierten. Eine von ihnen war Lioba, die aus England kam. Sie gründete mehrere kleine Klöster, die in der heutigen Schweiz liegen. Lioba war eine Freundin von Bonifatius, über den ihr auf den nachfolgenden Seiten noch mehr erzählt. Es wird erzählt, dass Bonifatius den Wunsch hatte, mit seiner Freundin Lioba begraben zu werden.  
Frauen als Missionare wurden von vielen Bischöfen nicht geschätzt. Daher finden sich auch kaum Berichte über Missionarinnen in den Aufzeichnungen aus dieser Zeit.

**1** Notiere die Gebiete, in denen die ersten christlichen Gemeinden gegründet wurden (Bl. 1). Stelle die verschiedenen Phasen der Ausbreitung fest und beschreibe sie. Beschrifte dabei die unterschiedlichen Farben.  
**2** Wie wurde die besondere Stellung des Papstes begründet (VT)?  
**3** Die Missionare haben nicht immer Erfolg bei Heiden. Nenne Gründe für ihr Scheitern (VT, M.3).

**2 Frühe Klosterbauten in Irland: Dieses Bethaus in Gallarus auf der irischen Dingle-Halbinsel stammt aus dem 8. Jahrhundert. Es besteht aus roh behauenen Steinen und hat die Form eines Schiffes mit Mast.**

**3 Der irische Missionar Gallus missionierte um 500 im Bodenseeum. Aus seiner Lebensbeschreibung:**

**4 Lioba war eine der ersten Missionarinnen. Ihr Grab befindet sich in der Peterskirche bei Fulda (rotfarbig).**

**10** **11** **12**

### 9 Ein Missionar wird ermordet – was ein Bild erzählt

**13**

**5 Bilder aus dem Leben eines Missionars. Die Bücher des Mittelalters wurden von Mönchen geschrieben. Künstler\*innen fertigten diese. Bitte schreibe die wichtigsten Ereignisse in den Bildern beschreibend (z. B. Welche Person steht im Mittelgrund der linken Bilder? (2) Welche Einzelheiten, durch die der Maler die Hauptperson besonders hervorhebt? (4) Betrachte die anderen Personen und beschreibe sie. Versuche herauszufinden, welche Berufe diese welche Position sie innerhalb der Gesellschaft haben. (5) Betrachte auch folgende Einzelheiten: Vergleiche die Gesichter der Personen. Wie ist die Umgebung der Personen gemalt? Was ist sehr genau gemalt? Woran hat der Maler bei seinem Werk einen so großen Wert gelegt? (6) Was ist im Verhalten oder bei der Kleidung der Menschen anders als heute?**

**Autorentext**  
Der „Apostel der Deutschen“  
Eine rauhbeinige Kriegerstern, bewaffnet mit Dolchen, Lanzen und Streitaxen, stürzt sich auf einen alten Mann und ermordet ihn. Mehr als hundert Jahre später werden Szenen aus dem Leben des Ermordeten sehr ausführlich in einem Buch dargestellt. Noch heute kann man sein Grab im Ort von Fulda besuchen. Es ist Bonifatius, den man auch den „Apostel der Deutschen“ nennt.  
Aus Quellen wissen wir noch mehr über sein Leben: Er heißt eigentlich Winfried und wird um 673 auf einem Landgut in England geboren. Er wird christlich erzogen, lernt lesen und schreiben. Als junger Mann beschließt er, Missionar zu werden. Mit etwa 30 Jahren wird Winfried zum Priester geweiht und bald darauf wird er Abt, d. h. Vorsteher eines Klosters. Winfried ist bereits über 40 Jahre alt, als er beschließt, Missionar auf dem Festland zu werden. Bevor er zu den Heiden zieht, pilgert er nach Rom und bittet den Papst um Unterstützung für seine Mission. Er erhält vom Papst einen neuen Namen, er nennt sich nunmehr nach einem römischen Märtyrer Bonifatius. Mit der Namensgebung macht er deutlich, dass für ihn ein neuer Lebensabschnitt begonnen hat. Die Missionierung der Heiden. Zunächst will er die Hessen und Thüringer von christlichem Glauben überzeugen.  
Bonifatius wird ein sehr erfolgreicher Missionar. So wird beispielsweise über die Missionierung der Hessen folgendes erzählt: Bonifatius zehrt mit seinen Begleitern durch das Land und berichtet von Gott. Die Bewohner kann er aber nicht unbedingt mit seinen Erzählungen überzeugen. Da fällt er eine riesige Eiche, die nach dem Glauben der Bewohner kein Mensch berühren darf, weil sie Donar, dem germanischen Donnergott, geweiht ist. Die Zuschauer sind davon überzeugt, dass Donar den Missionar Bonifatius mit einem Blitz erschlagen wird. Doch es passiert nichts. So sehen die Umstehenden ein, dass der Gott des Bonifatius über die stärkere Macht verfügt und besser zum Christentum über.  
Bonifatius gründete in seinen Missionsgebieten Klöster und Bistümer und setzte Bischöfe ein. Ohne seine Vinarbeit und seine Vermittlung wäre es nicht möglich gewesen, dass die Heiden christlich wurden und der Papst gegenseitige Unterstützung vereinbarte. Auf Jahrhunderte verband dieses Bündnis alle weltlichen und geistlichen Herrscher miteinander.

**Mission und Taufe – berichtet das Bild verlässlich?**  
Ist verlässlich, weil es zeigt, warum über das Leben des Mannes auch noch hundert Jahre nach seinem Tode, es auch heute erzählt wird. Was ist nun auf dem Bild zu sehen?  
Lena findet eine Taufe statt. Ein Mensch wird in einem Wasserbecken untergetaucht. Dadurch abgewaschen. Die Heiler von Bonifatius stehen bereit, den Getauften in ein weites Gewand zu hüllen, ein weiteres Zeichen des Neubeginns eines christlichen Lebens. Auf dem rechten Bildteil stürmen bewaffnete Männer Bonifatius an, der sich mit einem Buch schützen will, und töten ihn. Warum sie ihn getötet haben, wissen wir nicht. Vielleicht wollten sie ihn bestrafen. Vielleicht hassten sie den fremden Missionar, der sich gut mit dem Frankensprecher verstand.  
Aber sind die Vorgänge auf dem Bild richtig überliefert?  
Ein Bericht, der nach dem Tode von Bonifatius im Kloster Fulda geschrieben wurde, besagt, dass Bonifatius die Franken missionieren wollte. Von ihnen wurde er ermordet. Mit seinem Gebetbuch soll er sich geschützt haben, umsonst.  
Ein altes Buch mit deutlichen Spuren von Schwerearbeit kann man heute noch im Ort von Fulda besichtigen.  
Die Leiche des Bonifatius wurde in Fulda beigesetzt. Noch heute veranlassen die deutsche Bischöfe einmal im Jahr in Fulda zum Gedenken an den „Apostel der Deutschen“.

**Bilder erzählen, wenn man sie fragt**  
Bilder sind wertvolle Quellen, wenn man etwas über Menschen aus der jeweiligen Zeit erfahren will. Das Bild beginnt zu erzählen, wenn man sich die Darstellung genauer ansieht und Fragen stellt:  
- Welche Personen sind dargestellt?  
- Wie sind sie gekleidet?  
- Wie ist ihr Verhältnis zueinander: freundlich, feindlich, feindlich-Tier?  
- Was ist darüber hinaus dargestellt: Häuser, Werkzeuge, Geräte, Tiere?  
- Wie sind die Natur, eine Landschaft, eine Stadt oder ein Dorf dargestellt?  
- Wie betonen, so ist auch bei Bildern zu prüfen, ob die Darstellung verlässlich ist:  
- Wer hat das Bild gemalt? Hatte der Künstler einen Auftrag, das Bild so zu malen? Hat der Maler zur gleichen Zeit gelebt bzw. viel Zeit lag dazwischen?  
- Viele Fragen, wobei bekommt du Antworten? In der Regel stehen Informationen neben oder unter dem Bild in der sogenannten Bildlegende. Auch enthalten der Verfasser oder die Quellen wichtige Informationen erhalten.

**2 Der Tod des Bonifatius wird in einer Erzählung ausführlich geschildert. Darin heißt:**  
„Mit großer Hoffnung nahm Bonifatius im Frühling 754 seine Fahrt ins unbekehrte Festland auf. In der Pfingstwoche waren die Neugetauften an einem Fluss nahe der heutigen Stadt Dokum zusammengepflegt worden um die Firmung, d. h. die Segnung, zu bekommen. Stattdessen umringte eine Schar bewaffneter Heiden den Lagerplatz. Bonifatius trat aus seinem Lager und verbot seinen Gefährten den Kampf, sie sollten nicht Böses mit Bösem vergelten. Die Heiden griffen an und töteten Bonifatius und seine Mitarbeiter. An der Beute hatten die Mörder wenig Freude. In den Kisten und Schreinen fanden sie alt Gold und Silber nur Bücher und Reliquien, d. h. Überreste von Heiligen.“

**3 Das Gebetbuch des Bonifatius**

**4** **5** **6** **7** **8** **11**

## A. Wie „wahr“ ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichts- lehrbüchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts

Sylvia Mebus, Dresden

### I. Begründung des Ansatzes

Der Geschichtsunterricht ist dabei, sich im Kanon der allgemein bildenden Unterrichtsfächer aller Schularten zu einem Denkfach zu entwickeln (vgl. z. B. Schreiber 2003, S. 7). Zu dieser Einschätzung führen die in den letzten Jahrzehnten umfangreich betriebenen fachdidaktischen Forschungen. Aber auch die in der Bundesrepublik Deutschland von vielen Schulbuchverlagen herausgegebenen Lehrbücher und multimedialen Unterrichtsmaterialien belegen eindrucksvoll das Bemühen um eine zunehmend multiperspektivische Betrachtung historischer Sachverhalte und um Impulse zum (Nach-)Denken über Vergangenheit bzw. Geschichte und Gegenwart. Diese und viele weitere Beobachtungen verweisen darauf, dass wir am Anfang einer Erfolg versprechenden Entwicklung zum historischen Denken stehen.

Zugleich stoßen wir auch heute noch auf die alt hergebrachte Meinung, dass es im Fach Geschichte vor allem darum gehe, „Fakten“, Zahlen, Ereignisse, welche das Geschichtslehrbuch und andere Unterrichtsmaterialien bereitstellen, fleißig auswendig zu lernen – eben zu „pauken“. Ebenso problematisch ist die nach wie vor weit verbreitete Auffassung, Geschichtslehrbücher stellten dar, wie es in der Vergangenheit „wirklich“ gewesen sei (vgl. hierzu die Hinweise bei B. v. Borries in diesem Heft).

Dabei wird nicht nur dem Autorentext eine Bedeutung zugewiesen, die er nicht haben kann, sondern auch den Materialien, speziell den Quellen. V. Borries kann nachweisen, dass Schüler/-innen die Quellen oft umstandslos mit der vergangenen Realität gleichsetzen. Das Bewusstsein für die Perspektivität auch der Quellen ist noch nicht hinreichend entwickelt.

Aufzubauen wäre also die Einsicht, dass der Autor mit seinem Autorentext, mit der Auswahl der Quellen und der weiteren Materialien, aber auch mit den Arbeitsaufträgen oder dem Layout eine für ein Schulbuch spezifische historische Narration schafft. Wenn die in den Büchern abgedruckten Quellen, was im Unterricht nicht selten geschieht, auf eine informative Ergänzungsfunktion zu den Autorentexten reduziert und nur

für den Kenntniserwerb genutzt werden, kann gerade diese Einsicht nicht gefördert werden.

Lehrbuchautoren und -autorinnen stehen notwendig vor der Schwierigkeit der Auswahl, Gewichtung und Interpretation. Schon die Entscheidung, auf welche Räume sich die Darstellung beziehen soll, ist bei der Fülle der historischen Ereignisse mit zugleich regionaler, nationaler, europäischer, sogar weltgeschichtlicher Bedeutung nicht trivial. Für den Geschichtsunterricht stellt sich damit z. B. die Frage, wie viel Regionalgeschichte sein darf, ohne sie im Konzert des National- und Weltgeschehens überzuwerten – umgekehrt, wie viel Regionalgeschichte sein muss, um zu verdeutlichen, dass übergeordnete Entscheidungen Wirkungen bis in den kleinen Raum hinein haben, um die Zusammenhänge zu beurteilen und zu bewerten oder um positive oder negative Impulse, die von lokalen/regionalen Bewegungen/Parteien/Personen auf das nationale oder gar internationale Geschehen ausgehen, zu erkennen. Die einzelnen Schulbücher geben – nicht nur auf diese Frage – ihre eigenen Antworten. Für Lehrende ergibt sich daraus das Problem, wie er/sie seine Schüler/-innen im Unterricht befähigt, kompetent mit Lehrwerken umzugehen und zu arbeiten.

Ein Aspekt des Umgangs mit Geschichtsbüchern besteht darin, sie als Geschichtsdarstellung wahrzunehmen, die, wie jede andere Darstellung auch, hinterfragt und nach ihrer Tiefenstruktur untersucht werden kann. Diese spezifische Form der Analyse bezeichnet der Begriff der De-Konstruktion. Eine Gruppe von Lehrerinnen aus dem Raum Dresden-Bautzen<sup>1</sup> nahm sich im Rahmen des von der EU geförderten internationalen Forschungsprojektes „FUER Geschichtsbewusstsein“ vor, für Lehrer/-innen und Schüler/-innen geschichtstheoretisch und -didaktisch geprüfte Unterrichtskonzepte zur Beförderung der historischen Kompetenz des De-Konstruierens von Lehrbuchdar-

<sup>1</sup> Den Arbeitskreis bilden sechs Gymnasiallehrerinnen (Katja Gerhardi, Liane Margies, Sylvia Mebus, Kathrin Semechin, Monique Wohmann, Thea Zimmermann) und zwei Mittelschullehrerinnen (Stephanie Weiß, Annett Heger).

stellungen zu entwickeln und sie an ausgewählten Themenbereichen zu erproben. Für diese Themen werden, z. B. auf dem Weg über dieses Themenheft, Materialien zur Verfügung gestellt, auf die interessierte Kolleginnen und Kollegen zurückgreifen können.

Unsere Entscheidung für diese Schwerpunktsetzung wird von der Erkenntnis geleitet, dass eine bewusste, zielgerichtete Arbeit mit dem Lehrbuch im Geschichtsunterricht einen hohen Bildungswert für die Schüler/-innen besitzt. Sie trägt an vielen Stellen zur Förderung historischer Kompetenzen bei.<sup>2</sup> Im Unterrichtsalltag sehen wir uns aber mit dem Unvermögen vieler Schüler/-innen konfrontiert, ihr Lehrbuch als Begleiter im historischen Lernprozess fachgerecht zu nutzen. Dazu kommt, dass auch viele Lehrer/-innen noch nie darüber nachgedacht haben, Geschichtsbücher in ihrem Charakter als Geschichtsdarstellungen zum Unterrichtsthema zu machen. Mag es auch vielfältige Gründe für diese Situation geben<sup>3</sup> – eine demokratische Gesellschaft bedarf um ihres Erhalts, ihrer erfolgreichen Gestaltung sowie ihrer Verantwortung im europäischen und außereuropäischen Rahmen willens urteils- und handlungsfähiger Bürger/-innen. Das Fach Geschichte leistet – wenn es gelingt, die Schüler/-innen zu einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte zu befähigen – einen entscheidenden Beitrag dafür, dass sie sich kritisch denkend, selbstständig urteilend und verantwortungsbewusst handelnd in dieses Geschehen einzubringen vermögen.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Wir haben aber durchaus auch ökonomische Gesichtspunkte mitbedacht, die vom zeiteffektiven Umgang mit den Lehrmaterialien bis zur Einsparung von Papierkosten für Kopien reicht.

<sup>3</sup> Sie reichen – aus sächsischer Perspektive – u. a. von bislang überfüllten, primär Stoff orientierten Lehrplänen (die neuen sächsischen Lehrpläne für das Fach Geschichte korrigieren Erfolg versprechend diesen Zustand. Mit ihrer Einführung ab dem Schuljahr 2004 tritt eine Lehrplangeneration in Kraft, welche Kompetenzentwicklung als Schlüssel erfolgreicher Bildung in das Zentrum des Lernens stellt) und mangelnder Zeit zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts über aufgrund hoher Stunden- und Arbeitsbelastung ungenutzte Angebote zur individuellen Fortbildung bis in die den Erfordernissen der Schulpraxis bei weitem nicht gerecht werdenden universitären Ausbildung der Lehramtsstudent/-innen.

<sup>4</sup> Der ab dem Schuljahr 2004/2005 einzuführende neue sächsische Lehrplan verweist in diesem Sinn auf die Entwicklung der „Fähigkeit und Bereitschaft zur mündigen Teilnahme an der politischen Willensbildung und zur engagierten Mitgestaltung der Gesellschaft und ihrer Wandlungsprozesse“ (Lehrplan 2004, S. 2) hin.

### II. De-Konstruktion von Lehrbuchdarstellungen – Förderung einer Basiskompetenz für den Umgang mit Geschichte

Unseren Schüler/-innen wird ein von der Fachkonferenz Geschichte ihrer jeweiligen Schule bestimmtes Lehrbuch zur Verfügung gestellt, mit dessen Hilfe, unter Hinzuziehung auch weiterer Unterrichtsmaterialien, die Auseinandersetzung mit ausgewählten historischen Lerngegenständen erfolgen soll. Die Palette der zugelassenen Lehrbücher ist groß. Sie sind in der Regel als kombiniertes Lehr- und Arbeitsbuch konzipiert. Ihr Ziel ist, auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse an den Lehrplänen orientierte Lerninhalte darzubieten, welche durch vielseitige Materialien unterlegt bzw. problematisiert werden. Vergleicht man die Schulbücher, so zeigt sich allerdings, dass der fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anspruch, aber auch das Verständnis davon, was altersangemessen oder lebensweltlich bedeutsam ist, sich von Lehrbuch zu Lehrbuch unterscheidet.

Wenn wir als Leitziel verstehen, die Schüler/-innen zu einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte zu befähigen, beinhaltet dieses Ziel auch, dass Lernende ihr Lehrwerk kritisch prüfen können sollten, z. B. hinsichtlich seines Informationsangebots über das in Rede stehende Phänomen, die vorgelegten Interpretationen und Deutungen, seine Problembezogenheit und die Anregungen für weiterführendes Nachforschen und Nachdenken über Vergangenheit, Geschichte, Gegenwart und Zukunft.

Es geht dabei um die De-Konstruktion von Geschichtsdarstellungen, die Entschlüsselung der Tiefenstruktur der im Geschichtsbuch vorliegenden Narration (vgl. Schreiber, Basisartikel in diesem Heft). Die Kompetenz des De-Konstruierens besteht in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft der Schüler/-innen, die über die Vergangenheit getroffenen Aussagen und die Gegenwartsbezüge zu erheben oder die zur Anwendung kommenden Deutungsmuster festzustellen, nach den Intentionen der Verfasserin/des Verfassers zu fragen, die Wirkungen zu erkennen, die mit der vorgefundenen Geschichtsdarstellung bei ihnen selbst als den Adressaten der Bücher erzielt werden (sollen).

Die Schüler/-innen lernen so, die vom Autor/von der Autorin hergestellten Bezüge (Kontextualisierungen) herauszukristallisieren. Diese werden mit dem eigenen Vorwissen und den eigenen Einschätzungen, vor allem dem im Geschichtsunterricht Gelernten verglichen. Um zu lernen, wie Beurteilungen begründet werden können, stellen die Schüler/-innen den Feststellungen des Schulbuchs exemplarisch Forschungs-

ergebnisse oder Quellenbefunde gegenüber. – Sie werden somit zunehmend in die Lage versetzt, das Verhältnis von Autorentext, angebotenen Quellenmaterial und Arbeitsaufträgen zu bestimmen oder die Aussagekraft des dem Text zugehörigen Anmerkungsapparates sowie des Literatur- und Quellenanhangs zu erfassen. Auf einer derart gesicherten Grundlage sollen sie abschließend die Bedeutung für sich selbst feststellen.

Die Förderung und Beherrschung dieser Kompetenz ist mit Blick auf das Geschichtslehrbuch sinnvoll. Es kann so nicht nur die „Zuverlässigkeit“ der erhaltenen Informationen geprüft und der historische Sachverhalt hinsichtlich des angestrebten Erkenntnisgewinns beurteilt werden.

### III. Didaktisch-methodische Anregungen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen

Damit die Förderung der Kompetenz, Lehrbuchdarstellungen zu de-konstruieren, auch unterrichtsmethodisch handhabbar wird, erarbeitete die Dresdner Gruppe in engem Bezug auf das Theoriefundament des Projektes „FUER Geschichtsbewusstsein“ (vgl. Jahresband 2 der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik) didaktisch-methodische Anregungen für Lehrer/-innen [Tabelle a)] sowie eng auf diese Anregungen abgestimmt übersichtlich und knapp gehaltene methodische Anregungen für Schüler/-innen [Tabelle b)].

In unseren Hinweisen zur Förderung der De-Konstruktionskompetenz greifen wir auch ein zentrales Anliegen für den Geschichtsunterricht nach PISA auf, nämlich die Notwendigkeit, die Sprach- und Lesekompetenz konsequent zu fördern und den kritischen Umgang mit Medien zu unterstützen (vgl. z. B. sächsischer Lehrplan 2004, S. 3). Bewusst beziehen sich die Anregungen für Lehrer/-innen deshalb nicht allein auf die Förderung der De-Konstruktionskompetenz. Es werden zusätzlich Hinweise zur Förderung der eng mit der De-Konstruktionskompetenz verzahnten Kommunikations- und Orientierungskompetenz gegeben: Sie unterstützen gemeinsam die Zielstellung des historischen Lernens, den reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte zu fördern.

Die Entwicklung der fachübergreifenden Kompetenz zur Kommunikation/Interaktion sehen wir als unverzichtbar an, da sich historisches Denken der Schüler/-innen im gemeinsamen Lernprozess, speziell im Diskurs mit- bzw. untereinander entwickelt. Der Geschichtsunterricht als ein primär sprachorientiertes Fach trägt dafür eine besondere Verantwortung. Mit

den Erläuterungen zur Orientierungskompetenz, welche sowohl ein bestimmendes Ziel als auch zugleich eine zu erwerbende Kompetenz historischen Lernens darstellt, möchten wir auf den untrennbaren Zusammenhang zwischen beiden Kompetenzen verweisen.

Alle in dem Beitrag „Wie wahr ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichtslehrbüchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts“ vorgestellten didaktisch-methodischen Anregungen für Lehrer/-innen und methodischen Anregungen für Schüler/-innen, Quellen und Materialien sowie Aufgabenstellungen und Erwartungsbilder wurden in konsequenter Teamarbeit der Mitglieder des Arbeitskreises Dresden: Katja Gerhardi, Annett Heger, Liane Margies, Sylvia Mebus, Kathrin Semechin, Stephanie Weiß, Monique Wohmann und Thea Zimmermann erarbeitet und zusammengestellt.

### a) Didaktisch-methodische Anregungen für Lehrer/-innen

De-Konstruktionskompetenz	Vorgehensweisen, um Entwicklung der D.-kompetenz zu fördern	Hinweise zu konkreten unterrichtlichen Maßnahmen
<p>Die Schüler/-innen verfügen über die Kompetenz,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die vom Verfasser/von der Verfasserin konstruierte Einheit der Darstellung aufzulösen,</li> <li>• dessen/deren Auswahl- und Konstruktionskriterien zu untersuchen,</li> <li>• Deutungsmuster und Intentionen des Verfassers/der Verfasserin zu erschließen und</li> <li>• an sich selbst die Wirkungen zu erkennen, die erzielt werden (sollen/können) [(Selbst-)Reflexion].</li> </ul>	<p><b>1. Tiefenstruktur des Textes erschließen (Aussagen bezogen auf die drei Fokussierungen erfassen und systematisieren)</b></p> <p>(a) Was stellt der/die Autor/-in über das in Rede stehende vergangene Phänomen fest?</p> <p>(b) Welche Interpretationen und Deutungen vollzieht er/sie?</p> <p>(c) Welche Gegenwartsbedeutung weist er/sie der Geschichte zu?</p> <p><i>Zu (a) Aussagen über das vergangene Phänomen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Festhalten der Aussagen des Autors/der Autorin über das vergangene Phänomen</li> <li>• Vergleich: Feststellungen zur Vergangenheit im Autorentext und in den Materialien (Bild- oder Textquelle, andere Texte und Bilder, Aufgabenstellung, ...)</li> </ul> <p><i>Zu (b) Erfassen der Interpretationen und Deutungen, die der Geschichte zu Grunde liegen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feststellen von Haupt- und Nebengeschichten im Autorentext</li> <li>• Feststellen, welche Kontextualisierung durch die Zuordnung der Bausteine/Elemente des Kapitels (Autorentext, Material, Arbeitsaufträge, ...) erfolgen</li> <li>• Beschreiben der Darstellungsweise</li> <li>• Hinweise auf Auswahl- und Konstruktionskriterien erheben</li> <li>• Ableiten der (oder einer vermeintlichen) Absicht des Verfassers</li> <li>• Erläutern des Zusammenhangs zwischen der Darstellung des Vergangenen, der Kontextualisierung und der Wirkung auf die Schüler/-innen</li> </ul> <p><i>Zu (c) Feststellen von Bezügen auf die Gegenwart/Zukunft der Schüler/-innen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feststellen von expliziten Botschaften</li> <li>• Feststellen von subtilen Botschaften</li> <li>• Aufdecken der Wirkung/Funktionen der Darstellung</li> </ul>	<p><b>zu 1: Textstruktur durchschauen</b></p> <p>Maßnahmen zur Sicherung des Textverständnisses (<i>Literalität</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klärung evtl. auftretender Unverständlichkeiten bzw. von unbekannten (Fremd-)Wörtern (in der Sekundarstufe I verstärkt)</li> <li>• Aussagen in den drei Fokussierungen (a–c) durch farbige Unterstreichungen kennzeichnen bzw. in einer Tabelle auflisten</li> <li>• Überprüfung und Diskussion dieser Analyseergebnisse</li> </ul> <p>Erkennen von Zusammenhängen zwischen Autorentext und Materialien/Arbeitsaufträgen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbindungslinien zwischen den Teilen ziehen</li> <li>• Das im Autorentext Behauptete in den Materialien suchen</li> <li>• Arbeitsaufträge dem Autorentext bzw. den Materialien zuordnen</li> <li>• Feststellen, inwiefern die Materialien Erweiterungen oder andere Perspektiven einbringen</li> </ul> <p>Aufzeigen/Herausfinden historischer Entwicklungslinien, die in den Texten dargestellt werden (wird politische Geschichte, Alltags-, Wirtschafts- oder Geschlechtergeschichte „erzählt“, wer sind die Handlungsträger? ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haupt- und Nebengeschichten markieren</li> <li>• Haupt- und ausgewählte Nebengeschichten nacherzählen und beurteilen</li> </ul> <p>Zusammenhänge zwischen dem historischen Sachverhalt und der Gegenwart bzw. Zukunft herstellen</p> <p>Der/Die Lehrer/-in unterstützt die Schüler/-innen bei Bedarf, indem er/sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sie anregt, auf Wirkungen auf sich als Leser/-in zu achten</li> <li>• verdeutlicht, dass Autorentext/Kapitel gegenwartsbezogene Intentionen verfolgen können</li> </ul>

De-Konstruktionskompetenz	Vorgehensweisen, um Entwicklung der D.-kompetenz zu fördern	Hinweise zu konkreten unterrichtlichen Maßnahmen
	<p><b>2. Überprüfen der Triftigkeiten (Stimmigkeit)</b>                      Befähigen zum Finden gemeinsamer Problemlösungsstrategien zum</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Überprüfen der fachlichen „Triftigkeit“ der Schulbuchdarstellung (→ Vergleich mit Quellen, Vergleich mit anderen Darstellungen, Vergleich mit dem eigenen Vorwissen)</li> <li>• Einbinden in den historischen Kontext</li> </ul> <p>Überprüfen der Darstellungslogik/Darstellungsweise (Konstruktionsprinzipien):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau der Darstellung</li> <li>• Funktion der Materialien/Arbeitsaufträge/Layoutelemente im Gesamten des Kapitels</li> <li>• sprachliche Gestaltung (vgl. Textanalyse → Deutschunterricht)</li> </ul> <p>Überprüfen der zu Grunde liegenden Normen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gegenwartsnormen und -werte, überzeitliche Normen/Werte oder epochenspezifische Normen/Werte?</li> <li>• Bewertungen und Beurteilungen: freigestellt, nebeneinander angeboten oder nahe gelegt/oktroiert</li> <li>• Sinnbildungsmuster und ihre normative Grundlegung</li> </ul>	<p><b>zu 2. Überprüfen der Triftigkeiten</b>                      Sinnhaftigkeit einer Überprüfung bewusst machen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler/-innen formulieren eigene Fragen zum Thema und erkennen so, dass man auch andere Fragen als der Autor haben kann</li> <li>• Schüler/-innen überlegen andere Strukturierungs- und Kategorisierungsmöglichkeiten, um die Abhängigkeit der Fragestellungen, aber auch den Konstruktionscharakter der Geschichte zu erkennen</li> <li>• Lehrkraft stellt Schulbücher mit abweichenden Darstellungsweisen zusammen, die Schüler/-innen lernen, Unterschiede und Übereinstimmungen zu erkennen</li> </ul> <p><b>Überprüfen der fachlichen Richtigkeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Für den Vergleich stellt die Lehrkraft ausgewählte Darstellungen/Quellen zur Verfügung</li> <li>• Schüler/-innen wählen das Vergleichsmaterial selbst aus (aus einem vorbereiteten Pool)</li> <li>• Schüler/-innen recherchieren das Vergleichsmaterial selbstständig und untersuchen es nach selbst gewählten Kategorien</li> <li>• Vorschläge für Fragen an das Vergleichsmaterial werden gemeinsam entwickelt (→ Fragekompetenz)</li> </ul> <p><b>Überprüfen der Darstellungslogik/Darstellungsweise (Konstruktionsprinzipien)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mit Methoden der Textanalyse (Deutschunterricht) an den Geschichtsbuchtext gehen</li> <li>• für die Kernaussagen überprüfen, wie sie belegt werden</li> <li>• den Bauplan der Erzählung visualisieren</li> </ul> <p><b>Überprüfen der zu Grunde liegenden Normen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• feststellen, an wen sich die in den Darstellungen enthaltenen Orientierungsangebote richten</li> <li>• auf sich selbst beziehen und prüfen, wie viel Spielraum der/die Autor/-in für eigene Entscheidungen lässt</li> <li>• diskutieren, welche Normen und Werte vertreten werden</li> </ul>

Orientierungskompetenz	Maßnahmen zur Entwicklung der Orientierungskompetenz	Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung und Überprüfung
Die Schüler/-innen verfügen über die Kompetenz, das eigene Geschichtsbewusstsein zu re-organisieren (→ [Selbst-]Reflexion). Die Fortschritte bezogen auf die einzelnen Teilkompetenzen werden wahrgenommen und in eine neue Balance gebracht	Über neue Formen und Ergebnisse der Annäherung an vergangene Ereignisse/Entwicklungen/Phänomene, der Kontextualisierung, der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung verfügen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gegenwartsgebundenheit/Gegenwartsbezogenheit u. a. durch (Selbst-)Reflexion in Bezug auf konkrete Fälle erkennen</li> <li>• Zusammenhänge zwischen den Zeitdimensionen grundsätzlich und an konkreten Fällen erkennen</li> <li>• Fokussierungen zunehmend bewusst einnehmen</li> </ul>	Den eigenen Erkenntniszuwachs im Umgang mit Geschichte nachvollziehbar machen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anlegen eines Vademecums oder Portfolios</li> </ul> Bedeutung der Geschichte für Weltverstehen, Selbstverstehen, Handlungsentscheidungen in immer größerer Vielfalt wahrnehmen lernen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lehrkraft zeigt an sich selbst, was Geschichte für sie bedeutet.</li> <li>• An Aussagen aus Autobiographien oder Aussagen von Interviewpartnern die Bedeutsamkeit der Geschichte kennen lernen.</li> <li>• (Selbst-)Reflexion durch geeignete Gesprächsformen anstoßen</li> </ul>
Aufgrund der Fortschritte bei der Entwicklung der eigenen Frage-, Methoden- und Sachkompetenz <ul style="list-style-type: none"> <li>• modifizieren die Schüler/-innen das eigene Welt- und Selbstverständnis</li> <li>• verbessern sie ihre Handlungsfähigkeit für Gegenwart und Zukunft</li> </ul>	Bezogen auf die eigene Gegenwart/Zukunft die individuelle Bedeutsamkeit des jeweiligen Themas, der erarbeiteten Deutungsmuster, der erlernten Methode erfassen <p>Auswirkungen auf das eigene Weltverständnis, auf das Selbstverständnis (Identität); Rückwirkungen auf eigenes Tun</p>	Entwickeln der Kritikfähigkeit fremden Darstellungen gegenüber, mit dem Ziel, dadurch zur eigenen Positionierung und zu deren Begründung herauszufordern <p>In konkreten Situationen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erproben, wie Welt-, Selbstverständnis und Handlungsdispositionen historisch fundiert werden können</li> <li>• das eigene Welt- und Selbstverständnis und das Handeln historisch fundieren</li> <li>• die antizipierten und erfolgten Entscheidungen überprüfen</li> </ul>

Interaktions- und Kommunikationskompetenz	Maßnahmen zur Entwicklung der Interaktions- und Kommunikationskompetenz	Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung und Überprüfung
Die Schüler/-innen verfügen über die Kompetenz, <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich auf Grund gemeinsamer Erfahrungen in gemeinschaftlichen Arbeits- und Lernprozessen gesellschaftlich verantwortlich zu verhalten,</li> <li>• Geschichte/Vergangenheit in sprachlich angemessener Weise zu thematisieren und zu diskutieren</li> </ul>	<p><i>pädagogisch-psychologisch-gesellschaftlicher Aspekt:</i></p> Gemeinsames Handeln im Lern- und Arbeitsprozess der De-Konstruktion von Lehrbuchdarstellungen (Gespräch, Debatte, soziale Lernformen) mit dem Ziel, <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normen zu erkennen, die in Schulbüchern vertreten werden, und diese mit den eigenen Normen und Werten bzw. Idealen zu vergleichen</li> <li>• die eigenen Normen vor dem Spiegel der vorfindlichen fremden Normen zu prüfen</li> </ul>	Gemeinschaftliche Bearbeitung der Materialien: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskussion über die zu analysierenden (Darstellungs-)Texte in der Gruppe bzw. zwischen den Partnern</li> </ul> Gemeinsame Suche nach Lösungsansätzen der (selbst) gestellten Aufgabenstellung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulung der Argumentationsfähigkeit durch Spielformen (Redaktionssitzung: Autoren wollen Darstellung gegen Redakteur durchsetzen)</li> <li>• Lernen das „Recht des besseren Arguments“ zu akzeptieren</li> </ul>

Interaktions- und Kommunikationskompetenz	Maßnahmen zur Entwicklung der Interaktions- und Kommunikationskompetenz	Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung und Überprüfung
	<ul style="list-style-type: none"> <li>des Austauschs und der Konsensfindung mit anderen Mitschüler/-innen</li> <li>abweichende Standpunkte bei der Beurteilung/Bewertung der Geschichtsdarstellungen auszuhalten und zu akzeptieren, soweit sie plausibel begründet werden</li> <li>die eigene Identität den anderen gegenüber zu artikulieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abgleichung von Interpretationen</li> <li>Überprüfen der Stichhaltigkeit der Argumentation</li> <li>sich über Geschichte streiten</li> </ul>
	<p><i>sprachlicher Aspekt der Geschichtsdarstellung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kommunikation über den Arbeits-/ Lerngegenstand unter Anwendung der fachspezifischen Terminologie</li> <li>Perspektiven artikulieren, vergleichen und beurteilen können</li> <li>Geschichtstheoretische Prinzipien (z.B. Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Geschichtsdarstellung, Selektivität) angemessen verbalisieren</li> <li>Historische Zusammenhänge in erzählenden Sätzen darstellen können (Synthese, vgl. Re-Konstruktion)</li> <li>Historische Zusammenhänge in Darstellungen erkennen können (Analyse, vgl. De-Konstruktion)</li> </ul>	<p>Fachterminologie erarbeiten und sichern</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ein Glossar anlegen, es erweitern</li> <li>Anwendung der Termini in unterschiedlichen Zusammenhängen, auch in verschiedenen Fächern sichern</li> </ul> <p>Perspektivwahrnehmung unterstützen, z. B. durch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rollenspiele</li> <li>Empathieübungen</li> </ul> <p>Geschichtstheoretische Einsichten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>auf konkrete Fälle beziehen</li> <li>unter Verwendung vorgeschlagener Sprachmittel artikulieren</li> </ul> <p>Historische Zusammenhänge</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>in unterschiedlichen Medien darstellen</li> <li>konkret und zunehmend auch abstrakt darstellen</li> </ul>

Die methodischen Anregungen für Schüler/-innen [Tabelle b)] sind auf die didaktisch-methodischen Hinweise für Lehrer/-innen abgestimmt. Sie geben den Lernenden Impulse für das zielgerichtete Analysieren, den Umgang mit Deutungen (reflektiertes Arbeiten) sowie das Beurteilen/Werten und das Nutzen von Geschichte für sich selber ([selbst-]reflexives Arbeiten). Die Anregungen wurden allgemein für den Umgang mit Geschichtsdarstellungen in Lehrbüchern formuliert. Sie beziehen sich nicht auf bestimmte Themen. Unsere Beobachtungen besagen, dass Schüler/-innen, auch wenn sie mit konkreten Aufgabenstellungen an einem spezifischen Materialangebot arbeiten, den allgemeinen Leitfaden gern als weitere Hilfestellung nutzen.

Die methodischen Anregungen für Schüler/-innen wurden für die Sekundarstufe I, Schulart übergreifend für Mittelschule und Gymnasium (ab Klasse 8)<sup>5</sup> ausgearbeitet sowie für die Sekundarstufe II (Gymnasium – Grund- und Leistungskurs). Wir haben hiermit auch Fragen der Lernprogression bedacht.

Die Leitfäden können auch dazu genutzt werden, den Schüler/-innen die Spezifik der De-Konstruktion von Geschichtsdarstellungen im Unterschied zum Umgang mit schriftlichen Quellen deutlich zu machen.

<sup>5</sup> Vgl. Mebus, S.: Zur Entwicklung der Rekonstruktionskompetenz am Beispiel der Quellengattung Tageszeitung, in: ZGD 2 (2003), S. 162-177, hier S. 166-167.

## b) Anregungen für den Umgang mit Lehrbuchdarstellungen

## Sekundarstufe I

<b>Vergangenheit im Lehrbuch</b>	<p>Analysiere</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>den Autorentext, die (Quellen-)Materialien, die Aufgaben nach den Informationen, die sie dir über die Vergangenheit geben</li> <li>den Autorentext nach der Weise, wie er die Informationen über Vergangenes darstellt (sprachliche Analyse)</li> <li>in welchem Zusammenhang zueinander der Autorentext, die Bilder und schriftlichen (Quellen-)Materialien stehen.</li> </ul> <p>Prüfe, auf welche Weise die Lehrbuchaufgaben zur Beschäftigung mit Vergangenheit anregen wollen.</p>
<b>Lehrbuch als Geschichte</b>	<p>Überprüfe die jeweilige Interpretation im Vergleich zu weiteren Darstellungen und Quellen.</p> <p>Folgere auf mögliche Absichten des Autors; beachte dabei auch den Erscheinungszeitraum des Buches.</p>
<b>Lehrbuch für morgen?</b>	<p>Beurteile, inwieweit die Lehrbuchdarstellungen dich dabei unterstützen, dir einen eigenen Standpunkt zu historischen Sachverhalten zu bilden und dich mit Hilfe der Geschichte zu orientieren.</p> <p>Finde eine geeignete Form, wie du den betreffenden historischen Sachverhalt so darstellen kannst, dass du seine Bedeutung für die Vergangenheit und für die Gegenwart zeigen kannst.</p>

## Sekundarstufe II

<b>Darstellung der Vergangenheit im Lehrbuch</b>	<p>Stellen Sie die Aussagen zum historischen Sachverhalt zusammen und analysieren Sie diese. Beachten Sie auch das Arrangement der Teile des Gesamtkapitels.</p> <p>Vergleichen Sie den vergangenheitsbezogenen Informationsgehalt des Autorentextes, der (Quellen-)Materialien, des im Kapitel vollzogenen Arrangements aus Darstellungstexten, Quellen, Lernhilfen.</p> <p>Analysieren Sie die Aufgabenstellungen, die sich auf die Erschließung des Vergangenen beziehen.</p>
<b>Lehrbuch als Geschichte</b>	<p>Überprüfen Sie die in den (Teil-)Kapiteln vollzogenen Interpretationen und ihre Plausibilität mit Hilfe weiterer Darstellungen und Quellen.</p> <p>Ermitteln Sie die Konstruktionskriterien und die Autorenintentionen unter Beachtung des Entstehungskontextes (Zeit, Geschichtsinteressen in der Geschichtskultur und in der Forschung, Adressatenbezug ...).</p>
<b>Lehrbuch und Orientierung</b>	<p>Beurteilen Sie das Potential des Lehrwerkes zur Orientierung in der Geschichte und für die Gegenwart/Zukunft.</p> <p>Stellen Sie (exemplarisch an einem konkreten Thema) Geschichte so dar, dass die Vergangenheits- und Gegenwarts-/Zukunftsbezüge plausibel und aus ihrer Sicht transparent sind.</p>

## B. Beispiel I: Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923

### Inwiefern war das rechtens? (Sekundarstufe I) Inwiefern war die Maßnahme verfassungskonform? (Sekundarstufe II)

Sylvia Mebus, Dresden

I. Der Freistaat Sachsen als Mitgliedsstaat des Deutschen Reiches in der Weimarer Republik und die Regierungskrise (1922/23) – Eine Überblicksdarstellung .....	44
II. Die ausgewählten Schulbuchkapitel zum Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923 .....	49
III. Ergänzende Materialien .....	56
1. Quellen .....	56
2. Auszüge aus Publikationen .....	74
IV. Arbeitsaufträge für die Schüler/-innen .....	80
V. Arbeitshilfen und Erwartungsbilder für den/die Lehrer/in .....	81

#### I. Der Freistaat Sachsen als Mitgliedsstaat des Deutschen Reiches in der Weimarer Republik und die Regierungskrise (1922/23) – Eine Überblicksdarstellung

Der historische Gegenstand in fachlichem und didaktischem Kontext

##### 1. Die Weimarer Republik und das Land Sachsen

Das Deutsche Reich beschreibt sein Reichsgebiet in Art. 2 der am 11. August 1919 verabschiedeten **Verfassung der Weimarer Republik** (Verfassung, 1920, S. 3) als aus den Gebieten der deutschen Länder bestehend. Art. 61 legt die Vertretung der deutschen Länder im Reichsrat mit mindestens einer Stimme auf eine Million Einwohner fest. Mit diesen Bestimmungen wird die Souveränität der deutschen Länder verfassungsmäßig geregelt. Artikel 13, welcher besagt, dass Reichsrecht Länderrecht breche, bindet die deutschen Länder an das politische System der Republik. Artikel 15 verpflichtet die Landesregierungen, auf Ersuchen der Reichsregierung Mängel, die bei der Ausführung der Reichsgesetze hervorgetreten sind, zu beseitigen. Der Notstandsartikel 48 der Verfassung (vgl. Q 3) schließlich erlaubt dem Reichspräsidenten, gegen ein Land mit bewaffneten Mitteln vorzugehen, sollte es

gegen die in der Verfassung oder in den Reichsgesetzen vorgegebenen Pflichten verstoßen.

Die **Verfassung des Freistaates Sachsen** vom 1. November 1920 (Drehwald/Jestaedt, 1998, S. 153 f.) erklärt in Art. 1 (Abs. 1) seine territoriale Zugehörigkeit zum Deutschen Reich und steht in ihrem Inhalt in völliger politischer Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Weimarer Verfassung. Der Landtag wird, wie im Reich, durch Verhältniswahlen auf vier Jahre gewählt (Art. 6 Abs. 1). Der Ministerpräsident bestimmt in Art. 29 Abs. 1 die Richtlinien der Politik und trägt dafür die Verantwortung (vgl. Q 4). Bezüglich der Reichstreue heißt es in Art. 32 Abs. 1, dass die zuständigen Ministerien die Gesetze, die Reichsverordnungen und die Beschlüsse des Landtages auszuführen hätten.

Bei den vorgezogenen **Landtagswahlen in Sachsen im Herbst des Jahres 1922** gingen die Linksparteien mit 52,3 % der Stimmen (41,8 % SPD; 10,5 % KPD) als Wahlsieger hervor (Szejmann, 2000, S. 142). Die sächsischen Sozialdemokraten bekannten sich, ihrer Landes- und Reichsverfassung gemäß, zur Republik. Die linken Sozialdemokraten konnten sich innerhalb ihrer Partei durchsetzen und eine Minderheitsregierung bilden. Bereits drei Monate später, am 30. Januar 1923, trat das Kabinett Buck auf Grund eines Misstrauensantrages der KPD und der bürgerlichen Parteien zurück. Die wachsenden gesellschaftlichen Spannungen und das Aufleben der Rechten ließen die politischen Kräfte der Arbeiterbewegung näher zusammenrücken; Kommunisten und Sozialdemokraten einigten sich auf Richtlinien zur Tolerierung eines neuen Minderheitskabinetts, das im März seine Arbeit mit dem 37-jährigen Juristen Erich Zeigner<sup>1</sup> als Ministerpräsident aufnahm (Rudolph 1999, S. 39 f.). Man glaubte, dass er als ein für alle Flügel tragbarer Kompromisskandidat geeignet sei. Die Besonderheit der sächsischen Situation bestand darin,

<sup>1</sup> In der Vorgängerregierung hatte Erich Zeigner das Amt des Justizministers inne, nach 1945 war er Oberbürgermeister in Leipzig und Gründungsmitglied der SED.

dass die Sozialdemokratie hier, im Unterschied zum Reich, speziell zu Preußen und zu den süddeutschen Ländern, prinzipiell zu einer eigenständigen Politik im Stande schien, da sie ohne bürgerliche Koalitionspartner handlungsfähig war (ebenda, S. 37).

#### 2. Die Regierung Zeigner, ihr politisches Konzept und ihre Maßnahmen

Die für die Weimarer Republik nicht untypische sehr kurze Regierungszeit eines deutschen Politikers wie in Sachsen des Ministerpräsidenten Zeigner (März bis Oktober 1923) fällt in eine Zeit, da die Anhäufung gravierender wirtschaftlicher und innen- wie außenpolitischer Probleme den Fortbestand der jungen Republik in eine ernsthafte Krise stürzte (galoppierende Inflation, Ruhrkrise, Radikalisierung des gesellschaftlichen und politischen Lebens von links und rechts ...).

Das Urteil über Zeigners Politik war bereits zu seiner Regierungszeit von starken Extremen geprägt: „Seine liberalen und konservativen Widersacher warfen ihm ‚Futterkrippenwirtschaft‘, ‚Gesinnungsschnüffelei‘, ‚moskowitzische Politik‘ vor und agitierten gegen das von ihm repräsentierte ‚Sowjet-Sachsen‘“. Für die republikanische Linke galt er dagegen als „populärer Hoffnungsträger“ (Rudolph 2003, S. 67), u. a., weil er sich für die Beendigung der Ruhrkampfes einsetzte. Nachdem seine Regierung am 29. Oktober 1923 abgesetzt worden war, wurde er auch von Teilen seiner eigenen Partei zur persona non grata abgestempelt. Ein gegenteiliges Urteil fällte ein führendes Mitglied der SPD-Reichstagsfraktion, Hermann Molkenbuhr, der in seinem Tagebuch am 2. November 1923 vermerkte: „Die (Reichs-)Regierung will scheinbar der Welt beweisen, daß sie auch Kraftmeierei treiben kann, und wählt sich als Angriffsobjekt den Staat, der eine der stärksten Stützen der Republik ist. Mit geradezu unbegreiflicher Tölpelhaftigkeit fällt sie über Sachsen her, weil dort die Kommunisten im Ministerium sitzen, die sich schon völlig abgewirtschaftet abheben und sowieso in den nächsten Tagen aus ihren Ämtern verschwunden wären“ (zit. nach Rudolph, 2003, S. 67).

<sup>2</sup> Die folgenden Einschätzungen entstammen: Rudolph, K.: Linke Republikaner als streitbare Demokraten – Gedanken zur mitteldeutschen Geschichte. Erich Zeigner, die SPD und der „deutsche Oktober“, in: Deutscher Oktober 1923. Ein Revolutionsplan und sein Scheitern, hgg. v. B. H. Bayerlein u.a. Berlin 2003, S. 65-78, hier S. 66/67.

Die Beurteilung des von der Reichsregierung veranlassten Einmarsches der Reichswehrtruppen und des Sturzes der sächsischen Regierung im Oktober des Jahres 1923 fällt auch in der gegenwärtig geführten Debatte der fachwissenschaftlichen Literatur sehr widersprüchlich aus. Drei Beispiele neueren Datums belegen dies:

„Zeigner trieb sein linkssozialistisches Spiel gegen die Weimarer Republik so weit, dass das Reich sich genötigt sah, die Reichsexekution gegen Sachsen anzuordnen. ...“ (Jestaedt, 1998, S. 53).

„Das harte Eingreifen in Mitteldeutschland und das unterwürfige Verhalten gegenüber Bayern waren krasse Beispiele dafür, wie unterschiedlich Machteliten der Republik die politische Linke und Rechte behandelten. Und dies, obwohl die sächsischen Sozialdemokraten eindeutig zur Verfassung standen, während man in Bayern ohne Zweifel Pläne zum Sturz der Republik schmiedete.“ (Szejmann, 2000, S. 45).

„Seit dem Eintritt der KPD in das Kabinett Zeigner am 10. Oktober war klar, daß es sich fortan nur noch darum handeln konnte, welche der beiden Koalitionen zuerst zerbrechen würde: die in Sachsen oder die im Reich. Die Art und Weise, wie das sächsische Regierungsbündnis beendet wurde – durch eine von der Regierung der Großen Koalition veranlaßte Reichsexekution – hätte allein schon genügt, die Sozialdemokratie in eine Zerreißprobe zu stürzen....“ (Winkler, 1993, S. 230).

Ein Blick auf wesentliche Ereignisse und Maßnahmen Zeigners sowie auf das Verhältnis Sachsens zum Reich soll sein bis heute umstrittenes Wirken erhellen:

Zeigners am 10. April 1923 vor dem Sächsischen Landtag gehaltene leidenschaftliche Regierungserklärung<sup>3</sup> offenbart einen kompromisslosen linksorientierten, jedoch von den Zielen der KPD sich deutlich unterscheidenden sozialistischen Kurs. Diese Rede wird in großen Teilen (einschließlich der Zwischenrufe von links und rechts) zur Analyse zur Verfügung gestellt (Q 1). Wir beabsichtigen mit diesem umfangreichen Textauszug den Lehrer/-innen und Schü-

<sup>3</sup> Sie wurde bislang nur als Fotokopie in der 1999 in Leipzig herausgegebenen Publikation der Friedrich Ebert Stiftung unter dem Titel „Erich Zeigner – Bildungsbürger und Sozialdemokrat“ veröffentlicht (Redaktion: Michael Rudloff). Wir entnehmen sie dem im Sächsischen Staatsarchiv Dresden liegenden Band der Verhandlungsprotokolle des Landtages und digitalisierten sie.

ler/-innen vor allem auf der Sekundarstufe II eine Vergleichsbasis zwischen Regierungserklärungen des Ministerpräsidenten und seinem Handeln zu eröffnen. Als Grundlage der Darstellung seines politischen Handelns dienen vorrangig die Publikationen Karsten Rudolphs.

Zeigner übte öffentlich Kritik an der Politik der Reichsregierung; so kritisierte er in einer Rede in der sächsischen Stadt Niederplanitz am 16. Juni 1923 die Haltung der Reichsregierung im Ruhrkonflikt und warnte vor den antidemokratischen Aktivitäten der Reichswehr.

(1) Einen Schwerpunkt der Zeignerschen Politik bildete das Ziel, Verwaltung, Polizei und Justiz zu republikanisieren,<sup>4</sup> Relikte des Obrigkeitsstaates zu beseitigen und konsequent gegen republikfeindliche Kräfte vorzugehen – dies zu einer Zeit, da sich das benachbarte Bayern seit dem Kapp-Putsch zu einem Sammelbecken der antirepublikanischen, völkisch-rechtsradikal gesinnten Reaktion (vgl. Tapken, 2002, S. 409-416) entwickelte.<sup>5</sup> Während die bayerische Reichswehr als Stütze der Landesregierung auf völkische, nationale Ziele setzte (ebenda, S. 414), wurde in Sachsen ein Beamtenpflichtgesetz<sup>6</sup> erlassen, welches die Beamten verpflichtete, in ihrer amtlichen Tätigkeit für die republikanische Verfassung einzutreten. Vom

4 Die Bemühungen der sächsischen Landesregierung um eine Demokratisierung der Verwaltung unterstützte Zeigner, damals noch Justizminister, u. a. dadurch, dass er mithilfe eines Altersgrenzengesetzes für Richter und gezielter Personalpolitik immer mehr Demokraten, vor allem Sozialdemokraten, in die Justizverwaltung und den Richterstand berief (Rudolph 1999, S. 41). Diese Umstrukturierungsmaßnahmen galten seinen politischen Gegnern als Futterkrippenwirtschaft.

5 Die bayerische Reichswehr sah ihre Aufgabe – im Gegensatz zu den anderen Divisionen – mehr in inneren Aktionen, z. B. im Bürgerkriegseinsatz und nahm daher im Vergleich zu den übrigen deutschen Truppen eine Art Sonderstellung ein. Auch die militärischen und zivilen Führer in Bayern betrachteten die Armee vor allem als ein Instrument der Innenpolitik, während für die Heeresleitung in Berlin der Schutz der Staatsgrenze Priorität hatte (Tapken 2002, S. 414). Deutlich wurde diese Politik vor allem in der Herbstkrise des Jahres 1923, als die bayerische Regierung besonderen innenpolitischen Druck auf die Reichsregierung ausübte. Sie spielte sogar mit der Gefahr der Spaltung der Reichswehr oder der Herausbeschwörung eines Bürgerkrieges (ebenda). Bayerns Sonderstellung im Wehrgesetz des Jahres 1921 berechnete den bayerischen Landeskommendanten dazu, auch in die Landespolitik einzugreifen.

6 Dieses Gesetz ermöglichte der Regierung eine aktive Personalpolitik. Szejnmann spricht davon, dass die Politik der Vorgänger forciert und antirepublikanische Beamte in leitenden Stellen durch republiktreue ersetzt wurden (2000, S. 40). Rudolph weist darauf hin, dass diese Personalpolitik auch als Futterkrippenwirtschaft gedeutet wurde.

Landtag wurde außerdem am 12./13. Juli eine „basisdemokratische“ Gemeindeordnung verabschiedet (Szejnmann 2000, S. 40). Weiterhin trat ein Amnestiegesetz für Not- und Abtreibungsdelikte in Kraft.

(2) Die Auswirkungen des passiven Widerstandes im Ruhrgebiet trafen das Industrieland Sachsen besonders hart (hohe Arbeitslosigkeit, Preissteigerungen, Hunger). Es hatte 22 % der Arbeitslosen und 30 % der Kurzarbeiter der gesamten Republik zu verzeichnen. Ein wesentlicher Schwerpunkt der Zeignerschen Regierungstätigkeit war deshalb die Bekämpfung der hohen Arbeitslosigkeit:<sup>7</sup>

- Die sächsische Landesregierung drängte die Reichsregierung zur Zahlung einer entsprechend der Dauer der Arbeitslosigkeit und der Teuerungsrate gestaffelten einmaligen Sonderbeihilfe, zur Erhöhung der laufenden Unterstützungssätze und zur Einführung einer Arbeitslosenversicherung;
- sie strebte eine Erweiterung eines „zweiten Arbeitsmarktes“ durch den Ausbau der produktiven Arbeitslosenfürsorge für Langzeitarbeitslose an;
- sie förderte Qualifizierungs- und Umschulungsmaßnahmen von Arbeitnehmern in strukturschwachen Regionen des Landes;
- sie setzte sich für die Ansiedlung neuer Betriebe in monostrukturell geprägten Landesteilen zur Schaffung von Arbeitsplätzen ein und
- unterstützte die Gewerkschaften in ihrem Kampf um die Durchsetzung des Achtstundentages, indem sie staatliche Aufträge für private Unternehmen mit der Auflage verband, die Tarifvereinbarungen zu befolgen.

Auf wirtschaftlichem Gebiet richtete die Landesregierung unter Zeigner ihre Anstrengungen auf die Verwirklichung einer „Wirtschaftsdemokratie“ (Rudolph, 1999, S. 45). Geplant war die Gewährung der außerbetrieblichen Mitbestimmung und Mitwirkung der Arbeitnehmer über ein Arbeitnehmerkammergesetz. Seine Verabschiedung im Landtag scheiterte an der fehlenden Unterstützung durch die KPD (Rudolph, 1999, S. 45).

(3) Mitglieder der SPD und KPD begannen Arbeitereinheiten, so genannte „Proletarische Hundertschaften“ zu bilden, die, z. B. laut der Regierungserklärung Zeigner vom 23. April, unbewaffnet sein sollten (vgl. Q 1). Ihre Anzahl stieg bis Oktober auf ca. 800 Einheiten an. Die Initiative ging auf die KPD zurück;

7 Zum Folgenden vgl. Rudolph, 1999, S. 39.

die Hundertschaften sollten „Abwehrorganisationen“ gegen den Faschismus sein. Sie hatten keinerlei polizeiliche Befugnisse.<sup>8</sup>

In den Augen der Reichsregierung waren die Hundertschaften Anlass wachsender Misstrauensbekundungen. Am 18. Juli 1923 bereits drohte Reichskanzler Cuno Sachsen und Thüringen indirekt mit Reichsexekution (Szejnmann 2000, S. 41). Am 13. Oktober 1923 verbot der Militärbefehlshaber des Wehrkreises VI, Müller, „die proletarischen Hundertschaften“ und die „Republikanische Notwehr“. Der vor allem von der KPD geführte Protest, der sich dagegen erhob, gab erneuten Anlass, die Drohungen zu verstärken (vgl. Q 9). Auch die tatsächliche Durchführung der Reichsexekution (Q 6) am 29. Oktober 1923 wurde maßgeblich mit der Gefahr begründet, die von den Hundertschaften ausging.<sup>9</sup>

Die sächsischen „Proletarischen Hundertschaften“ erwiesen sich aber nicht nur für konservative Kreise als politischer Sprengstoff, sondern auch für die Linken: Die Kommunisten sahen in ihnen ein Instrument zur Entfaltung der Revolution. Die sächsischen Sozialdemokraten dagegen erhofften sich durch ihre Beteiligung an den Hundertschaften eine stärkere Kontrolle der Pläne der Kommunisten. Sie glaubten angesichts der wachsenden revolutionären Aktivitäten auf diese Weise die Republik besser schützen zu können (vgl. hierzu Q 1, Regierungserklärung Zeigner).

Gerade an der Frage der Bewaffnung der Hundertschaften kann gezeigt werden, wie schwierig es ist, sich heute eine begründete Meinung zu bilden (vgl. hierzu auch die Quellen Q 1; Q 5; Q 8; Q 9, Q 11): Zwar ist es völlig unstrittig, dass seitens der KPD in enger Verbindung mit der Komintern und der RKP (Russische Kommunistische Partei) ein „deutscher Oktober“ vorbereitet worden war.<sup>10</sup> In diesem Zusammenhang ist die Absicht zur Bewaffnung der Proletarischen Hundertschaften mehrfach belegt: Am 16. September 1923 marschieren „Proletarische Hundertschaften“

8 Auch in Bayern wurden besondere Einheiten aufgestellt – hier waren es „Einwohnerwehren“. Sie hatten aber eine gänzlich andere Funktion. Mit Billigung der bayerischen Landesregierung bewaffnete die bayerische Reichswehr diese „vaterländischen“ Verbände, bildete diese aus und nutzte sie im Kampf gegen die Reichsregierung in Berlin (Tapken, 2002, S. 414).

9 Schulz, G.: Zwischen Demokratie und Diktatur. Die Periode der Konsolidierung und der Revision des Bismarckschen Reichsaufbaus 1919–1930, 2., durchg. und erg. Auflage Berlin u. a. 1987, S. 437.

10 Vgl. hierzu die beiden aktuellen Editionen der damals streng vertraulichen Dokumente (Briefe und Protokolle), Bayerlein u. a. 2003, Wenzel 2003.

mit ca. 5000 Teilnehmern in Leipzig ein (Bayerlein, 2003, S. 115). Zinov'ev, der Vorsitzende der Komintern (internationaler Zusammenschluss kommunistischer Parteien) spricht davon in seinem Telegramm, das den Eintritt der KPD in die Zeigner Regierung als geboten bezeichnet (vgl. Q 11). Am 13./14. Oktober 1923, in unmittelbarem Zusammenhang mit der Koalitionsbildung, fanden illegale Tagungen der „Proletarischen Hundertschaften“ statt, eine davon, mit ca. 150 Teilnehmern in Rabenstein (bei Chemnitz), auf der zu ihrer Bewaffnung aufgerufen wurde (Bayerlein 2003, S. 148), eine andere in Leipzig (vgl. auch Q 9).

Aber: Wie weit die Bewaffnung tatsächlich fortgeschritten war, ja sogar inwiefern die Hundertschaften überhaupt bewaffnet waren, lässt sich weder der Zinov'evschen Instruktion noch dem Aufruf Böttchers vom 13./14. Oktober entnehmen. Dafür, dass zumindest Anfang Oktober von einem Vollzug der Bewaffnung nicht die Rede sein kann, spricht z. B. ein Protokoll der zweiten Moskauer Sitzung mit den Delegationen der Zentrale bzw. der Berliner Bezirksleitung der KPD vom 4. Oktober 1923. Die KPD war nach Firsov zu schwach, um die „linkssozialdemokratische (...) Führerschaft politisch zu liquidieren“; die Bewaffnung der Proletarischen Hundertschaften konnte keineswegs gesichert werden (2003, S. 48f.). Das Scheitern des Aufstands „von innen“, das sich z. B. darin dokumentiert, dass der Aufruf zum Generalstreik zurückgenommen werden musste (s. u.), belegt das ebenfalls.

Die Deutungen unterscheiden sich auch hinsichtlich des Eintretens der KPD mit zwei Ministern in die Regierung Zeigner: Paul Böttcher (Finanzen) und Fritz Heckert (Wirtschaft). Zudem wurde Heinrich Brandler Leiter der Staatskanzlei. – Vertreten wird sowohl die Ansicht, dass dieser Schritt in der Annahme erfolgte, mit der Übertragung politischer Verantwortung auf die KPD deren Putschpläne abwehren zu können und eine „Regierung der republikanischen und proletarischen Verteidigung“ (vgl. Regierungserklärung Zeigner, Q 2) zu schaffen, welche den begonnenen Reformkurs erfolgreich fortsetzen könnte. Der Beitritt der KPD-Politiker in die sächsische Landesregierung wird aber auch als erster Schritt zur revolutionären Machtübernahme gedeutet (vgl. Jestaedt, 1998, S. 53; vgl. auch Winkler, 1993, S. 226).





M2 Wir machen Geschichte. Gymnasium Sachsen, Klasse 9. Frankfurt/M.: Diesterweg 1998, S. 14-15.

**1.1** In der Weimarer Republik gab es eine große politische Instabilität. Die Parteien waren oft zerstritten, und es gab häufige Regierungen. Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten. Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten.

**1.2** Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten. Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten.

**1.3** Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten. Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten.



Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten.

**2.1** Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten. Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten.

**2.2** Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten. Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten.

**2.3** Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten. Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten.

Einkommen und Ausgaben von Arbeitnehmerschaften im Jahre 1927/28		
	Arbeiter	Angestellte
Einkommen (in Mio. M.)	3752,12	4762,30
Abgaben (in Mio. M.)	1090,50	1458,75
Verbleibend	2661,62	3303,55
Spenden	402,89	509,25
Sonderleistungen	604,09	1302,22
Gesamt	3668,60	5115,02

M2 Wir machen Geschichte. Gymnasium Sachsen, Klasse 9. Frankfurt/M.: Diesterweg 1998, S. 14-15.

Arbeitsblatt 4: Krisenjahr 1923 in Sachsen

**4.1** In der Weimarer Republik gab es eine große politische Instabilität. Die Parteien waren oft zerstritten, und es gab häufige Regierungen. Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten. Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten.

**4.2** Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten. Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten.

**4.3** Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten. Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten.

**4.4** Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten. Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten.

**4.5** Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten. Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten.

**4.6** Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten. Die Weimarer Republik wurde von 1919 bis 1933 existiert. In dieser Zeit gab es viele Krisenjahre, die die Demokratie gefährdeten.

B. Beispiel I: Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923

M3 Geschichte und Geschehen. Sachsen. Bd. 5, Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Ernst Klett Verlag 1997, S. 38-40.

38 Versuche der Orientierung und Zukunftsgestaltung nach dem Ersten Weltkrieg

**2.5 Das Krisenjahr 1923**

**Politische Belastungen**

Am 26. September 1923 in einer durch die Belastungen der Inflation äußerst angespannten Situation, teilte Reichskanzler Brüning dem Reichstag den Beschluss der Reichsregierung mit, den passiven Widerstand gegen die Besatzung im Ruhrgebiet zu beenden. Die Emotionen schlugen hoch und die extremen Rechten warfen die Regierung „Kapitulation und Verrat an deutschen Volk“ vor.

**Der Hitler-Ludendorff-Putsch**

Besondere Gefahr drohte der Republik aus Bayern. Am Oppositionist in dieser und anderen Entscheidungen in Berlin plante die bayerische Regierung Bayern von Reich zu lösen und die Reichsregierung durch eine Militärdiktatur zu ersetzen. In dieser Konfliktsituation sah Adolf Hitler, der bis dahin kaum bekannte Führer der rechtsextremen „Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei“ (NSDAP), die Chance, mit Hilfe Ludendorffs in München durch einen Putsch die Macht zu ergreifen und anschließend die Reichsregierung zu stürzen. Die bayerische Regierung gab jedoch ihre Lizenzpläne auf und schlug am 9. November 1923 den Hitler-Ludendorff-Putsch nieder. Hitler kam im anschließenden Hochverratsprozess mit einer milden Haftstrafe davon, war aber nun einer der prominentesten Feinde der Demokratie.

**1. Krisenjahr 1923 – Gewalt auf allen Seiten**

39 Das Krisenjahr 1923

**2. Einmarsch der Reichswehr im sächsischen Freiberg im Oktober 1923. Soldaten kontrollieren die Straßen und durchsuchen die Passanten. Sowohl in Sachsen als auch in Thüringen zeigte sich die Bevölkerung dem Einmarsch der Reichswehr überaus feindselig.**

**Sachsen und Thüringen – als deutscher Oktober**

Die extremen Linken, die Kommunisten, sahen, die Zeit sei günstig für einen Aufstand in der Ruhr. In beiden Ländern hatten sich auf Initiative der KPD so genannte proletarische Hundertschaften gebildet. Diese verfügten über Handfeuerwaffen und stellten unter Führung der Kommunisten eine schlagkräftige militärische Formation im Kampf gegen die Republik dar. Zum anderen besaßen in Sachsen und Thüringen SPD und KPD die Landtagsmehrheit. Im Oktober 1923 bildeten sich SPD-KPD-Kabinete unter Leitung der sozialdemokratischen Ministerpräsidenten Zeigner in Dresden und Proch in Weimar. Die Reichsregierung betrachtete die Hundertschaften und die kommunistischen Minister in den Regierungen beider Länder als eine akute Gefahr für den Bestand der verfassungsmäßigen Ordnung.

**Einmarsch der Reichswehr und Auflösung der SPD-KPD-Regierungen**

Die Lage spitzte sich dramatisch zu, als die zuständigen Militärbefehlshaber den Befehl zur Auflösung der militärischen Hundertschaften gaben, der aber nicht befolgt wurde. Den Kommunisten gelang es in dieser angespannten Situation aber nicht, einen Generalstreik im Reich anzuknüpfen und damit als Signal für den bewaffneten Aufstand zu geben. Am 21. 22. Oktober marschierte die Reichswehr in Sachsen ein. Am 30. Oktober wurde die Regierung Zeigner abgesetzt. Zwischen dem 5. und 8. November besetzte die Reichswehr auch die meisten thüringischen Städte. Die kommunistischen Minister schieden aus der Regierung aus. Mit der Zerschlagung der Hundertschaften durch die Reichswehr und der Auflösung der SPD-KPD-Regierungen wurde die Phase der extremen Linken endgültig geschlossen. Die Republik hatte sich gegen ihre Feinde von links und rechts behauptet. Geträkelt war die junge Demokratie aus dem Ereignis des Jahres 1923 aber nicht hervorgegangen. Das Gegenteil war eher der Fall. Das Vorgehen der Reichsregierung stieß bei vielen Deutschen auf Kritik und die Repräsentanten der jungen Demokratie verloren im Volk weiter an Ansehen. Die oft unangenehme Härte der Reichswehr im Kampf gegen die Linken, dagegen ihre Nachsichtigkeit im Kampf gegen die Rechten verstärkten die Zweifel vieler Deutscher an der Verlässungsstrategie der Militärs.

40 Versuche der Orientierung und Zukunftsgestaltung nach dem Ersten Weltkrieg

**40**

**Ministerpräsident Zeigner und Generalleutnant Müller, Militärbefehlshaber für Sachsen.** Die Karikatur mit dem nachfolgenden Text stammt aus der damals viel geliesenen satirischen Wochenzeitschrift „Kladderadatsch“. Der von russischen Sowjet-Wodka total besetzte sächsische Ministerpräsident Dr. Zeigner, der einen wunden „Kosack“ zum Schreiben der Berliner Regierung letzte, wurde von General Müller energisch zur Ordnung gerufen.

**„Nieder mit der Regierung Stresemann!“** Flugblatt des 1. Kongresses der proletarischen Abwehrorganisation, 1923

**„Bin kein General Müller!“** „Wo die wertvolle Bevölkerung Gubiers!“

**„Nieder mit der Regierung Stresemann!“** Flugblatt des 1. Kongresses der proletarischen Abwehrorganisation, 1923

**„Bin kein General Müller!“** „Wo die wertvolle Bevölkerung Gubiers!“

**„Nieder mit der Regierung Stresemann!“** Flugblatt des 1. Kongresses der proletarischen Abwehrorganisation, 1923

**„Bin kein General Müller!“** „Wo die wertvolle Bevölkerung Gubiers!“

41 2.6 Außenpolitische Erfolge – innenpolitische Stabilisierung

**2.6 Außenpolitische Erfolge – innenpolitische Stabilisierung**

1922 Deutschland und Sowjetrussland unterzeichnen den Rapallo-Vertrag.  
 1924 Der Dawesplan wird im deutschen Reichstag angenommen.  
 1925 Die Alliierten beginnen das besetzte Ruhrgebiet zu räumen. Deutschland, Frankreich und Belgien sowie die Garantiemächte Großbritannien und Italien unterzeichnen den Locarno-Vertrag.  
 1926 Deutschland und die Sowjetunion schließen den Berliner Vertrag ab. Deutschland wird in den Völkerbund aufgenommen.  
 1930 Der Young-Plan wird im deutschen Reichstag angenommen.

**Revision des Versailler Vertrages**

In der Außenpolitik war es das wichtigste Ziel aller Regierungen der Weimarer Republik, die Bestimmungen des Versailler Vertrages zu revidieren. Die Schwerpunkte waren: Senkung der Reparationszahlungen, Rückgang der besetzten deutschen Gebiete und Zurückgewinnung der verlorenen Gebiete im Osten. Die Siegermächte, vor allem die französische Regierung, waren aber nicht bereit, diese Forderungen mit den Deutschen zu sprechen. Deutschland war für sie kein Verhandlungspartner. Im Reich selbst gab es von Anfang an sehr unterschiedliche Auffassungen über die Wege und Mittel, die außenpolitischen Zielsetzungen durchzusetzen. Zwei Lager standen sich gegenüber: Die einen – bestehend aus demokratischen Politikern verschiedener Kabinette der Weimarer Republik – setzten auf Verhandlung mit den ehemaligen Kriegsgegnern. Dadurch sollten die Belastungen des Versailler Vertrages für die Menschen auf ein erträgliches Maß reduziert und die außenpolitische Isolation überwunden werden. Die anderen – vor allem rechte, aber auch linke Gruppen – bezeichneten diese Haltung zunächst als „Erfüllungspolitik“ und „Verrat an deutschen Volk“ und riefen zum Kampf gegen den „Schandvertrag“ und „Unterwerfung aus“.

**Rapallo-Vertrag**

Die Vorbehalte der Alliierten gegenüber der deutschen Politik verstärkten sich, als im April 1922 die deutsche Regierung unter Leitung von Reichkanzler Wirth und Außenminister Rathenau mit Sowjetrussen in Rapallo, unweit von

M4 Kursbuch Geschichte Sachsen. Berlin: Cornelsen; Volk und Wissen 2001, S. 344.

1.5 Krisenjahre 1919-1923

Die militärische Niederlage, der Sturz der Monarchien, die Friedensbedingungen der Alliierten und die Arbeitslosigkeit der heimkehrenden Soldaten leiteten eine fünfjährige Krisenperiode der ersten deutschen Republik ein, die erst mit der Bewältigung der Inflation und der Regulierung des Reparationsproblems 1923/24 ein Ende fand.

**Morde von rechts** Obwohl der Anfang des Jahres 1919 vor allem durch die Kämpfe zwischen MSPD und Linksozialisten geprägt war, griffen nun auch rechtsgerichtete Kreise gewaltsam in die politischen Auseinandersetzungen ein. Der Rechtsradikalismus suchte sich zunächst einzelne Opfer unter Repräsentanten der Räteanhänger, später dann auch unter Vertretern der Regierungspolitik. Im Januar 1919 ermordeten Freikorpsoffiziere die Vorsitzenden der neu gegründeten KPD, Karl Liebknecht und Rosa Luxemburg; der bayerische Ministerpräsident Kurt Eisner wurde ihr nächstes Opfer (Karte 2). Im Juni 1921 wurde auch der Vorsitzende der USPD in Bayern, Karl Garbis, von rechts gerichteten Tätern ermordet, die im Räteanhänger und „Bolschewisten“ ihren Hauptfeind erblickten. Ein ähnliches Feindbild lieferten die „Erfüllungspolitiker“. Als Repräsentanten einer flexiblen Politik zur Erfüllung des Versailler Vertrages wurden 1921 der ehemalige Reichsfinanzminister Matthias Erzberger und 1922 Reichsaußenminister Walter Rathenau von Attentätern getötet. Zwar wurde nun unter der Parole „Der Feind steht rechts“ ein Republikerschutzgesetz verabschiedet, aber die Fülle politischer Morde blieb unbestraft. Die Justiz hegte Sympathien für die rechten Täter (M 15).

**Kapp-Putsch 1920** Als 1920 die Bestimmungen des Versailler Vertrages in Kraft traten und auch die aus dem Baltikum heimkehrenden Truppen entwaffnet werden sollten, versuchten rechtskonservative Kreise zusammen mit Truppen der Marinebrigade Ehrhardt einen Putsch. Freikorpsverbände rückten am 13. März 1920 in Berlin ein (B 10); die Reichsregierung floh und der deutschnationale, alideutsche Wolfgang Kapp ernannte sich zum Reichskanzler. Doch die Reichswehr und die Beamtenschaft erkannten ihn nicht an, obwohl die Reichswehr sich weigerte, die Putschisten zu bekämpfen. Der Chef der Heeresleitung, von Seeckt, vertrat den Standpunkt: „Reichswehr schießt nicht auf Reichswehr.“ Deshalb riefen Reichsregierung und Gewerkschaften erfolgreich zum Generalstreik auf und der Kapp-Putsch brach am 17. März zusammen. Eine Strafverfolgung der Putschisten unterblieb.

**Ruhr- und mitteldeutscher Aufstand „Deutscher Oktober“** Die KPD-Litung versuchte den Widerstand gegen Kapp für ihre Ziele zu nutzen, rief zur Wahl von Räten im ganzen Reichsgebiet auf und organisierte im Ruhrgebiet eine „Rote Ruhr-Armee“ von 50 000 Mann, die als Keimzelle einer deutschen Räterepublik wirken sollte (M 13). Dieser Versuch wurde mit Hilfe von Reichswehr und Freikorps, welche eben noch für Kapp marschiert waren, blutig niedergeschlagen. Die März-kämpfe in Mitteldeutschland 1921 bildeten den nächsten Anlauf der KPD zu einer deutschen Räterepublik. Die Entwaffnung der Arbeiterschaft im Industriedreieck, Eisleben-Leuna-Bitterfeld durch preußische Sicherheitspolizei machte aber der vorübergehenden Arbeiterautonomie dort ein Ende. Im Krisenjahr 1923 unternahm die KPD ihren letzten Versuch zur Errichtung einer Räterepublik. Im Oktober 1923 hatten in Thüringen und Sachsen SPD und KPD in einer Volksfront Koalitionsregierungen gebildet. In ihrem Schutz ttorierte die KPD bewaffnete Einheiten zur Machtübernahme in einem reichsweiten „Deutschen Oktober“. Weil der SPD-Ministerpräsident von Thüringen sich weigerte, die KPD aus der Regierung zu entlassen, wurde er vom Reichskanzler abgesetzt. Jetzt nahm die KPD von ihrem Aufstandsplan Abstand.

**Hitler-Putsch 1923** Bayern war nach der Niederschlagung der Räterepublik im Mai 1919 zum Zentrum des Rechtsradikalismus geworden, in das sich die politischen Attentäter vor einer Verfolgung durch das Reich flüchten konnten. Reichsexekutionen gegen solche Rechtsbrüche waren wirkungslos. Der bayerische Ministerpräsident Gustav Ritter von Kahr steuerte seit 1920/21 einen Kurs gegen das Reich. Im Herbst 1923 wurde er zum Generalstaatskommissar mit diktatorischen Vollmachten ernannt. Erich Ludendorff, Reichswehrgeneral, und Adolf Hitler, Führer der bereits 150 000 Mann starken NSDAP, versuchten, von Kahr zu einem „Marsch auf Berlin“ zu bewegen (B 11). Weil von Kahr sich im letzten Moment gegen diese „nationale Revolution“ stellte, brach der Hitler-Putsch am 9. November 1923 vor der Münchener Feldherrnhalle unter den Schüssen der Landespolizei (M 14) zusammen.

**Separatismus** Die Putsch- und Aufstandsversuche der Linken wie der Rechten richteten sich gleichermaßen gegen Kernpunkte der Weimarer Reichsverfassung, Parlamentarische Demokratie und Grundrechte bildeten die Hauptangriffspunkte. Die Kommunisten wollten den Parlamentarismus durch die Räterediktatur und die Eigentumsgarantie

Karte 2 Aufstände, Putsche, Morde in der Weimarer Republik im Jahre 1919

344

Anregungen zur De-Konstruktion aktueller Lehrbuchdarstellungen zum Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923

a) Elemente und Materialien im Schulbuch, vermutete Absicht der Auswahl

	M 1 Expedition Geschichte, Mittelschule, Diesterweg 2000	M 2 Wir machen Geschichte, Gymnasium, Klasse 9, Diesterweg 1998	M 3 Geschichte und Geschehen, Sachsen, Bd. 5, Cornelsen 1992	M 4 Kursbuch Geschichte. Sachsen, Cornelsen 2001
<b>Elemente, aus denen die Schulbuchdarstellung besteht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zwei umfangreiche Autorentexte</li> <li>zwei knappe schriftliche Quellen (KPD-Führung zur Situation 1923; Meldung an den Reichswehrminister)</li> <li>zwei Bildquellen (Foto: Reichswehreinmarsch in Dresden; Foto: Reichswehr in Freiberg nach Beendigung der Kämpfe)</li> <li>vier Aufgaben</li> </ul>	<p>Materialseiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Von den Autoren erstellte kurze Informationstexte: Sitzverteilung im sächsischen Landtag nach der Wahl vom Herbst 1922; Chronik zu den Ereignissen 1923</li> <li>schriftliche Quellen (Regierungserklärung Zeigner; Verhältnis Reichswehr – Ministerpräsident; Verordnung der Reichsexekution)</li> <li>Auszug aus einem lokalgeschichtlichen Beitrag zu Freiberg</li> <li>Bildquelle: Foto: Reichswehr in Freiberg</li> <li>acht Aufgaben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zwei Autorentexte</li> <li>Karte: thematische, auf Mitteleuropa bezogene Karte zum Krisenjahr 1923</li> <li>Bildquellen: kommentiertes Foto, dessen Bildunterschrift verfälscht; kommentierte Karikatur</li> <li>schriftliche Quelle; unzureichend ausgewiesener amtlicher Bericht zu Borna</li> <li>KPD Flugblatt</li> <li>sechs Aufgaben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sehr knappe Ausführungen in einem Autorentext</li> <li>keine Aufgabenstellung</li> <li>keinerlei Materialien</li> </ul>
<b>vermutete Intention zur Materialauswahl</b>	<p>Quellenmaterial und Aufgabenstellung beziehen sich auf den Autorentext und stützen ihn weitgehend. Eine eigenständige Interpretation der schriftlichen und der Bildquellen könnte über den AT hinausgehende Sichtweisen grundlegen; auch die Arbeitsaufträge schließen das nicht aus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>als Arbeitsteil des Lehrbuches auf selbstständiges Arbeiten, vor allem Einordnen der Schüler/-innen, ausgerichtet</li> <li>Reichswehreinmarsch ist als Problem im historischen Kontext zu bearbeiten</li> <li>auf Urteilsbildung durch die Schüler/-innen gerichtet</li> </ul>	<p>Auffassung über die Berechtigung des Reichswehreinmarsches soll wohl durch die Materialien gestützt werden; Bornaquelle und Bildquelle könnten von den Schüler/-innen auch anders gesehen werden; Aufgabe 1 und 6 könnten einen über den Autorentext hinausreichenden Denkprozess der Schüler/-innen anstoßen</p>	Keine Materialien

b) Kontextualisierung und Begründung des Reichswehreinmarsches

	M 1 Expedition Geschichte, Mittelschule, Diesterweg 2000	M 2 Wir machen Geschichte, Gymnasium, Arbeitsteil, Diesterweg 1998	M 3 Geschichte und Geschehen, Sachsen, Bd. 5, Cornelsen 1992	M 4 Kursbuch Geschichte. Sachsen, Cornelsen 2001
In welche Kontexte ist der Reichswehreinmarsch eingebunden?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Autorentext führt den Reichswehreinmarsch vor allem auf das Vorhandensein der proletarischen Hundertschaften und die revolutionären Bestrebungen der Kommunisten sowie auf Forderungen der Industriellen und der bürgerlichen Parteien zurück.</li> <li>Zusammenstellung von Q1 und Q2 weist den „außerparlamentarischen Klassenorganen“ große Bedeutung zu und betont deren militärische Struktur und die beabsichtigte Bewaffnung.</li> <li>Der letzte Abschnitt des Autorentextes lässt weitgehend offen, wie es zu den blutigen Zusammenstößen mit der Bevölkerung und Mitgliedern bewaffneter Arbeitergardien kam; die Reichswehr erscheint eher als der Angegriffene.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Weil es sich hier um Materialseiten handelt, gibt es keinen darstellenden Autorentext zum Reichswehreinmarsch.</li> <li>Anhand von Quellen (Q1 Regierungserklärung Zeigners im Oktober 1923, Q2 Generalleutnant Müller an Zeigner im August, Q3 Verordnung von Reichspräsident und Reichskanzlei im Oktober 1923) wird die sich zuspitzende Situation dargestellt.</li> <li>Anhand eines von einer nicht näher ausgewiesenen Historikerin geschriebenen ortsgeschichtlichen Beitrags (Freiberg) wird die Reichsexekution am 23. Oktober in Freiberg dargestellt. In diesem Text wird, mit Fakten unterlegt, das Vorgehen der Reichswehr verurteilt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Feststellen von Gewesenem und dessen Interpretation und Bewertung sind so vermischt, dass den Schüler/-innen eine Unterscheidung kaum möglich gemacht wird. Z. T. erfolgt die Darstellung der Situation mit parteiischen suggestiven Worten.</li> <li>Der Ausweis der Materialien ist ungenau und verhindert so einen methodisch kontrollierten Umgang. Die Texte und Bilder charakterisieren kaum die Befindlichkeiten der Bevölkerung.</li> <li>Die Bewertung der Ereignisse ist in den Autorentexten vorgegeben.</li> <li>Den linken Regierungen in Thüringen und Sachsen wird Demokratiefähigkeit abgesprochen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Situation in Sachsen bzw. in Mitteldeutschland wird kaum thematisiert; wenn überhaupt wird Thüringen erwähnt, sonst besteht ein unspezifischer Bezug auf „Deutschland“.</li> <li>Die Darstellung der als gesichert geltenden Ereignisse, deren Interpretation und Bewertung vermischen sich auf unplausible Weise.</li> <li>Als Leitziel der Akteure wird genannt, eine deutschlandweite Räterepublik zu schaffen. Die Situation in Mitteldeutschland wird dabei nicht wirklich berücksichtigt.</li> </ul>
Begründungen für den Reichswehreinmarsch	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vertreter des Verbandes Sächsischer Industrieller und bürgerlicher Parteien im sächsischen Landtag fordern das Eingreifen der Reichsregierung.</li> <li>Nach Einschätzung des Reichspräsidenten hat das Land Sachsen die ihm obliegenden Pflichten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eine Begründung wird, weil es sich um Materialseiten handelt, nicht direkt gegeben. Die Auswahl der Materialien legt nahe, dass die in Sachsen vertretenen linken Positionen der Grund für den Eingriff waren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kommunistische Pläne zur Revolution (die aber nicht vom Volk mitgetragen werden)</li> <li>Landtagsmehrheit von SPD und KPD in Sachsen und Thüringen; Hundertschaften und die kommunistischen Minister in den Regierungen beider</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>KPD schafft im Schutz der SPD-KPD-Koalitionsregierungen bewaffnete Einheiten zur Machtübernahme</li> <li>Weigerung des SPD-Ministerpräsidenten von Thüringen zur Entlassung der KPD aus der Regierung</li> </ul>

	M 1 Expedition Geschichte, Mittelschule, Diesterweg 2000	M 2 Wir machen Geschichte, Gymnasium, Arbeitsteil, Diesterweg 1998	M 3 Geschichte und Geschehen, Sachsen, Bd. 5, Cornelsen 1992	M 4 Kursbuch Geschichte. Sachsen, Cornelsen 2001
Begründungen für den Reichswehreinmarsch (Fortsetzung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>aus der Reichsverfassung nicht erfüllt. In dieser Situation nutzt er – gestützt auf den Artikel 48 der Weimarer Verfassung – sein Recht, mithilfe bewaffneter Macht einzugreifen.</li> <li>Es hat blutige Zusammenstöße zwischen der Reichswehr auf der einen, der Bevölkerung und den Arbeitergardien auf der anderen Seite gegeben.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der politik- und institutionengeschichtliche, ganz auf Sachsen zugeschnittene chronologische Überblick „Sachsen im Jahr 1923“, S. 15/1) soll durch die Schüler erweitert werden und kann dann zur Begründung von Urteilen genutzt werden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Länder werden von der Reichsregierung als akute Gefahr für den Bestand der verfassungsmäßigen Ordnung gesehen.</li> <li>Zuspitzung der Lage, als die zuständigen Militärbefehlshaber den Befehl zur Auflösung der militärischen Hundertschaften gaben, der aber nicht befolgt wurde.</li> </ul>	

c) Beurteilung der Bücher

	M 1 Expedition Geschichte, Mittelschule, Diesterweg 2000	M 2 Wir machen Geschichte, Gymnasium, Klasse 9, Diesterweg 1998	M 3 Geschichte und Geschehen, Sachsen, Bd. 5, Cornelsen 1992	M 4 Kursbuch Geschichte. Sachsen, Cornelsen 2001
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facettenreiche Darstellung; vertritt aber, an manchen Stellen explizit, an anderen implizit, bürgerliche Positionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bewertungen werden nicht direkt vorgegeben, bleiben den Schüler/-innen überlassen</li> <li>aussagekräftige, multiperspektivisch ausgewählte Materialien ermöglichen eine Urteilsbildung der Schüler/-innen</li> <li>allerdings sind wichtige Perspektiven ausgeblendet: Vorbereitungen zum „deutschen Oktober“ gibt es eben so wenig wie politischen und militärischen Widerstand aus Sachsen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stil und Materialauswahl tendenziös</li> <li>Darstellung unexakt</li> <li>Aufgabenstellung betont den Zusammenhang zwischen Land und Reich (2, 3); für die erfragten Belege stehen nur Autorentexte zur Verfügung (5). Die Aufforderung zur Bewertung des Reichswehreinmarsches (6) auf der Basis von nur einer Quelle und dem Autorentexten ist fragwürdig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verkürzend, tendenziös, keine Grundlage für eigene Urteilsbildung der Schüler/-innen zum Problem des Reichswehreinmarsches</li> </ul>

**Fazit:**

Alle Lehrbücher geben Wertungen durch den/die Autor/-innen vor. Besonders die Bücher 3 und 4 lenken die Schüler/-innen in eine bestimmte Interpretationsrichtung und schränken den Deutungsspielraum ein. Die Bücher 1 und 2 stellen unterschiedliche Perspektiven dar. Die Auswahl der Materialien und der Arbeitsaufträge ist vielseitig. Dennoch legen die Bücher in der Summe jeweils eine bestimmte Interpretationsrichtung nahe. Nur Buch 2 fordert die Schüler/-innen explizit zu Vergleichen und eigenen Forschungen auf.

**III. Ergänzende Materialien****1. Quellen**

Damit die Schüler/-innen zu begründeten Beurteilungen kommen können, wird ihnen eine Quellenauswahl vorgelegt: Es handelt sich um

- 1.1 Auszüge aus Regierungserklärungen Erich Zeigners
- 1.2 Auszüge aus Verfassungen und Gesetzen; Verordnungen und amtlichem Schriftverkehr zur Reichsexekution
- 1.3 Quellenmaterial zum „roten Oktober“ 1923, hier: Bewaffnung der Hundertschaften
- 1.4 Zeitgenössische Pressemitteilungen in sächsischen Zeitungen zum Reichswehreinmarsch in Sachsen

**1.1 Regierungserklärungen des sächsischen Ministerpräsidenten**

Die Erklärung vom 10. April 1923 wurde von Mitgliedern des sächsischen Arbeitskreises aus den Akten des HStA Dresden transkribiert. Dabei wurde auch Wert auf Zurufe der Parlamentarier „von rechts und links“ gelegt.

**Q1** Regierungserklärung des sächsischen Ministerpräsidenten Dr. Zeigner vom 10. April 1923; 29. Sitzung des Sächsischen Landtags (Sächs. HStAD. Verhandlungen des Sächsischen Landtages 1922/23. Erster Band Nr. 1–40, S. 717–720)

S. 717

Sachsen ist, infolge seiner wirtschaftlichen Struktur, unlösbar mit dem Reiche verknüpft, mehr als andere Länder, mehr als andere von dessen wirtschaftlichem Schicksal abhängig. [...] Unser Schicksal als selbstständige Nation und als leistungsfähiger Wirtschafts-

organismus hängt davon ab, dass es gelingt, der französisch-belgischen Invasion Herr zu werden. Die sächsische Regierung ist mit der Reichsregierung einig darin, dass der Abwehrkampf gegen die fortgesetzte Schmähung unserer Hoheitsrechte, gegen die Zerstörung unseres Wirtschaftsorganismus und die Auslaugung des deutschen Volkes mit aller Kraft fortgeführt werden muss. Das Ziel des Abwehrkampfes ist, die Verhandlungsbereitschaft der französischen und belgischen Regierung auf vernünftiger Basis herbeizuführen.“ [...]

Dies sei dadurch zu erreichen, dass der Abwehrkampf „durch eine aktive Politik positiver Vorschläge ergänzt werden muss. Sie (die Regierung – S. M.) würde es daher begrüßen, wenn jede sich bietende ernstliche Möglichkeit, zu Verhandlungen mit der französischen und der belgischen Regierung zu gelangen, von der Reichsregierung entschlossen ausgenützt würde. (Sehr richtig! links) Sie legt aber weiter Gewicht darauf, feierlich zu erklären, dass, nach ihrer Ansicht, eine Verständigung mit Frankreich ohne ein großes Opfer der besitzenden Klassen Deutschlands nicht denkbar ist. Solange der Egoismus der besitzenden Schichten nicht dieser Einsicht weicht, ist ihr Reden über den französischen Rechtsbruch, jeder Appell an das Rechtsgefühl und das Kulturgewissen der Welt nur unwahrhaft und zwecklose Deklamation. (Lebhaftes Sehr richtig! links. – Zuruf rechts: Vaterlandsverrat!)

Meine Damen und Herren! Besitz verpflichtet! Wir haben immer wieder sehen müssen, dass dieses Verantwortlichkeitsgefühl bei den besitzenden Schichten Deutschlands nicht allseitig vorhanden ist. (Sehr richtig! links.) Deshalb, und weil sich die sächsische Regierung ganz besonders als das Vertrauensorgan der besitzlosen Massen fühlt, hält sie es auch für unbedingt geboten, dass die von ihr geforderte aktive Politik der Reichsregierung diese Einsicht in die Notwendigkeit eines großen Opfers der besitzenden Klassen nicht vermissen lässt. [...]

Nichts darf versäumt werden, um der außenpolitischen Schwierigkeiten des Reiches Herr zu werden. Denn sie sind, neben den vier Jahren Krieg, die Ursachen unserer verzweifelt wirtschaftlichen Lage.

Um aus ihr herauszukommen, wird die sächsische Regierung alles tun, was geeignet ist, um die Entwicklung von der Privatwirtschaft zur Gemeinwirtschaft vorwärts zu treiben. (Bravo! Links. – Zurufe rechts.) [...]

Wir wissen jedoch, dass ein kleines Land wie Sachsen mit seiner eingeschränkten Gesetzgebungsgewalt und seinen immerhin bescheidenen Wirt-

schaftskräften inmitten einer kapitalistischen Welt sozialistische Ziele nicht so verwirklichen kann, wie wir das wünschen. Es muss sich bescheiden, den Beweis dafür zu erbringen, dass auch in dem engen Rahmen eines Einzelstaates sichtbare Fortschritte zu sozialistischen Wirtschaftsformen möglich sind. Schon um die Kraft der Gesamtheit gegenüber den Mächten der Privatwirtschaft zu stärken, ist es notwendig, dass die Beteiligung des Staates und anderer öffentlicher Körperschaften am Wirtschaftsleben ausgedehnt wird. [...] Öffentliche Betriebe sollen soziale und wirtschaftliche Musterbetriebe werden (Lachen rechts.), in denen alle Errungenschaften der modernen Technik genutzt werden. (Sehr richtig! bei den Sozialdemokraten.)

S. 718

... Von diesem Gedanken geleitet, werden wir den Ausbau der Staatsbetriebe und aller gemeinwirtschaftlichen Unternehmungen mit allen Kräften fördern. Ein Landwirtschaftskammergesetz, das ein demokratisches Wahlrecht bringen und den Einfluss des landwirtschaftlichen Kleinbesitzes gegenüber dem Großgrundbesitz wesentlich erweitern soll, wird dem Landtag zugehen. ... Sie (die Regierung – S. M.) wird die Handels-, Fach- und Gewerbeschulen fördern, alle Bestrebungen zur Hebung der Qualitätsarbeit unterstützen, dem Genossenschaftswesen, den gewerblichen und den landwirtschaftlichen Forschungs- und Versuchsinstituten in jeder Beziehung helfen und weitere Industrien nach Sachsen zu ziehen suchen.

Mit Rücksicht darauf, dass die wirtschaftliche Not meist die Ursache der Kriminalität ist, wird sie weiter dem Landtage ein Amnestiegesetz vorlegen. (Aha! Und Lachen rechts. – Zuruf bei den Kommunisten: Nicht für Euch!).“

Es werde eine Verordnung in den nächsten Tagen erlassen, „durch die jede Preistreiberei besonders nachdrücklich bekämpft werden wird, dass, zur Kontrolle der Preisbildung, besondere Ausschüsse bei den Preisprüfungsstellen errichtet werden, (Aha! und Zurufe rechts. – Sehr richtig! bei den Kommunisten.), die aus Vertretern der Arbeiter und Angestellten bestehen und die von den Preisprüfungsstellen, im Einvernehmen mit den beteiligten Arbeiter- und Angestelltenorganisationen, berufen werden. (Zuruf rechts: Aber unzulässig sind!) [...]

Einem Abbau der Löhne und Gehälter wird sie sich mit aller Entschiedenheit widersetzen (Sehr richtig! bei den Sozialdemokraten.), solange nicht die Werterhöhung der deutschen Mark im internationalen Verkehr eine erhebliche Preissenkung im innerdeutschen

Wirtschaftsleben zur Folge gehabt hat. (Sehr gut! bei den Sozialdemokraten.) [...]

Zu den Hauptfragen der Sozialpolitik gehört der Ausbau der Erwerbslosenfürsorge. [...] Seit dem 9. März 1923 liegt [...] ein Antrag Sachsens dem Reichsrat vor, die Erwerbslosenunterstützung gleitend zu gestalten.

Auf dem Gebiete der produktiven Erwerbslosenfürsorge wird die Regierung bemüht bleiben, die Vergütung von Staatsaufträgen wesentlich mit unter dem Gesichtspunkt der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit vorzunehmen und möglichst umfangreiche Reichsaufträge nach Sachsen zu bringen [...]

Dem Arbeitsmarkt wird sie die größte Aufmerksamkeit zuwenden und nichts unterlassen, was geeignet ist, ihn zu beleben. Schon mit Rücksicht auf ihn wird sie jedem Versuch, den Achtstundentag anzutasten, entschieden entgegentreten. (Bravo! bei den Sozialdemokraten und Kommunisten.) [...]

S. 719

Als Regierung eines demokratischen Staates muss sie auf die Pflege einer allgemeinen und neuzeitlichen Volksbildung den größten Wert legen. Dabei wird es sich zunächst darum handeln, die allgemeine Schule auf ein möglichst hohes Maß der Leistungsfähigkeit zu bringen, damit niemandem die Voraussetzungen mangeln, sich mit den Hauptfragen und Hauptforderungen des eigenen und öffentlichen Lebens auseinander zu setzen. In diesem Sinne wird die Regierung [...] die Reform der Lehrerbildung zielbewusst fördern. Sie hofft, in den zu begründenden pädagogischen Instituten akademische Pflanzstätten einer vorbildlichen erzieherischen Theorie und Praxis zu schaffen. (Sehr gut! bei den Sozialdemokraten.)

Die über die Volksschule hinausführenden Schultypen werden, gemäß Artikel 146 Absatz 1 der Reichsverfassung, mit der Grundschule einerseits, andererseits auch unter sich in jenes gegenseitig organische Verhältnis gebracht werden müssen, das einen einheitlichen und gesunden Aufbau von der Volks- bis zur Hochschule ermöglicht und denjenigen Schülern, die beabsichtigen, von einer Schulgattung in die andere zu wechseln, oder erst in höherem Alter eine weitergehende Ausbildung verlangen, diese Bestrebungen denkbarst erleichtert [...]

Die Regierung ist sich bewusst, dass sich gerade durch die Pflege des Schul- und Bildungswesens hohe Anforderungen aus dem staatlichen Haushalt nicht vermeiden lassen. Sie geht aber von der Überzeugung aus, dass für die Kulturhöhe eines Volkes aufgewandte Mittel nicht nur für sein inneres Wachstum, sondern

auch für seine wirtschaftliche Leistungsfähigkeit die beste und unentbehrlichste Bürgerschaft sind. (Sehr richtig! bei den Sozialdemokraten.)

Alle diese für unseren wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Wiederaufbau notwendige Arbeit kann nur geleistet werden auf dem Boden der Republik. Diese aber ist bedroht. Sie wird es auf Jahre hinaus sein. [...] Die Größe der Gefahr, die von diesen Kreisen droht, ist im Reiche lange Zeit nicht erkannt worden. (Sehr gut! links.) Erst die politischen Morde an Erzberger und Rathenau, der Mordversuch gegen Scheidemann, die großen politischen Prozesse vor dem Reichsgericht und dem Staatsgerichtshof, wie der Kapp-Prozess, haben klar gezeigt, dass diese Kreise durchaus nicht so klein sind, wie lange Zeit geglaubt worden ist, und dass hinter ihnen offenbar sehr kapitalkräftige Schichten stehen. (Sehr richtig! links. – Zurufe bei den Kommunisten: Stinnes! – Lachen rechts.) [...] Die wahren Ursachen der Maulwurfsarbeit liegt darin, dass diese Kreise die Macht im Staatsapparat verloren haben oder zu verlieren fürchten und sich in dieser wirtschaftlichen Machtstellung bedroht fühlen. (Sehr wahr! links.) [...]

Über ganz Deutschland haben sich zahlreiche Organisationen verbreitet, die, verborgen oder offen, gegen die Republik, gegen die Arbeiterschaft hetzen. (Sehr richtig! bei den Kommunisten.) Mit Bitterkeit haben wir feststellen müssen, dass die Reichswehr sich nicht frei gehalten hat von den engen Beziehungen zu diesen reaktionären, faschistischen Organisationen. (Sehr richtig! links.) [...]

S. 720

In dieser Situation kann es zunächst einmal der Arbeiterschaft nicht verdacht werden, wenn sie zum Schutze ihrer Versammlungen (Aha! bei der Deutschen Volkspartei.), ihrer Einrichtungen, ihrer Führer Abwehrmaßnahmen gegen Übergriffe putschistischer Elemente getroffen hat. (Sehr wahr! links – Abg. Dr. Schneider: Versammlungen sprengt! – lebhaft Gegenrufe links.) [...] Solange diese Situation besteht, kann die sächsische Regierung es den Arbeiterparteien nicht verbieten, nein, sie muss es dankbar begrüßen, wenn sich die Arbeiter den Organen der Republik zur Verfügung stellen, um im Bedarfsfalle, unter der Leitung staatlicher Polizei, mit ihrem Leben alle gewalttätigen und ungesetzlichen Angriffe gegen die Republik abzuwehren. (Bravo! links.) Das Proletariat hat generationenlang mit Geduld und Disziplin schwerste Entbehrungen ertragen (Sehr richtig! links.), ohne die Nerven zu verlieren. ... Und trotzdem ist das Proletariat auch heute noch die stärkste und zu-

verlässigste Sicherung der Republik. (Sehr richtig! links.) Die Regierung hat deshalb zu der Arbeiterschaft das feste Vertrauen, dass sich kein Mitglied des Ordnungsdienstes an irgendeiner provokatorischen Handlung beteiligt (lebhaft Zurufe und Lachen von rechts.) oder sich Exekutivbefugnisse beimisst, die ihm nicht zukommen und die kein Staat einer privaten Organisation überlassen könnte. [...]

[...] der sächsische proletarische Ordnungsdienst ist nicht bewaffnet. (Oho-Rufe rechts.)

Nur einen Weg gibt es, um diese Abwehrorganisationen überflüssig zu machen: Das Reich mag endlich eingreifen gegen die faschistischen Organisationen! In Nord- und Mitteldeutschland ist die Deutsche Freiheitspartei, ist die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei verboten. [...] In Bayern aber sind jene Organisationen noch heute erlaubt. ... Das Reich hat es in der Hand, diese Abwehrorganisationen gegenstandslos zu machen, wenn es dafür sorgt, dass die reaktionären Angriffsorganisationen mit aller Energie zerschlagen werden. (Sehr gut! links.) [...]

Ich habe am 21. März vor dem Landtag den Eid auf die sächsische Verfassung geleistet. Meine Herren Kollegen haben den gleichen Eid geleistet. Wir werden diesen Eid halten! (Zuruf bei den Deutschnationalen: Hoffentlich! – Lebhaft Gegenrufe links.) Wir betrachten es als unsere Aufgabe, die Republik zu sichern, aufzubauen, nicht zu zerstören. Die Anerkennung der Ehrlichkeit des Willens darf die Regierung auch von denen fordern, von denen sie weiß, dass sie andere Wege für richtig halten.

## Q 2. Regierungserklärung des sächsischen Ministerpräsidenten Dr. Zeigner vom 12. Oktober 1923 (Auszug)

(aus: H. Michaelis/E. Schraepfer – hg. und bearb. unter Mitarb. v. G. Scheel: Ursachen und Folgen. Vom deutschen Zusammenbruch 1918 und 1945 bis zur staatlichen Neuordnung Deutschlands in der Gegenwart, Bd. 5, Berlin 1961, S. 484-485.)

„Die neugebildete Regierung ist die Regierung der republikanischen und proletarischen Verteidigung. Die werktätigen Schichten ganz Deutschlands sind aufs schwerste bedroht. Die Kreise hinter dem bayerischen Generalstaatskommissar und der Deutschnationalen Partei verschleiern kaum noch ihre wirtschaftlichen und militärischen Vorbereitungen für die Niederschlagung der werktätigen Bevölkerung. Das Großkapital in Industrie, Finanz und Landwirtschaft ist zur Offensive übergegangen.

Demgegenüber wird die sächsische Regierung sich jederzeit als die Regierung der gesamten werktätigen Bevölkerung fühlen und betätigen. Gestützt auf die Arbeiter und Angestellten, die Beamten, die Angehörigen der freien Berufe, Kleinbauern und die sinkenden Mittelschichten will sie die Gefahr einer großkapitalistischen Militärdiktatur bannen, welche greifbar vor uns steht. Sie wird dabei alles versuchen, um eine solche Diktatur zu verhindern und den Bürgerkrieg zu vermeiden. Die sächsische Regierung erwartet opferbereite Mitarbeit aller proletarischen Schichten und ihrer Organisationen. Diese Organisationen mit allen Kräften zu fördern, wird eine der wichtigsten Aufgaben der Regierung sein.

Im Reich wird die sächsische Regierung sich mit aller Energie dafür einsetzen, daß die wirtschaftlichen und finanziellen Maßregeln getroffen werden, die geeignet sind, den Verfall der Mark, unserer Staats-

finanzen, der gesamten wirtschaftlichen und kulturellen Kräfte zu bannen. Mit aller Energie wird sie für die Erfassung der Sachwerte, für die Produktionskontrolle, für die Erhaltung des Achtstundentags und die Erfassung der Devisen eintreten. Innerhalb ihres Machtbereichs wird sie mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln gegen unberechtigte Betriebsstilllegungen einschreiten und Maßregeln ergreifen, welche die Wiedereinführung [!] stillgelegter Betriebe ermöglichen.

In Bayern und im besetzten Gebiet erhebt der Separatismus sein Haupt. Monarchisten und Schwerindustrielle verbinden sich mit dem Landesfeind, um ihre Profitwirtschaft weiterhin aufrechterhalten zu können. Demgegenüber erklärt die sächsische Regierung: Wir stehen zum Reich und werden für die Einheit Deutschlands bis zum Äußersten kämpfen.“

## Analyse der Quellen Q1–2: Regierungserklärungen

Die hier vorgelegten Quellenanalysen zu Q1 bis Q11 wollen Anregung für Lehrer/-innen und Schüler/-innen für die Quellenanalyse von verschiedenen Texten sein und können als Grundlage sowohl für den Unterricht in der Sekundarstufe I als auch II genutzt werden.

<b>Entstehungskontext</b>	11. Januar 1923: Besetzung des Ruhrgebiets durch französische und belgische Truppen 21. März: Zeigner wird Ministerpräsident in Sachsen; der Aufbau der „Proletarischen Hundertschaften“ beginnt Juni 1923: Kritik Zeigners an der Haltung der Reichsregierung im Ruhrkonflikt 26. September: Abbruch des Ruhrkampfes; Ausnahmezustand im Reich: Reichspräsident überträgt die vollziehende Gewalt auf den Reichswehrminister 27. September: Reichswehrminister überträgt die vollziehende Gewalt in Sachsen an Generalleutnant Müller 10. Oktober: KPD tritt Zeigners Regierung bei	
<b>Quellenangabe</b>	<b>Q 1</b> Regierungserklärung des sächsischen Ministerpräsidenten Dr. Zeigner vom 10. April 1923	<b>Q 2</b> Regierungserklärung des sächsischen Ministerpräsidenten Dr. Zeigner vom 12. Oktober 1923
<b>Provenienzangabe</b>	Sächs. HStAD. Verhandlungen des Sächsischen Landtages 1922/23. Erster Band Nr. 1–40, S. 717-720	H. Michaelis/E. Schraepfer – hg. und bearb. unter Mitarb. v. G. Scheel: Ursachen und Folgen. Vom deutschen Zusammenbruch 1918 und 1945 bis zur staatlichen Neuordnung Deutschlands in der Gegenwart, Bd. 5, Berlin 1961, S. 484-485
<b>Innere Quellenkritik: Inhaltliche Erschließung</b>	Sachsen ist „unlösbar“ an das Reich gebunden Ziel: Sicherung und Aufbau der Republik	Neue Regierung sieht sich als „Regierung der republikanischen und proletarischen Verteidigung“

	<b>Q1</b> Regierungserklärung des sächsischen Ministerpräsidenten Dr. Zeigner vom 10. April 1923	<b>Q2</b> Regierungserklärung des sächsischen Ministerpräsidenten Dr. Zeigner vom 12. Oktober 1923
<b>Innere Quellenkritik:</b> <b>Inhaltliche Erschließung</b> (Fortsetzung)	<p>Abwehrkampf gegen die französisch-belgische Invasion durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „aktive“ Politik</li> <li>• Verhandlungen</li> <li>• Opferbereitschaft der besitzenden Klassen (müssen davon überzeugt werden)</li> </ul> <p>Um die wirtschaftliche Lage zu verbessern, muss die Entwicklung weg von der Privatwirtschaft hin zur Gemeinwirtschaft gehen, aber:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematik der Verwirklichung sozialistischer Ziele</li> <li>• mehr Beteiligung des Staates nötig</li> <li>• Entwicklung hin zu Musterbetrieben nötig</li> </ul> <p>Dem Landtag werden neue Gesetze vorgelegt: <i>Landwirtschaftskammengesetz</i> (demokratisches Wahlrecht, mehr Einfluss für Kleinbesitzer) <i>Amnestiegesetz</i> <i>Verordnung</i> gegen Preistreiberei (Bildung von Ausschüssen zur Kontrolle der Preisbildung, gegen Abbau der Löhne und Gehälter)</p> <p>Hauptfragen der Sozialpolitik:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwerbslosenfürsorge</li> <li>• Vergabe von Aufträgen an das Reich</li> <li>• Belegung des Arbeitsmarktes</li> <li>• Berücksichtigung der Volksbildung (Leistungssteigerung in Schulen, Reform der Lehrerbildung – Gründung pädagogischer Institute; Regelung der verschiedenen Schultypen) → Anforderungen an den Staatshaushalt</li> </ul> <p>Alle diese Aufgaben sind angewiesen auf die Republik, aber diese ist bedroht:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Morde an Erzberger und Rathenau</li> <li>• Mordversuch gegen Scheidemann</li> <li>• Prozesse vor Reichsgericht, Staatsgerichtshof (Kapp-Prozess)</li> <li>• Republikfeindliche Organisationen im Hintergrund</li> </ul> <p>Arbeiterschaft zur Sicherung der Republik:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ergreifen von Abwehrmaßnahmen gegen „Übergriffe putschistischer Elemente“, aber</li> <li>• keine Bewaffnung der Arbeiterschaft</li> </ul> <p>Arbeiterorganisation erst überflüssig, wenn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorgehen des Reiches gegen faschistische Organisationen</li> <li>• Verbot faschistischer Parteien</li> </ul>	<p>Betonung der Bedeutung des Proletariats: Verhinderung einer Militärdiktatur bedarf der „opferbereiten“ Mitarbeit des Proletariats</p> <p>Maßnahmen zum Aufbau der Wirtschaft</p> <p>Gefahr des Separatismus (in Bayern und im Ruhrgebiet)</p>

	<b>Q1</b> Regierungserklärung des sächsischen Ministerpräsidenten Dr. Zeigner vom 10. April 1923	<b>Q2</b> Regierungserklärung des sächsischen Ministerpräsidenten Dr. Zeigner vom 12. Oktober 1923
<b>Innere Quellenkritik:</b> <b>Sprachliche Erschließung/Strukturierung</b>	<p>Fortlaufende Regierungserklärung im „Rede-Stil“, d.h. Zuhörer/Anwesende sollen sich angesprochen fühlen („Wir wissen doch ...“, „Meine Damen und Herren“ ...)</p> <p>Sinnabschnitte durch Absatz gekennzeichnet</p> <p>Kommentare („von rechts und links“) stehen in Klammer</p>	<p>Politische Willenserklärung, klare linksdemokratische Positionierung</p> <p>Sinnabschnitte durch Absatz gekennzeichnet</p>
<b>Interpretation</b>	<p>Einerseits wird die Einheit von Reich und Land hervorgehoben → gemeinsames Ziel, Aufbau und Sicherung der Republik, der Wirtschaft; Schutz vor anti-republikanischen Tendenzen</p> <p>Andererseits wird eine dezidiert linkssozialistische Politik verkündet</p>	<p>Die Sicherung der Einheit von Reich und Land wird betont (Gefährdung durch Separatisten und Schwerindustrielle). Proletariat als Träger und Verteidiger der Republik dargestellt</p>

### 1.2 Auszüge aus Verfassungen, Verordnungen, amtlichem Schriftverkehr im Umfeld des Reichswehreinmarsches in Sachsen

#### Reichs- und Landesverfassung

**Q3** Art. 48 der Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919 („Notverordnung“). Die rechtlichen Grundlagen des militärischen Reichseinsatzes gegen Länder: (aus: Die Verfassung des deutschen Reiches vom 11. August 1919. Textausgabe mit Sachregister. Zweite, bis Dezember 1920 fortgeführte Auflage mit dem Gesetz, betreffend Oberschlesien. Leipzig 1920)

Art. 48: „Wenn ein Land die ihm nach der Reichsverfassung oder den Reichsgesetzen obliegenden Pflichten nicht erfüllt, kann der Reichspräsident es dazu mit Hilfe der bewaffneten Macht anhalten.

Der Reichspräsident kann, wenn im Deutschen Reiche die öffentliche Sicherheit und Ordnung erheblich gestört oder gefährdet wird, die zur Wiederherstellung der öffentlichen Sicherheit und Ordnung nötigen Maßnahmen treffen, erforderlichenfalls mit Hilfe der bewaffneten Macht einschreiten. Zu diesem Zwecke darf er vorübergehend die in den Artikeln 114 [Unverletzlichkeit der persönlichen Freiheit], 115 [Unverletzlichkeit der Wohnung], 117 [Postgeheimnis], 118 [Recht

der freien Meinungsäußerung], 123 [Versammlungsfreiheit], 124 [Koalitionsfreiheit] und 153 [Sicherheit des Eigentums] festgesetzten Grundrechte ganz oder zum Teil außer Kraft setzen.

Von allen gemäß Abs. 1 oder Abs. 2 dieses Artikels getroffenen Maßnahmen hat der Reichspräsident unverzüglich dem Reichstag Kenntnis zu geben. Die Maßnahmen sind auf Verlangen des Reichstags außer Kraft zu setzen. [...]

**Q4** Verfassung des Freistaates Sachsen vom 1. November 1920 (aus: Jestaedt, C./Drehwald, S. (Hgg.): Sachsen als Verfassungsstaat. Sonderausgabe der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Leipzig 1998, S. 154).

**Art. 27:** (1) Die Mitglieder des Gesamtministeriums bedürfen zu ihrer Amtsführung des Vertrauens des Landtags. (2) Jeder Minister muß zurücktreten, wenn der Landtag durch ausdrücklichen Beschluß, den die Mehrheit der gesetzlichen Zahl der Abgeordneten faßt, ihm das Vertrauen entzieht oder seinen Rücktritt fordert. [...]

**Art. 28:** Der Ministerpräsident vertritt den Staat nach außen. Staatsverträge, die sich auf Gegenstände der Gesetzgebung beziehen, bedürfen der Zustimmung des Landtags.

**Art. 29:** (1) Der Ministerpräsident bestimmt die Richtlinien der Politik und trägt dafür die Verantwortung. Innerhalb dieser Richtlinien leitet jeder Minister den ihm anvertrauten Geschäftszweig selbständig und unter eigener Verantwortung. [...] (3) Ministerpräsident und Minister schwören bei ihrem Amtsantritt Treue der Landesverfassung. Der Ministerpräsident leistet den Eid vor dem Landtag.

### Analyse der Quellen Q 3–4: Reichs- und Landesverfassung

<b>Entstehungskontext</b>	19. Januar 1919: Wahl zur Nationalversammlung Februar–Mai: Streiks, Unruhen und Aufstände in vielen Teilen Deutschlands 2. Februar: Volkskammerwahlen in Sachsen 28. Juni: Unterzeichnung des Versailler Vertrages 11. August: Reichsverfassung tritt in Kraft 13.–16. März 1920: Kapp-Lüttwitz Putsch; in Folge blutige Auseinandersetzung in Sachsen 26. Oktober: Einstimmige Verabschiedung der Verfassung des Freistaates Sachsen	
<b>Quellenangabe</b>	<b>Q3</b> Art. 48 der Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919 (Notverordnung)	<b>Q4</b> Verfassung des Freistaates Sachsen vom 1. November 1920
<b>Provenienzangabe</b>	Die Verfassung des deutschen Reiches vom 11. August 1919. Textausgabe mit Sachregister. Zweite, bis Dezember 1920 fortgeführte Auflage mit dem Gesetz, betreffend Oberschlesien, Leipzig 1920.	Jestaedt, C./Drehwald, S. (Hgg.): Sachsen als Verfassungsstaat. Sonderausgabe der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Leipzig 1998, S. 153.
<b>Innere Quellenkritik: Inhaltliche Erschließung</b>	Art. 48 Einsatz des Reichsmilitärs in den einzelnen Ländern bei Nichteinhalten der Pflichten  Erlaubnis zum Einsatz „bewaffneter Macht“ im Falle der Störung bzw. Gefährdung von Sicherheit und Ordnung →  Art. 114, 115, 117, 118, 123, 124, 153 dürfen im Falle der Gefährdung außer Kraft gesetzt werden  Reichspräsident muss Reichstag über beschlossene Maßnahmen in Kenntnis setzen.	Art. 27 Abhängigkeit der Minister vom Landtag  Art. 28 Ministerpräsident als Vertreter des Landes nach außen – Landtag als Gremium für Beschlüsse bezüglich der Gesetzgebung  Art. 29 Darlegung des Aufgabenbereichs/Verantwortlichkeit des Ministerpräsidenten
<b>Innere Quellenkritik: Sprachliche Erschließung/Strukturierung</b>	In juristischer Sprache formulierte, längere Sätze;  gegliedert in Artikel	Kurz und in juristischer Sprache formuliert;  gegliedert in Artikel und Abschnitte
<b>Interpretation</b>	Rechtliche Grundlage für Einsatz von Waffengewalt, Notverordnungsgesetz	Stellung von Ministerpräsident und Ministern in die Verfassung des Freistaates Sachsen

### Amtlicher Schriftverkehr und Verordnungen

#### Q5 Rücktrittsforderung Stresemanns (Reichskanzler) an den sächsischen Ministerpräsidenten Zeigner vom 27. 10. 1923:

(aus: Die neueste Zeit 1850–1945. Materialien für den Geschichtsunterricht, hg. v. H. Krieger. Frankfurt/M., Berlin, München 1980, S. 202–203)

Die Propaganda der Kommunistischen Partei hat unter Führung der Ihrem Kabinett angehörenden kommunistischen Mitglieder Formen angenommen, die den gewaltsamen Sturz der Reichsverfassung und ihre Zerstümmung zum Ziele haben und herbeiführen können. Auf das Unhaltbare dieser Situation hat bereits Herr General Müller, dem von Reich wegen die vollziehende Gewalt für Sachsen übertragen ist, in seinem Schreiben vom 17. Oktober d. Js. nachdrücklich hingewiesen. Seine an Sie gerichtete Anfrage ist von Ihnen ohne Antwort gelassen worden. Der Geist der Widersetzlichkeit und Gewalttätigkeit der Kommunistischen Partei zeigt sich in den Ausführungen des Leiters Ihrer Staatskanzlei, Herrn Ministerialdirektor Brandler, der in Chemnitz am 21. Oktober öffentlich zum Kampf gegen die Reichswehr aufgefordert hat. Er zeigt sich in einem Aufsatz desselben Leiters der Staatskanzlei in dem offiziellen Organ der russischen kommunistischen Partei „Prawda“, in dem er unter Bezugnahme auf die Organisation proletarischer Hundertschaften davon spricht, daß es an der Zeit sei, so zu handeln ...

Es wird weiter [in einem Flugblatt der Kommunistischen Partei] aufgereizt zur Mobilisierung der Massen, zur Aufstellung neuer Hundertschaften, zur Bildung von Aktionsausschüssen.

[...] Die Aussage des offenen Kampfes an die Reichsregierung muss notwendig das Ziel der Regierung, Ruhe, Ordnung und Sicherheit im Lande aufrechtzuerhalten, stören und unmöglich machen. Die Beseitigung dieses Zustandes ist unerlässlich. Im Auftrage der Reichsregierung fordere ich Sie deshalb auf, den Rücktritt der sächsischen Landesregierung zu vollziehen, weil die Teilnahme kommunistischer Mitglieder an dieser Landesregierung angesichts dieser Vorgänge mit verfassungsmäßigen Zuständen unvereinbar ist. [...]

#### Q6 Verordnung der Reichsregierung zur Absetzung der Sächsischen Landesregierung

(aus: H. Michaelis/E. Schraepfer – hg. und bearb. unter Mitarb. v. G. Scheel: Ursachen und Folgen. Vom deutschen Zusammenbruch 1918 und 1945 bis zur staatlichen Neuordnung Deutschlands in der Gegenwart, Bd. 5, Berlin 1961, S. 500.)

„Berlin, den 29. Oktober 1923

**Auf Grund des Artikels 48 der Reichsverfassung verordne ich zur Wiederherstellung der öffentlichen Sicherheit und Ordnung im Gebiete des Freistaates Sachsen folgendes:**

§ 1. Der Reichskanzler wird ermächtigt, für die Dauer der Geltung dieser Verordnung Mitglieder der sächsischen Landesregierung und der sächsischen Landes- und Gemeindebehörden ihrer Stellung zu entheben und andere Personen mit der Führung der Dienstgeschäfte zu betrauen. Auf Richter der ordentlichen Gerichtsbarkeit findet die Vorschrift keine Anwendung. Die Verordnung betreffend die zur Wiederherstellung der öffentlichen Sicherheit und Ordnung für das Reichsgebiet nötigen Maßnahmen vom 26. September 1923 (RGBl. I S. 905) bleibt im übrigen unberührt.

§ 2. Diese Verordnung tritt mit der Verkündung in Kraft.

Der Reichspräsident: (gez.) Ebert

Der Reichskanzler: (gez.) Stresemann

#### Q7 Schreiben des Reichskommissars für Sachsen, Dr. Heinze, an die Mitglieder der sächsischen Regierung vom 29. Oktober 1923

(aus: H. Michaelis/E. Schraepfer – hg. und bearb. unter Mitarb. v. G. Scheel: Ursachen und Folgen. Vom deutschen Zusammenbruch 1918 und 1945 bis zur staatlichen Neuordnung Deutschlands in der Gegenwart, Bd. 5, Berlin 1961, S. 500.)

Ich bin durch die Reichsregierung unter dem 29. Oktober 1923 zum Reichskommissar für Sachsen ernannt. Die sächsischen Minister sind hiermit ihrer Ämter enthoben.

Der Reichskommissar für Sachsen: gez. Dr. Heinze



## Analyse der Quellen Q 5–7: Amtlicher Schriftverkehr und Verordnungen

Entstehungskontext	Siehe Q 1–2		
Quellenangabe	<b>Q 5</b> Rücktrittsforderung Stresemanns an den sächsischen MP Zeigner vom 27.10.1923	<b>Q 6</b> Verordnung der Reichsregierung zur Absetzung der Sächsischen Landesregierung	<b>Q 7</b> Schreiben des Kommissars für Sachsen, Dr. Heinze, an die Mitglieder der sächsischen Regierung vom 29.10.1923: Ernennung zum Reichskommissar
Provenienzangabe	Die neueste Zeit 1850–1945. Materialien für den Geschichtsunterricht, hg. v. H. Krieger. Frankfurt/M., Berlin, München 1980, S. 202–203	H. Michaelis/E. Schraepfer – hg. und bearb. unter Mitarbeit v. G. Scheel: Ursachen und Folgen. Vom deutschen Zusammenbruch 1918 und 1945 bis zur staatlichen Neuordnung Deutschlands in der Gegenwart, Bd. 5, Berlin 1961, S. 500	H. Michaelis/E. Schraepfer – hg. und bearb. unter Mitarbeit v. G. Scheel: Ursachen und Folgen. Vom deutschen Zusammenbruch 1918 und 1945 bis zur staatlichen Neuordnung Deutschlands in der Gegenwart, Bd. 5, Berlin 1961, S. 500
Innere Quellenkritik: Inhaltliche Erschließung	Stresemann stellt fest, dass <ul style="list-style-type: none"> <li>die Kommunistische Partei mit verschiedenen Mitteln versucht, den Sturz der Reichsverfassung herbeizuführen</li> <li>→ Verweis auf General Müller (17.10.1923), der dies vermerkt hat</li> <li>→ Verweis auf Ministerialdirektor Brandler (KPD; 21.10.1923), der zum Kampf gegen die Reichswehr aufgerufen hat</li> <li>die Propaganda der Kommunistischen Partei für Mobilisierung der Massen genutzt wird</li> </ul> Daraus folgt: Aufforderung zum Rücktritt der sächsischen Landesregierung	29. Oktober 1923; Anordnung als Folge von Artikel 48: <p>§ 1 Ermächtigung des Reichskanzlers zur Amtsenthebung bzw. -einsetzung aller Personen mit Ausnahme der Richter</p> <p>§ 2 Inkrafttreten der Verordnung</p>	29.10.1923 Ernennung Dr. Heinzes zum Reichskommissar in Sachsen  Entlassung der Minister
Innere Quellenkritik: Sprachliche Erschließung/Strukturierung	Verwendung von Ausdrücken des „Zerstörens“ in Bezug auf die Reichseinheit  Gliederung des Textes durch Absätze  Namen werden im Transkript hervorgehoben	In juristischer Sprache formuliert  gegliedert in Paragraphen	Kurze Mitteilung an die Regierung; sprachlich prägnant
Interpretation	Rücktrittsforderung an den Landtag wird durch Bezugnahme auf die kommunistische Partei begründet und auf Art. 48 zugeschnitten	Artikel 48 als Basis für legale Amtsenthebung	Übertragung der Macht auf den Reichskommissar für Sachsen

## 1.3 Quellen im Umfeld der Reichsexekution

Am 13. Oktober, unmittelbar nach der Ansprache des neuen KPD-Ministers Böttcher, verbot Generalleutnant Müller „die proletarischen Hundertschaften“ und die „Republikanische Notwehr“ in Sachsen. Ähnliche Verbote wurden auch in anderen Wehrkreisen ausgesprochen:

Zum Vergleich:

**Q 8** Verordnung des Befehlshabers im Wehrkreis V, Generalleutnant Reinhardt, über das Verbot von Hundertschaften und Sturmtrupps. 6. Oktober 1923. Stuttgart. Ic Nr. 4154. – BA. R 43 I/2708. Masch. Abschrift.

(aus: Das Krisenjahr 1923. Militär und Innenpolitik 1922–1924, bearb. v. H. Hürten, Düsseldorf 1980, S. 88, Nr. 42 (Quellen zur Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien, Bd. 4))

Verfügung.

- Ich verbiete die Bildung von Verbänden, welche in der Form von Hundertschaften, Sturmtrupps und dergl. wirtschaftliche oder innerpolitische Ziele erzwingen wollen, ebenso die Aufforderung zur Bildung solcher Verbände und die Teilnahme an denselben. Bereits bestehende Verbände dieser Art sind hierdurch aufgelöst.
- Zu widerhandlungen werden nach § 4 der Verordnung des Reichspräsidenten vom 26. September d. Js. betr. die zur Wiederherstellung der öffentlichen Sicherheit und Ordnung für das Reichsgebiet nötigen Maßnahmen bestraft.
- Diese Verfügung tritt sofort in Kraft.

Der Militärbefehlshaber:  
gez. Reinhardt  
Generalleutnant.

**Q 9** Schreiben des Befehlshabers des Wehrkreises IV, Generalleutnant Alfred Müller, an den sächsischen Ministerpräsidenten Dr. Zeigner vom 17. Oktober 1923

(aus: Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte: Deutsche Verfassungsdokumente 1919–1933, hg. v. E. R. Huber, Bd. 4, Stuttgart u.a. 1992, S. 328–329)

Nach der „Sächsischen Arbeiterzeitung“ Nr. 234 vom 15. Oktober 1923 hat der Minister Böttcher am 13. Ok-

tober in der von der KPD einberufenen Versammlung im Zoologischen Garten zu Leipzig Ausführungen gemacht, die besagen:

„... Die Koalitionsregierung hat bankrottiert. Es gibt nach dieser Entwicklung, in der wir stehen, entweder eine weiße oder eine rote Diktatur. Das Proletariat muß sofort bewaffnet werden ... Die Klassenorgane des Proletariats sind die Träger des proletarischen Befreiungskampfes. Die proletarischen Hundertschaften, Aktionsausschüsse, Kontrollausschüsse, Betriebsräte, alles das, was sich die Arbeiterklasse geschaffen und gebildet hat im langen Kampfe, das sind Organe, mit denen das Proletariat heute seinen Kampf führen muß ...“

Seine Ausführungen haben folgende Resolution zur Folge gehabt: „Die am 13. Oktober im Zoologischen Garten versammelten 6000 Arbeiter und Arbeiterinnen protestieren entrüstet gegen das Verbot der Hundertschaften und Aktionsausschüsse durch den General Müller. Sie sind gewillt, nun erst recht diese Kampfmittel auszubauen. Gleichzeitig erklären sie, mit allen Mitteln zu kämpfen, um die mit dem Ermächtigungsgesetz geplante Diktatur Stinnes über die Arbeiterklasse unmöglich zu machen und jede Maßnahme der sächsischen Regierung, die dem Interesse des Proletariats dient, sofort durchzuführen.“

Damit ist durch den Minister Böttcher eine offene Kampfansage gegen die Maßnahmen der Reichsregierung ausgesprochen und in die Resolution veranlaßt worden. Die Aufforderung zur Bewaffnung ist gleichbedeutend mit dem Aufruf zum „bewaffneten“ Kampf. Die Rede stellt sich als ein Verstoß gegen die von mir auf Grund der Verordnung des Herrn Reichspräsidenten vom 26. September erlassenen Verfügungen dar. Ich habe bei allen meinen bisherigen Maßnahmen die Mitarbeit der sächsischen Regierung als Voraussetzung angenommen. Für ihre Fortführung bitte ich Sie, Herr Ministerpräsident, zu den Ausführungen des Ministers Böttcher Stellung zu nehmen und mir bis zum 18. Oktober 11 Uhr vormittags unzweideutig auszusprechen, ob sich das Gesamtministerium dem Geiste und dem Wortlaut nach mit den Ausführungen des Ministers Böttcher einverstanden erklärt und in diesem Sinne die Regierung weiter führen will, oder ob es entgegen den Äußerungen des Ministers Böttcher gewillt ist, nach meinen Weisungen zu handeln. [...]

Müller, Generalleutnant

### Q10 Ultimatum der Reichsregierung an den Freistaat Sachsen vom 27. Oktober 1923

(aus: Weimarer Republik und Drittes Reich 1918–1945, hg. v. H. Hürten, Stuttgart 1995, S. 88–89, Nr. 20 (Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung, Bd. 9))

Nachdem die der sächsischen Landesregierung angehörenden kommunistischen Mitglieder in Aufrufen an die sächsische Bevölkerung zu Gewalttätigkeiten und zur Auflehnung gegen die Reichsgewalt aufgereizt haben, hat der Reichskanzler den sächsischen Ministerpräsidenten Dr. Zeigner aufgefordert, den Rücktritt der sächsischen Landesregierung herbeizuführen, da die Reichsregierung die gegenwärtige sächsische Landesregierung nicht mehr als eine Landesregierung im Sinne der Reichsverfassung anerkennt. Der Reichskanzler hat dabei zum Ausdruck gebracht, daß er die Antwort des sächsischen Ministerpräsidenten im Laufe des morgigen Tages erwartet, und hat von den Maßnahmen Kenntnis gegeben, die die Reichsregierung im Falle einer Ablehnung ihrer Aufforderung sofort ergreifen wird.

### Q11 Grigorij Zinov'ev: Instruktion an die Zentrale der KPD zum Eintritt in die sächsische Landesregierung

(aus: Bayerlein u.a. (Hgg.): Deutscher Oktober, 2003, S.187)

G. Zinov'ev Telegramm;

Da wir die Lage so einschätzen, dass der entscheidende Moment in 4–5–6 Wochen, nicht später, kommt, so halten wir es für notwendig, jede Position, die unmittelbar nützen kann, sofort zu besetzen.

Aufgrund dessen glauben wir: Bei gegebener Lage muss man die Frage unseres Eintretens in die sächsische Regierung praktisch stellen. Unter der Bedingung, dass die Zeigner-Leute bereit sind, Sachsen wirklich gegen Bayern und Faschisten zu verteidigen, müssen wir eintreten. Sofortige Bewaffnung von 50–60 000 wirklich durchzuführen, den General Müller zu ignorieren. Dasselbe in Thüringen

1. Oktober 1923 G.E. Zinov'ev

### Q12 H. Brandler („Josef“): Brief an die Exekutive der Komintern zur Situation und weiteren Planung in Deutschland nach seiner Rückkehr aus Moskau, Berlin, 14. Oktober 1923.

(aus: Bayerlein u.a. (Hgg.): Deutscher Oktober, 2003, S. 217–218)

An die Exekutive der Komintern, Moskau.

Werter Genosse!

Ich bin am Dienstag gut angekommen und in Dresden gleich in die Regierungsbildung hineingekommen. Das Resultat ist, dass Böttcher und Heckert das Finanz- und Wirtschaftsministerium übernommen haben und ich zum Chef der Staatskanzlei gemacht wurde. Am Freitag hatten wir Zentralsitzung. Aus dem Protokoll ersieht Ihr, dass die politische Einstellung reibungslos und den Beschlüssen von drüben entsprechend angenommen worden ist. Wir haben den drüben fixierten Termin zum Beschluss erhoben.

Nachdem ich mich hier wieder orientiert habe, steht die Lage so gut, wie sie den Umständen nach sein kann. Organisatorisch ist alles in Angriff genommen. Fertig ist natürlich noch gar nichts, aber alles ist im Werden.

Katastrophal schlecht steht es mit der Bewaffnung. Nur für Sachsen, Thüringen und Mitteldeutschland ist in den letzten Tagen eine kleine Besserung eingetreten. In Berlin steht es gleichfalls katastrophal. Vor allem fehlen auch die Geldmittel. Das zur Verfügung stehende Geld reicht keineswegs, ebenso wenig reichen die 50 000 Goldrubel, die ich mit P[jatnickk] vereinbart habe. ...

### Analyse der Quellen Q 8–12: Quellen im Umfeld der Reichsexekution

Entsteh.-kontext	Siehe Q1–2				
Quellenangabe	<b>Q 8</b> Verordnung des Befehlshabers im Wehrkreis V, 6. Oktober 1923	<b>Q 9</b> Schreiben des Befehlshabers des Wehrkreises IV, Generalleutnant Alfred Müller, an den sächsischen Ministerpräsidenten Dr. Zeigner vom 17. Oktober 1923, Bedrohung der sächsischen Landesregierung	<b>Q 10</b> Ultimatum der Reichsregierung an den Freistaat Sachsen vom 27. Oktober 1923	<b>Q 11</b> G. Zinov'ev: Telegramm: Instruktion an die Zentrale der KPD zum Eintritt in die sächsische Landesregierung	<b>Q 12</b> Heinrich Brandler („Josef“), Mitglied der KPD Zentrale: Brief an die Exekutive der Komintern zur Situation und weiteren Planung in Deutschland nach seiner Rückkehr aus Moskau, Berlin, 14. Oktober 1923
Provenienzanzeige	Das Krisenjahr 1923. Militär und Innenpolitik 1922–1924, bearb. v. H. Hürten, Düsseldorf 1980, S. 88, Nr. 42 (Quellen zur Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien, Bd. 4)	Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte: Deutsche Verfassungsdokumente 1919–1933, hg. v. E.R. Huber, Bd. 4, Stuttgart u.a. 1992, S. 328–329	Weimarer Republik und Drittes Reich 1918–1945, hg. v. H. Hürten, Stuttgart 1995, S. 88–89, Nr. 20 (Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung, Bd. 9).	Bayerlein u.a., Deutscher Oktober, 2003, S. 187	Bayerlein u.a. (Hgg.): Deutscher Oktober, 2003, S. 217
Innere Quellenkritik: Inhaltliche Erschließung	1. Verbot der Bildung von paramilitärischen Verbänden; Auflösung bestehender Verbände 2. Strafmaßnahmen bei Handlung entgegen der Anordnungen 3. Inkrafttreten der Verfügung	Erläuterung der Rede des Ministers Böttcher am 13.10.23 durch Generalleutnant Alfred Müller (auf Basis der Sächsischen Arbeiterzeitung): • Entscheidung zwischen weißer und roter Diktatur steht bevor • Aufforderung zur Bewaffnung des Proletariats • Protest gegen das Verbot der Hundertschaften → Böttchers Aufruf gilt dem Reich als Kampfansage Zeigner wird aufgefordert, Position zu beziehen	Reichskanzler fordert zum Rücktritt der sächsischen Landesregierung auf, weil • kommunistische Minister zu Gewalt und Auflehnung gegen das Reich aufrufen • die Landesregierung nicht mehr der Reichsverfassung entspricht.  Hinweis auf Maßnahmen im Falle der Ablehnung	Aufforderung zum Eintritt der KPD in die Zeigner- und die Thüringische Regierung  Dringlichkeit der Bewaffnung der Arbeiterorganisationen in Sachsen und Thüringen	Bestätigung, dass die KPD nunmehr in die Zeigner Regierung eingetreten ist  Hinweis: Probleme bei der Bewaffnung der Arbeiterorganisationen, u.a. wegen zu geringer Geldmittel; kleine Besserung nur in Sachsen, Thüringen, Mitteldeutschland
Innere Quellenkritik: Spachliche Erschl./Struktur.	klare Ge- und Verbote in prägnanter Sprache  Gliederung in drei Unterpunkte	Mischung aus Brief- und Berichtstil	Sinngemäße Wiedergabe des Ultimatums im Berichtstil	Kurzer, telegrammartiger Stil	Sachlicher, informierender Stil; Berichterstattung
Interpretation	Verbot bzw. Auflösung von paramilitärischen Verbänden in einem anderen als dem sächsischen Wehrkreis (Stuttgart)	Bedrohung der sächsischen Landesregierung bei weiterer Unterstützung der Kommunisten	Aufforderung zur Auflösung der sächsischen Landesregierung unter dem Hinweis auf kommunistische Agitation	Möglichkeit der KPD die Revolution zu gestalten, soll sichergestellt werden → Böttchers Aufruf gleicht einer Kampfansage an die Regierung	Bewaffnung als Ziel wird nicht in Frage gestellt, Grad der Umsetzung wird als unbefriedigend dargestellt

#### 1.4 Zeitgenössische Pressemitteilungen in sächsischen Zeitungen zum Reichswehreinmarsch in Sachsen

**Q13** Tägliche Rundschau Berlin/Chemnitzer Volksstimme Nr. 250, vom 25. Oktober 1923, Sächs. HStA Dresden: Zeitungsausschnittsammlung 11/52

Aus den verschiedenen Teilen des Landes laufen Meldungen ein, wonach die Reichswehr bei ihrer Besetzung Sachsens in einer Weise vorgeht, die geeignet ist, die Arbeiterschaft und die republikanische Bevölkerung überhaupt in die größte Erregung zu versetzen. Das allgemeine Urteil in diesen Kreisen ist, dass die Reichswehr eine Haltung zeigt, als ob sie sich im Feindesland befinde und als ob sie den republikanisch gesinnten Teil der Bevölkerung als ihren Feind betrachtet.

So wird z. B. aus Pirna vom 23. Oktober, 5 Uhr nachm., berichtet. Die innere Stadt ist zurzeit durch die Reichswehr abgesperrt. Stellenweise ist Stacheldraht gezogen und Maschinengewehre sind schussbereit aufgestellt. Die überall stehenden Posten fordern rücksichtslos und energisch zum Weitergehen auf. Vor dem Volkshaus ‚Zum Ross‘ sind Maschinengewehre mit der Mündung nach dem Volkshaus aufgestellt; auf der entgegengesetzten Straßenseite stehen ca. 10 Posten, die durch laute Zurufe zum Weitergehen auffordern und sofort das Gewehr schussbereit vorbringen, wenn ihrer Aufforderung nicht unbedingt Folge geleistet wird.

Das Volkshaus soll mit Reichswehr belegt werden; diese Maßnahme wirkt außerordentlich erregend auf die Arbeiterschaft, da der Saal des Volkshauses der einzige ist, der ihnen zu Versammlungen zur Verfügung steht. Ganze Häuserblocks sind nach Waffen durchsucht worden, dabei auch der Verlag der sozialdemokratischen Pirnaer ‚Volkszeitung‘. Der die Durchsuchung leitende Offizier gab dort an, dass er nach Propagandaschriften gegen die Republik und die Regierung suche! Er erklärte weiter: ‚Wir kommen nicht in friedlicher Absicht, das sehen sie ja‘, wobei er auf die geladenen Gewehre zeigte. Auf eine Bemerkung, dass die Reichswehr ihren Einmarsch hätte anmelden sollen, damit die Erwerbslosen sich nicht zu dieser Zeit auf dem Marktplatze aufhielten, erwiderte er: ‚Das ist ja gerade gut gewesen‘. Mehrfach sind Arbeiter ohne weiteres auf der Straße mit ‚Halt, Hände hoch!‘ angerufen und nach Waffen durchsucht worden. 12 Arbeiter, die von einer Verhandlung in der Gewerbekammer

auf dem Nachhauseweg waren, sind nach Durchsuchung mit aufgepflanztem Seitengewehr nach der Amtshauptmannschaft transportiert und später wieder freigelassen worden.

Aus Freital wird berichtet: Hier fanden Haus-suchungen bei führenden Personen der sozialdemokratischen und der kommunistischen Partei statt, so u. a. bei dem sozialdemokratischen Parteisekretär RAHMIG. Auch die ‚Rote Schänke‘ wurde durchsucht. Alle diese Haussuchungen verliefen ergebnislos.

In Freiberg ist die Reichswehr am 23. Oktober in das dortige Parteilokal eingedrungen und hat die Gäste in den Restaurationsräumen mit vorgehaltenem Revolver aufgefordert: ‚Hände hoch!‘ Arbeitersamariter, die dort weilten, sind in sehr rücksichtsloser Weise nach Waffen durchsucht worden, natürlich vergeblich.

\*\*\*

Das Wehrkreiskommando 4 gibt in seinem Lagebericht vom 23. Oktober an, dass in Annaberg seit dem Abend des 22. Oktober eine 500–600 köpfige Menge das Rathaus besetzt halte. Diese Meldung ist eine vollständig entstellte Darstellung und Aufbauschung des folgenden Vorfalles:

Am 23. früh sind etwa 500 Mann Erwerbslose vor das Rathaus in Annaberg gezogen. Sie waren ungehalten darüber, dass die Stadt nicht die nötigen Mittel für die Auszahlung der Erwerbslosenunterstützung geschaffen habe. Ein Teil der Demonstranten drang in das Rathaus ein und verweilte eine Zeit lang darin, hat es dann aber nach einiger Zeit, ohne dass irgendwelche Ausschreitungen begangen worden wären, wieder verlassen. Eine Deputation trat mit dem Bürgermeister in Verhandlungen. Der Bürgermeister hatte polizeilichen Schutz angefordert und ein Kommando Landespolizei und Gendarmerie von 50 Mann hatte sich bereits in Marsch gesetzt, erhielt dann aber unterwegs vom Bürgermeister die Weisung, sie brauche nicht zu kommen, da er allein der Sache Herr werde. Am 24. Oktober hat eine neue Demonstration vor dem Rathaus stattgefunden. Polizei wurde für den Fall von Bedarf zur Verfügung gestellt. Es liegt aber nicht der geringste Grund vor für die Annahme, dass die Polizei in solchem Falle nicht Herr der Lage sein würde und dass ein Einsatz von Reichswehr erforderlich wäre. Wie die Vorgänge in Chemnitz in unverantwortlicher Weise entstellt worden sind, damit die Notwendigkeit des Einmarsches der Reichswehr bewiesen würde, haben wir gestern bereits mitgeteilt.

Oelsnitz i.V. wurde am Nachmittag des 22. Oktober von Reichswehr besetzt. Die Stadt wurde zunächst von Postenkette vollständig abgeriegelt: nur mit

Ausweisen versehene Personen durften passieren. Der Führer, über den Zweck dieser Maßnahmen befragt, erklärte, dass er den Anordnungen seiner Dienstbehörde folge. Sein schriftlicher Auftrag enthalte u. a. Anordnungen zur Festnahme von Aufwieglern und Hetzern, Auflösung der proletarischen Hundertschaften sowie der Kontrollausschüsse, um die Lebensmittelzufuhr wieder sicherzustellen.

In Plauen ist die Reichswehr am 23. Oktober früh 6 Uhr eingerückt. Der Verkehr auf den Hauptstraßen wurde abgesperrt und der Fernsprechverkehr eingestellt. Das Verlassen der Stadt wurde nur gegen Ausweis gestattet. Die Absperrung hat starken Unwillen hervorgerufen; viele Arbeiter und Angestellte konnten nicht zur Arbeitsstelle gelangen.

Das Gewerkschaftshaus wurde von einer Maschinengewehrabteilung besetzt und alle Räume ohne Erfolg durchsucht. Gegen die Führer der KPD hat das Wehrkreiskommando IV Haftbefehl erlassen.

Die Stadtverordneten SCHWARZ und DITTEL sind bereits festgenommen worden. Das Rathaus ist mit Stacheldraht abgesperrt. Panzerkraftwagen und Geschütze sind auf den Hauptplätzen aufgestellt. Die Stimmung der Arbeiterschaft ist außerordentlich erregt. Auch in weiten Kreisen des Bürgertums verurteilt man die Maßnahmen der Reichswehr. Die Geschäftsleute beschwerten sich über wirtschaftliche Schäden, die ihnen durch die Einstellung des Fernsprechverkehrs erwachsen sind.

#### Das grundlose Blutbad in Pirna

Pirna. Auf Ersuchen des Ratsvorstandes kam der Major Pangratz in die gerade tagende Ratssitzung und erklärte auf Befragen, er habe Befehl, Pirna zu besetzen. Auf die Frage, weshalb nicht vorher Mitteilung erfolgt sei, hat der Major erklärt, dass er nur auf Befehl des Generals Müller gehandelt habe. Auf die weitere Frage, warum nicht zuerst blind geschossen worden sei, erklärte der Major, das Einsetzen der Reichswehr sei das letzte Mittel des Staates. Nachdem fünfmal zum Auseinandergehen aufgefordert worden sei, sei scharf geschossen worden. Der Bericht des Wehrkreiskommandos über die Schießereien behauptet bekanntlich, dass, als die Truppe schoss, sie gleichzeitig aus einem Hause am Markt beschossen worden sei. Es ist festgestellt worden, dass die Wohnung, aus der geschossen worden sein soll, zu jener Zeit menschenleer und abgeschlossen war. Der Inhaber der Wohnung, ein Heizer, tat nachweisbar zur Zeit der Schießerei seinen Dienst im Stadtkrankenhaus.

**Q14** Der Kämpfer, Nr. 231, vom 3. Oktober 1923, Sächs. HStA Dresden: Zeitungsausschnittsammlung 11/57

#### Aufmarsch der Reichswehr gegen Sachsen

(Eigene Drahtmeldung) Weißenfels, 1. Oktober  
In dem Kreis Weißenfels werden zwei Bataillone des Reichswehrrégiments Nr. 11 und eine Batterie des Halberstädter 4. Artillerie-Regiments einquartiert. Die bürgerliche Presse schreibt von Manövern der Reichswehr.

\*

Belagerungszustand und Manöver, das mag glauben wer will. Der Zweck der Truppenverschiebung ist eindeutig gegen Sachsen und Thüringen gerichtet. Die 60 Soldaten, die in Corbetha einquartiert werden, haben keine andere Aufgabe, als im gegebenen Falle die Eisenbahn zwischen Sachsen und Thüringen zu sperren und die beiden Bataillone der Leipziger Reichswehr und die Batterie der Halberstädter Artillerie hat keine andere Aufgabe, als die Verbindung zwischen Sachsen, Thüringen und Halle zu sperren. So wird der Ring um Sachsen und Thüringen immer enger geschlossen.

**Q15** Dresdner Nachrichten, Nr. 293, vom 23. Oktober 1923, Sächs. HStA Dresden: Zeitungsausschnittsammlung 11/57

#### Reichswehrtruppen in Meißen beschossen. Der Einmarsch der Reichswehr in Sachsen.

Wir erfahren über den Truppeneinsatz im Freistaat Sachsen folgendes:

Die zur Wiederherstellung von verfassungsmäßigen Zuständen bestimmten Truppen haben sich planmäßig ohne jede Zwischenfälle am 21. Oktober unter Führung des Generals Felsch im Raume Königsbrück-Bischofswerda-Dresden, unter Führung des Generals Ledebur im Raume Leipzig-Eilenburg und unter Führung des Obersten Föhrenbach um Hof versammelt. Bei den Truppen um Hof handelt es sich um württembergische Verbände. Am 22. Oktober haben die Truppen den Vormarsch angetreten. Sie werden an diesem Tage die Gegend Lohmen, die Gegend nördlich von Dresden und Meißen, Nauhof-Wurzen, Oelsnitz-Plauen erreichen.

Auf Kavallerie, die in Meißen einrückte, wurde geschossen.

Die Truppe erwiderte das Feuer. Dabei gab es mehrere Verletzte. Der Kommunistenführer KUPPE wurde verhaftet.

Zu dem Zusammenstoß wird noch berichtet: Bei dem Einrücken von Teilen des R. R. 12 aus Großenhain in Meißen kam es am 22. Oktober vormittags zu Zusammenstößen mit demonstrierenden Erwerbslosen und Kommunisten aus Meißen und Umgegend. Beim Zerstreuen der Demonstranten fielen aus einem Hause auf die Reichswehr Schüsse. Diese erwiderte das Feuer auf das Haus, säuberte es und die Straßen der Stadt. Acht Verdächtige, darunter der Kommunistenführer KUPPE, wurden festgenommen. Waffen wurden nicht gefunden. Eine Schwadron musste gegen die die Stadt füllenden Demonstranten anreisen, um die Verbindung zu der am Bahnhof haltenden anderen Schwadron, die von ihnen bedrängt wurde, zu erzwingen. Dabei wurden mehrere Zivilisten durch Hieb mit der Waffe leicht verletzt.

Am 23. Oktober, 10.30 Uhr vormittags, wird der Befehlshaber, Generalleutnant MÜLLER, die an diesem Tage durch Dresden marschierenden Truppen am Neustädter Rathaus an sich vorbeimarschieren lassen. Die Truppen werden durch die Hauptstraße, am Blockhaus vorbei, über die Friedrich-August-Brücke, Richtung Altmarkt, marschieren.

#### Mecklenburgische Truppen in Sachsen

Schwerin, 21. Oktober. Am Sonnabend sind aus Mecklenburg zwei Reichswherbataillone zur Verstärkung der sächsischen Reichswehr nach Sachsen abtransportiert worden. Es handelt sich um die sonst in Rostock und Schwerin stationierten Infanteriebataillone.

Vor einem Aufruf der sächsischen Regierung:

Die sächsische Regierung wird wegen des Einmarsches fremder Reichswehrtruppen einen Aufruf an die Bevölkerung erlassen. Sie wird dabei betonen, dass sie die Maßnahmen des Reiches für politisch höchst bedenklich halte und wird erklären, sie habe bisher an Recht und Verfassung gehalten und werde das auch in Zukunft tun. Sie wird zum Ausdruck bringen, dass sie fest zur Einheit des Reiches stehe. Die Regierung wird die Bevölkerung zur Ruhe und Ordnung auffordern.

#### Q16 Pirnaer Anzeiger, Nr. 249, vom 24. Oktober 1923, Sächs. HStA Dresden: Zeitungsausschnittsammlung 11/57

##### Mitbürger!

Ohne Wissen und Willen des Rates ist in Pirna Reichswehr eingezogen. Zu unserem tiefsten Bedauern hat diese ohne vorherige Fühlungnahme mit der Stadtbehörde auf Bürger geschossen. Ein Toter und mehrere Verwundete sind durch dieses Vorgehen zu beklagen. Wir missbilligen das Geschehen auf das schärfste und haben bei den zuständigen Oberbehörden nachdrücklich Verwahrung eingelegt.

Unsere Mitbürger bitten wir aber, bei dieser Stellungnahme des Rates Ruhe zu bewahren und alles zu unterlassen, was etwa die Reichswehr zu weiteren Vorgehen veranlassen könnte. Es liegt im eigensten Interesse eines jeden, den Anordnungen der Organe nachzukommen, damit mit möglichster Schnelligkeit wieder das geregelte Leben eintreten kann. Wir werden nach wie vor dahin arbeiten, dass wie bisher in unserer Stadt Ruhe bleibt.

Pirna, am 23. Oktober 1923.

Der Rat der Stadt Pirna.

#### Q17 Dresdener Nachrichten, Nr. 294, vom 24. Oktober 1923, Sächs. HStA Dresden: Zeitungsausschnittsammlung 11/57

##### Der Vormarsch der Reichswehr in Sachsen.

Ein Zwischenfall beim Durchmarsch durch Pirna  
Provokation durch radaulustige Jugend – Ein Toter, zwei Verletzte.

Über den Vormarsch der Truppen im Freistaate Sachsen wird vom Wehrkreiskommando weiter mitgeteilt:

Die Truppen des Generals FELSCH sind am 23. Oktober bis Pirna-Niedersedlitz-Potschappel, mit Kavallerie bis westlich Wilsdruff und südlich Tharandt vormarschiert. Die Truppen des Generals v. LEDEBUR haben die Gegend Grimma-Bad Lausick-Borna, die des Oberst Föhrenbach Oelsnitz und Plauen erreicht. Beim Einmarsch des zu den Truppen des Generals FELSCH gehörenden 2. Bataillons I.-R. 10 in Pirna kam es zum Zusammenstoß mit einer johlenden und pfeifenden, meist aus radikaler Jugend bestehenden Menge, die der Truppe den Weg versperrte und trotz mehrmaliger Aufforderung nicht auseinanderging. Die Reichswehr machte von der Schusswaffe Gebrauch und wurde gleichzeitig aus einem Hause am Markte beschossen. Die Truppe hatte keine Verluste. Von den

Demonstranten wurden einer erschossen und zwei verletzt. Die Ordnung wurde wiederhergestellt.

Der Vorbeimarsch der am 23. Oktober durch Dresden marschierenden preußischen und sächsischen Truppenteile – 4 Bataillone Infanterie, 1 Eskadron, 5 Batterien – vor General MÜLLER hatte eine große Zuschauermenge auf die Beine gebracht. Die Truppe wurde freudig begrüßt. Gegen einzelne radikale Schreier wurde von der Truppe eingegriffen und zur vorläufigen Festnahme geschritten. Ernste Zwischenfälle kamen nicht vor. Wie notwendig es ist, in Südwestsachsen mit Reichswehr Ordnung zu schaffen, zeigen folgende Nachrichten:

Nach größeren Demonstrationen hält in Annaberg seit dem 22. Oktober abends eine 500 bis 600 Köpfe starke Menge das Rathaus besetzt. Zu Chemnitz fanden am 22. Oktober trotz des Ausnahmezustandes große Demonstrationen, die bis nachts dauerten, statt.

#### Q18 Wurzener Zeitung, Nr. 326, vom 1. Dezember 1923, Sächs. HStA Dresden: Zeitungsausschnittsammlung 11/57

##### Wie es mit der Sicherheit in Sachsen bestellt war

Zu der Behauptung des sächsischen Ministerpräsidenten FELLISCH, dass für die Aktion der Reichswehr in Sachsen kein Anlaß gegeben war und die Polizei für die Sicherung von Leben und Eigentum vollständig genügt hätte, schreibt die „Sächsische Industrie“, das Organ des Verbandes sächsischer Industrieller:

Der Verband wird in den nächsten Tagen eine Denkschrift über die Zustände vor dem Reichswheereinmarsch vorlegen, in der eine Auswahl von weit über 50 Fällen schlimmster terroristischer Gewalttaten gegenüber Industriellen, Arbeitern und Angestellten dargelegt und auch und (über – S. M.) das Verhalten der Polizei in den einzelnen Fällen Mitteilungen gemacht sind. Die Öffentlichkeit wird sich daraus selbst ein Urteil über die Versuche der sächsischen Regierung bilden können, die ihr für die anarchistischen Zustände zufallende Verantwortung abzuwälzen. Richtig ist, dass durch diese Verhältnisse infolge Ausfalls von Aufträgen der sächsischen Industrie und vor allem der Arbeiterschaft schwerer Schaden zugefügt worden ist. Aber wir haben die sächsische Regierung wiederholt darauf hingewiesen, daß diese Nachteile nicht ‚durch unverantwortliche Übertreibungen‘ der Presse, sondern durch die Passivität der Regierung gegenüber den sich immer mehr verschlimmernden terroristischen Gewalttaten hervorgerufen worden sind. Daß die deutschfeindliche Presse des Auslandes

die leider nicht harmlosen und übrigens vielfach durch das Zeugnis in Sachsen sich aufhaltender Ausländer bestätigten Ausschreitungen aus durchsichtigen Konkurrenzgründen zu übertreiben versuchen würde, muss sich eine ihrer Verantwortung bewusste Regierung selbst sagen und daher unter allen Umständen dafür Sorge tragen, daß derartige Ausschreitungen sofort nach ihrem ersten Auftreten unterdrückt und ihrer Wiederholung ein Riegel vorgeschoben wird. Es ist erfreulich, daß man jetzt sagen kann, daß das Gefühl, Sicherheit und Ordnung seien im Lande wieder vorhanden, zurückzukehren beginnt. Aber dies ist lediglich dem Umstande zu verdanken, daß die Verantwortung für öffentliche Ruhe, Ordnung und Sicherheit durch die Autorität des Reiches mittels der Reichswehr gewährleistet wird, nachdem die sächsische Regierung es nicht vermocht hat, diese erste grundlegende Aufgabe einer jeden Stadtverwaltung durchzuführen.

#### Q19 Radeberger Zeitung, Nr. 245, vom 6. Dezember 1923, Sächs. HStA Dresden: Zeitungsausschnittsammlung 11/57

##### Das Wehrkreiskommando

##### Zu den Reichswehr-Anschuldigungen

In Fortsetzung der bisherigen Mitteilungen über das Verhalten der Reichswehr gibt das Wehrkreiskommando folgendes bekannt:

In dem vom Abgeordneten SIEWERT verlesenen Brief des Allgemeinen Gewerkschaftsbundes in Mügeln heißt es:

„Es wurden in Mügeln und Umgebung die Verhaftungen vorgenommen, unter denen die eines fünf Jahre lang geisteskranken alten Mannes. Auch dieser Geisteskranke ist mißhandelt worden.“ Die Festnahme eines Geisteskranken trifft zu. Als sich nach wenigen Stunden herausstellte, daß nicht er, sondern sein Sohn der Gesuchte sei, erfolgte sofort die Freilassung. Eine Mißhandlung ist nicht vorgenommen. Gattin und Sohn des Kranken hatten es nicht für nötig befunden, den Offizier, der die Haussuchung leitete, über seinen Zustand zu unterrichten. Sie hatten vielmehr das offensichtliche Bestreben, ihn auf diese Weise los zu werden.

Es wird in diesem Brief weiter behauptet, dass einer Wöchnerin, die im Bett lag und stillte, das Kind weggenommen und das Einsteckbett nach Waffen durchsucht wurde. Die Schilderung dieses Landknechtsunwesens in einem modernen Kulturstaat ist ein besonders geeigneter und fetter Propagandabissen im Kampfe gegen die Reichswehr. Dementsprechend

faßt der Abgeordnete SIEWERT sein Urteil in folgende Worte: ‚Ich weiß nicht, ob das Reichwehrosoldaten sein können, die von deutschen Müttern geboren sind!‘ Ein solcher Vorgang hätte auf die gesamte Reichswehr den nachhaltigen Eindruck gemacht. Er spielte sich nur nicht in dieser Weise ab. Dem mit der Haussuchung bei einem gewissen W. beauftragten Offizier erklärte dieser, seine Frau habe vor drei Wochen ein Kind bekommen, die Haussuchung würde sie daher sehr erregen. Auf Vorschlag des Offiziers soll sich nun Frau W. für diese Zeit mit dem Kinde zu der im Hause wohnenden Nachbarin begeben. Hierzu wartete er vor der Wohnzimmertür, bis Frau W. sich fertig gemacht hatte. Nach einiger Zeit kam sie mit dem Kinde, daß in ein unförmlich großes Windelpaket eingehüllt war, heraus. Es bestand nun der Verdacht, dass bei dieser Gelegenheit gesuchtes, belastendes Material beiseite gebracht und der Zweck der Haussuchung vereitelt würde. Daher ließ der Offizier das Paket öffnen. Dies geschah in rücksichtsvoller Weise; der Säugling schrie nicht. Wegen Verleumdung ist Strafantrag gestellt. Ein gewisser Kurt EIDAM aus Limbach wurde von einem Posten zum Weitergehen aufgefordert. Anstatt dem Befehl Folge zu leisten, erwiderte er diesem: ‚Du Rotzjunge hast mir überhaupt nichts zu sagen.‘ Die nochmals erfolgte Aufforderung zum Weitergehen beantwortete E. mit einem Faustschlag nach dem Posten und hielt ihn fest, so daß dieser von seiner Waffe keinen Gebrauch machen konnte. Erst ein zweiter Patrouillenteilnehmer befreite durch einen Kolben-schlag den Posten von E. und nahm ihn fest. In seiner amtlichen Vernehmung spricht E. nur von ungerechtfertigt erhaltenen Faust- und Kolbensschlägen. Sein eigenes Verhalten verschweigt er und verwechselt Austeiler und Empfänger der Faustschläge. Dann behauptet er, nach seiner Festnahme unter Kolbenstößen zum roten Hirsch gebracht worden zu sein. E. lügt weiter und sagt: Der Patrouillenfürer hätte, auf Wache angekommen, dem dort stehenden Posten zugerufen: ‚Entsichern! Jetzt kommt ein großes Kommunistentvieh, worauf der Posten erwiderte: ‚Ich schieße ohne Anruf!‘ Wahr ist vielmehr, dass der Patrouillenfürer nach seiner Rückkehr zur Wache nicht dem Posten, sondern seiner Patrouille befahl: ‚Entladen‘, aber nicht ‚Entsichern‘. Letzteres hätte ja auch gar keinen Sinn gehabt. Seine Angaben über das Kommunistentvieh und über die Worte des Postens sind frei erfunden. Über Leutnant v. d. MOSEL sagt E.: ‚Er stieß mich mit der Faust ins Gesicht und forderte von mir mit den Worten, ‚komm her, du Hund!‘ die Unterschrift eines Protokolls mit der falschen Angabe über meinen Angriff auf den Posten. Er rief, als ich mich weigerte, Sol-

daten mit Reitpeitschen herbei, um mich zur Unterschrift zu zwingen. Sechs Mann schlugen auf mich ein, bis ich schließlich unter Zwang unterzeichnete. Dann mußte ich auf Befehl des Leutnants v. d. MOSEL Kniebeuge machen. Als ich zusammenbrach, erklärte er: ‚Der läßt in Zukunft die Reichswehr in Ruhe!‘ Später mußte ich mich mit dem Gesicht an die Wand stellen.‘ Von allen diesen Angaben ist lediglich wahr, dass E. sich mit dem Gesicht gegen die Wand stellen mußte. Über diese Maßnahme ist bei Festnahmen oft Beschwerde geführt. Sie ist nach den Dienstvorschriften zulässig und besonders da anzuwenden, wo durch die örtlichen Verhältnisse anderweitige sichere Bewachung nicht möglich ist. Alle anderen Angaben sind größte Lügen. Weder Leutnant v. d. MOSEL, noch der Offizier, welcher den E. vernahm, haben ihn zur Unterschrift des Protokolls gezwungen, noch irgendwie mißhandelt. Am Abend nach seiner Festnahme trat E. an den Unteroffizier, der ihn festnahm, heran.

Unaufgefordert bat er diesen wegen seines Verhaltens um Verzeihung und entschuldigte dieses mit seiner Nervosität. Damit gibt E. selbst seinen Angriff auf den Posten zu. Seine Erzählung, ein falsches Protokoll unter dem Zwange von Peitschenhieben unterschrieben zu haben, zerfällt in nichts. In seinem amtlichen Vernehmungsprotokoll fehlen jedoch diese Angaben.

So sieht das amtliche Material, dem die Angriffe auf die Reichswehr zugrunde liegen, aus. Übertreibung und Entstellung des wahren Sachverhalts lösen sich mit Lügen ab und überbieten einander. Weitere Berichte folgen. In zwei Fällen wurden Übergriffe festgestellt. Die Schuldigen sind zur Rechenschaft gezogen.

### Informationen aus den Zeitungsartikeln

Die Zeitungsartikel werden lediglich nach zwei Kriterien analysiert. Es wird gefragt nach den Hauptinformationen (1) und dem angesprochenen Leserkreis (2). Mit Schüler/-innen der Sekundarstufe II wäre eine noch anspruchsvollere Quellenanalyse denkbar.

#### Q13 Tägliche Rundschau Berlin/Chemnitzer Volksstimme vom 25. Oktober 1923

zu (1):

- fasst viele lokale Meldungen zum Vorgehen der Reichswehr gegenüber der sächsischen Bevölkerung am 22. und 23. Oktober 1923 zusammen
- stellt Berichte aus vielen Orten zusammen, die ähnliche Übergriffe seitens der Reichswehr beschreiben. Es entsteht ein Bild nahezu gänzlicher Hilflosigkeit der Betroffenen gegenüber der Reichswehr. Zudem wird das aggressive Vorgehen der Soldaten gegen die Bevölkerung geschildert

zu (2): proletarische bis mittlere Schichten

#### Q14 Der Kämpfer vom 3. Oktober 1923

zu (1): Der Beitrag meldet (am 3. Oktober!) Truppenverlagerungen der Reichswehr in den sächsisch-thüringischen Raum und erklärt dies als gegen Sachsen und Thüringen gerichtete Aktion, die weiteres Einschreiten vorbereitet.

zu (2): traditionell linke Leserschaft

#### Q15 Dresdener Nachrichten vom 23. Oktober 1923

zu (1):

- Reichswehreinmarsch dient der „Wiederherstellung von verfassungsmäßigen Zuständen“
- Herkunft und Stationierungsorte der eingesetzten Truppenverbände werden vorgestellt
- Zwischenfälle zwischen Reichswehr und Demonstranten werden beschrieben
- Darstellung der Reichswehraktivitäten als Antwort auf die Angriffe der Demonstranten und Kommunisten in Meißen
- Hinweis, dass die sächsische Landesregierung einen Aufruf an die Bevölkerung erlassen wird, der die Unrechtmäßigkeit des Reichswehreinmarsches betont

zu (2): breiter Leserkreis (viele soziale Schichten werden angesprochen)

#### Q16 Pirnaer Anzeiger vom 24. Oktober 1923

zu (1):

- Information zu den tragischen, lokalen Ereignissen
- Missbilligung des Einmarsches der Reichswehr
- tiefstes Bedauern über die Opfer des Reichswehreinmarsches
- Aufforderung zur Ruhe und Besonnenheit der Bürger, um Konfrontationen mit der Reichswehr zu vermeiden

zu (2): alle sozialen Schichten

#### Q17 Dresdener Nachrichten vom 24. Oktober 1923

zu (1):

- Auszug aus einem Bericht des Wehrkreiskommandos über den Vormarsch der Reichswehr in Sachsen; dargestellt wird v.a. der Einmarsch in Pirna und der Durchmarsch durch Dresden sowie die Reaktion der jeweiligen Bevölkerung
- Bericht über Zwischenfälle in Pirna zwischen Reichswehr und meist radikalen Jugendlichen; in Dresden hingegen freundliche Begrüßung der Truppen; nur wenige verbale Attacken einiger Demonstranten, die verhaftet wurden
- Die Notwendigkeit des Einmarsches der Reichswehr wird mit den Geschehnissen in Annaberg und Chemnitz begründet, mit dem Ziel, die innere Sicherheit zu gewährleisten

zu (2): stark konservativer Leserkreis

#### Q18 Wurzener Zeitung vom 1. Dezember 1923

zu (1):

- gibt Haltung der von den Unruhen betroffenen Industriellen wieder; kündigt eine „Denkschrift“ über die Zustände vor dem Reichswehreinmarsch an, in der eine Auswahl von weit über 50 Fällen schlimmster terroristischer Gewalttaten gegenüber Industriellen, Arbeitern und Angestellten dargelegt wird und auch über das Verhalten der Polizei in den einzelnen Fällen Mitteilungen gemacht wird

- gibt sächsischer Regierung und ihrer Passivität gegenüber den Aufständischen die Hauptschuld am Reichswehreinmarsch

zu (2): konservative, mittelständische Leserschaft

### Q19 Radeberger Zeitung vom 6. Dezember 1923

zu (1): greift Meldungen über Reichswehrübergriffe gegen die sächsische Bevölkerung auf, um diese zu relativieren; unterstellt den Betroffenen Übertreibungen, Entstellungen und Lügen

zu (2): eher konservativer Leserkreis

#### Feststellung:

Die Berichterstattung erfolgt, je nach politischem Blickwinkel, konträr, bis hin zu gegenläufigen Darstellungen über das jeweilige Geschehen

## 2. Auszüge aus Publikationen zum Reichswehreinmarsch

Gewählt wurden zwei Werke, die über die sächsische Landeszentrale für politische Bildung zugänglich sind und, weil sie kostenfrei für Lehrer/-innen abgegeben werden, im Geschichtsunterricht recht häufig zum Einsatz kommen. Dazu kommt ein Auszug aus Heinrich August Winklers Standardwerk: Weimar 1918–1933. Die Geschichte der ersten deutschen Demokratie, München 1993.

**M5 Christoph Jestaedt: Die Sächsische Verfassung von 1920, in: Drehwald, S./Jestaedt, C. (Hgg.): Sachsen als Verfassungsstaat, Leipzig 1998, S. 53-54.**

Besonders hervorzuheben ist trotz der Kürze seiner Regierungszeit der Sozialdemokrat Dr. Erich Zeigner.<sup>92</sup> Auf dem linken Flügel seiner Partei stehend, arbeitete er mit den Kommunisten zusammen, von denen auch zwei in die Regierung eintraten. Zeigner trieb sein linkssozialistisches Spiel gegen die Weimarer Republik soweit, daß das Reich sich genötigt sah, die Reichsexekution gegen Sachsen anzuordnen. Verbände der Reichswehr rückten am 22. Oktober 1923 in Leipzig und Dresden ein, übernahmen die vollziehende Gewalt und besetzten bis Anfang No-

vember ganz Sachsen. Der aus der SPD kommende Reichspräsident Friedrich Ebert löste die Regierung Zeigner am 29. Oktober 1923 auf und bestimmte den letzten Ministerpräsidenten des Königs, Rudolf Heinze (DVP), zum Reichskommissar für Sachsen, dem sehr bald eine von der SPD gestellte Minderheitsregierung unter Alfred Fellisch folgte. Der aus bürgerlichem Hause stammende Jurist Zeigner, von der Regierung Fellisch nach und trotz seines Sturzes durch das Reich zum Landgerichtsdirektor beim Landgericht Dresden gemacht, mußte bald wieder aus der Justiz entfernt werden, da er in einem Strafprozeß wegen passiver Bestechung [er hatte für Begnadigungen kleinere Zuwendungen angenommen<sup>93</sup>] zu einer mehrjährigen Haftstrafe und dem Entzug der bürgerlichen Ehrenrechte verurteilt worden war. Nach 1933 mehrfach in nationalsozialistischer Haft, unter anderem im KZ Sachsenhausen, hinderte diese am eigenen Leib gemachte Erfahrung totalitären Unrechts den 1945 Oberbürgermeister von Leipzig gewordenen Zeigner nicht daran, in der SPD zu einem der wichtigsten Protagonisten einer Vereinigung seiner Partei mit der KPD zur SED zu werden; das totalitäre SED-Regime hat ihm ein ehrendes Andenken bewahrt. Im übrigen ist das politische Schicksal Zeigners durchaus symptomatisch für das frühzeitige Scheitern des ‚roten Sachsens‘. Mit den unterschiedlichen Regierungen Max Heldts, die große Koalitionen waren, wurde der Einfluss der Bürgerlichen gegenüber einer in sich zutiefst zerstrittenen Linken immer stärker, und am Ende wurden die Regierungen (in Sachsen – S. M.) ganz von den bürgerlichen Parteien gestellt.

#### Fußnoten:

92 Schmeitzer, Rudloff, Dresden 1997, S. 227f.

93 Erich Zeigner von Willy Albricht in: Biographisches Lexikon zur Weimarer Republik, herausgegeben von Wolfgang Best und Hermann Graml, München 1988, S. 376

**M6 Claus-Christian W. Szejnmann: Vom Traum zum Alptraum: Sachsen in der Weimarer Republik. 13. Nachwort: Barbarische Folgen, Dresden 2000, S. 45-46.**

[...]

Mit der Reichsexekution wurde etwas beseitigt, was der Reichsregierung ein Dorn im Auge gewesen war – das linksdemokratische Projekt in Sachsen. Diesem ernsthaften Versuch, einen gegenüber dem Reich alternativen Weg zu gehen, wurde damit ein herbes Ende bereitet. Sachsen landete damit wieder auf der Berliner „Normschiene“. Der sozialdemokratische Zeitgenosse

Walter Fabian resümierte niedergeschlagen: „Das Jahr 1923 wird für das deutsche Proletariat, vor allem aber für die sächsische und thüringische Arbeiterklasse, auf immer unvergeßlich sein. Dieses Jahr hat eine Fülle von Hoffnungen zerschlagen und manche Illusion zerstört, hat die deutsche Arbeiterschaft ein gewaltiges Stück zurückgeworfen.“<sup>104</sup>

Die Reichsexekution war ein folgenschwerer Rückschlag für die Weimarer Republik und unterstrich eklatante Schwächen des demokratischen Systems, vor allem während der Krisenzeiten. Dazu kam, daß die Reichsexekution gegen Sachsen und Thüringen zum Präzedenzfall für den verhängnisvollen Staatsstreik im Juli 1932 gegen die sozialdemokratische Regierung in Preußen wurde. Es zeigte sich auch, daß Zeigners Kritik an der unabhängigen Rolle und der antidemokratischen Grundeinstellung der Reichswehr berechtigt war. Geßler handelte mehrmals eigenmächtig und über das hinaus, was Stresemann im Sinne hatte. Deshalb kann man fast schon von einem „Militär-Putsch“ sprechen.<sup>105</sup> Das eigenmächtige Vorgehen der Reichswehr und des Reichskanzlers führte direkt zum Fall der Großen Koalition in Berlin. Die sozialdemokratische Reichstagsfraktion kündigte das Bündnis mit Stresemann auf – wenn auch nur widerwillig –, weil sie sich von Stresemann zum Vorgehen gegen Sachsen zu wenig konsultiert fühlten und ihnen die Maßnahmen der Reichswehr und die Art und Weise des Zeigner-Sturzes zu weit gingen. Als ein entsprechendes Ultimatum von ihnen vom übrigen Kabinett abgelehnt wurde (im Ultimatum hatten die Sozialdemokraten die Aufhebung des militärischen Ausnahmezustandes, ein energisches Einschreiten gegen Bayern und die Beschränkung der Reichswehr in Sachsen auf Hilfsfunktionen im Dienste der zivilen Behörden gefordert), blieb ihnen nichts anderes übrig, als die Große Koalition im Reich zu verlassen.<sup>106</sup>

Die weitere Entwicklung in Sachsen während der Weimarer Republik blieb von der Reichsexekution stark überschattet: Die Armee hatte eine legal gebildete Arbeiterregierung unter Androhung von Gewalt aus dem Amt entfernt. Außerdem registrierten große Teile der Arbeiterschaft entsetzt die Misshandlungen, Verwundeten und Toten in Meißen, Pirna, Freital, Großenhain, Chemnitz und in unzähligen Orten des Erzgebirges und des Vogtlandes. Besondere Wut lösten die tragischen Zwischenfälle in Freiberg aus, bei denen 23 Demonstranten von der Reichswehr getötet worden waren. Währenddessen begrüßten große Teile des Bürgertums das Eingreifen der Reichswehr mit fast euphorischem Jubel. Der amerikanische Konsul in Dresden beobachtete, daß in der Elbmetropole „Tau-

sende den Soldaten begeistert Blumen zuwarfen, weil diese die zahlreichen Tumulte beenden würden“.<sup>107</sup> Der Haß zwischen der Arbeiterbewegung und dem Bürgertum wurde 1923 sozusagen in die sächsische Landschaft einzementiert. Die ungünstige wirtschaftliche Entwicklung in den Nachkriegsjahren und die Auseinandersetzungen um die Gestaltung der Gesellschaft hatten Sachsen gespalten und ließen auch weiterhin eine unruhige politische Entwicklung erwarten.“

#### Anmerkungen:

104 Fabian, Klassenkampf, S. 131.

105 Donald B. Pryce, The Reich Government versus Saxony, 1923: The Decision to Intervene, in: Central European History, 2/1977, S. 144f. Für die fragwürdige Verfassungsmäßigkeit der Reichsexekution siehe den Artikel von Hugo Preuß in: Lipinski, Kampf, S. 72-74.

106 Heinrich August Winkler, Von der Revolution zur Stabilisierung. Arbeiter und Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik 1918 bis 1924, Berlin 1985, S. 662-664.

107 Zit. N. Lapp, Revolution, S. 101

(In: Szejnmann, Traum, 2000, Anmerkungen S. 154f.)

**M7 Heinrich August Winkler: Weimar 1918–1933. Die Geschichte der ersten deutschen Demokratie, München 1993, S. 224-228, Auszug aus Kapitel 8, das sich unter dem Titel „Die vermiedene Katastrophe“ mit 1923 befasst.**

Am 10. Oktober konnten die deutschen Kommunisten den Vollzug der Anweisung melden, die ihnen neun Tage zuvor der Generalsekretär der Komintern erteilt hatte: Sie traten in die sächsische Regierung unter Erich Zeigner ein. Zwar erlangten sie nicht das erstrebte Innenministerium und damit die Kontrolle über die Polizei. Aber das Finanz- und Wirtschaftsministerium wurden nunmehr von zwei führenden Mitgliedern der KDP, Paul Böttcher und Fritz Heckert, geleitet, und der Parteivorsitzende Heinrich Brandler übernahm die wichtige Position des Leiters der Staatskanzlei. [...]

Die Bildung der linken Einheitsfrontregierungen in Dresden und Weimar war legal, durch parlamentarische Mehrheitsentscheidungen, erfolgt. Formell konnte das Reich gegen das Zustandekommen der neuen Kabinette also nichts einwenden. Die Regierung Zeigner und Fröhlich unternahmen auch keine Schritte, die man als reichsfeindlich hätte bezeichnen können. Insofern unterschied sich die mitteldeutsche Krise grundlegend von der bayerischen. Und doch zweifelte in Berlin kaum jemand an der wirklichen Absicht, die die Kommunisten mit dem Eintritt in die beiden Lan-

desregierungen verfolgten: der Vorbereitung eines bewaffneten Aufstandes. Der Reichskommissar für Überwachung der öffentlichen Ordnung nannte am 19. Oktober als Indizien Waffenfunde in Berlin und Plünderungen von Waffengeschäften in Sachsen. Außerdem meldete er, der neue sächsische Finanzminister Paul Böttcher habe am 13. Oktober auf einer Versammlung in Leipzig die sofortige Bewaffnung des Proletariats gefordert. Am gleichen 13. Oktober antwortete die Reichswehr auf die Bildung der linken Einheitsfront in Dresden: Der sächsische Wehrkreisbefehlshaber, General Müller, der seit dem 27. September auch Inhaber der vollziehenden Gewalt war, verbot die Proletarischen Hundertschaften. Drei Tage später gab Müller nach Rücksprache mit Reichswehrminister Geßler bekannt, daß die sächsische Polizei ab sofort der unmittelbaren Befehlsgewalt der Reichswehr unterstellt sei. Der sächsischen Regierung war damit ihr einziges wirksames Machtinstrument entzogen und eine Reichsexekution gegen Sachsen, ohne daß sie formell beschlossen worden wäre, bereits weitgehend an ihr Ziel gelangt. [...]

Die Gefahr, daß von Sachsen ein kommunistischer Aufstand ausgehen und das ganze Reich erfassen würde, war bis zum 21. Oktober durchaus real. Auf diesen Tag hatte die KPD eine Arbeiterkonferenz nach Chemnitz einberufen, auf der, falls die Stimmung günstig war, der Generalstreik ausgerufen und das Signal zum Aufstand ausgegeben werden sollte. Doch als Brandler den sofortigen Generalstreik als Antwort auf die Diktatur der Reichswehr verlangte, fand dieser Vorschlag keinerlei Zustimmung. Der anwesende sozialdemokratische Arbeitsminister Graupe drohte mit dem Auszug der SPD, falls die Kommunisten auf ihrer Forderung beharrten. Hiergegen erhob sich kein Widerspruch. August Thalheimer hat Jahre später die Reaktion auf Brandlers Vorstoß mit vollem Recht als ein „Begräbnis dritter Klasse“ bezeichnet.

Der Ablauf der Chemnitzer Arbeiterkonferenz durchkreuzte den Terminplan für den „deutschen Oktober“. Die Zentrale der KPD musste einsehen, daß die Kommunisten selbst in ihrer sächsischen Hochburg innerhalb der Arbeiterklasse isoliert waren. An einen erfolgreichen, in den bewaffneten Aufstand übergehenden Generalstreik im Reich war unter diesen Umständen nicht zu denken. Ohne die Ankunft Karl Radeks abzuwarten, der sich noch auf dem Weg nach Deutschland befand, zog die Zentrale aus dem Desaster von Chemnitz die einzig realistische Schlußfolgerung: Der Plan einer proletarischen Erhebung wurde fürs erste fallen gelassen. [...]

Die Reichsexekution gegen Sachsen verlief anders, als die Reichswehr und der für sie zuständige Minister Geßler sie sich vorgestellt hatten. Stresemann hatte Ebert offensichtlich davon überzeugen können, daß es klug war, Sachsen gegenüber eine andere, zivilere Form des Ausnahmezustands anzuwenden als die, die durch die Notverordnung vom 26. September ermöglicht worden war. Die Verordnung des Reichspräsidenten vom 29. Oktober, die den Reichskanzler ermächtigte, einen Reichskommissar für Sachsen zu ernennen, bedeutete einen Rückschlag für die Bestrebungen der Reichswehr, zum entscheidenden innenpolitischen Machtfaktor aufzusteigen. Stresemann bewies durch die Art, wie er die Vollmacht nutzte, daß auch in einer extremen Krisensituation der Primat der Politik gegenüber dem Militär nicht preisgegeben werden mußte. Hätte Geßler sich mit seiner Absicht durchgesetzt, als Inhaber der vollziehenden Gewalt einen Reichskommissar für Sachsen zu ernennen, wäre die Reichsexekution vermutlich nicht schon am 31. Oktober und schwerlich durch die Wahl eines sozialdemokratischen Ministerpräsidenten abgeschlossen worden.

Die Sozialdemokraten hätten die Reichsexekution gegen Sachsen noch abwenden können, wenn es ihnen gelungen wäre, Zeigner zur Entlassung der kommunistischen Minister zu bewegen.

### Anregungen zur Dekonstruktion aktueller Historiographie zum Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923

Die drei Auszüge stehen für sehr unterschiedliche Positionen. Sie verdeutlichen, dass in der Forschung bzw. in populärwissenschaftlichen Darstellungen die Interpretation der Ereignisse und mehr noch ihre Beurteilung und Bewertung weit auseinander liegen. Auf Transparenz der Analyse wurde großer Wert gelegt.

Die De-Konstruktionsansätze können sowohl in die Arbeit mit der Sekundarstufe I als auch mit der Sekundarstufe II einfließen.

	<b>M5</b> C. Jestaedt: Die sächsische Verfassung von 1920, in: Drehwald, S./Jestaedt, C. (Hgg.): Sachsen als Verfassungsstaat, Leipzig 1998, S. 53-54	<b>M6</b> C. W. Szejmann: Auszug aus dem Kapitel „Das Krisenjahr 1923“, in: ders.: Vom Traum zum Alptraum: Sachsen in der Weimarer Republik. Dresden 2000, S. 45-46	<b>M7</b> H.A. Winkler: Weimar 1918-1933. Die Geschichte der ersten deutschen Demokratie, München 1993, S. 224-228, Auszug aus Kapitel 8, das sich unter dem Titel „Die vermiedene Katastrophe“ mit 1923 befasst
<b>In den Beiträgen als Faktum über Vergangenes/Festgestelltes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeigner Sozialdemokrat, linker Flügel der SPD; kurze Regierungszeit</li> <li>• arbeitet mit Kommunisten zusammen; zwei traten in seine Regierung ein</li> <li>• Reichsexekution; Reichswehr rückt am 22. Oktober in Dresden und Leipzig ein; übernimmt vollziehende Gewalt</li> <li>• R-Präsident Ebert, SPD, löst Regierung Zeigner auf (29.10.); Heinze R-Kommissar; Fellisch Ministerpräsident; SPD-Minderheitsregierung</li> <li>• Zeigner wird von dieser als Landgerichtsdirektor eingesetzt. Später wird er wegen Bestechlichkeit verurteilt (Beleg durch Literaturverweis)</li> <li>• Nach 1933 NS Haft, auch KZ</li> <li>• 1945 OB Leipzig; befördert SED Gründung</li> <li>• SED gedenkt Zeigners</li> <li>• bürgerliche Regierungen folgen in der Weimarer Zeit auf die Linksregierung</li> </ul>	<p>Reichsexekution beseitigt „linksdemokratisches Projekt in Sachsen“, das das Reich nicht akzeptierte. Wertendes Resümee eines sozialdemokratischen Zeitzeugen als Beleg</p> <p>Reichsexekution war Rückschlag für demokratisches System</p> <p>Reichsexekution wurde Präzedenzfall für Staatsstreich im Juli 1932 in Preußen</p> <p>Zeigner Kritik an der Reichswehr bestätigte sich. Beleg: Tun Geßlers</p> <p>Vorgehen der Reichswehr und des Reichskanzlers in Sachsen führt direkt zum Fall der Großen Koalition im Reich: SPD-Reichstagsfraktion fühlt sich von Stresemann zu wenig konsultiert, akzeptiert Aktionen der Reichswehr nicht; Ultimatum an die Koalition; wird abgelehnt, Ende der Koalition</p> <p>Reichsexekution, vor allem Einsatz der Reichswehr, wird von Arbeiterschaft und Bürgertum unterschiedlich eingeschätzt; Sachsen gespalten (Verurteilung des Vorgehens der Reichswehr durch Arbeiterschaft, zahlreiche Belege für Gewalt werden angeführt; Jubel des Bürgertum; Zeitzeugenaussage belegt Jubel; führt Beendigung von Tumulten als Grund an. Hass zwischen beiden Seiten wird erklärt durch ungünstige wirtschaftliche Entwicklung und Auseinandersetzung um Gesellschaftsform)</p>	<p>10. Oktober: Deutsche Kommunisten vollziehen Anweisung der Komintern und treten der Zeigner Regierung bei (Beleg, indem der Vollzug konkretisiert wird)</p> <p>Regierungsbildung legal, erfolgt durch Mehrheitsabschluss, reichsfeindlichen Schritte wurden nicht unternommen; kein formell konnte Reich nicht unternommen (Verweis, dass das in Bayern anders gewesen wäre)</p> <p>Einschätzung des Reichs über Absicht der Kommunisten stand aber fest: Bewaffneter Aufstand geplant (Belege, mit denen diese Sichtweise begründet wurde, werden angeführt, aber nicht exakt ausgewiesen: Berichte des Reichskommissars für Überwachung der öffentlichen Ordnung, u. a. Waffenfunde, Rede Böttchers (Finanzminister, KPD), u. a. zur Bewaffnung des Proletariats vom 13. Oktober)</p> <p>(Re-)Aktionen des Reichs Verbot der Hundertschaften, Unterstellung der sächsischen Polizei unter Reichswehr (Beleg durch Hinweis auf Quellen, ohne dass diese deziert ausgewiesen würden)</p> <p>Gefahr eines kommunistischen Aufstands gegeben (Beleg: Arbeiterkonferenz in Chemnitz (21. Oktober), bei der geplant war, Generalstreiks auszurufen; trotz Details unterbleibt der exakte Nachweis wieder)</p> <p>Scheitern der Pläne eines „deutschen Oktobers“ (Belege durch Hinweise auf nicht näher ausgewiesene Quellen)</p> <p>Stresemann setzt sich gegen Geßler durch, der der Reichswehr noch mehr politische Macht zuweisen wollte (Als Beleg wird</p>
<b>Belege, die angegeben werden</b>			

	M5 C. Jestaedt: Die sächsische Verfassung von 1920, in: Drehwald, S./Jestaedt, C. (Hgg.): Sachsen als Verfassungsstaat, Leipzig 1998, S. 53-54	M6 C.W. Szejnmann: Auszug aus dem Kapitel „Das Krisenjahr 1923“, in: ders.: Vom Traum zum Alptraum: Sachsen in der Weimarer Republik. Dresden 2000, S. 45-46	M7 H.A. Winkler: Weimar 1918-1933. Die Geschichte der ersten deutschen Demokratie, München 1993, S. 224-228, Auszug aus Kapitel 8, das sich unter dem Titel „Die vermiedene Katastrophe“ mit 1923 befasst
In den Beiträgen als Faktum über Vergangenes/Festgestelltes			darauf verwiesen, dass Notverordnung von 26. September noch weniger zivile Formen des Ausnahmezustandes zugelassen hätte, dass der R-Präsident den R-Kanzler (und nicht Geßler) am 29. Oktober ermächtigte, R-kommissar zu ernennen, dass R-Exekution durch die Neuwahl eines SPD-Ministerpräsidenten schon am 31. Oktober beendet wurde)
Belege, die angegeben werden (Fortsetzung)			Sächsische SPD hätte Reichsexekution verhindern können, wenn KPD Minister entlassen worden wären
Interpretationen/Deutungen	<p>a) „Linkssozialistisches Spiel gegen die Weimarer republik“ nötigt Reich zur Reichsexekution; Deutung durch Bewertung, Sprache</p> <p>b) Reichswehr vollzieht die Exekution, indem sie Sachsen besetzt (Deutung, indem keinerlei Hinweise auf Gewalt erfolgen)</p> <p>c) „Der aus der SPD kommende Reichspräsident“ als Handelnder bei der Neuordnung der Regierung; Deutung durch Hinweis auf die SPD-Zugehörigkeit; durch Verkürzung (keine Hinweise auf Stresemann oder Geßler)</p> <p>d) Die Hinweise auf Zeigners „Karriere“ nach der Reichsexekution und seine Verurteilung wegen Bestechlichkeit werden („musste bald wieder aus der Justiz entfernt werden“) werden genutzt um ihn (und die SPD) zu desavouieren; Bezug auf den Historiker Albrecht soll die eigene Sicht stützen</p> <p>e) Ähnlich in der Deutungsabsicht: Zeigner lernt nicht aus Erfahrungen mit NS-Terror, gründet SED mit. SED bewahrt „ehrendes Andenken“.</p> <p>f) Hinweis zu den Nachfolgerregierungen („Einfluss der Bürgerlichen“ setzt sich durch gegenüber einer „in sich zutiefst zerstrittenen Linken“) bekommt Deutungscharakter durch die Wortwahl</p>	<p>a) Positive Bewertung des „linksdemokratischen Projekts in Sachsen“, Deutung durch Wortwahl (ernsthafter Versuch, Dorn im Auge, herbes Ende, „Normschiene“); durch die Wahl des Zeitzeugen zitiert. Deutung auch durch Weglassen: dass „deutscher Oktober“ geplant war, kommt nicht vor</p> <p>b) Bei der Beurteilung der Reichsexekution als Rückschlag für die Demokratie wird die Bedrohung der Weimarer Demokratie von rechts und links nicht erwähnt. Deutung durch Weglassen</p> <p>c) Bedeutung für Staatsstreich 1932 wird nur behauptet, aber nicht belegt. (= Deutung)</p> <p>d) Kritik an der Reichswehr (Geßler handelt eigenmächtig, „über das hinaus, was Stresemann im Sinne hatte“ → Deutung „fast schon“ als Militärputsch) wird ohne weitere Belege auf Stresemann ausgeweitet (Das eigenmächtige Vorgehen der Reichswehr und des Reichskanzlers). Deutung durch nicht näher belegte Schlussfolgerungen, Unterstützung für die eigene Deutung durch Lit.hinweise)</p> <p>e) Ende der Großen Koalition im Reich: eindeutiger, monokausaler Zusammenhang wird hergestellt; Winkler, auf den verwiesen wird, sieht das differenzierter)</p>	<p>a) Kommunisten in der Regierung Zeigner: „konnten Vollzug der Anweisung melden“ Große Moskauabhängigkeit der sächsischen Kommunisten (→ Wortwahl)</p> <p>b) Beurteilung der „Einheitsfrontregierungen“ in Sachsen und Thüringen, im Vergleich mit Bayern</p> <p>c) Reichssicht: Vorbereitung eines bewaffneten Aufstands der KPD, wird durch die gewählten „Nachweise“ als plausibel beurteilt</p> <p>d) Deutung des Übergang von Macht an Reichswehr, einschl. des Verbots der Hundertschaften, als faktische Reichsexekution – vor deren formellen Beschluss</p> <p>e) Einschätzung der Gefahr eines komm. Aufstands bis 21. Oktober als real (Bezug auf Belege); Scheitern wird z.T. deskriptiv, z.T. interpretierend dargestellt</p> <p>f) These: Stresemann setzt sich bei der Durchführung der Reichsexekution gegen Geßler durch; Primat der Politik Argumentation wird versucht</p> <p>g) These: Reichsexekution wäre von den Sozialdemokraten zu verhindern gewesen, bleibt unbelegt</p> <p>Zahlreiche Quellenbezüge stützen die Argumentation, aber: keine dezidierten Belege, die es erleichtern würden, die Interpretation zu</p>

	M5 C. Jestaedt: Die sächsische Verfassung von 1920, in: Drehwald, S./Jestaedt, C. (Hgg.): Sachsen als Verfassungsstaat, Leipzig 1998, S. 53-54	M6 C.W. Szejnmann: Auszug aus dem Kapitel „Das Krisenjahr 1923“, in: ders.: Vom Traum zum Alptraum: Sachsen in der Weimarer Republik. Dresden 2000, S. 45-46	M7 H.A. Winkler: Weimar 1918-1933. Die Geschichte der ersten deutschen Demokratie, München 1993, S. 224-228, Auszug aus Kapitel 8, das sich unter dem Titel „Die vermiedene Katastrophe“ mit 1923 befasst
Interpretationen/Deutungen (Fortsetzung)	Kaum Belege, weder bei den Sachaussagen, noch bei den Deutungen; Deutungen und Feststellungen gehen sehr in einander über	f) Reichsexekution überschattet weitere Entwicklungen in Sachsen: Linke Sicht wird als plausibler dargestellt, besser begründet	überprüfen. Selten ungestützte Bewertungen
Sprache	z. T. unwissenschaftlich, suggestiv	Populärwissenschaftlich, z. T. parteinehmend;	Meist distanziert, wissenschaftlich; einige bewertende Einsprengsel
Sachliche Triftigkeit	Verkürzt zum Teil so, dass die Darstellung verfälscht wird (Rolle R-wehr, R-präsident) unstrittige Ereignisse werden nicht mitgeteilt; Aussagen z. T. fehlerhaft. Viel Raum, um Zeigner zu bewerten, wenig für die Reichsexekution; Feststellungen von Vergangenen, Deutungen, Botschaften vermischen sich, können vom Leser nicht immer getrennt werden	alle Hinweise auf Umsturzpläne und Gewalt von links fehlen; die eigene, durchaus plausibel begründete, Position wird verabsolutiert (Situation Sachsen 1923 folgende), andere Sichtweisen werden zwar zum Teil angesprochen, aber nicht erläutert	Feststellungen zu Vergangenen erfolgen gestützt auf (nicht näher ausgewiesene Quellen), Interpretationen erfolgen in der Regel transparent; eine Überprüfung wird erschwert, weil exakte Angaben fehlen; Bewertungen nur vereinzelt, wenn dann eher anti-links
Aufbau der Narration	Belege fehlen weitgehend → mangelhafte Transparenz; Parteilichkeit, Sprunghaftigkeit	Belegt seine Sicht der Dinge, eher mono- als multikausal, lässt andere Perspektiven aufscheinen. Eine abwägende Auseinandersetzung erfolgt aber nicht	Achtet auf Multiperspektivität, begründet, belegt aber die Aussagen, auch wenn er quellennahe berichtet, nicht dezidiert. Erläutert und stützt vor allem die Positionen des Reiches
Zu Grunde liegende Normen	anti-links; bürgerlich, rechtsgeschichtlich bis legalistisch orientiert	linksdemokratisch, z. T. antibürgerlich	demokratisch, eher bürgerlich
Gesamtbewertung	<ul style="list-style-type: none"> <li>keine Aussagen zur Situation in Sachsen vor dem Reichswehrmarch</li> <li>verkürzte Darstellung der Reichsexekution</li> <li>die Hälfte Textes behandelt einen gar nicht zum Thema gehörenden Zeitabschnitt in journalistischem Stil</li> <li>unkorrekter Umgang mit Vergangenen, parteiische Interpretationen, suggestive Botschaften</li> <li>wenig Bemühen um historische Einordnung</li> <li>negative Beurteilung Zeigners, kein Bemühen um Multiperspektivität</li> <li>z. T. unwissenschaftliche und unsachliche Wortwahl</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretationen und Deutungen z. T. wenig ausgewogen</li> <li>zum Teil wenig wissenschaftlicher Wortwahl</li> <li>Zusammenhänge zur Entwicklung im Reich/in Berlin werden hergestellt und begründet</li> <li>Behauptung: Präzedenzfall für Preußen 1932 nicht begründet</li> <li>Folgen und historische Tragweite der Reichsexekution werden breit, dennoch nicht immer ausgewogen, dargestellt</li> <li>auf Alternativen zur eigenen Interpretation wird nicht ausreichend verwiesen</li> <li>unstrittige historische Phänomene werden z. T. ausgeblendet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vorgeschichte im gewählten Auszug erst vom 10. Oktober bzw. 27. September ab</li> <li>Bedeutung der Reichsexekution wird durch Aufwertung der Maßnahmen im Vorfeld relativiert</li> <li>Multiperspektivische Darstellung</li> <li>Reichssicht wird zulasten der Auseinandersetzung mit sächsischen Erfahrungen betont</li> <li>Bei der Darstellung der Arbeiterkonferenz in Chemnitz z. T. bewertend, ohne zu begründen</li> <li>Bei der Darstellung des Machtkampfes Geßler – Stresemann überwiegen Interpretationen vor Belegen</li> </ul>



#### IV. Arbeitsaufträge für die Schüler/-innen

##### 1. Sekundarstufe 1

1. Bevor du mit der Arbeit an den Texten beginnst, solltest du folgende Begriffe und Formulierungen klären:

*Amnestie, „galoppierende Inflation“, „Kontrollausschuss zur Bekämpfung von Wucher“, Konterrevolution, Linksregierung, proletarische Hundertschaften*

Stelle kurz dar, wie du gearbeitet hast (z.B. Lexika verwendet, Lehrer/-in gefragt, Internet, selbst gewusst).

2. Deine Aufgabe ist es, aktuelle Lehrbuchtexte zum Einmarsch der Reichswehr in Sachsen 1923 zu untersuchen. Die nachfolgenden Aufgaben helfen dir dabei.

- a) Liste die Informationen auf, die der Autorentext und die (Quellen-)Materialien zum Reichswehreinmarsch in Sachsen geben.  
b) Die einzelnen Bücher stellen den Reichswehreinmarsch in Sachsen unterschiedlich dar. Analysiere die Darstellungsweise.

Liste z.B. die jeweils genannten Gründe für das Eingreifen der Reichswehr auf. Findest du noch andere Unterschiede?

- c) Was will der Autor mit seiner Darstellung vermitteln? Begründe deine Annahme. Beziehe auch mit ein, welche (Quellen-)Materialien für das Schulbuchkapitel ausgewählt worden sind.

3. Die Lehrbuchaussagen, die ja viele Jahrzehnte nach dem Geschehen verfasst wurden, sollen nun mit Zeitungsartikeln aus dem Jahre 1923 verglichen werden.

Arbeite vorerst mit den Darstellungen in der Presse:

- a) Erarbeite die Hauptinformationen der Berichterstattung.  
b) Arbeite heraus, wie die dargestellten Ereignisse von den Redakteuren bewertet werden.  
c) Finde heraus, welcher Leserkreis jeweils angesprochen werden sollte.

4. Jetzt beziehe die Lehrbuchdarstellungen mit ein:

- a) Inwiefern unterscheiden sich die Informationen und Beurteilungen in den Geschichtsbüchern und den Zeitungen? Wo stützen Zeitungsartikel die Aussagen der Bücher? Wo geben die Schulbücher Urteile ab, die nicht in den Zeitungen zu finden waren?  
b) Wie könnte es euch gelingen, ein klareres Bild vom Reichswehreinmarsch und seiner Bedeutung zu bekommen? Wozu müsstet ihr mehr wissen? Einige der Fragen könnt ihr zusammen mit eurer Lehrkraft klären. Eine Sammlung von Quellen zu den Ereignissen im Herbst 1923 hilft euch dabei.  
c) Ordne die Quellen den Schulbuchtexten zu. Wo stützen sie die Schulbuchtexte, wo ergänzen sie sie, wo werden die Geschichtsbücher widerlegt?

5. Mach's besser!

Verfasse einen Brief an einen Lehrbuchverlag,

- in welchem du die vorgefundenen Mängel in den Schulbüchern benennst,
- eure offenen Fragen zusammenstellst,
- den Einmarsch der Reichswehr selbst beurteilst und eure Ausführungen belegst.

Viel Erfolg bei der Arbeit!

##### 2. Sekundarstufe II

Ihnen steht eine Auswahl an Darstellungen zum o.g. Thema aus Lehrbüchern und wissenschaftlichen Abhandlungen zur Verfügung, dazu eine auf das Ereignis bezogene Quellenauswahl.

1. Vergleichen Sie die in den Lehrbuchtexten vollzogenen Interpretationen nach selbst gewählten Kriterien. Orientieren Sie sich an den „Anregungen zum Umgang mit Lehrbuchtexten“.  
2. Setzen Sie sich mit den vorliegenden Beurteilungen Christoph Jestaedts und Claus-Christian W. Szejnmanns über den Einmarsch der Reichswehr in Sachsen im Oktober 1923 auseinander. Vergleichen Sie diese mit der Interpretation Heinrich August Winklers.  
3. Sie haben Quellen unterschiedlicher Art zur Verfügung: Auszüge aus Regierungserklärungen Zeig-

ners, Auszüge aus der 1923 geltenden Reichs- und Landesverfassung, aus dem amtlichen Schriftverkehr zur Reichsexekution, Quellen zur Situation im Oktober 1923 in Sachsen, die auf kommunistische und konservative Urheber zurückgehen, zeitgenössische Pressedarstellungen. Nutzen Sie diese Materialien, um Ihre Fragen zu beantworten und Ihre Beurteilungen zu begründen.

4. „Der Reichswehreinmarsch in Sachsen war ein Bruch der Souveränität Sachsens.“

Erörtern Sie diese These.

5. Gestalten Sie eine Lehrbuchdoppelseite zu diesem Thema.

#### V. Arbeitshilfen und Erwartungsbilder für den/die Lehrer/-in

Im Folgenden werden Lösungsansätze zusammengestellt, die sich an den für die Sekundarstufe I und II entwickelten Arbeitsaufträgen orientieren. Mehr als Erwartungsbilder für die Arbeit der Schüler/-innen sind besonders die Anregungen zur De-Konstruktion der Geschichtsdarstellungen in den Schulbüchern und wissenschaftlichen Beiträgen und zur Analyse der ausgewählten Quellen (Regierungserklärungen, Gesetze, Verordnungen, Protokolle, Berichte, Telegramme, zeitgenössische Pressebeiträge). Sie sollen dem/der Lehrer/-in Anregungen für die Arbeit an den Texten bieten, ihn zu weiterführenden und anderen Fragestellungen anregen und können als Grundlage sowohl für den Unterricht in der Sekundarstufe I als auch II genutzt werden.

Wichtig ist, der Bestandaufnahme genügend Raum zu lassen. Die eigenen Interpretationen werden so gehaltvoller, schlüssiger und transparenter.

1. Anregungen zur De-Konstruktion aktueller Lehrbuchdarstellungen zum Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923 (siehe S. 45-48)

Zwei Leitlinien werden als Ansätze für die De-Konstruktion der Schulbücher verfolgt:

- a) Feststellen der Elemente und Materialien, die im Schulbuch verwendet werden (siehe S. 45-47),  
Hinweise auf die Absicht der Auswahl,  
b) Feststellen, in welche Kontexte der Reichswehreinmarsch eingeordnet wird (siehe S. 46-47),  
Feststellen, wie er begründet wird.

Unterstützt wird die Lösung der Aufgabe 2 für die Sekundarstufe I und der Aufgabe 1 für die Sekundarstufe II.

#### 1. Zu den Arbeitsaufträgen der Sekundarstufe I: Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923 – inwiefern war das rechtens?

Zu 1.: Klärung von Begriffen

- a) für Schüler/-innen der Sekundarstufe I geeignete Definitionen

**Amnestie:**

durch ein besonderes Gesetz verfügter Straferlass oder verfügte Strafmilderung für eine Gruppe bestimmter Vergehen

**„galoppierende Inflation“:**

Die seit dem Ersten Weltkrieg anhaltende Preissteigerung entwickelte sich 1923 zu einer sehr schnellen Erhöhung der Preise bzw. Wertminderung, verbunden mit hohem Kaufkraftverlust.

**„Kontrollausschuss zur Bekämpfung von Wucher“:**

Ein von der sächsischen Landesregierung im März 1923 eingerichtetes Gremium; mit seiner Errichtung war eine von vier Bedingungen erfüllt, unter denen sich die KPD bereit erklärte, die SPD-Regierung zu unterstützen (tolerieren).

**Konterrevolution:**

Gegenrevolution

**Linksregierung:**

Hier die Bezeichnung für das vom linkssozialdemokratischen Ministerpräsidenten Erich Zeigner geführte Minderheitskabinett, bestehend aus sozialdemokratischen Ministern, dem im Oktober 1923 zwei kommunistische Minister beitraten.

**„proletarische Hundertschaften“:**

Von der Regierung als unbewaffnete Arbeitereinheiten zugelassene Organisationen aus Mitgliedern der SPD und KPD; auf Initiative der KPD als „Abwehrorganisationen gegen den Faschismus“ gegründet, von der KPD als Träger der Revolution in Sachsen gedacht (Deutscher Oktober).

### b) Reflexion der Vorgehensweise

- dient dem sicheren Umgang mit Fachbegriffen und der Förderung von überfachlicher Methodenkompetenz (Recherchekompetenz: Nachschlagewerke nutzen und unterschiedliche Begriffsauslegungen diskutieren)
- kann einen kritischen Umgang mit Nachschlagewerken (bis hin zur De-Konstruktion von Geschichtsdarstellungen in Lexika etc.) anbahnen

### Zu 2.: Darstellungen in Lehrbüchern untersuchen

- vgl. Analyse S. für a), b) und c)
- Fazit: Die Schulbücher sind z.B. auf Grund der einseitigen Darstellung und Auswahl der Materialien nicht in jedem Fall dazu geeignet, das historische Geschehen und seine Interpretation verständlich zu machen → Das Lehrbuch allein hilft nicht

### Zu 3./4.: Ergänzende Quellen und Materialien hinzuziehen

- Die Zeitungsberichte ermöglichen ein tieferes Hineindenken in die Situation der unmittelbar Betroffenen; sie präsentieren in ihrer Summe ein breites Spektrum politischer Meinungen.
- Weil auch zeitgenössische Presse perspektivisch interpretiert und deutet, ist der Rückgriff auf weitere Quellen unerlässlich. Doch auch hier ist die Perspektivität zu berücksichtigen.
- Eine „objektive“ Re-Konstruktion ist nicht möglich. Gerade deshalb muss auf plausible, begründete Argumentation geachtet werden.

### 2. Zu den Arbeitsaufträgen der Sekundarstufe II: Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923 – inwiefern war die Maßnahme verfassungskonform?

#### Zu 1.: Vergleichskriterien für die Lehrbuchanalysen können sein:

- In der Narration verwendete Elemente (Quellen, Darstellungen)
- Umfang, Darstellung des Reichswehreinmarsches im Verhältnis zu anderen Aussagen
- Aussagen zur Situation in Sachsen vor dem Einmarsch der Reichswehr
- Angabe von Gründen für den Einmarsch
- Parallelen, Vergleiche, die gezogen werden
- Darstellungsweise des Einmarsches und seiner unmittelbaren Folgen
- Beachtung der Situation in den sächsischen Städten nach dem Einmarsch

### Zu 2 und 3.: Überprüfung der Lehrbuchdarstellungen mit Hilfe von Quellen (auch Presse) und wissenschaftlichen Beiträgen

Den Schüler/-innen sollte ein eklatanter Unterschied in der Arbeitsweise und der Beurteilung des Geschehens zwischen Schulbuchautoren, Zeitgenossen, Historikern deutlich werden.

### Zu 4.: Erörterung der Frage „verfassungskonform“?

Beachtet werden sollte

- das Absichern der Aussagen mit fundierten Argumenten (je nach der verfügbaren Zeit) und
- dass es mehrere Möglichkeiten des Aufbaus einer Erörterung gibt
- Empfehlenswert wäre ein fächerübergreifendes Vorgehen mit dem Deutschunterricht.

## C. Beispiel II: Gleichschaltung der Länder im Nationalsozialismus – das Aus für die Landesidentität? Das Beispiel Sachsen.

Sylvia Mebus, Dresden

I. Gleichschaltung der Länder im Nationalsozialismus – das Aus für die Landesidentität? Das Beispiel Sachsen. Eine Überblicksdarstellung .....	83
II. Die ausgewählten Schulbuchkapitel zur Gleichschaltung .....	85
III. Ergänzende Materialien .....	90
1. Quellen .....	90
2. Auszüge aus Publikationen .....	96
IV. Arbeitsaufträge für die Schüler/-innen .....	100
V. Erwartungsbilder und Anregungen für die De-Konstruktion und Quellenanalyse .....	101

### I. Gleichschaltung der Länder im Nationalsozialismus – das Aus für die Landesidentität? Das Beispiel Sachsen. Eine Überblicksdarstellung Der historische Gegenstand in fachlichem und didaktischem Kontext

Die folgende Überblicksdarstellung ist für die Hand des Lehrers/der Lehrerin gedacht. Sie kann und will nicht die Forschungslage widerspiegeln.

#### 1. Der sachliche Kontext

Nach den Reichstagswahlen vom 5. März 1933 begann auch in Sachsen das auf Reichsebene bereits dominierende Zusammenwirken von lokalem Parteiterror der NSDAP und gezielten Eingriffen ihrer Zentrale. Die zur damaligen Zeit „durchaus national gerichtete Beamtenregierung“ unter dem sächsischen Ministerpräsidenten Walther Schieck (Wagner, 2002, S. 42) stand den Übergriffen lokaler Parteigruppen auf die staatliche Verwaltung hilflos gegenüber. Die NSDAP arbeitete bereits an deren Entmachtung. Sie warf der Verwaltung vor, nicht entschieden genug hinter dem „neuen Staat“ zu stehen und unfähig zu sein, Ruhe und Ordnung zu garantieren – sie mache Sachsen zu einem Sammelbecken für den andernorts bekämpften Marxismus (ebenda, S. 43).

Am 8. März 1933 wurde die gewählte sächsische Regierung unter Berufung auf die „Verordnung zum Schutz von Volk und Staat“ vom 28. Februar 1933 abgesetzt; Reichskanzler Hitler setzte den Führer der SA, Manfred v. Killinger, vorerst als Polizeikommissar für den Freistaat Sachsen ein. Zwei Tage später, am 10. März, übernahm v. Killinger die Leitung der Landesregierung, nun als Reichskommissar (ebenda, S. 43-44).

Am 4. April wird der Landtag auf der Grundlage eines neuen Reichsgesetzes (Vorläufiges Gesetz zur Gleichschaltung der Länder mit dem Reich vom 31. März 1933) umgebildet. Danach haben die Parteien entsprechend ihrem Stimmenanteil bei der letzten Landtagswahl die Abgeordneten in den Landtag zu entsenden (außer den inzwischen verbotenen Parteien KPD und SAP<sup>1</sup>).

Das am 7. April 1933 verabschiedete „Zweite Gesetz zur Gleichschaltung der Länder“ führte die Institution des Reichsstatthalters ein. Damit wurde der ungehinderte Zugriff der Reichsregierung auf die Länder eröffnet und den nationalsozialistischen Landesregierungen eine Kontrollinstanz des Reiches beigegeben. Das am selben Tage verabschiedete „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ trug zur weiteren Reglementierung wesentlich bei.

Das „Gesetz über den Neuaufbau des Reiches“ vom 30. Januar 1934 hob das föderative System im Deutschen Reich schließlich auf. Die Hoheitsrechte der Länder gingen auf das Reich über; die Landesregierungen unterstanden nun in allen Belangen der Reichsregierung. Ihre Befugnisse reduzierten sich auf das Ausführen übertragener Angelegenheiten im Auftrag des Reiches (Wagner, Partei, 2002, S. 49). Die sächsischen Ministerien, Kreis- und Amtshauptmannschaften waren – mit Ausnahme der Justiz, deren Landesministerien durch Zentralisierung im April 1935 aufgelöst wurden – für die innere Verwaltung ausführend zuständig.

Am 30. Januar 1935 wurde die Deutsche Gemeindeordnung erlassen, welche die durch die Zeigner-Regierung initiierte sächsische Gemeindeordnung von

<sup>1</sup> SAP = Sozialistische Arbeiterpartei Deutschlands

1923/25 ablöste. Das war auch das Ende der gewählten Gemeindevertretung. Der Bürgermeister wurde von der staatlichen Aufsichtsbehörde auf Vorschlag eines Beauftragten der NSDAP eingesetzt; die Leitung der Gemeindeangelegenheiten lag in den Händen der Partei. Das Gesamtministerium hörte auf zu bestehen; einen Ministerpräsidenten gab es nicht mehr. Martin Mutschmann wurde am 28. Februar als Vertreter der NSDAP und des Reiches zum „Führer der sächsischen Landesregierung“ ernannt. Er unterstand damit der Dienstaufsicht des Reichsministers des Innern.

Trotzdem sich die Landesverwaltungen, Ministerpräsidenten und Reichsstatthalter als hartnäckige „Föderalisten“ bewiesen, indem sie der Einmischung der Reichsverwaltung in die Landesangelegenheiten Einhalt gebieten wollten, konnte der Einflussverlust der Länder gegenüber Berlin nicht aufgehalten werden (Wagner, S. 50). Diese hoffnungslosen Bemühungen um den Erhalt des Föderalismus und der Souveränität täuschen nicht darüber hinweg, dass nationalsozialistische Ideologie und Führerkult seitens lokaler bzw. regionaler politischer Entscheidungsträger nicht in Frage gestellt wurden, sie zum Teil sogar durch „voraus-eilenden Gehorsam“ besonders konsequent durchgesetzt werden sollten. Dafür spricht die Tatsache, dass es bereits am 8. März 1933 – zwei Monate früher als in Berlin – in Dresden durch Dresdner SA-Verbände nach den Plünderungen des Verlags- und Druckhauses Kaden & Co. auf dem Wettiner Platz zu einer öffentlichen Bücherverbrennung kam (Haase, 1998, S. 151). Dafür spricht weiterhin die Weisung des Personalamtes Dresden vom 31. März 1933 (Rundschreiben Nr. 8) – sieben Tage vor der Bekanntgabe des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ – dass sämtliche Beschäftigte jüdischer Rasse („Die Religion ist ohne Belang“) aus „den Diensten der Stadt entfernt werden“ sollen (Stadtarchiv Dresden, Akte 431, zitiert in Haase, S. 152).

Die Bemühungen zur Wahrung des Föderalismus sollten bei Sachsens Schieck-Regierung und der nachfolgenden v. Killinger geführten Regierung nach deren sich dahinter verbergendem Interesse befragt werden; inwieweit verstanden sie sich als Hüterin „sächsischer“ Identität?

**2. Zielsetzungen für den Geschichtsunterricht**

Der Gleichschaltungsprozess unter regionalgeschichtlichem Aspekt wird in den Lehrbüchern recht kurz abgehandelt, wobei in der Beurteilung der Gleichschaltung ein Konsens der gegenwärtigen Lehrbuchautoren zu konstatieren ist. Wir schlagen deshalb in

diesem Fall einen diachronen Ansatz vor: Es sollen die Narrationen eines Lehrbuchautors aus der Zeit des Nationalsozialismus de-konstruiert werden. Gefragt wird speziell nach Merkmalen des Umgangs mit Geschichte in einer Diktatur.

Als Quellenmaterial werden zum einen Reichsgesetze und amtliche Regelungen zur Gleichschaltung beigelegt, z.B. auch der Auszug aus dem „Vorläufige(n) Gesetz zur Gleichschaltung der Länder mit dem Reich“ vom 31. März 1933. Er sollte als amtlicher Beleg für die angestrebte und verwirklichte Gleichschaltung analysiert und den Lehrbuchdarstellungen gegenübergestellt werden (Sekundarstufe I).

Zum anderen erhalten die Schüler/-innen Quellen über Gleichschaltungsmaßnahmen, wie sie für einen oberbayerischen Landkreis Mühldorf belegt sind. Sie können als Beispiel für Vorgehensweisen genutzt werden, aber auch als Anregung, vergleichbare Quellen für die eigene Region zu suchen.

Um die Wirkung von Texten auf den Leser in die Analyse einzubeziehen, kann z.B. das im nüchternen Amtsdeutsch gehaltene Gesetz in einer Problem orientierten Diskussion mit dem auf Affekte bei den damaligen Schüler/-innen abhebenden zeitgenössischen Lehrbuchauszug konfrontiert werden. Auf der Sekundarstufe II muss die Wirkungsanalyse methodisch kontrollierter erfolgen. Dazu sind Indikatoren, die auf Intentionen der Autoren verweisen, zu erheben, einschließlich der Wortwahl (z. B. Überschriften der Publikationen).

Eine neue Problemlage ergibt sich bei der Analyse des NS-Schulbuches:

Die Adressaten des Textes sind nicht die heutigen Schüler/-innen. Sie dürfen die Wirkung der Texte auf sich selber also nicht ohne weiteres in die Vergangenheit projizieren.

Das Schulbuchkapitel wollte den damaligen Schüler/-innen Orientierung für ihre Zukunft geben, indem sie den Aufbau der ideologisch gewollten Identität unterstützten. Dies eröffnet heutigen Schüler/-innen weitere Chancen, einmal für die Analyse der Narration, zum anderen für das Nachdenken über die Instrumentalisierbarkeit von Geschichte.

**Literatur:**

Wagner, A.: Partei und Staat. Das Verhältnis von NSDAP und innerer Verwaltung im Freistaat Sachsen 1933–1945, in: Sachsen in der NS-Zeit, hg. v. C. Vollnhals, Leipzig 2002, S. 41–56.

Haase, N./Jersch-Wenzel, S. u. H. S. (Hgg.): Die Erinnerung hat ein Gesicht; Fotografien und Dokumente zur nationalsozialistischen Judenverfolgung in Dresden 1933–1945, Leipzig 1998.

**II. Die ausgewählten Schulbuchkapitel zur Gleichschaltung**

Ausgewählt wurden aktuelle, derzeit in Sachsen eingeführte Geschichtsbücher. Im Themenheft sind die

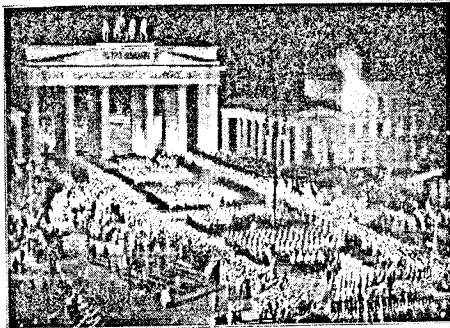
Passagen, die sich unmittelbar mit der sächsischen Gleichschaltung befassen, abgedruckt. Auf der CD befinden sich darüber hinaus die gesamten Schulbuchkapitel in einer eingescannten und einer transkribierten Version.

**M1. Klages, D. (Hg.): Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen. Ausgabe für Mittelschulen. Klasse 5. Der Weg zum Großdeutschen Reich. Frankfurt/M.: Diesterweg 1943, S. 185-188.**

Stunde stehen Kanzler und Reichspräsident an den Fronten ihrer Kassen, grüßen die Soldaten der Revolution, Blumen fliegen empor, in vielen Augen schimmern Tränen der Freude und des Glühs ... Niemand, der diese Weinstunde der Nation erlebt, wird sie je wieder vergessen ...

**Uns Wert!**

Schon am ersten Tage nach der Machtübernahme tritt der Führer mit seinem Aufruf vor das deutsche Volk.



Der 30. Januar 1933 in Berlin.

In zwei großen Bierabresplanen soll der Aufbau durchgeführt werden. Damit das deutsche Volk selbst keine Zustimmung geben kann, wird der Reichstag aufgelöst.

Aber vorher muß der Kommunismus zerschlagen werden. Er steht zum großen Aufstand an. Das Reichstagsgebäude brennt. Da greift Hermann Göring zu. In einer Nacht werden die marxistischen Führer verhaftet, die kommunistischen und sozialdemokratischen Zeitungen verboten, ihre Säuler besetzt. Die Gefahr ist überwunden. Was nützt es, daß die römische Weltkirche in Rom sich widersetzt. General Epp bricht ihren Widerstand. Der neu gewählte Reichstag stimmt der Regierungserklärung zu und gibt dem Führer im „Ermächtigungsgesetz“

184

die Macht, von sich aus alles zu tun, was er für nötig hält. Nun kann der Aufbau beginnen!

**Der Tag von Potsdam.**

21. März 1933, Frühlingsanfang. In Potsdam sammeln sich die Mollen, 21.3.1933 in enghem Zuge die braunen Kampfer, die Reichswahr. In der Garnisonkirche, in der Friedrich der Große ruht, sind die Mitglieder der Reichs- und Länderregierungen und die neuen Reichstagsabgeordneten versammelt. Weit ist die Luft geöffnet und erleuchtet; der große Bruchsteinbau soll Zeuge der nationalen Wiedergeburt sein. Der große Reichspräsident tritt ein. Was mag er denken, wenn in seinem Herzen die Erinnerung wach wird an Königsgrätz, wo er mitfamste, an den 18. Januar 1871 im Spiegelsaal in Versailles, an den Weltkrieg, an das furchtbare Ende und – an heute? Adolf Hitler, Reichsführer des Deutschen Reiches, ist an seiner Seite. Friedrich läutet die Gloden in das ernste, ergriffene Schweigen.

Sindenburg erhebt sich und verteilte seine Aumgebung. Dann spricht Adolf Hitler vom Wollen des nationalsozialistischen Deutschland.

Feierliches Orgelspiel. Sindenburg ergreift den großen Lorbeerkranz und legt ihn am Sarge Friedrichs des Großen nieder.

Von draußen klingt der Jubel Mitteldeutschlands und grüßt den Tag von Potsdam und die ihn schufen, den großen Feldherren und Adolf Hitler, den Führer!

Aus Fernheit mit Einheit.

**Ein Reich.**

Führer – Gefolgschaft – Volksgemeinschaft – Rasse. Auf diesen erworben Feiern deutsch-germanischer Geschichte erhebt sich der Aufbau des Reiches.

Fort mit den Parteien! Das war die erste Aufgabe. Seht diesen Wahlzettel, aus ihm sollten sich die Deutschen nach 1932 eine Partei ihres Vertrauens herauswählen!

Das konnte nur Enttäuschungen geben, bis der Führer sie alle auflöste.

Nun gibt es nur noch eine Partei, die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei. Ihr und ihrem Führer gehört das Vertrauen des deutschen Volkes.

Fort mit den Sonderrechten der Länder! Das war die zweite Aufgabe. „Die Entscheidung trifft ein Mann!“ Das war der Wille des Führers.

Dem Ermächtigungsgesetz folgte ein vorläufiges Gesetz zur Gleichschaltung der Länder mit dem Reich. Von nun an hörte das Gegenüberregieren der Landesregierungen auf. Durch das Reichstatthaltergesetz wurden als Vertreter

185

der Landesregierung in den Ländern Reichstatthalter eingesetzt. Sie wählten darüber, daß die Richtlinien der Landesregierung auch von den noch bestehenden Landesregierungen beachtet wurden, bis endlich, am Jahrestage der Machtübernahme, kurz und klar bestimmt wurde: „Die Volksvertretungen der Länder werden aufgehoben. Die Hoheitsrechte der Länder gehen auf das Reich über. Die Landesregierungen unterstehen der Reichsregierung.“ Am Geleiz zur Sicherung der Einheit von Partei und Staat legte der Führer fest, daß im nationalsozialistischen Staat nur noch nationalsozialistische Grundblößen registriert wird.

Nun liegt alle Macht in der Hand des Führers. Ihm sind alle Behörden des Reiches verantwortlich. „Der Führer aber erkennt als oberste Stelle wieder das gesamte deutsche Volk an, dem zu dienen wir uns alle verpflichtet und verantwortlich fühlen.“

Darum fragt der Führer bei ganz großen Gelegenheiten in einer Volksabstimmung das ganze Volk. Und das Volk hat ihm immer einstimmig entgegengeantwortet: „Ja! Führer, wir folgen dir!“

Nachdem auch die Gemeindevorstellungen nach den gleichen Grundblößen eingerichtet wurden, war das Haus des deutschen Volkes erbaut. Sicheres Zeichen

186

Reichstagswahl 1932

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37

187

des Neubaus wurde nach dem Reichsflaggengesetz von 1935 die Farbenfolge...

Der Führer und seine Mitkämpfer. Am 2. August 1934 starb Reichspräsident von Hindenburg...

Hermann Göring. Dem Führer zur Seite steht eine Reihe erprobter Erfolgsmänner...

Dr. Wilhelm Frick, der Reichsinnenminister. Wilhelm Frick leitete schon als Leiter der politischen Abteilung...

Am 9. November 1923 wurde Göring beim Marsch zur Freiheitsbühne festgenommen...

Nach bitteren Jahren in Österreich, in der Schweiz und Polen, in Danzig und in Schweden...

knopfte, führte Göring ins Vaterland zurück. Mit der ganzen Begeisterung seiner...

Die Neuwahlen am 31. Juli 1932 brachten der nationalsozialistischen Bewegung einen Sieg...

Dr. Josef Goebbels, der Propagandenchef der Bewegung. Am Jahre 1922 kam Dr. Goebbels zur Bewegung...

Am 9. November 1923 wurde Göring beim Marsch zur Freiheitsbühne festgenommen...

M2 Geschichte plus. Ausgabe Sachsen. Gymnasium 9. Berlin: Volk und Wissen 2001, S. 101.

100 Der Nationalsozialismus. In Preußen machte Innenminister Hermann Göring 40.000 SA-Männer zu Hilfspolizisten...

M3 Aus der Geschichte Sachsens 3. Ein Arbeitsbuch für die Schule. Frankfurt/M.: Cornelsen 1992, S. 28-29.

Zerstörung der Demokratie. „Umstrukturierung“ der Machtorgane. Nach dem Reichstagsbrand am 27. Februar 1933...

M4 Kursbuch Geschichte. Sachsen. Berlin: Cornelsen; Volk und Wissen 2001, S. 392.

Ein Konzentrationslager für politische Gefangene. In der Nähe von Dachau. Die erste Verhaftung erfolgte im März 1933...

## Anregungen zur De-Konstruktion der Lehrbuchdarstellungen

	<b>M 1</b> Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen, Diester- weg 1943	<b>M 2</b> Geschichte plus, Volk und Wissen 2001	<b>M 3</b> Aus der Geschichte Sachsens, Cornelsen 1992	<b>M 4</b> Kursbuch Geschich- te. Sachsen, Cornel- sen 2001
<b>Historischer Kontext, in dem die Schul- bücher entstanden sind</b>	Bombardierung Deutschlands durch englisch-amerikani- sche Verbände der Anti-HITLER-Koalition Februar 1943: Kapitulation der 6. Ar- mee in Stalingrad → Einleitung der Kriegs- wende  Juli 1943: Sieg des britisch-ame- rikanischen Afrika- feldzuges als Voraus- setzung der Truppen- landung der Alliierten auf Sizilien und An- griff auf „Festung Europa“; Niederlage abschbar	Zurzeit aktuellste Aus- gabe des Verlages  → auf sächsischen Lehrplan (gewichtete Fassung 1996) abge- stimmt	Extrahft zur sächsi- schen Landesgeschich- te  → gehört zur ersten Lehrbuchgeneration nach dem Beitritt der DDR zur BRD	Zurzeit aktuellste Aus- gabe des Verlages  → auf sächsischen Lehrplan (gewichtete Fassung 1996) abge- stimmt
<b>Aufbau des Textes; Materialien</b>	Autorentext, in dem • Auszüge aus Ge- setzen zitiert werden • nationalsozialisti- sche Ideologismen als Zitate eingebaut sind  → Propagandistische Darstellungsweise mit starker Betonung des Führers	Autorentext mit hoher Informations- dichte	5 kurze Autorentexte  Sachliche Hinführung zur Quelle bzw. Folge- informationen  Schriftliche Quellen: zwei Erlasse KILLIN- GERS für Umstrukturie- rung der Machtorgane  Veränderungen in Sachsen: Aufruf MUTSCHMANNNS als neuer Reichstatthal- ter  Auszug aus dem Er- mächtigungsgesetz  Bildquellen (3 Fotos): SA-Kundgebung in Dresden 1936; das neue Kabinett; Ersatz- wappen des Gaues Sachsen  8 Aufgabenstellun- gen	Autorentext, der den Prozess der Gleich- schaltung darstellt und erläutert

	<b>M 1</b> Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen, Diester- weg 1943	<b>M 2</b> Geschichte plus, Volk und Wissen 2001	<b>M 3</b> Aus der Geschichte Sachsens, Cornelsen 1992	<b>M 4</b> Kursbuch Geschich- te. Sachsen, Cornel- sen 2001
<b>Begriffsbestimmung „Gleichschaltung“</b>	Begriff als Titel eines Gesetzes erwähnt	Begriff hervorgeho- ben, aber nicht defi- niert; Abläufe in gro- ben Zügen beschrieben	Begriff als Titel eines Gesetzes und in der Aufgabenstellung er- wähnt, aber nicht defi- niert	Begriff wird zwar ge- klärt, aber nicht präzi- se definiert Gleichschaltung wird dargelegt als Beseiti- gung der Selbstverwal- tungsrechte der Länder und Kommunen
<b>Feststellung von historischen Tat- sachen</b>	Mehrparteiensystem als Hindernis für den Neubau des Reiches  Nur noch eine Partei (NSDAP)  Sonderrechte der Län- der fallen weg  Machtkonzentration in den Händen des Füh- rers  Gesetze regeln die Veränderung  Reichsstatthalter als Institution, die über Richtlinien der Reichs- regierung wacht  Volksvertretungen wurden aufgehoben – Auflösung der Länder  Volksabstimmung als Bestätigung  Entstehung eines „völ- kischen Einheitsstaa- tes“	Reichstagswahl als Vorbedingung der Gleichschaltung  Ablauf: Terror der SA; scheinbar legale Maß- nahmen zur Übernah- me der Macht in den Ländern und Kommu- nen  personelle „Säube- rung“ (politische Geg- ner/jüdische Bür- ger/-innen) durch SA und „Kommissare“	Reichstagsbrand als Vorbedingung für neue Gesetze und Erlasse  Umstrukturierung der Institutionen  Einsetzung MUTSCH- MANNNS als Reichsstat- thalter  Erlassung des Ermäch- tigungsgesetzes  Politische „Säube- rungsaktionen“	Maßnahmen unmittel- bar nach den Wahlen am 5. März  • Beseitigung der Selbstverwaltungs- rechte  • Identisch struktu- rierter Prozess der Gleichschaltung (Einschüchterung durch SA-Aufmär- sche; u.a. Einset- zung von Staats- kommissaren)  31. März 1933: Ent- machtung der Länder- parlamente  Einberufung der Reichsstatthalter
<b>Deutung/Interpre- tation/sprachliche Mittel</b>	Strukturierung des Textes durch die Hervorhebung von Schlüsselwörtern der NS-Ideologie  Herausgehobene Be- deutung des Führers als Grundmuster  Aufforderungen appel- lativ formuliert; unzu- lässige Steigerung von Adjektiven („einstim- miger“); Sprache in Metaphern („Haus des deutschen Volkes“)	Positionierungsange- bot des Autors: „scheinbar legale Maßnahme“; eine Be- gründung erfolgt nicht  → sachlich, informativ	Akzentuierung von Gleichschaltungsmaß- nahmen (u. a. Adjektiv „wichtig“)  Verwendung von An- führungszeichen ver- weist auf Distanz zu den Gleichschaltungs- maßnahmen → sachlich, mit aus- führlichen Quellen- belegen  Aber: es fehlt allen Quellen der Quellen- nachweis	Positionierungsange- bot des Autors: Ver- harmlosung des Pro- zesses durch den Begriff „Gleichschal- tung“  Begründung durch konkrete Beispiele  → sachlich, setzt in Kontexte

	<b>M 1</b> Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen, Diesterweg 1943	<b>M 2</b> Geschichte plus, Volk und Wissen 2001	<b>M 3</b> Aus der Geschichte Sachsens, Cornelsen 1992	<b>M 4</b> Kursbuch Geschich- te. Sachsen, Cornel- sen 2001
<b>Deutung/Interpre- tation/sprachliche Mittel</b> (Fortsetzung)	eindringliche, propa- gandistische und kind- liche Wortwahl („Da- rum fragt der Führer bei ganz großen Gele- genheiten ...“)  → manipulierend, sug- gestiv			
<b>Orientierungs- angebote</b>	Ausrichtung auf den Führer  Betonung der Notwen- digkeit und Legalität der Maßnahmen  Prinzip der Volks- gemeinschaft  Schaffung von Identität	Keine expliziten Ori- entierungsangebote	Keine expliziten Ori- entierungsangebote	Verweis auf die Ver- harmlosung, die in dem noch heute ge- bräuchlichen Begriff „Gleichschaltung“ steckt

### III. Ergänzende Materialien

#### 1. Quellen

Damit die Schüler/-innen zu begründeten Beurteilungen kommen können, wird ihnen eine Quellenauswahl vorgelegt: Es handelt sich um Reichsgesetze, Regelungen zur „Gleichschaltung“, Gleichschaltungsmaßnahmen, bayerische Beispiele.

#### 1.1 Quellen 1–4: Reichsgesetze, Regelungen zur „Gleichschaltung“

**Q1** Verordnung des Reichspräsidenten zum Schutz von Volk und Staat, vom 28. Februar 1933.  
Auszug (Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933–1945, hg. und kommentiert von W. Hofer, Frankfurt/M., 2000, S. 55)

§ 2. Werden in einem Lande die zur Wiederherstellung der öffentlichen Sicherheit und Ordnung nötigen Maßnahmen nicht getroffen, so kann die Reichsregierung insoweit die Befugnisse der obersten Landesbehörde vorübergehend wahrnehmen.

**Q2** Vorläufiges Gesetz der Reichsregierung zur Gleichschaltung der Länder mit dem Reich vom 31. März 1933. Auszug. (Groß, R.: Frühjahr 1933 – die letzten Wochen des Sächsischen Landtags. Aus Sachsens Parlamentsgeschichte, in: Jahresspiegel 1993, hg. vom Sächsischen Landtag, 1993, S. 27)

Berlin, 2. April 1933

Die Reichsregierung hat das folgende Gesetz beschlossen, das hiermit verkündet wird:

#### Vereinfachung der Landesgesetzgebung

§ 1 (1) Die Landesregierungen sind ermächtigt, außer in den in den Landesverfassungen vorgesehenen Verfahren Landesgesetze zu beschließen. Dies gilt auch für Gesetze, die den in Artikel 85 Abs. 2 und 87 der Reichsverfassung bezeichneten Gesetzen entsprechen. [...]

#### Volksvertretungen der Länder

##### § 4

(1) Die Volksvertretungen der Länder (Landtage, Bürgerschaften) werden mit Ausnahme des am 5. März 1933 gewählten Preußischen Landtags hiermit aufge-

löst, soweit dies nicht bereits nach Landesrecht geschehen ist.

(2) Sie werden neu gebildet nach den Stimmenzahlen, die bei der Wahl zum Deutschen Reichstag am 5. März 1933 innerhalb eines jeden Landes auf die Wahlvorschläge entfallen sind. Hierbei werden die auf Wahlvorschläge der Kommunistischen Partei entfallenden Sitze nicht zugeteilt. Dasselbe gilt für Wahlvorschläge von Wählergruppen, die als Ersatz von Wahlvorschlägen der Kommunistischen Partei anzusehen sind.

##### § 5

(1) In den Ländern Bayern, Sachsen, Württemberg und Baden werden den Wählergruppen so viele Sitze zugewiesen als die Verteilungszahl in der Gesamtzahl der für ihre Wahlvorschläge abgegebenen Stimmen enthalten ist. Dabei wird ein Rest von mehr als der Hälfte der Verteilungszahl der vollen Verteilungszahl gleichgeachtet.

(2) Die Verteilungszahl wird festgesetzt für Bayern und Sachsen auf je 40 000, für Württemberg auf 25 000 und für Baden auf 21 000.

##### § 7

(1) Die Sitze werden den Bewerbern auf Grund von Wahlvorschlägen zugewiesen, die die Wählergruppen bis spätestens 13. April 1933 einzureichen haben. Zur Einreichung von Wahlvorschlägen sind alle Wählergruppen befugt, auf deren Wahlvorschlag am 5. März 1933 Stimmen entfallen sind; dies gilt nicht für die Kommunistische Partei und solche Wählergruppen, deren Wahlvorschläge als Ersatz von Wahlvorschlägen der Kommunistischen Partei anzusehen sind.

(2) Verbindungen und Anschlüsse sind nur insoweit zulässig, als sie bei der Reichstagswahl am 5. März 1933 getätigt waren.

(3) Wahlbewerbern, die bis zum 5. März 1933 zur Kommunistischen Partei gehörten, werden Sitze nicht zugewiesen.

##### § 10

Die Zuteilung von Sitzen auf Wahlvorschläge der Kommunistischen Partei für den Reichstag und den Preußischen Landtag auf Grund des Wahlergebnisses vom 5. März 1933 ist unwirksam. Ersatzzuteilung findet nicht statt.

**Q3** Das Ende der Länderhoheit. a) Gesetz über den Neubau des Reichs, vom 30. Januar 1934. Auszug. (Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933–1945, hg. und kommentiert von W. Hofer, Frankfurt/M., 2000, S. 65)

Die Volksabstimmung und die Reichstagswahl vom 12. November 1933 haben bewiesen, daß das deutsche Volk über alle innenpolitischen Grenzen und Gegensätze hinweg zu einer unlöslichen, inneren Einheit verschmolzen ist.

Der Reichstag hat daher einstimmig das folgende Gesetz beschlossen, das mit einmütiger Zustimmung des Reichsrates hiermit verkündet wird, nachdem festgestellt ist, daß die Erfordernisse verfassungsändernder Gesetzgebung erfüllt sind:

Artikel 1. Die Volksvertretungen der Länder werden aufgehoben.

Artikel 2. (1) Die Hoheitsrechte der Länder gehen auf das Reich über.

(2) Die Landesregierungen unterstehen der Reichsregierung.

Artikel 3. Die Reichsstatthalter unterstehen der Dienstaufsicht des Reichsministers des Innern.

Artikel 4. Die Reichsregierung kann neues Verfassungsrecht setzen.

Artikel 5. Der Reichsminister des Innern erläßt die zur Durchführung des Gesetzes erforderlichen Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften.

Artikel 6. Dieses Gesetz tritt mit dem Tage der Verkündung in Kraft ...

**Q4** Das Ende der Länderhoheit. b) Gesetz über die Aufhebung des Reichsrats, vom 14. Februar 1934 (Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933–1945, hg. und kommentiert von W. Hofer, Frankfurt/M., 2000, S. 65–66)

Die Reichsregierung hat das folgende Gesetz beschlossen, das hiermit verkündet wird:

§ 1. (1) Der Reichsrat wird aufgehoben.

(2) Die Vertretungen der Länder beim Reich fallen fort.

§ 2. (1) Die Mitwirkung des Reichsrats in Rechtsetzung und Verwaltung fällt fort.

(2) Soweit der Reichsrat selbständig tätig wurde, tritt an seine Stelle der zuständige Reichsminister oder die von diesem im Benehmen mit dem Reichsminister des Innern bestimmte Stelle.

(3) Die Mitwirkung von Bevollmächtigten zum Reichsrat in Körperschaften, Gerichten und Organen jeder Art fällt fort.

§ 3. Die zuständigen Reichsminister werden ermächtigt, im Einvernehmen mit dem Reichsminister des Innern ergänzende Bestimmungen zu treffen und bei der Bekanntmachung einer Neufassung gesetzlicher

Vorschriften die aus diesem Gesetz sich ergebenden Änderungen zu berücksichtigen.

Berlin, den 14. Februar 1934.

Der Reichskanzler: Adolf Hitler  
Der Reichsminister des Innern: Frick

**Analyse der Quellen Q1–4: Reichsgesetze, Regelungen zur Gleichschaltung**

<b>Historischer Kontext der Entstehung</b>	im Januar 1933 Machtantritt Hitlers 28. Februar Reichstagsbrandverordnung: Einschränkung der Grundrechte 5. März: Beginn der Beseitigung der Selbstverwaltungsrechte der Länder und Kommunen 21. März: „Tag von Potsdam“: symbolischer Akt der Verschmelzung alter preußischer Traditionen mit „neuem“ (NS-)Geist 23. März: Ermächtigungsgesetz: Ausschaltung des Parlaments 31. März: Entmachtung der Länderparlamente Sommer 1933: Auflösung der Parteien			
<b>Quellenangabe</b>	<b>Q 1</b> Verordnung des Reichspräsidenten zum Schutz von Volk und Staat, vom 28. Februar 1933	<b>Q 2</b> Vorläufiges Gesetz zur Gleichschaltung der Länder, vom 31. März 1933	<b>Q 3</b> Das Ende der Länderhoheit. a) Gesetz über den Neubau des Reichs, vom 30. Januar 1934	<b>Q 4</b> Das Ende der Länderhoheit. b) Gesetz über die Aufhebung des Reichsrats, vom 14. Februar 1934
<b>Begriffsbestimmung „Gleichschaltung“</b>	Keine Erwähnung des Begriffs	Erwähnung im Titel des Gesetzes	Keine Erwähnung des Begriffs	Keine Erwähnung des Begriffs
<b>Provenienzangabe</b>	Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933–1945, hg. und kommentiert von W. Hofer, Frankfurt/M. 1970, S. 55 Abschrift eines Auszuges aus dem Originalgesetz	Groß, R.: Frühjahr 1933 – die letzten Wochen des Sächsischen Landtags. Aus Sachsens Parlamentsgeschichte, in: Jahrespiegel 1993. Sächsischer Landtag (Hg.) 1993, S. 27 Abschrift eines Auszuges aus dem Originalgesetz	Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933–1945, hg. und kommentiert von W. Hofer, Frankfurt/M. 1970, S. 65 Abschrift eines Auszuges aus dem Originalgesetz	Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933–1945, hg. und kommentiert von W. Hofer, Frankfurt/M. 1970, S. 65/66 Abschrift eines Auszuges aus dem Originalgesetz
<b>Innere Quellenkritik: Inhaltliche Erschließung</b>	(§2) Befugnis der Reichsregierung in Ländersache einzugreifen	(§1,1) Befugnisse der Landesregierung, Landesgesetze zu beschließen (§4)/(§5) Auflösung der Volksvertretungen Neubildung der Volksvertretungen (Verteilungszahl) (§7)/(§10) Bestimmungen für die Kommunistische Opposition	Artikel - 6 Übergang unterschiedlicher Rechte/Institutionen der Länder auf das Reich	(§ 1) / (§ 2) Entmachtung des Reichsrates  (§3) Ermächtigung der Reichsminister

	<b>Q 1</b> Verordnung des Reichspräsidenten zum Schutz von Volk und Staat, vom 28. Februar 1933	<b>Q 2</b> Vorläufiges Gesetz zur Gleichschaltung der Länder, vom 31. März 1933	<b>Q 3</b> Das Ende der Länderhoheit. a) Gesetz über den Neubau des Reichs, vom 30. Januar 1934	<b>Q 4</b> Das Ende der Länderhoheit. b) Gesetz über die Aufhebung des Reichsrats, vom 14. Februar 1934
<b>Innere Quellenkritik: Sprachliche Erschließung/Strukturierung</b>	kurz und in juristischer Sprache formuliert;  gegliedert in Paragraphen	kurz und in juristischer Sprache formuliert;  gegliedert in Paragraphen, Abschnitte	kurz und in juristischer Sprache formuliert;  gegliedert in Artikel, Abschnitte	kurz und in juristischer Sprache formuliert;  gegliedert in Paragraphen, Abschnitte
<b>Interpretation</b>	Anfänge der Auflösung der Länderbefugnisse	Starke Position der Landesregierung, Auflösung der Volksvertretung, Ausschluss der kommunistischen Opposition	Zentralisierung von Macht/Institutionen auf das Reich	Zentralisierung von Macht/Institutionen auf das Reich

**1.2 Quellen 5–9: Gleichschaltungsmaßnahmen, bayerische Beispiele**

Die nachfolgenden Quellen spiegeln die Gleichschaltungsmaßnahmen in einer oberbayerischen Region (Landkreis Mühldorf). Sie können als Beispiel für Vorgehensweisen genutzt werden, aber auch als Anregung, vergleichbare Quellen für die eigene Region zu suchen.

**Q5 Telegramm des Beauftragten für das Innenministerium, Regierung von Obb. an den Vorstand des Bezirksamts Mühldorf, vom 11.3.33, StA München, LRA 184319. Bewaffnung der SA und SS.**

[...] Die bei Bezirksämtern und sonstigen Stellen (ausgenommen der Schutzpolizei) für Zwecke der Notpolizei gelagerten Waffen sind sofort an die örtlichen SA und SS Dienststellen gegen Quittung auszuliefern. Diese sind darauf hinzuweisen, daß sie über die ordnungsgemäße Übergabe und den Befund der Waffen unverzüglich an mich zu berichten haben. Sollten bisher Waffen an Nichtangehörige der NSDAP abgegeben worden sein, so haben die Bezirkspolizeibehörden u.s.w. unverzüglich an mich Bericht zu erstatten, wann aus welche Gründen und auf wessen Verantwortung diese Waffen ausgegeben worden sind. Sollte von diesen Waffen ein Teil in den Händen derjenigen belassen bleiben, an die sie früher gegeben wurden, dann hat dies nur im Einvernehmen mit den örtlichen zuständi-

gen S.A. und S.S. Dienststellen zu geschehen. Vollzugsmeldungen an mich. Die Bildung einer Hilfspolizei wird von mir aus in kürzester Zeit organisiert werden.

**Q6 Schutzhaft gegen kommunistischen Funktionär in Burghausen Oberbayern. StA München StAnw 7.354, Bayerische Politische Polizei an Josef Stadler, 10.4.33.**

Der Schutzhaftbefehl gegen den Stuckateur Gustav Steinl in Burghausen wird hiermit aufgehoben. Ich ersehe die Entlassung umgehend veranlassen zu wollen. Es ist ihm jedoch gegen Unterschrift zu eröffnen, daß er auf eigenen Wunsch aus der Schutzhaft entlassen worden ist und daß er dann freiwillig in Schutzhaft zurückkehren darf, wenn er glaubt, sich nicht mehr schützen zu können. Ferner ist ihm zu eröffnen, daß er sich jeden 2. Tag bei der für seinen Wohnort zuständigen Ortspolizeibehörde persönlich zu melden hat. Um Vollzugmeldung anher wird ersucht.

Stein war kommunistischer Funktionär.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Vgl. Grypa, D.: Demonstration am 9. März 1933, in: ders.: Kampfzeit und Machtergreifung der NSDAP in Burghausen 2000, S. 37-49.

**Q7** Flaggenerlass, Telegramm des Beauftragten der Reichsregierung Franz v. Epp an den Vorstand des Bezirksamts Mühldorf, vom 13.3.33, StA München, LRA 184319.

Um dem in seinem Flaggenerlaß vom Heutigen zum Ausdruck gekommenen Wunsch des Herrn Reichspräsidenten sichtbaren Ausdruck zu verleihen und zur Feier des Sieges der nationalen Revolution hissen die Reichsgebäude von Montag, den 13. März 33 bis Mittwoch, den 15. März 33 einschließlich Schwarzweißrot und die Hakenkreuzflagge. Ich ordne hiermit das gleiche für die Gebäude sämtlicher Bayerischer Landesbehörden an und ersuche die Kommunalverwaltungen in gleicher Weise sich dem Vorgehen der Reichsregierung anzuschließen. Die Landesbehörden und die Kommunalverwaltungen wollen außerdem die Landesflagge hissen. Die übrigen Landesbehörden sind zu verständigen.

München 12.3.1933

**Q8** Anlässlich der Reichstagseröffnung am 21. März 1933 wird Mühldorf beflaggt. (Mühldorfer Anzeiger, Ausschnitt aus einem Artikel vom 22.3.1933)

[...] da bei den meisten Privathaushalten andere Fahnen momentan noch nicht vorhanden sein dürften. Die staatlichen Gebäude haben inzwischen neben den weiß-blauen und schwarz-weiß-roten Fahnen auch die vorgeschriebene Hakenkreuzfahne gehißt.

**Analyse der Quellen Q5-9: Gleichschaltungsmaßnahmen, bayerische Beispiele**

	Q5 Notpolizei	Q6 Verhaftungen	Q7 Flaggenerlass	Q8 Pressebericht über die Beflaggung	Q9 Leistungsbericht
<b>Kennzeichnung der Quelle</b>	Telegramm des Beauftragten für das Innenministerium, Regierung von Obb. an den Vorstand des Bezirksamts Mühldorf, vom 11.3.33	Bericht über die Verhaftung (Schutzhaft) am 10.3.33	Telegramm des Beauftragten der Reichsregierung Franz v. Epp an den Vorstand des Bezirksamts Mühldorf, vom 13.3.33	Mühldorfer Anzeiger, Ausschnitt aus Artikel vom 22.3.1933	Leistungsbericht des Kreisamtes für Kommunalpolitik beim Kreistag 1939 in Mühldorf
<b>Provenienztangabe</b>	StA München, LRA 184319	StA München StAnw 7.354, Bayerische Politische Polizei an Josef Stadler, 10.4.33	StA München, LRA 184319	Zeitungsarchiv Mühldorfer Anzeiger	Registratur Landratsamt Mühldorf

**Q9** Leistungsbericht des Kreisamtes für Kommunalpolitik beim Kreistag 1939 in Mühldorf (Registratur Landratsamt Mühldorf)

[...] Die Gleichschaltung der Gemeindevertretungen liegt heute so weit zurück und ist heute eine solche Selbstverständlichkeit, daß darüber nicht mehr viel zu reden ist. Wenn es auch immer wieder gewisse Schwierigkeiten bei der Stellenbesetzung gibt, so kann man doch allgemein feststellen, dass im Landkreis Mühldorf immer noch opferbereite Männer vorhanden sind, die die gewiss nicht leichte Bürde gemeindlicher Ehrenämter auf sich zu nehmen bereit sind. Ausgesprochene Unmöglichkeiten in der Stellenbesetzung, wie man sie manchmal aus anderen Gauen hört, gib es bei uns ebensowenig, wie etwa weißblaue Maibäume. [...] Die Aufgaben des Bürgermeisters werden von Jahr zu Jahr schwieriger, und mehr denn je müssen wir ihm mit Rat und Tat zu ihrer Bewältigung zur Seite stehen. Wir haben deshalb regelmäßige monatliche Bürgermeisterschulungen eingeführt, in denen pflichtmäßig die sämtlichen Bürgermeister, Beigeordneten und Gemeindefreiwörter teilnehmen. In diesen Schulungen werden die Beteiligten nicht nur immer wieder weltanschaulich ausgerichtet, sondern es sprechen insbesondere auch Fachleute aller Sparten über aktuelle Gegenstände.

	Q5 Notpolizei	Q6 Verhaftungen	Q7 Flaggenerlass	Q8 Pressebericht über die Beflaggung	Q9 Leistungsbericht
<b>Äußere Quellenkritik:</b> Material, Echtheit, Strukturierung	Telegramm, handschriftlich aufgenommen, auf Telegrammformularen der Reichspost	--- (Quelle wurde in Literatur zitiert)	Telegramm, handschriftlich aufgenommen, auf Telegrammformularen der Reichspost  Transkription mit Schreibmaschine	Zeitung vom 22. März 1933	Textteil, Typoskript, und Fotoalbum, zeitgenössisch
<b>Innere Quellenkritik:</b> Inhaltliche Erschließung	Bewaffnung der SA und SS durch Waffenbestände, die für die Ausrüstung von „Notpolizei“ vorgesehen waren  Bewaffnung von Nicht-NSDAP-Mitgliedern ist zu melden. Hilfspolizei wird „in kürzester Zeit“ organisiert. Vollzugsmeldungen werden eingefordert	Aufhebung des Schutzhaftbefehls gegen einen kommunistischen Funktionär, der am 10.3. inhaftiert worden war  Freiwillige Rückkehr in die Haft wäre möglich. Meldung jeden 2. Tag bei den Polizeibehörden	Flaggenerlass der Reichspräsidenten wird für Bayern übernommen  Beflaggung mit Schwarzweißrot und Hakenkreuz; zusätzlich mit blauweiß bei den Landesgebäuden	Erklärung der Dominanz der weiß-blauen Flaggen gegenüber den anderen	Vollzug der Gleichschaltung wird als Selbstverständlichkeit dargestellt, dennoch werden Schwierigkeiten bei der Stellenbesetzung und Amtsführung angesprochen
<b>Innere Quellenkritik:</b> Sprachliche Erschließung	Zeitübliche Sprache der Exekutive	Zeitübliche Sprache	Zeitübliche Sprache der Exekutive.  Reich wird als Vorbild für Land zitiert	Umgangssprache	Eher Umgangssprache als Amtssprache.  Lokalpatriotismus klingt durch, nicht zuletzt im Hinweis auf die rotweißen Maibäume, die eine innerbayerischen Besonderheit sind, die auch im NS Bestand hatte
<b>Interpretation</b>	SA und SS werden in die Funktion von Notpolizei gebracht. Entwaffnung von Nicht-NSDAP-Mitgliedern wird angelegt	Kommunistische Opposition soll unter Druck gesetzt und ausgeschaltet werden	Angleichung Land-Reich, allerdings mit landesspezifischer Erweiterung der Beflaggung „Bay. Landesbehörden ... wollen außerdem die Landesflagge hissen“ (Zugeständnis an Tradition?)	Rechtfertigung bezüglich der Beflaggung in Mühldorf: Hakenkreuzflaggen immer noch in der Unterzahl gegenüber den bayerischen und den schwarzweißroten	Schwierigkeit, kommunale Ämter, insbesondere Bürgermeister zu besetzen klingt durch; Fachprobleme scheinen zu bestehen



## 2. Auszüge aus Publikationen zur Gleichschaltung

Auszüge aus zwei auf Sachsen bezogenen Publikationen und Auszüge aus zwei Standarddarstellungen zum Nationalsozialismus wurden ausgewählt.

**M5 Christoph Jestaedt, Das böse Ende: Sachsen gleichgeschaltet durch das NS-Regime, in: Drehwald, Suzanne; Jestaedt, Christoph: Sachsen als Verfassungsstaat, Leipzig 1998, S. 55-56 (Sonderausgabe der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung)**

### Das böse Ende: Sachsen gleichgeschaltet durch das NS-Regime

Die nationalsozialistische Machtergreifung in Deutschland wurde zu einer Gefahr für die Grundprinzipien des deutschen Staatsrechts. Die Nationalsozialisten wußten weder mit dem demokratischen, noch mit dem republikanischen Prinzip oder gar dem Rechtsstaatsprinzip etwas anzufangen. Vor allem aber auch der Föderalismus war in der pervertierten Sicht der, gemessen an den Traditionen der deutschen Verfassungsgeschichte, recht undeutsch denkenden Wegbereiter der sogenannten Nationalen Revolution eine gefährliche Einrichtung. Auf dem Weg zum Führerstaat, der eine besonders extreme Form des Einheitsstaates darstellte, gab es zwei Etappen. Mit dem „Vorläufigen Gesetz zur Gleichschaltung der Länder mit dem Reich“ vom 31. März 1933 wurden diese zwar nicht beseitigt, aber doch bereits weitgehend ihrer Unabhängigkeit und damit des Rechtes, ihre Angelegenheiten im Rahmen der fortgeltenden Weimarer Reichsverfassung selbst zu regeln, beraubt. Die Landesregierungen wurden mit erweiterten gesetzgeberischen Befugnissen ausgestattet und die Volksvertretungen aufgelöst bzw. umgebildet. Der entscheidende Stoß gegen die Länder wurde dann mit dem Gesetz über den Neuaufbau des Reichs vom 30. Januar 1934 geführt. Mit diesem nur wenige Zeilen umfassenden Gesetz blieb von den Ländern, die teils auf Jahrhunderte alte, im wahrsten Sinne des Wortes ehrwürdige Traditionen zurückblickten, nicht mehr als der bloße Name. Art 1 dieses Gesetzes hob die bereits vorher gefügig gemachten Volksvertretungen der Länder ersatzlos auf. Art 2 sah vor: „Die Hoheitsrechte der Länder gehen auf das Reich über“ und unterstellte mit seinem Abs. 2 die Landesregierungen der Reichsregierung. Art 4 bestimmte kurz und knapp: „Die Reichsregierung kann neues Verfassungsrecht setzen“. Im übrigen wurden Reichsstatthalter eingesetzt, die in ih-

ren Amtsbezirken ständige Vertreter der Reichsregierung waren. Kleinere Länder wurden zu einem Amtsbezirk zusammengefaßt und erhielten einen Reichsstatthalter. Sachsen war groß genug, um für einen Reichsstatthalter als Amtsbezirk herzuhalten. Reichsstatthalter in Sachsen war bis 1945 der Nationalsozialist Martin MUTSCHMANN.

Doch zunächst mußte auch in Sachsen die Machtergreifung vollzogen werden. Die parlamentarisch legitimierte sächsische Regierung Schieck wurde am 8. März 1933 des Amtes enthoben. Neuer Regierungschef wurde der Nationalsozialist Manfred von KILLINGER, dessen Aufgabe es war, den Übergang in den Führerstaat sicherzustellen. Sächsischer Justizminister wurde der prominente NS-Jurist Otto THIERACK, später der erste Präsident des Volksgerichtshofs und dann Reichsjustizminister im Krieg. Als 1935 aus dem Gesamtministerium die „Landesregierung Sachsen“ unter ihrem Führer MUTSCHMANN wurde, wechselte von KILLINGER ins Auswärtige Amt.

**M6 Claus-Christian W. Szejnmann: Vom Traum zum Alptraum: Sachsen in der Weimarer Republik. Landeszentrale für politische Bildung (Dresden) 2000, S. 138-139**

### Nachwort: Barbarische Folgen

Die Wiedereinberufung des Landtags Mitte Mai war längst eine Farce. Die Hälfte der 22 zugelassenen SPD-Abgeordneten befand sich in Schutzhaft. Bei der zweiten Landtagssitzung am 23. Mai war die SPD-Fraktion auf sechs Anwesende geschrumpft, weil fünf ihrer Mitglieder inzwischen ins tschechische Exil geflüchtet waren. Um so höher ist es den verbliebenen Sozialdemokraten anzurechnen, daß sie selbst angesichts des nationalsozialistischen Terrors ein wichtiges Symbol demokratischer und antiautoritärer Zivilcourage setzten: Angeführt von ihrem neuen Fraktionsführer Otto Nebrig, der im Plenum eine mutige und trotzen Rede hielt, stimmten die Sozialdemokraten als einzige Abgeordnete gegen den Entwurf eines sächsischen Ermächtigungsgesetzes, welches die Verfassung von 1920 aufhob und im Prinzip das parlamentarische System liquidierte. Kurz darauf wurde die sächsische SPD verboten. Wenig später lösten sich alle anderen Parteien auf. Inzwischen war auch die Gleichschaltung oder Auflösung von bürgerlichen Vereinen, Organisationen, Feiern, Zeitungen und vieles mehr in vollem Gange. Im November löste Reichspräsident Hindenburg alle Landtage auf. Anfang 1934 wurden dann die Länder gesetzlich liquidiert und die Lan-

desregierungen der Reichsregierung unterstellt. Die nationalsozialistische Diktatur veränderte Sachsen innerhalb kürzester Zeit. Vieles, was über lange Jahre wichtiger Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens gewesen war, verschwand praktisch über Nacht.

**M7 Hildebrand, Klaus: Das dritte Reich. München, 1995, S. 6 (Oldenbourg Grundriss der Geschichte, Bd. 17)**

### „Gleichschaltung der Länder“

Bedenken gegenüber dem sich immer deutlicher dokumentierenden Monopolanspruch der neuen Machthaber entstanden auch auf konservativer Seite, als auf einer nächsten Stufe der „Machtergreifung“ zwischen dem 31. März und dem 7. April 1933 die „Gleichschaltung“ der Länder betrieben wurde. Appelle an vorhandene Ressentiments gegenüber dem Partikularismus begleiteten das Vorhaben der Nationalsozialisten, das als Vorgang der Vereinheitlichung des Reiches propagiert wurde. Daß an die Stelle der Eigenständigkeit der Länder längst schon der Partikularismus wild wuchernder Ressorts im dualistischen System von Staat und Partei getreten war, spielte in diesem Zusammenhang keine Rolle. Er gehörte ebenso wie eine „eigentlich anmutende Strukturlosigkeit des nationalsozialistischen Herrschaftssystems“ [121: W. Hofer] als Kennzeichen zur Diktatur Hitlers. Gerade das Kompetenzchaos der mannigfachen und einander befehlenden Institutionen erforderte und ermöglichte die jeweils notwendige Führerentscheidung und ist somit in gewisser Hinsicht als Basis der Macht Hitlers einzuschätzen. Die Länder, auf deren Seite nicht zuletzt der bayerische Ministerpräsident Held bis zum Sturz seiner Regierung am 9. März 1933 dem Nationalsozialismus entschieden Paroli zu bieten versucht hatte, leisteten auch jetzt Widerstand gegen das „Gesetz zur Gleichschaltung der Länder mit dem Reich“ vom 31. März 1933. Letztlich blieb er jedoch deshalb erfolglos, weil die Länder bereits vorher während des soeben vorübergegangenen Wahlkampfes durch den nationalsozialistischen Zugriff auf ihre jeweilige Polizeigewalt einen wesentlichen Teil ihrer Selbständigkeit eingebüßt hatten. Die „Gleichschaltung“ erstreckte sich bald auch, wie die Gemeindeordnung vom 30. Januar 1935 zeigte, auf die kommunale Ebene, fand in der Einsetzung der Reichsstatthalter durch das Gesetz vom 7. April 1933 ihren Ausdruck und wurde durch das „Gesetz über den Neuaufbau des Reiches“ vom 30. Januar 1934 sowie die Aufhebung des Reichsrats vom 14. Februar 1934 schließlich vollendet.

**M8 Ulrich von Hehl: Nationalsozialistische Herrschaft, München 2001, S. 7f. (Enzyklopädie Deutscher Geschichte, Bd. 39)**

### „Gleichschaltung der Länder“

Die politische „Gleichschaltung“ setzte sich im gesamten Reichsgebiet fort. Das Ziel schien die vollständige Beseitigung des Föderalismus und seine Ersetzung durch den straff zentralisierten „Führerstaat“ zu sein. In Preußen waren bereits am 6. Februar 1933 die sozialdemokratisch geführten Landesregierung durch eine Notverordnung vollends entmachtet und der Landtag aufgelöst worden („Zweiter Preußenschlag“). Die „Machtübernahme“ in den übrigen Ländern und Kommunen setzte nach den Wahlen vom 5. bzw. 12. März ein. Zum Druck von unten traten Gleichschaltungsmaßnahmen der Reichsregierung; sie setzte mit weitreichenden Vollmachten ausgestattete Reichskommissare ein, um in den Ländern „geordnete Zustände“ herzustellen. Entscheidende Bedeutung hatte dabei jeweils der Zugriff auf die Polizei; in Bayern begann damals mit der Ernennung Himmlers zum Polizeipräsidenten von München die Eroberung der politischen Polizei durch die SS. Diesem von zwei Seiten vorgetragenen Angriff vermochte keine der Landesregierungen standzuhalten. Den neuen, von den Nationalsozialisten beherrschten Landesregierungen erteilte am 31. März das sogenannte erste Gleichschaltungsgesetz die Ermächtigung, ohne Beteiligung der Landtage Gesetze zu beschließen.

Die lokale bzw. regionale Machtübernahme verlief so diffus und uneinheitlich, daß von einer geordneten Regierung und Aufsicht über die Verwaltung schon bald nicht mehr die Rede sein konnte. Die NS-Führung und vor allem Hitler sahen wohl, daß ihre Machtausübung durch die „Bildung neuer partikularer Macht-schwerpunkte in den Ländern“ [47: M. BROSZAT, Staat Hitlers, S. 147] und die ungezügeltere revolutionäre Dynamik Schaden zu nehmen drohte. Dem suchte die Reichsregierung mit dem zweiten Gleichschaltungsgesetz vom 7. April 1933 zu steuern, wodurch das Amt der Reichsstatthalter eingeführt wurde, die in den Ländern „für die Beachtung der vom Reichskanzler aufgestellten Richtlinien der Politik“ zu sorgen hatten. In einer für den Staatsaufbau des Dritten Reiches typischen Weise war damit ein zentrales, führerunmittelbares und außerhalb der behördlichen Instanzenzüge stehendes Instrument der Machtausübung geschaffen. Hitler ernannte fast ausschließlich Gauleiter zu Reichsstatthaltern. Auch dies förderte den Aufbau neuer regionaler Machtbasen.

Nach der Unterwerfung des politischen Systems unter den Willen der neuen Staatsführung bemühte sich das Regime um Zentralisierung und Stabilisierung der Machtverhältnisse. Während der Reichstag als Akklamationsorgan bestehen blieb, wurde der Reichsrat am 14. Februar 1934 beseitigt, nachdem das „Gesetz über den Neuaufbau des Reiches“ vom 30. Januar 1934 bereits die Landtage aufgehoben und die Ho-

heitsrechte der Länder auf das Reich übertragen hatte. Gleichzeitig wurden die zunächst führerunmittelbaren Reichsstatthalter der Dienstaufsicht des Reichsinnenministers unterstellt, von Hitler aber gleichzeitig zum Kampf um Macht und Einfluß aufgefordert, ein bemerkenswerter Hinweis auf die tatsächlichen Herrschaftsmechanismen im NS-Staat.

**Anregung zur De-Konstruktion der historiographischen Darstellungen**

	<b>M5</b> C. Jestaedt: Sachsen als Verfassungsstaat, 1998	<b>M6</b> C.-C. Szejmann: Vom Traum zum Alptraum: Sachsen in der Weimarer Republik, 2000	<b>M7</b> K. Hildebrand: Das Dritte Reich, 2003	<b>M8</b> U. v. Hehl: Nationalsozialistische Herrschaft, 2001
<b>Historischer Kontext der Entstehung</b>	aktuelle Publikation, herausgegeben acht Jahre nach dem Beitritt der DDR zur BRD  steht in der sächsischen Landeszentrale für politische Bildung den Bürgern kostenlos zur Verfügung, wird deshalb im Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe II häufig eingesetzt	aktuelle Publikation, herausgegeben zehn Jahre nach dem Beitritt der DDR zur BRD  steht in der sächsischen Landeszentrale für politische Bildung den Bürgern kostenlos zur Verfügung, wird deshalb im Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe II häufig eingesetzt	Erstmals 1978 erschienen, derzeit in der 6., neubearb. Auflage vorliegendes Standardwerk zum Nationalsozialismus	Erstmals 1996 erschienen, derzeit in der 2. Auflage vorliegendes Standardwerk zum Nationalsozialismus
<b>Aufbau des Textes; Materialien</b>	Autorentext, der den Prozess der Gleichschaltung unter besonderer Berücksichtigung Sachsens erläutert. Gesetzestexte fließen verstärkt mit ein.	Fazit ziehender Autorentext, der sich vorrangig mit der Situation der SPD beschäftigt  Keine Berücksichtigung von Gesetzestexten	Autorentext, der den Prozess der Gleichschaltung umreißt  Hinweise auf Gesetze	Autorentext, der den Prozess der Gleichschaltung der Länder darstellt  Hinweise auf Gesetze
<b>Begriffsbestimmung „Gleichschaltung“</b>	Gleichschaltung im Zusammenhang mit dem Gesetz vom 31.3.33 genannt, aber nicht erläutert	Begriff „Gleichschaltung“ wird erläutert in Zusammenhang mit bürgerlichen Vereinen usw. Es wird nicht eindeutig klar gemacht, dass der Begriff sich auch auf die Liquidierung der Länder bezieht	„Gleichschaltung“ der Länder als weitere Stufe der Machtergreifung (31. März bis 7. April)	„Gleichschaltung“ der Länder wird nicht ausdrücklich definiert, sondern über Gleichschaltungsmaßnahmen, -verordnungen und -gesetze erläutert
<b>Feststellung von historischen Tatsachen</b>	Auslegung der beiden Gleichschaltungsgesetze  Gleichschaltung in Sachsen:	Hinweise zur SPD-Fraktion  Erläuterungen zum Ermächtigungsgesetz	Im Vorfeld des ersten Gleichschaltungsgesetzes:  • z. B. zweiter „Preußenschlag“	Gleichschaltung der Länder im Zeitraum zwischen 31. März und 7. April

	<b>M5</b> C. Jestaedt: Sachsen als Verfassungsstaat, 1998	<b>M6</b> C.-C. Szejmann: Vom Traum zum Alptraum: Sachsen in der Weimarer Republik, 2000	<b>M7</b> K. Hildebrand: Das Dritte Reich, 2003	<b>M8</b> U. v. Hehl: Nationalsozialistische Herrschaft 2001
<b>Feststellung von historischen Tatsachen (Fortsetzung)</b>	(MUTSCHMANN wird Reichsstatthalter in Sachsen; sächsische Regierung ihres Amtes enthoben; Verwaltungsapparat mit Nationalsozialisten besetzt)	Gleichschaltung bürgerlicher Vereine etc.  1934 Liquidierung der Länder, Landesregierung der Reichsregierung unterstellt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Machtübernahme“ in den übrigen Ländern nach der Märzwahl</li> <li>• Märzwahlen</li> </ul> Gleichschaltungsmaßnahmen: u. a. Ernennung Himmlers zum Polizeipräsidenten von München Erstes Gleichschaltungsgesetz: Regieren ohne Landtage Zweites Gleichschaltungsgesetz: Einführung der Reichsstatthalter Beseitigung des Reichsrats/Gesetz zum Neuaufbau des Reiches/Umstrukturierung der Rolle der Reichsstatthalter	Widerstand der Länder; Sturz der bayrischen Regierung  Weitere gesetzliche Grundlagen der Gleichschaltung (Gleichschaltung auf kommunaler Ebene; Einsetzung von Reichsstatthalter, Aufhebung Reichsrat)
<b>Deutung/Interpretation/sprachliche Mittel</b>	Verfassungs-/rechtsgeschichtliche Deutung – Begründungen der Thesen erfolgen nur teilweise; deutsch-nationale Ausrichtung erkennbar  Machtergreifung als Gefahr für deutsches Staatsrecht  Überschrift sowie weite Textteile verharmlosend	Situation und Reaktionen der SPD-Abgeordneten stehen im Zentrum der Interpretation  Gleichschaltungsmaßnahmen werden so begründet.  Zum Teil wertende Wortwahl.	Gewichtung der dargestellten Maßnahmen unter der Perspektive „Ausbau nationalsozialistischer Herrschaftsmechanismen“	Gleichschaltung der Länder verdeutlicht auch den Konservativen den Monopolanspruch der Nationalsozialisten;  Vorhandene Abneigung gegen Partikularismus wird genutzt, um die Vereinheitlichung durch die Gleichschaltung zu propagieren  Merkmale nationalsozialistischer Herrschaft: Dualismus (Staat – Partei), Strukturlosigkeit (Kompetenzchaos) → Führerentscheidungen sind notwendig  Widerstand der Länder scheitert, weil Teile der Polizeigewalt bereits verloren gegangen waren
<b>Orientierungsangebot</b>	Keine expliziten Orientierungsangebote	Keine expliziten Orientierungsangebote	Keine expliziten Orientierungsangebote	Keine expliziten Orientierungsangebote

## IV. Arbeitsaufträge für die Schüler/-innen

### 1. Sekundarstufe I

Bevor du mit der Arbeit an den Texten beginnst, solltest du folgende Begriffe und Formulierungen klären:

*Gleichschaltung, Gau, Volksgenossen, Volksgemeinschaft, „Führer“ und Reichskanzler, Rasse, Reichstatthalter, SAP*

Stelle kurz dar, wie du gearbeitet hast (z.B. Lexika verwendet, Lehrer gefragt, Internet, selbst gewusst).

#### Analyse der Quellen und Darstellungen

1. Erfasse aus dem „Vorläufigen Gesetz“ zur Gleichschaltung der Länder“ 1933 Ziel und Maßnahmen der Reichsregierung.
2. Ordne das Erscheinungsjahr der dir vorliegenden Materialien in ihren historischen Kontext ein.
3. Analysiere die Lehrbuchdarstellungen und historiographischen Darstellungen nach:
  - a) inhaltlichen Gesichtspunkten:
    - Begriffsbestimmung,
    - historische Tatsachen zur Gleichschaltung und
    - Belegen aus Quellen;
  - b) Deutungen/Interpretationen/sprachlich-stilistischer Gestaltung
  - c) Orientierungsangeboten

#### Deutung der Quellen und Darstellungen

4. Stelle dar, welche Wirkungsabsichten die Autoren verfolgen.

#### Urteil/Wertung

5. Als Mitglied des Leitungsteams eurer Schülerbibliothek habt ihr die Aufgabe, über Verbleib und Nutzung der genannten Geschichtslehrwerke zu entscheiden.
  - Bildet Leitungsteams von maximal 5 Schüler/-innen.
  - Diskutiert in diesen Teams über die Auswahl und begründet eure Entscheidung.
  - Formuliert Hinweise für die Nutzung dieser Bücher; stellt diese eurer Klasse vor.

### 2. Sekundarstufe II

Ihnen steht eine Auswahl an Standpunkten zum o.g. Thema aus Lehrbüchern und wissenschaftlichen Abhandlungen aus unterschiedlichen Gesellschaftssystemen zur Verfügung, dazu eine Zusammenstellung unterschiedlicher Quellen.

Es gilt Aussageabsicht und Wirkungen auf die Schüler/-innen zu prüfen und zu beurteilen.

1. Analysieren Sie die Darstellung, indem Sie die inhaltlichen Aussagen, die Deutungen/Interpretationen, die verwendeten sprachlichen Mittel betrachten. Beachten Sie dabei das historische Umfeld ihrer Abfassung.
2. Setzen Sie sich mit den Intentionen der Autoren auseinander. Überlegen Sie, welche Wirkung die Darstellungsweise bei den Schüler/-innen erzielen könnte.
3. Beurteilen Sie die vorliegenden Lehrbuchdarstellungen (M 1 bis M 4) sowie der Publikationsauszüge (M 5 bis M 8).
4. Stellen Sie die Problematik der Gleichschaltung der Länder am Beispiel Sachsens nun selbst dar.

## V. Erwartungsbilder und Anregungen für die De-Konstruktion und Quellenanalyse Gleichschaltung der Länder im Nationalsozialismus – das Aus für sächsische Identität?

### 1. Klärung von Begriffen

#### Gleichschaltung:

Beseitigung des politisch-gesellschaftlichen Pluralismus zugunsten einer herrschenden Gruppe. Gleichschaltung nannten die Nationalsozialisten ihre unmittelbar nach der Machtübernahme begonnenen Maßnahmen, deren Ziel es war, die bestimmenden Führungskräfte in allen Bereichen abzulösen und alle Vollmachten auf die Führung der NSDAP und die von ihr gestellte Regierung zu übertragen. Jeder Bereich des Staates und des sozialen Lebens soll nationalsozialistisch durchdrungen und beherrscht werden.

#### Gau:

(Der germanischen Geschichte entlehnt, wonach eine oder mehrere Sippenverbände oder ein Stammesteil einen Raum besiedelte, der oft der Herrschaftsbereich eines Unterkönigs war [= Gaukönig].) Der Gau war eine Gebietseinheit innerhalb der Organisation der NSDAP. Ein Gau umfasste ein größeres Territorium. 1939 gab es im Reichsgebiet 41 Gaue. Kleinere Gebietseinheiten der Partei neben dem *Gau* sind *Kreis*, *Ortsgruppe* und *Block*.

#### Führer und Reichskanzler:

Der offizielle Titel Adolf Hitlers seit dem 1. August 1934. Er führte die NSDAP seit 1921 an und lenkte seit 1934 den Staat als Führer, Reichskanzler und Reichspräsident in einer Person.

#### Rasse:

Von den Nationalsozialisten vorgenommene Einteilung der Menschen in höher- und minderwertige Gruppen; Gleichsetzung der Begriffe „arisch“, „germanisch“ und „deutsch“ → daraus abgeleitet wird die „Führungsrolle“ der Deutschen.

#### Reichstatthalter:

Es handelt sich dabei um Beauftragte der nationalsozialistischen Reichszentrale in der Region. Sie waren mit Überwachungs-, Eingriffs- und Leitungsfunktion beauftragt.

#### SAP:

Abkürzung für Sozialistische Arbeiterpartei Deutschlands. Als Ergebnis scharfer Gegensätze in der SPD 1931 von linken Sozialdemokraten gegründete Splitterpartei.

#### Volksgenossen:

Volksgenosse bzw. Volksgenossin ist eine Anrede, die Adolf Hitler benutzte. Volksgenosse kann nur sein, wer deutschen Blutes ist (= arischer Abstammung), ohne Rücksichtnahme auf die Religion.

#### Volksgemeinschaft:

Die Gemeinschaft aller Volksgenossen, die sich der nationalsozialistischen Ideologie unterordnen und dem Führer Gehorsam leisten.

#### Reflexion der Vorgehensweise

- dient dem sicheren Umgang mit Fachbegriffen,
- dient der Förderung von überfachlicher Methodenkompetenz (Recherchekompetenz: Nachschlagewerke nutzen und unterschiedliche Begriffsauslegungen diskutieren),

kann einen kritischen Umgang mit Nachschlagequellen (bis hin zur De-Konstruktion von Geschichtsdarstellungen in Lexika etc.) anbahnen

Die nachfolgenden Analysen sind nicht als „Erwartungsbilder“ für die Schüler/-innen gedacht. Sie wollen vielmehr Anregungen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen geben, schlagen Analyse Kriterien vor und bieten mögliche Ergebnisse an.

### 2. Kurzzusammenfassung der De-Konstruktion von Lehrbuchdarstellungen

**M1** Kinder werden im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie über den „Neubau des Reiches“ informiert und gedanklich beeinflusst; eigene Meinungsbildung wird nicht unterstützt. Der völkische Einheitsstaat wird als Wunsch des gesamten deutschen Volkes stilisiert, Adolf Hitler – der Führer – als die einzige Person, die diesen Wunsch in Erfüllung gehen lassen kann.

→ *Intention*: Erziehung zum Zweck geistiger Abrichtung auf die Ideologie des NS; auf „Führerkult“ und „Volksgemeinschaft“

**M2** Hohes Abstraktionsniveau, mangelnde Konkretion erschweren für Leser/innen, die Beurteilung „mit scheinbar legalen Maßnahmen“ nachzuvollziehen

→ *Intention*: Ablehnung des nationalsozialistischen Gleichschaltungsprozesses

**M3** Wenig Autorentext, aber deutliche Führung durch die Auswahl der Quellen; Arrangement lässt die Position des Autors erkennen. Materialauswahl altersgerecht, anschaulich, regt zur kritischen Auseinandersetzung an; Bildquelle (1936) unpassend

→ *Intention:* Ablehnung des nationalsozialistischen Gleichschaltungsprozesses

**M4** Prägnante Darstellung, begründend und erklärend, trotz Kürze um Konkretisierung bemüht; Auto-reposition gegen das NS-System und den Gleichschaltungsprozess deutlich

→ *Intention:* Ablehnung des nationalsozialistischen Gleichschaltungsprozesses

### 3. Kurzzusammenfassung der De-Konstruktion von Publikationen

**M5** JESTAEDT: betrachtet Gleichschaltungsprozess primär unter juristischem Aspekt; Aussagen werden mit Belegen abgesichert. Obwohl Jestaedt die Gleichschaltung ablehnt, wirkt seine Darstellung verharmlosend; legalistisches Vorgehen wird nur angedeutet, nicht konkretisiert; Terror findet keine Erwähnung;

→ *Intention:* Ablehnung der antiföderalistischen Tendenzen des NS-Regimes, die aber nicht erklärt, sondern lediglich mit suggestiver Wortwahl (böses Ende, pervertierte Sicht) verurteilt werden.

**M6** SZEJNMANN: deutliche Ablehnung der Gleichschaltungsmaßnahmen durch den Autor, die am Beispiel der Situation der SPD-Fraktion konkretisiert wird. Würdigung des geleisteten Widerstandes bezüglich der Maßnahmen.

→ *Intention:* möchte auf den Verlust der demokratischen Werte und auf die damit verbundenen „barbarischen“ Folgen aufmerksam machen.

**M7** HILDEBRAND: Einordnung der Gleichschaltungsmaßnahmen in den historischen Kontext. Thematisiert u.a. den Umgang der konservativen Seite mit der Gleichschaltung.

→ *Intention:* Überblicksdarstellung

**M8** v. HEHL: gibt chronologischen Einblick bezüglich der Gleichschaltung, ordnet die Vorgänge ein und verweist auf Problemfelder.

→ *Intention:* Überblicksdarstellung

### 4. Schlussphase: Beurteilung des Gleichschaltungsprozesses durch die Schüler/-innen

Die Entscheidung liegt in der Verantwortung der Schüler/-innen. Lehrer/-innen sollten das Urteilsvermögen der Schüler/-innen fördern, z.B. durch abschließende kritische Reflexion über die Arbeitsweise der Schüler/-innen und deren Präsentation. Dabei sollte den Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet werden, über die Schwierigkeiten bei der Urteilsbildung zu diskutieren.

## D. Schlussüberlegungen

Sylvia Mebus, Dresden

Denkbar und wünschenswert wäre in der 10. Klasse oder auch auf der Sekundarstufe II die Durchführung eines größeren fachübergreifenden Projektes in Verbindung mit dem Deutschunterricht, in dem beide Schwerpunkte (Reichswehreinmarsch 1923 und Gleichschaltung 1933) von den Schüler/-innen unter dem historisch-methodischen Aspekt der De-Konstruktion untersucht werden. Ihre Ergebnisse stellen sie in einer selbst gewählten Präsentationsform vor. – Vielleicht gelingt es gerade in der Auseinandersetzung mit Geschichtsbüchern, auf die Notwendigkeit des kritischen Umgangs mit Geschichtsdarstellungen aller Art aufmerksam zu machen.

Eine abschließende Diskussion im Plenum sollte sich anschließen. Sie könnte die Sinnhaftigkeit eines kritischen Umgangs mit historischen Narrationen in (Lehrbuch-)Darstellungen thematisieren, aber auch die Frage, inwiefern die Schüler/-innen der Beschäftigung mit Themen zur Schädigung oder Stärkung von Demokratie (vgl. die folgenden Beiträge zu 1989) Gegenwartsbedeutung zuerkennen.

## Viele Väter, viele Mütter ...

### De- und Re-Konstruktion von Darstellungen zur deutschen Einheit 1989/90 in Geschichtslehrbüchern – ein Unterrichtsbeispiel

Michael Erber, Ingolstadt

**B**ekanntermaßen bezeichnet man den Misserfolg als Bastard, der Erfolg hingegen kennt unzählige Väter (manchmal gesteht man ihn auch Müttern zu). Ganz besonders gilt dies, wenn es um Erfolge geht, die als historisch gelten können, wie z. B. die Vollendung der deutschen Einheit. Zwar ist hier nicht selten von einem „Geschenk“ oder der „Gunst der Stunde“ die Rede, dennoch gibt es eine nicht eben geringe Zahl an Anwärtern auf einen möglichen Titel des „Vaters der deutschen Einheit“.

In Forschung und öffentlicher Meinung gleichermaßen werden hier Bundeskanzler Helmut Kohl, Außenminister Hans-Dietrich Genscher oder der Architekt des Einigungsvertrags Wolfgang Schäuble genannt. War es aber nicht vor allem die Bevölkerung der Deutschen Demokratischen Republik, die unter dem Dach der Kirchen den Weg zur Einheit Deutschlands einschlug und diese vollendete? Dies wirft eine weitere Frage auf: Wäre eine Wieder-Vereinigung jemals ohne die folgenreichen Reformen Michail Gorbatschows, die auch der Revolution in der DDR 1989 den Weg bereiteten, denkbar gewesen? Viele Namen von Persönlichkeiten wären noch zu nennen, wie der Lothar de Maizières, George H. W. Bushs und François Mitterands, der Margret Thatchers nach Aktenlage hingegen eher nicht.

Im Zentrum dieses Unterrichtsbeispiels – und damit auch des gesamten Kurzprojekts, das für eine 10. Klasse Realschule/Gymnasium konzipiert ist, stehen also offene Fragen – z. B.: Wer schuf die Einheit Deutschlands 1989/90? Wer darf sich ihrer „Vaterschaft“ rühmen? – Es handelt sich um Fragen, die in der Forschung durchaus offen diskutiert werden und keine schnellen und einfachen Antworten zulassen. Auch in den Geschichtslehrbüchern werden sie unterschiedlich dargestellt und beantwortet. Es sind Fragen, die dazu einladen, Schüler/-innen selbst in die Position kritischer Rezipienten und Forschender versetzen zu lassen – eine ideale Voraussetzung für eine vertiefte Beschäftigung mit einem Gegenstand im Geschichtsunterricht!

#### Historische Narrationen im Schulbuch

Das Thema der deutschen Einheit soll im Rahmen des vorliegenden Unterrichtsarrangements den Umgang mit Geschichtsbüchern in den Mittelpunkt rücken. Zwar immer noch ein Leitmedium des Unterrichts, hat sich der Gebrauch von Schulbüchern im Geschichtsunterricht jedoch in den letzten Jahren, vielleicht sogar Jahrzehnten, stark modifiziert. Die Zeiten der peniblen, sukzessiven und inhaltsgläubigen Durchnahme der in Lehrbüchern dargebotenen Inhalte sind längst vorbei, ein freierer Umgang ist in unseren Schulen an der Tagesordnung. Hier dient heute das Schulbuch überwiegend als „Steinbruch“ für den Unterricht: Einzelne Elemente des dort Dargebotenen, z. B. ein Bild, eine Karikatur oder eine Quelle, werden ins Unterrichtsgeschehen eingebracht und besprochen.<sup>1</sup> Nach wie vor nutzen die Schüler/-innen dagegen die gesamte Darstellung bei Hausaufgaben, speziell bei der Vorbereitung für Probearbeiten.

Das hat zur Konsequenz, dass Schüler/-innen Schulbuchkapitel als Textganzes häufig nur in ihrer individuellen häuslichen Arbeit wahrnehmen, was wiederum dazu führt, dass der Blick auf das Bauprinzip eines Schulbuchs – bzw. im Einzelnen auf die Struktur und „Gemachtheit“ eines Schulbuchkapitels – nicht alltäglich geleistet wird. Den Jugendlichen wird es folglich wenig vertraut sein, dass Schulbücher konkurrierende Geschichtsbilder zeichnen, dass ihre Darstellungen notwendigerweise selektiv sind, dass in ihnen „historische Narrationen“ formuliert werden. Dies unter die Lupe zu nehmen, dazu möchte das vorliegende Beispiel anregen: Das Unterrichtsarrangement soll Schüler/-innen dazu befähigen, in eigenständiger Arbeit

1. vergleichend die in Schulbüchern vorliegenden historischen Narrationen zu dekonstruieren

<sup>1</sup> Vgl. Borries, B. v./Körber, A./Meyer-Hamme, J.: Reflexiver Umgang mit Geschichts-Schulbüchern? Befunde einer Befragung von Lehrern, Schülern und Studierenden 2002, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2 (2003), S. 114-136, hier S. 131-132.

2. ausgewählte Strukturelemente aufgrund der eigenen Analysen und weiterführender Recherchen zu beurteilen
3. somit die spezifische Ausformung von „Schulbuchkapiteln“ in ihrer Bedingtheit besser zu verstehen
4. Auf der Grundlage dieser Vorarbeiten sollen sie schließlich eine eigene historische Narration schaffen (= Re-Konstruktionsleistung).

Ein Arbeitsauftrag, der schlicht den Vergleich von Schulbuchtexten anregen und darauf aufbauend eine Re-Konstruktionsaufgabe stellen würde, wäre für Schüler/-innen einer 10. Jahrgangsstufe möglicherweise wenig attraktiv. Das hier vorzustellende Unterrichtsvorhaben ordnet die Förderung der De-Konstruktionskompetenz deshalb in einen umfassenderen Rahmen ein: Den Schüler/-innen wird die Aufgabe gestellt, eine Euro-Sondermünze zum Jahrestag der deutschen Einheit zu gestalten. Die dafür notwendigen Informationen sollen sie aus sich unterscheidenden Geschichtsbüchern entnehmen.

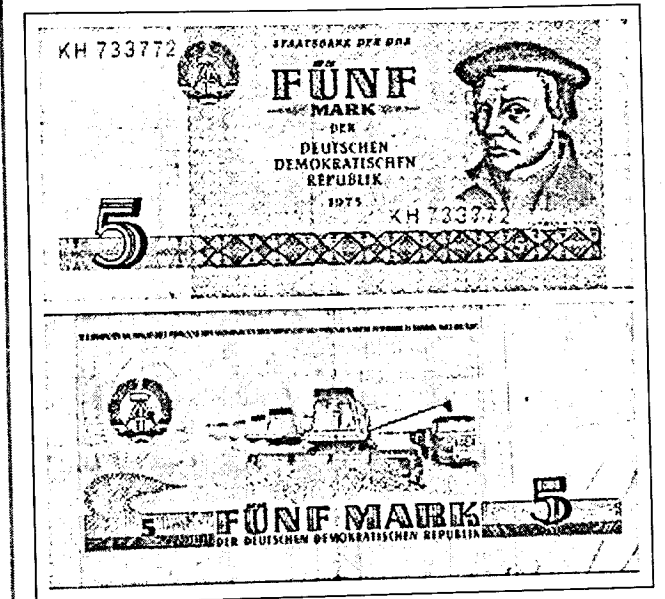
Die Autoren stellen nur z. T. dieselben Ereignisse und Situationen dar, wählen verschiedene Materialien, deuten unterschiedlich. Dies regt zur De-Konstruktion an: Die Schüler/-innen lernen, die Tiefenstruktur der Narrationen zu erschließen, die Deutungen mit Hilfe von Quellen und Darstellungen aus der Historiografie überprüfen. Die aus der De-Konstruktion erwachsenen Erkenntnisse und Einsichten lassen die Schüler/-innen in eine Re-Konstruktionsleistung einfließen: Sie kreieren selbst eine Gedenkmünze und erläutern diese durch eine eigene Darstellung.

#### Exkurs: Banknoten und Münzen als Teil der Erinnerungskultur

Vorab ist der Klasse die Einsicht anzulegen, dass Münzen und Geldscheine nicht nur als Zahlungsmittel dienen, sondern darüber hinaus seit jeher Träger historischer Botschaften sind. Wie auch Briefmarken sind sie Teil der Erinnerungskultur und transportieren Hinweise auf Ideologien, Herrschaftsstrukturen, Zielsetzungen und das Selbstverständnis von Staaten und Staatengemeinschaften.

Dies lässt sich sowohl an Geldscheinen aus der DDR als auch aus der BRD vorführen: Die bis zur Währungsunion von 1990 gültigen Scheine aus der DDR trugen als Hauptmotive Kopfbildnisse bedeutender Persönlichkeiten aus unterschiedlichen Zeitepochen. Entsprechend ihrem Selbstverständnis als

von der „wissenschaftlichen Weltanschauung der Arbeiterklasse“, dem Marxismus-Leninismus, getragener Arbeiter- und Bauernstaat waren Kopfbildnisse von Persönlichkeiten auf den Geldscheinen zu sehen, deren Lebenswerk „für die Befreiung der Menschheit von Ausbeutung und Unterdrückung“ stand (Thomas Münzer, Clara Zetkin, Karl Marx, Friedrich Engels).



Aber auch das Bildnis Johann Wolfgang v. Goethes als herausragende Persönlichkeit des kulturellen deutschen Erbes fand sich auf einem Geldschein (20-Mark-schein).

Der Unterschied lässt sich einmal anhand der alten bundesrepublikanischen Geldscheine verdeutlichen: Die legendären ersten 20-Mark-Scheine, von denen sich am Abend des 20. Juni 1948 jeweils zwei in allen westdeutschen Portemonnaies fanden, sind schon durch ihre Ähnlichkeit zum Dollar historisch höchst aufschlussreich. Der von 1990 bis 1992 eingeführten neuen DM-Banknotenserie dienten als Hauptmotive Kopfbildnisse bedeutender Persönlichkeiten des 18. und 19. Jahrhunderts. Nach Angaben der Bundesbank waren neben eigenständiger wissenschaftlicher oder kulturgeschichtlich bedeutender Leistung Geschlecht, Tätigkeits- und Forschungsfelder sowie die landsmannschaftliche Zuordnung Kriterien für die Auswahl der Persönlichkeiten.

Diejenigen Frauen und Männer, die ausgewählt wurden Repräsentanz zu beweisen – Bettina von Arnim, Carl Friedrich Gauß, Annette von Droste-Hülshoff, Balthasar Neumann, Clara Schumann, Paul Ehrlich, Maria Sibylla Merian, Wilhelm und Jakob Grimm –, entstammen bezeichnenderweise allesamt den Bereichen Wissenschaft und Kunst, nicht jedoch der Politik oder der Ereignisgeschichte. Die Schü-

ler/-innen können erkennen, dass dies ursächlich mit der schwierigen Diskussion um Kontinuität und Diskontinuität deutscher Geschichte zusammenhängt. Zum Ausweis der historischen Identität der Deutschen wird eben deshalb auf kulturell und wissenschaftlich Bedeutsames verwiesen, in dessen Bewertung sich kein Bruch vollzogen zu haben scheint.<sup>2</sup>



Münzen und Medaillen sind als Teil der Erinnerungskultur sicherlich noch bedeutsamer als Papiergeld, reichen sie in der Zeit doch erheblich weiter zurück als Scheine. Auch der EURO „erinnert“: Neben den relativ neutral gehaltenen Umlaufmünzen, die sich lediglich durch landesspezifische Bildseiten unterscheiden, gibt es in jedem Mitgliedstaat der EU Gedenkmünzen, die bedeutsame Ereignisse, Persönlichkeiten, Orte usw. ins Gedächtnis rufen wollen. Obwohl auch als gesetzliches Zahlungsmittel gültig, sind diese Gedenkmünzen vor allem Objekte für Sammler und finden nur äußerst selten einen Weg in das Portemonnaie von Schüler/-innen. Deswegen sollten diese im Rahmen des Projekts zunächst vorgestellt werden.

Seit der Währungsstellung wird von der Deutschen Bundesbank in begrenzter Auflage alljährlich ein Satz Gedenkmünzen herausgegeben, der bei allen Banken und Sparkassen erworben werden kann. Gewürdigt werden u.a. „100 Jahre Deutsches Museum München“, der „200. Geburtstag des Chemikers Justus von Liebig“ oder „50 Jahre Volksaufstand 17. Juni 1953“, die „Industrielandschaft Ruhrgebiet“, der „200. Geburtstag des Baumeisters Gottfried von Semper“

<sup>2</sup> Vgl. hierzu auch: Erber, M./Müller S.: Geld für Europa. Der Euro als Spiegel der historischen Entwicklung Europas, in: Geschichte lernen 12 (1999), S. 18-22.



und bereits im Vorblick die „FIFA-Fußball-WM Deutschland 2006“. Die Entscheidung, welches Jubiläum als einer Gedenkmünze würdig erachtet werden darf, unterliegt zwar letztlich dem Bundesministerium der Finanzen, jedoch sind an dieser Entscheidung stets gewichtige Stimmen aus Politik und Gesellschaft beteiligt. Bei der Präsentation einer Gedenkmünze wird gewöhnlich in Form einer Laudatio die Bedeutung der geehrten Persönlichkeit, des bedeutenden Ereignisses etc. gedacht und die Gestaltung der Münze erläutert. Ebendiese verantwortungsvolle Aufgabe sollen die Schüler/-innen übernehmen: Es gilt, eine Gedenkmünze zum Jahrestag der deutschen Einheit selbsttätig zu gestalten und die Auswahl des Motivs ausführlich darzulegen. Die Frage, wem die Einheit der Deutschen zu verdanken sei, ist dabei besonders zu beachten.

Das Projekt beruht in der Idee auf einem realen Hintergrund. Regelmäßig veranstaltet die Bundeswertpapierverwaltung in Zusammenarbeit mit dem Geldmuseum der Deutschen Bundesbank Wettbewerbe, die sich nicht nur an professionelle Graveure wenden, sondern mitunter auch an Universitäten und Schulen. Den Schüler/-innen wird diese Information ein zusätzlicher Ansporn sein.

#### Märchenhafte Chance für den Nachwuchs



Um den künstlerischen Nachwuchs zur kreativen Gestaltung von neuen Münzen zu fördern, führten das Bundesfinanzministerium und das Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung mit Unterstützung der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien im Juni 2004 einen Münzwettbewerb für Studenten durch.

<http://www.bwpv.de/sammlermuenzen.php3?mid=28&uid=76&lid=500>  
am 15.10.04

## De-Konstruktion von Schulbuchdarstellungen zur deutschen Einheit

Um die Aufgabe bewältigen zu können, ist es notwendig, dass die Schüler/-innen sich Vorinformationen besorgen. Wegen dessen sofortiger Verfügbarkeit werden sie fast zwangsläufig zum Schulbuch greifen. Das hier abgedruckte Wissen gilt ihnen als Referenz, als gesicherte Information. Diese Auffassung kann sich die Lehrkraft nicht nur zu Nutze machen, das Unterrichtsbeispiel rechnet sogar darauf.

Aber: Die Schüler/-innen sollen außer mit dem in der Klasse eingeführten mit weiteren Schulbüchern arbeiten. Mit dieser Vorgabe mag die Lehrkraft auf Erstaunen stoßen. Im Gegensatz zu ihren Lehrkräften ist es den Jugendlichen meist nicht bewusst, dass sich Lehrwerke auch des gleichen Bundeslandes in Zielsetzung, Inhalt, Methode und Medien bisweilen stark unterscheiden, stellenweise sogar widersprechen. Für sie gibt es eben ein Schulbuch, das keine Widersprüchlichkeiten duldet.

Weil die Schüler/-innen bereits die 10. Klasse besuchen, sollten die Bücher für den Vergleich so ausgewählt werden, dass die unterschiedlichen Zugriffe und Deutungen zwar auffallen, sich die Schulbuchartikel aber nicht zu ostentativ unterscheiden. Das Ziel, die Wahrnehmung und Analysefähigkeit zu stärken, also die De-Konstruktionskompetenz zu fördern, kann durch ein methodenorientiertes Vorgehen unterstützt werden. In textnaher Arbeit lernen Schüler/-innen Phasen des De-Konstruierens kennen.

Die einzelnen Schritte des De-Konstruierens werden zuerst kurz vorgestellt, dann wird die Vorgehensweise am im Unterricht erprobten Beispiel veranschaulicht:

### 1. Beschreibende Bestandsaufnahme – Feststellen der Oberflächenstruktur des Kapitels:

Ausgangspunkt für die De-Konstruktion ist die beschreibende Bestandsaufnahme. Die Klasse sollte zunächst die auf den ersten Blick erkennbare Grobgliederung eines Schulbuchkapitels erfassen und die vorfindbaren Elemente von einander zu unterscheiden lernen. Die Auseinandersetzung mit dem Schulbuch und die Kommunikation innerhalb der Klasse werden erleichtert, wenn die Schüler/-innen die Elemente adäquat bezeichnen lernen und sie als Autorentext, Materialien, Arbeitsaufträge, Marginalie, Zeitleiste, Merkbbox etc. (= Verständnis fördernde Einheiten) und

als Kapitelgliederung, Überschriften usw. (= gliedernd-organisierende Einheiten) ausweisen können.<sup>3</sup>

### 2. Struktur der Darstellung erfassen

Nachdem die Schüler/-innen die einzelnen Elemente erhoben haben, geht es darum, die Struktur der im Kapitel vorliegenden historischen Narration zu erfassen. Sie sollen die inhaltsbezogene Strukturierung klären, indem sie feststellen, welche Haupt- und Nebengeschichten erzählt werden. In Ansätzen sollen sie auch erkennen lernen, welcher Umgang mit Vergangenheit und mit Geschichte, welches Geschichtsverständnis die Schulbuchdarstellung prägt.

Es ist für die Schüler/-innen hilfreich, zuerst aufzulisten, welche Daten, Personen, Orte, Ereignisse, Handlungen in den einzelnen Schulbuchkapiteln genannt werden<sup>4</sup>, und dann zu untersuchen, zu welchen (Sinn-)Einheiten diese Elemente zusammengefasst werden.<sup>5</sup> Dabei wird auch klar, welche „Handlungsträger“ der Geschichte zentral behandelt werden, welche nur in „Nebengeschichten“ auftauchen. Es kann zudem beschrieben werden, wie Ereignisse oder Entwicklungen historisch eingeordnet werden und inwiefern ihnen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung zugewiesen wird. Auch die Frage, ob und wie ein Autor seine Darstellung und seine Behauptungen begründet, sollte in diesem Arbeitsschritt verfolgt werden.

Je nach Klassengröße kann sich die Lehrkraft bei Bestandsaufnahme und Analyse der Struktur der Narration eines arbeitsgleichen oder arbeitsteiligen Verfahrens in Gruppen bedienen. Die Präsentation der Ergebnisse führt unmittelbar in die dritte Phase der Analyse.

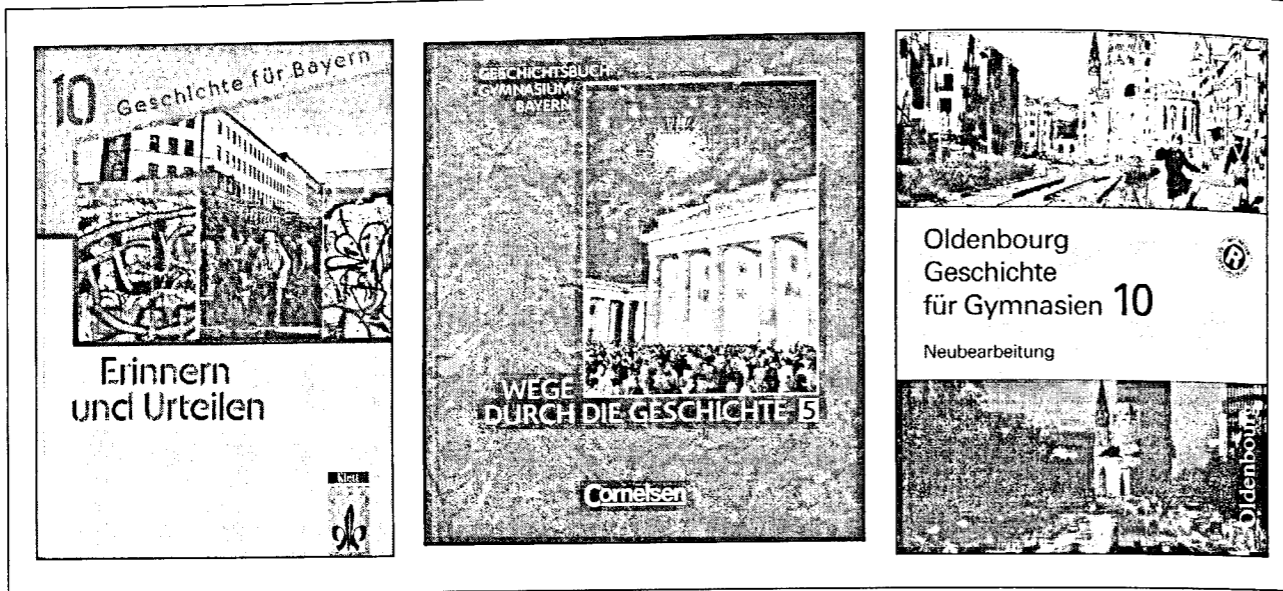
### 3. Beurteilung der historischen Narration, Überprüfung einzelner Aspekte

Um zu Beurteilungen zu gelangen, gilt der Vergleich als ein auch in der Schulbuchforschung verwendetes, probates Mittel. Im hier darzustellenden Projekt sollten die Schüler/-innen einzelne Strukturelemente der Darstellungen in drei Schulbüchern vergleichen. Ausgewählte inhaltliche Aspekte – oft werden es solche sein, die in den Schulbüchern unterschiedlich dargestellt sind – werden im Anschluss durch weitere Recherchen in ihrer Stimmigkeit überprüft (Triffigkeitsanalyse). Ebenfalls an ausgewählten Aspekten

<sup>3</sup> Vgl. den Beitrag von Christian Karl, Ina Wester und Christof Klebl in diesem Band.

<sup>4</sup> „Fokussierung auf Vergangenes“

<sup>5</sup> „Fokussierung auf Geschichte“



wird verglichen, wie Sinnzusammenhänge hergestellt und welche Normen der Darstellung zu Grunde gelegt werden. Auch hier wird die Frage nach der Triftigkeit gestellt.

**4. Ergebnisse der Analyse präsentieren und diskutieren**

Die Analyseergebnisse werden in geeigneter Weise präsentiert und zur Diskussion gestellt. Dabei wird nicht nur die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema (Sachkompetenz) und der Diskurs darüber gefördert (Kommunikationskompetenz). Diese Phase dient zudem auch der Methodenreflexion.

Abschließend wird die Vorgehensweise an einem im Unterricht erprobten Beispiel konkretisiert:

Für den Vergleich wurden drei im Bundesland Bayern zugelassene Schulbücher für das Gymnasium ausgewählt. „Erinnern und Urteilen 10“ aus dem Hause Klett war das in der Klasse eingeführte Schulbuch. (Die Seiten 104 bis 113 sind auf der beiliegenden CD abgebildet.) „Wege durch die Geschichte 5“ des Cornelsen Verlags und „Geschichte für Gymnasien 10“ des Oldenburg Verlags wurden der Klasse zum Vergleich in Auszügen vorgelegt. (Auch die Kapitel dieser beiden Bücher sind auf der beiliegenden CD zu finden).

**Zu 1.: Beschreibende Bestandsaufnahme – Feststellen der Oberflächenstruktur**

Schon der Blick auf das Cover von zwei der drei Bücher zeigt, dass der Stoff des Unterrichtsvorhabens – die deutsche Einheit – als ein zentrales Ereignis verstanden wird. In der Oberflächenstruktur der Kapitel

ähneln sich die Lehrwerke: Es sind alle gängigen Elemente, wie Autorentext, Materialien, Arbeitsaufträge, zu finden. Die Gesamtkapitel sind durch gliedernd-organisierende Einheiten wie Überschriften und die separate Ausweisung von Quellen und Darstellungen auf Materialseiten strukturiert. Auch Einheiten, die das Verständnis fördern, finden sich in allen drei Kapiteln.

10. Friedliche Revolution in der DDR: „Wir sind das Volk!“

die Straße – trotz der SED-Androhung eines „Blutbades“. Hauptparolen sind: Wir sind das Volk! Freie Wahlen! Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit/Keine Gewalt! (Abb. 5). Die Staatsmacht verzichtet auf Gewalt und hält sich zurück. Noch bezeichnet das Regime die Demonstrationen als „Randläufer“ und „heimliche Elemente“. Honecker verlegt – wenige Tage vor seinem Sturz – die Proteste gegen den SED-Staat mit dem sinnlosen Kampf Don Quichottes gegen sich unbeirrbar bewogende Windmühlenscheitler!

**Rückzug der SED unter dem Druck der Massen**

18. Oktober: Sturz Erich Honeckers; Nachfolger wird Egon Krenz (ebenfalls SED), der Dialog und Reformen verspricht.  
23. Oktober: An der Leipziger Montagsdemonstration beteiligen sich über 200.000 Bürger. Die Parolen gegen den SED-Staat werden nach heftiger, die Mauer muß weg! / Demokratie statt Parteidiktatur / Visa frei bis Hawaii / Freie Wahlen statt gefälschter Zahlen.  
4. November – Große Massenkundgebung gegen den SED-Staat: Mehr als eine halbe Million Menschen fordern in Berlin auf dem Alexanderplatz grundlegende demokratische Reformen. Schriftsteller, Künstler und Bürgerrechtler treten als Hauptredner auf. SED-Anhänger werden ausgepfiffen. Zahllose originelle Parolen drücken den Unmut der Massen aus: Fure Politik ist zum Davonlaufen/Mein Vorschlag für den 1. Mai: Die Führung zieht am Volk vorbei/Jetzt geht's nicht mehr um Bananen, jetzt geht's um die Würst/Passe für alle – Laufpaß für die SED/ Das Volk sind wir, gehen sollt ihr! (Abb. 6).

**9. November – Die Mauer fällt:**

Die SED sieht in einem neuen Reisegesetz den letzten Ausweg zur Machterhaltung. Massive Proteste gegen den Gesetzentwurf veranlassen die Regierung unter dem langjährigen Ministerpräsidenten Wilhelm Stoph (SED) zum Rücktritt; am 8. November tritt das Politbüro geschlossen zurück. Der Sprecher des SED-Politbüros kündigt am Abend des 9. November Reisefreiheit für alle an. Zahllose DDR-Bürger machen sich nach in der Nacht auf den Weg zur Grenze. Die Berliner Mauer wird – ebenso wie andere Grenzüberläufe – geöffnet. Friedenszeichen auf der Mauer (Abb. 7/8) und in ganz Deutschland.



Erinnern und Urteilen 10, Klett, S. 105.

Die Deutsche Frage 1949-1990

Die Deutsche Frage 1949-1990

**Die Lösung der Deutschen Frage**  
Der Staatsvertrag. Während die SPD der DDR und der Bundesrepublik Deutschland für ein getrenntes Währungsgebiet von Ostmark und DM eintraten, beschloß die CDU der DDR mit Unterstützung der Bundesregierung die Einführung der DM in der DDR. Im „Staatsvertrag“, der bereits im Mai ausgehandelt worden war, wurde darüber hinaus die Einführung der sozialen Marktwirtschaft und der sozialen Ordnungsprinzipien der Bundesrepublik über die Schaffung der DDR beschlossen. Dieser „Vertrag über die Schaffung einer Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion“ trat am 1. Juli 1990 in Kraft. Die Mark der DDR verlor an diesem Tag ihre Gültigkeit.

Der Einigungsvertrag. Mit dem Staatsvertrag war ein wichtiger Schritt zur deutschen Einheit getan. Aber die Angleichung des Rechts und die Vereinigung der Staaten war damit noch nicht erfolgt. Die Rechtsanpassung zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR wurde dann im Einigungsvertrag vom 31. August 1990 geregelt. In diesem umfangreichen Vertragswerk, das Volkskammer und Bundestag mit Zweidrittelmehrheit billigten, legten die Vertragspartner fest, daß mit dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland das gesamte DDR-Recht durch Bundesrecht abgelöst wird. Als Beitrittstag wurde der 3. Oktober 1990 bestimmt; er wurde von nun an als „Tag der Deutschen Einheit“ gesetzlicher Feiertag. Der Vereinigungstag wurde 1990 mit einer festlichen Feier vor dem Reichstag in Berlin begangen. Die DDR hatte zu existieren aufgehört. Bis zur ersten gemeinsamen Bundestagswahl am 2.12.1990 entsandte die Volkskammer 144 Abgeordnete in den Bundestag.



Vereinigung der neuen DDR-Regierung mit der Bundesrepublik am 12. April 1990 durch die Volkskammerpräsidentin Bergmann-Pohl. Im Bild die Minister Merkel (SPD), Diestel (DSU), Ortleb (PDP), und Ministerpräsidentin de Maizière (CDU) (von links oben).



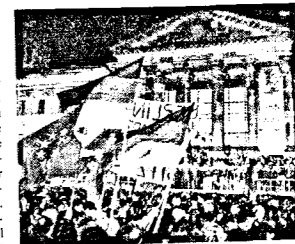
Unterzeichnung des Staatsvertrages durch die Finanzminister der DDR, Romberg, und der Bundesrepublik Deutschland, Waigel. Im Hintergrund (Mitte) Ministerpräsidentin de Maizière und Bundeskanzler Kohl.



Die Unterzeichnung des sogenannten Friedensvertrages durch die Außenminister der 2+4-Verhandlungen am 12. September 1990. Von links nach rechts: Baker (USA), Hurd (GB), Schewardnadse (UdSSR), Dumas (F), de Maizière (DDR), Genscher (BRD).

Der „Friedensvertrag“. Im Einigungsvertrag konnte nur vereinbart werden, was den Festlegungen der Siegermächte des Zweiten Weltkrieges im Potsdamer Abkommen, im Deutschlandvertrag oder im Berlin-Abkommen nicht widersprach. Deshalb mußten die USA, die Sowjetunion, Großbritannien und Frankreich einbezogen werden, wenn um Deutschland als Ganzes, um die Berlin-Frage und um einen Friedensvertrag verhandelt werden sollte. Der Weg dahin war aber erst frei, als Präsident Gorbatschow im Juli 1990 mit einer NATO-Mitgliedschaft eines vereinten Deutschland einverstanden war. An den betreffenden Verhandlungen der Außenminister nahmen auch die DDR und die Bundesrepublik Deutschland teil. Deshalb hießen sie „2+4-Verhandlungen“. In der abschließenden Regelung in bezug auf Deutschland vom 12. September 1990 wurde Deutschland durch das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland, der DDR und Berlins definiert. Die Oder-Neiße-Grenze zu Polen wurde als „endgültig“ bezeichnet. Ganz Berlin ist nun ein Teil Deutschlands, und dem vereinigten Deutschland wird die Souveränität über „ganz Deutschland“ zugesprochen. Damit war die Antwort auf die Deutsche Frage, die 45 Jahre lang die Weltpolitik belastete, gefunden.

Mit der Vereinigung der Bundesrepublik Deutschland und der DDR begann am 3. Oktober 1990 wieder eine neue Epoche der deutschen Geschichte.



Die Feiern zum ersten Tag der Deutschen Einheit am 3. Oktober 1990 vor dem Reichstag in Berlin. Die Vereinigung der beiden deutschen Staaten soll eingeleitet sein in den Prozess der europäischen Einigung.

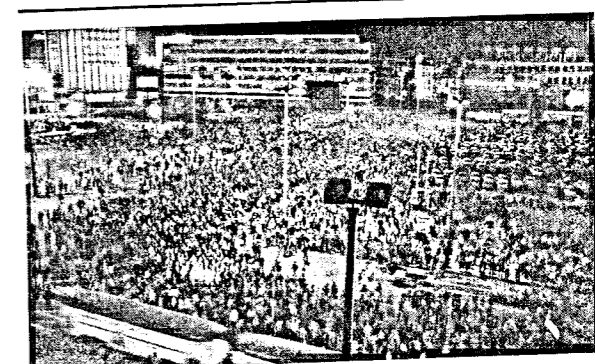
Wege durch die Geschichte, Cornelsen, S. 137 und 139.

**Zu 2.: Struktur der Darstellung erfassen**

In allen drei Schulbüchern ist der Bildanteil hoch – und verdient schon daher eine genauere Betrachtung. Auf der Ebene der Bestandsaufnahme scheint große Übereinstimmung zu herrschen. Eingesetzt werden Fotodokumente und Karikaturen. Es finden sich sogar in allen drei Büchern gleiche Karikaturen fast an derselben Stelle wieder – Materialgleichheit ist kein seltenes Phänomen in den Schulbüchern.

Fragt man aber nach der inhaltsbezogenen Strukturierung, die in den Bildern zum Ausdruck kommt, so zeigt sich jedoch, dass „Wege durch die Geschichte“ und „Geschichte für Gymnasien“ der deutschen Einheit im wörtlichen Sinne ein anderes Gesicht geben als „Erinnern und Urteilen“. Dominieren dort Abbildungen von DDR-Bürgern auf Demonstrationen, auf der Flucht vor dem Regime der DDR, beim Fall der Mauer und bei der Feier des 3. Oktober, so zeigt „Wege durch die Geschichte“ im Kapitel „Stationen auf dem Weg zur deutschen Einheit“ Bilder politisch agierender Staatsmänner, wie etwa das Kabinett de Maizière sowie die Finanzminister Waigel und Romberg bei der Unterzeichnung des Staatsvertrags vom 21. Juni 1990 und die Außenminister der 2+4-Verhandlungen bei der Unterzeichnung des so genannten Friedensvertrags vom 12. September 1990.

Betrachtet man allein die Bilder der beiden Schulbuchkapitel, verlassen „Erinnern und Urteilen“ und



Leipzig am 9. Oktober 1989

○ Vergleichen Sie das Bild mit dem Foto auf S. 96!

Auch der Rücktritt der gesamten Staats- und Parteiführung Anfang November konnte die Volksmassen nicht beruhigen, die in immer größer werdenden Demonstrationen eine entscheidende Weende in Politik und Wirtschaft forderten.  
Am 9. November gab ein SED-Sprecher überraschend die Öffnung der Grenzen und damit auch den Fall der Mauer bekannt.  
Nach 28 Jahren durften die Bürger der DDR erstmals wieder ungehindert die Bundesrepublik und Westberlin betreten. Noch in derselben Nacht begaben sich Tausende von Ostberlinern nach Westberlin, tanzten auf der Mauer und feierten Verbrüderungsfeste mit den Westberlinern. Überall an der nun offenen innerdeutschen Grenze gab es volkstümliche Szenen. In den ersten Tagen nach der Maueröffnung nutzten ca. 10 Millionen Menschen die offene Grenze zu einem Besuch im „Westen“.



Die Mauer hat ihren Schrecken verloren.

In den nächsten Wochen brach das politische und wirtschaftliche System in der DDR völlig zusammen: Am 1. Dezember gab die SED ihren alleinigen Führungsanspruch auf; der entsprechende Artikel wurde aus der Verfassung gestrichen. Daraufhin bildete sich ein ähnliches Parteilichsystem wie in der Bundesrepublik.

Geschichte für Gymnasien 10, Oldenburg, S. 97.

„Geschichte für Gymnasien“ das hergebrachte Konzept „großer Männer, die Geschichte machen“ ein Stück weit, während „Wege durch die Geschichte“ es klar vertritt. Zentral – und damit nicht nur Träger der Revolution von 1989, sondern auch die „Väter“ und „Mütter“ der deutschen Einheit – ist in „Erinnern und Urteilen“ das Volk der ehemaligen DDR.

Bei der De-Konstruktion der Tiefenstruktur der historischen Narration kann auch der Autorentext oder der Gesamtzusammenhang, der zwischen Autorentext und Materialien besteht, ins Zentrum gerückt werden. Vergleichend betrachtet werden soll hier ein recht kleiner Bereich, nämlich die Darstellung der Ereignisse vom 4. bis 9. November 1989.

1. Welche Gravitationszentren werden bezeichnet: einzelne Personen, Gruppen, Ereignisse oder Strukturen?
2. Welche Räume werden in der Darstellung ins Auge gefasst; liegt der Fokus eher auf einzelnen Städten oder auf Gesamtdeutschland oder auf Europa?
3. Welchem Sektor von Geschichte wird das Dargestellte zugeordnet, der politischen Geschichte, der Wirtschaftsgeschichte, der Sozialgeschichte oder gar der Kirchengeschichte?

Besondere Beachtung soll – als eine Art „Nagelprobe“ – der Frage gewidmet werden, welches Gewicht der Kirche bzw. der kirchlichen Opposition in der Darstellung zugestanden wird. Die Schüler/-innen analysieren, wie oben bereits dargestellt, welche Informationen ihnen der Autor gibt, zu welchen Sinneinheiten er diese Informationen zusammenfasst, wo seiner Ansicht nach die Gravitationszentren liegen etc.

Der Vergleich der Darstellungen könnte z.B. folgende Ergebnisse zeitigen:

a. „Erinnern und Urteilen“: Aktanten der Ereignisse zwischen dem 4. und 9. November 1989 und somit die Träger der Revolution sind Gruppen. Ausdrücklich genannt werden „Schriftsteller, Künstler und Bürgerrechtler“. Keine einzelne Person wird aus der „Masse“ herausgehoben, eine Erwähnung kirchlicher Oppositioneller erfolgt nicht. Erst in den folgenden Passagen des Autorentextes, in denen die Entwicklung der revolutionären Strömungen aus der Verhärtung der politischen Fronten in den 80er Jahren gedeutet wird, finden „Zuflucht in die Kirchen“ und „Friedens-

gebete“ kurze Erwähnung. Kirchliche Bewegungen waren demnach lediglich im Vorfeld der Novemberereignisse Aktanten des politischen Lebens, scheinen jedoch am Fall der Mauer nicht unmittelbar beteiligt. „Erinnern und Urteilen“ verortet die Revolution in sehr eindeutiger Formulierung allein in Berlin, genauer noch auf dem Alexanderplatz, auf dem die „größte Massenkundgebung gegen den SED-Staat“ am 4. November stattfindet. Erst die Öffnung der Mauer, die ein namenlos bleibender Sprecher des SED-Politbüros anordnet, rückten neben Berlin auch andere, wenn auch

4. November – Größte Massenkundgebung gegen den SED-Staat: Mehr als eine halbe Million Menschen fordern in Berlin auf dem Alexanderplatz grundlegende demokratische Reformen. Schriftsteller, Künstler und Bürgerrechtler treten als Hauptredner auf; SED-Anhänger werden ausgepöfeln. Zahllose originelle Parolen drücken den Unmut der Massen aus: Eure Politik ist zum Davonlaufen/Mein Vorschlag für den 1. Mai: Die Führung zieht am Volk vorbei/Jetzt geht's nicht mehr um Bananen, jetzt geht's um die Wurst/Pässe für alle – Laufpaß für die SED/ Das Volk sind wir, gehen sollt ihr! (Abb. 6).

#### 9. November – Die Mauer fällt:

Die SED sieht in einem neuen Reisegesetz den letzten Ausweg zur Machterhaltung. Massive Proteste gegen den Gesetzentwurf veranlassen die Regierung unter dem langjährigen Ministerpräsidenten Wilhelm Stoph (SED) zum Rücktritt; am 8. November tritt das Politbüro geschlossen zurück. Der Sprecher des SED-Politbüros kündigt am Abend des 9. November Reisefreiheit für alle an. Zahllose DDR-Bürger machen sich noch in der Nacht auf den Weg zur Grenze. Die Berliner Mauer wird – ebenso wie andere Grenzübergänge – geöffnet. Freudenzenen auf der Mauer (Abb. 7/8) und in ganz Deutschland.

Erinnern und Urteilen 10, Klett, S. 105.

Die DDR war in den 80er Jahren nur vordergründig ein politisch und wirtschaftlich stabiler Staat des Ostblocks. Bonner Devisenzahlungen in Milliardenhöhe für Handel, menschliche Kontakte und die Freilassung von Häftlingen überdeckten die zahlreichen Mängel der Planwirtschaft. Trotz Bespitzelung und Unterdrückung verstärkte sich auch die Opposition gegen den SED-Staat. Kritiker suchten häufig Zuflucht bei den Kirchen, die sich gegenüber der Staatsmacht eine gewisse Eigenständigkeit bewahrt hatten. Evangelische Geistliche und Gemeindeglieder unterstützten während der Diskussion um die Aufrüstung in Ost und West 1982/83 die Friedensbewegung „Schwerter zu Pflugscharen“. Damals begannen die bald monatlichen Friedensgebete in manchen Kirchen. Auch außerhalb kirchlicher Kreise bildeten sich, insbesondere um Künstler und Wissenschaftler, kritische Bürgerrechtsgruppen zu den Themen Menschenrechte, Frieden und Umwelt. Offensichtliche SED-Manipulationen bei den Kommunalwahlen im Mai 1989 verstärkten die Bürgerproteste. Während zur gleichen Zeit in Ungarn und Polen eine langsame Demokratisierung begann, blieb die SED starr und reformfeindlich. Es galt der Satz des Chefideologen Kurt Hager: „Würden Sie, wenn Ihr Nachbar die Wohnung neu tapeziert, sich verpflichtet fühlen, ebenfalls neu zu tapezieren?“

Erinnern und Urteilen 10, Klett, S. 106.

#### Die „Novemberrevolution“ 1989 und der Fall der Berliner Mauer

Am 4. November 1989 standen 500 000 Demonstranten in Ost-Berlin auf der Straße, die neben Reisefreiheit auch freie Wahlen forderten und den SED-Führungsanspruch ablehnten. Weil diese Forderungen nun nicht mehr verstummen, wurden Reiseerleichterungen angekündigt. Die Regierung trat zurück (7.11.). Am 9. November erklärte ein SED-Sprecher im Berliner Rundfunk, daß ein Grenzübergang in die Bundesrepublik Deutschland für alle DDR-Bürger möglich sei. Schon abends wurde der Druck der Masse an den Grenzübergängen so stark, daß sich die Grenzbeamten erstmals nach 28 Jahren entschlossen, die Übergänge zu öffnen – nicht ohne die Ausweise der ausreisenden Bürger zu kennzeichnen. Zunächst wollte man sie nicht wieder zurücklassen. Aber nun überschlugen sich die Ereignisse: Innerhalb von 10 Tagen besuchten 3 Mio. DDR-Bürger die Bundesrepublik Deutschland. Die neue DDR-Regierung begann mit der Bundesregierung Gespräche über einen geregelten Reise- und Besucherverkehr. Zwar war mit Hans Modrow noch einmal ein SED-Mitglied zum Ministerpräsidenten gewählt worden, aber die alte Parteiführung wurde verhaftet, der Führungsanspruch der SED aus der DDR-Verfassung gestrichen und der Umbau der Partei mit einer Umbenennung begonnen. Sie hieß nun PDS: Partei des Demokratischen Sozialismus. Die Parteidiktatur der SED in der DDR war durch eine friedliche Revolution im November 1989 beendet worden! Nun tauchten erstmals auf den Demonstrationen Parolen auf, die an ein Ende der DDR denken ließen. Statt „Wir sind das Volk“ hieß es nun „Wir sind ein Volk“.

Wege durch die Geschichte 5, Cornelsen, S. 124.

ungenannte „Grenzübergänge“ ins Blickfeld. Die Art der Darstellung in „Erinnern und Urteilen“ versteht und beschreibt die Novemberereignisse vor allem als Teil der politischen Geschichte des Landes. Ursächlich für die Zuspitzung der Ereignisse waren – so die Deutung des Buchs – weniger wirtschaftliche Gründe als der Ruf nach Freiheit und Demokratie.

b. „Wege durch die Geschichte“: Vom Umfang her gleicht der Autorentext in „Wege durch die Geschichte“ dem in „Erinnern und Urteilen“, jedoch bleiben die Aussagen und Deutungen eher vage. Träger der revolutionären Novemberereignisse sind nicht genauer ausgewiesen, lediglich eine Zahl von „500 000 Demonstranten“ in Ost-Berlin ist ohne weitere Differenzierung genannt. Die Zusammensetzung dieser Masse kann allenfalls aus den beigefügten Materia-

Die Deutsche Frage 1949-1990

Zur Novemberrevolution von 1989

#### 1 Kirchliche Opposition

1a Der Wittenberger Theologe Friedrich Schürmmer

in einem Vortrag in Leipzig am 4. September 1989:

Q Ich war Studentenplaner in Metzburg, als die

Schlussszene von Helsinki am 1. August 1975 abgeschlossen wurde. Da ging's los. Das Menschenrecht auf Aus-

reise. Wer zahlt die Verluste? Ich weiß auch, wer schuld

ist. Aber vielleicht sind auch die schuld, die gegangen

sind, weil dann wieder mehr gehen? [...]

Ich sehe jetzt, wie die Generation meiner Töchter, die

Achtzehn- bis Zwanzigjährigen fragen: Sollen wir das

genauso machen wie Du und auch zwanzig Jahre war-

ten oder gleich gehen? Das sitzt ud [...]

Die Opposition in der DDR, Berlin (West) 1989, S. 138 ff.

1b Analyse der Ursachen der Massenwanderung

durch die Synode des Bundes der Evangelischen

Kirchen in der DDR (September 1989):

Q [...] Erwartete und längst überfällige Reformen

werden offiziell als unumgänglich erklärt, die Mitverant-

wortung des einzelnen Bürgers und seine kritische Ein-

flussnahme sind nicht ernsthaft gefragt, den Bürgern

zustehende Rechte werden vielfach lediglich als

Gnadenbeweis gewährt; inner geweckte und von außen

genährte Wohlstandserwartungen können nicht befriedi-

gert werden; ökonomische und ökologische Mißstände

erschweren zunehmend das Leben. Alltagserfahrungen

und die Berichterstattung der Medien klaffen weit auseinander: eine öffentliche Aussprache über Ursachen

der Krisensituationen wird nicht zugelassen; [...]

Die Opposition in der DDR, Berlin (West) 1989, S. 138 ff.

1c Leipziger Montagsdemonstration am 30.10.1989:

Q Rund 300 000 Bürger demonstrieren gestern im

Anschluß an Friedensgebete in sieben Leipziger Kir-

chen in der Messestadt Auf Plakaten sowie in Sprech-

chören forderten sie – wie bereits bei den Demonstra-

tionen in den vergangenen Wochen – die Zulassung des

Neuen Forum, Reise- und Pressefreiheit sowie grund-

legende Reformen der sozialistischen Gesellschaft: Zu

hören waren Rufe wie „Stasi in die Volkswirtschaft“

absolut.

Die Tageszeitung, Berlin (West), vom 31.10.1989

1 Beschreiben Sie Stefan Heyms Sicht der politischen

Lage in der DDR am 4. November 1989.

2 Erklären Sie, was Heym unter Demokratie und

Sozialismus versteht. Wie schätzt er offenbar das

bestehende System der DDR ein?

und „Wir wollen endlich Taten sehen.“ Mit einem Aufruf über Lautsprecher forderten Vertreter des Neuen Forum freie Wahlen sowie Veränderungen in der Regierung. [...]

Süddeutsche Tagesblatt, 11.10.1989, S. 1.

1 Erklären Sie die Rolle, die nach Aussagen der

Quellen Le bu 1 die Kirche der DDR übernahm.

Wer erfüllt in der Bundesrepublik Deutschland

diese Aufgabe? Worin sieht die Kirche bei uns ihre

Aufgabe?

2 Nennen Sie die Gründe für die Massenwander-

ung (Q 1a/b). Welche Folgen mußte eine solche

Fluchtbewelle für die DDR haben?

2 Stefan Heym am 9. November 1989 vor

500 000 Menschen auf dem Berliner Alexanderplatz

Q Liebe Freunde, Mitbürger, es ist, als habe einer die

Fenster aufgestoßen nach all den Jahren der Stagnation,

der geringen, wirtschaftlichen, politischen, den Jahren

von Dummheit und Miel und bürokratischer Willkür,

von antiker Blindheit und Taubheit. Welche Wand-

lung! Vor noch nicht vier Wochen: Die schon gezim-

merete Tribüne, hier um die Ecke, mit dem Vorbir-

marisch, dem bestellten, vor den Erhabenen. Und heute

lht die Ihr Fuch aus eigenem freien Willen versammelt

habt für Freiheit und Demokratie und für einen Sozial-

ismus, der des Namens wert ist. [...] Aber sprechen,

frei sprechen, gehen, aufrechten ist nicht genug,

lßt uns auch lernen zu regieren. Die Macht gehört

nicht in die Macht eines einzelnen oder ein paar weniger

oder eines Apparats oder einer Partei. Alle, alle müssen

teilhaben an dieser Macht. Und wer immer sie ausübt

und wo immer, muß der Kontrolle der Bürger unter-

worfen sein. Denn Macht korumpiert, und absolute

Macht, das können wir heute noch sehen, korumpiert

absolut.

Die Tageszeitung, Berlin (West), vom 9.11.1989

Wege durch die Geschichte, Cornelsen, S. 126.

lien erschlossen werden. In den angebotenen Quellen und Darstellungen finden neben Rainer Kunze und Stefan Heym – stellvertretend für die Riege oppositioneller Schriftsteller – auch die Arbeiterschaft in ihrer wirtschaftlichen Unzufriedenheit und die kirchliche Opposition ausführliche Berücksichtigung. Die Arbeitsaufträge erschließen hier nicht zuletzt die zentrale Bedeutung der Kirchen und ihre politische Wirkung. Der Ortsbezug des Autorentextes nimmt in „Wege durch die Geschichte“ recht unbestimmt „Ost-Berlin“ in den Blick und gibt als Motivation der Revolutionäre ausschließlich „Reisefreiheit und freie Wahlen“ an. Wirtschaftliche Beweggründe geraten – wie bereits erwähnt – erst im Material ins Auge des Lesers.

Die offensichtliche Diskrepanz zwischen dem Autorentext und den Text- und Bildquellen könnten an dieser Stelle – als ein Baustein für Re- und De-Konstruktion – Stoff geben für eine tiefer greifende Beschäftigung mit der in diesem Fall mangelnden Kohärenz der einzelnen Elemente des Schulbuchs.<sup>6</sup> Ein vertiefender Arbeitsauftrag wäre zum Beispiel denkbar, der es den Schüler/-innen aufgibt, den Autorentext dergestalt umzuschreiben, dass die einzelnen Elemente sich in der Tat auf einander beziehen.

6 Vgl. den Beitrag von A. Schöner und W. Schreiber: „De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern“ in diesem Band.



Auch der Rücktritt der gesamten Staats- und Parteiführung Anfang November konnte die Volksmassen nicht beruhigen, die in immer größer werdenden Demonstrationen eine entscheidende Wende in Politik und Wirtschaft forderten.

Am 9. November gab ein SED-Sprecher überraschend die Öffnung der Grenzen und damit auch den Fall der Mauer bekannt.

Nach 28 Jahren durften die Bürger der DDR erstmals wieder ungehindert die Bundesrepublik und Westberlin betreten. Noch in derselben Nacht begaben sich Tausende von Ostberlinern nach Westberlin, tanzten auf der Mauer und feierten Verbrüderungsfeste mit den Westberlinern. Überall an der nun offenen innerdeutschen Grenze gab es volksfestartige Szenen. In den ersten Tagen nach der Maueröffnung nutzten ca. 10 Millionen Menschen die offene Grenze zu einem Besuch im „Westen“.

Geschichte für Gymnasien 10, Oldenbourg, S. 97.

**c. „Geschichte für Gymnasien“:** Der Autorentext in „Geschichte für Gymnasien“ fällt durch seine Kürze auf, was ein Grund dafür sein könnte, warum der 4. November 1989 unerwähnt bleibt. Dem 9. November wird als wichtigem Datum der deutschen Geschichte Rechnung getragen, jedoch nur als Tag der „Öffnung der Mauer“ – scheinbar ohne Zutun des Volkes der DDR. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen in dieser Darstellung vor allem der Zusammenbruch des politischen Regimes, der am Rücktritt Erich Honeckers und sukzessive der gesamten Staats- und Parteiführung veranschaulicht wird. Der Druck der Massen kann nur in der Bebilderung erschlossen werden, die den Autorentext umrahmt. Wer das Politbüro zur Aufgabe zwingt und mit welchen Mitteln, bleibt ebenso offen wie die Gründe für dieses politische Handeln. Keinerlei Erwähnung findet so auch die Kirche als eine der Trägerinnen der Revolution von 1989. Lediglich im Zusammenhang mit den Montagsdemonstrationen werden „Montagsgebete in Kirchen“ erwähnt. Es erfolgen weder eine Nennung von Gründen für die Novemberereignisse noch eine Verortung. Im Gegenteil: Die dem Autorentext vorangestellte Bebilderung suggeriert Leipzig als Ort der Maueröffnung.

### Zu 3.: Beurteilung der historischen Narration, Überprüfung einzelner Aspekte

Die Analysebefunde zu den drei Schulbuchauszügen machen den Schüler/-innen deutlich, dass hier keine ausreichenden Antworten zu der Frage nach der Trägerschaft der Novemberereignisse oder den Orten und Hintergründen bereit gestellt werden, dass sie so ihren Auftrag, eine Gedenkmünze zu planen und die Gestaltung zu begründen, nicht erfüllen können.

Dieses Fazit der Untersuchung enthält also den Ansporn für eine gründlichere Untersuchung des historischen Geschehens und dessen Träger. Die Diskussion dieser Beobachtungen führt fast zwangsläufig zu einer Überprüfung der fachlichen Richtigkeit der Darstellung in den jeweiligen Schulbüchern. Möglicherweise wird es in dieser Phase nötig sein, dass die Lehrkraft die Recherche unterstützt, eventuell sogar erste Unterlagen zur Verfügung stellt. Gerade zum Thema der deutschen Einheit gibt es eine Reihe von Quellen- und Materialsammlungen. Einige davon können bei der Bundeszentrale für politische Bildung kostenlos bezogen werden.

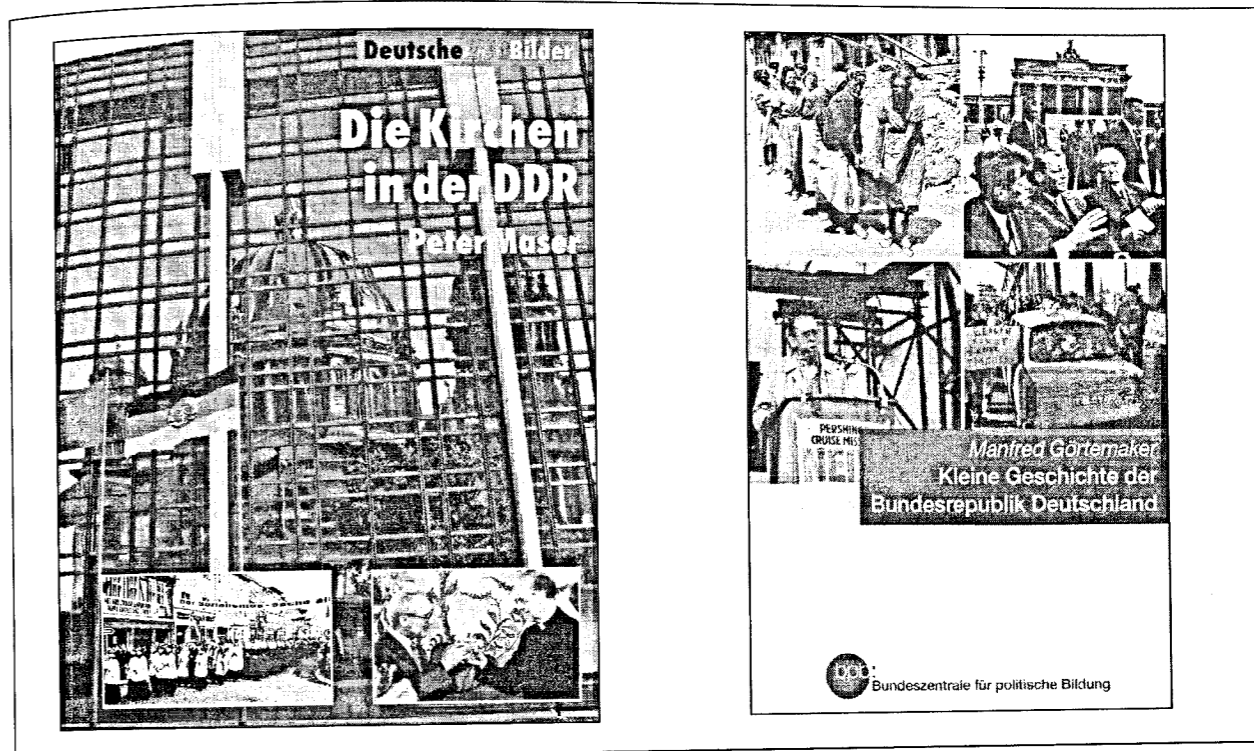
Neben die Prüfung der fachlichen Triftigkeit tritt auch eine Überprüfung, wie Sinnzusammenhänge hergestellt werden sowie die Frage nach den zu Grunde gelegten Normen.

An zwei ausgewählten Fragestellungen – der Rolle der Kirchen in der Oppositionsbewegung und der Verortung der Novemberereignisse – soll ein solches Vorgehen exemplarisch veranschaulicht werden:

**a. Überprüfung der fachlichen Triftigkeit:** Zur Klärung dieser beiden Fragen wird aus der Vielzahl von Publikationen beispielsweise Peter Masers Standardwerk *Die Kirchen in der DDR* (Auszug auf CD) und Manfred Görtemakers weit verbreitete *Kleine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland* ausgewählt (Auszug auf CD). Beide Autoren würdigen die Rolle der Kirche als „zentral“, besonders wegen ihrer hohen Integrationskraft und ihres unbedingten Willens zur Gewaltlosigkeit, die erheblich zum glücklichen Verlauf der Revolution beigetragen haben.<sup>7</sup> Erich Honecker selbst gibt davon Zeugnis, wenn er in abschätziger Weise feststellt, die Kirchen seien zu „Parteihäusern“ geworden<sup>8</sup>, nach Maser jedoch zur unbezweifelten moralischen Instanz der Bewegung.

<sup>7</sup> Vgl. Maser, P.: *Die Kirchen in der DDR*, Bonn 2000, S. 147; Görtemaker, M.: *Kleine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*, München 2002, S. 348 ff.

<sup>8</sup> Zitiert nach: Maser, *Kirchen in der DDR*, 2000, S. 148.



Görtemakers Ausführungen belegen des Weiteren, dass die Darstellungen der besprochenen Schulbücher in ihrer Konzentration auf Berlin – sofern überhaupt eine Verortung stattfindet – gelinde gesagt eine stark verkürzte Sicht der Dinge verbreiten. Die Revolution von 1989 war keineswegs nur beschränkt auf Ostberlin, ebenso wenig die Ereignisse im November. Vor allem Leipzig, denn hier nahm die Revolution ihren Anfang, müsste aufgrund der Forschungslage in angemessener Weise berücksichtigt werden. Wenn es um den Zeitraum des 8. und 9. November geht, verweist Görtemaker zudem auf einen ganz anderen Ort: Maßgeblich für die Entscheidung des Zentralkomitees der SED für die Einführung neuer Reisebestimmungen, die letztlich zur Öffnung der Mauer führte, war die Flucht von 11 000 DDR-Bürgern über die Tschechoslowakei und vor allem über Ungarn in die Bundesrepublik.<sup>9</sup>

**b. Überprüfung der textuellen und normativen Triftigkeit:** Im weiteren Verlauf der Diskussion sollte auch auf die Frage eingegangen werden, wie insbesondere die Narration in den Autorentexten gestaltet ist. Dabei könnte beispielsweise die Art und Weise überprüft werden, wie Sinnzusammenhänge gestaltet werden. Auffällig ist hier – wie bereits erwähnt – die

<sup>9</sup> Görtemaker, M.: *Kleine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*, München 2002, S. 354.

geringe Kohärenz von Autorentexten zum Material. Auch gelingt es keinem Verfasser Sinnzusammenhänge mit Hilfe von Bezügen auf die Erfahrungswelt der Schüler/-innen zu verdeutlichen.

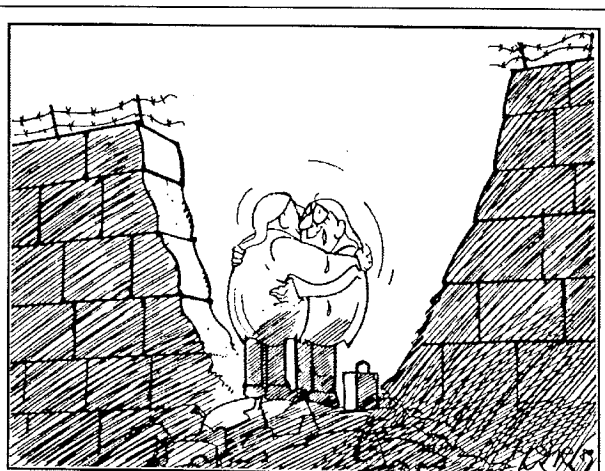
Die Autoren weisen in den ausgewählten Abschnitten die von ihnen zu Grunde gelegten Werte und Normen zumindest nicht explizit aus. Gerade bei der Frage nach der Rolle der Kirche fehlt jede Auseinandersetzung mit der religiösen Dimension der Proteste: Es unterbleibt nicht nur die Diskussion, inwiefern religiöse Motive von Bedeutung waren, sondern auch die Frage, ob die Kirchen als rechtlich geschützte Institutionen den Rahmen für Widerstand eröffneten oder ob „Kirche“ eher politisch zu sehen ist, z.B. im Kontext von überzeitlichen und „globalen“ Bewegungen der Demokratisierung.

### Zu 4.: Ergebnisse der Analyse präsentieren und diskutieren

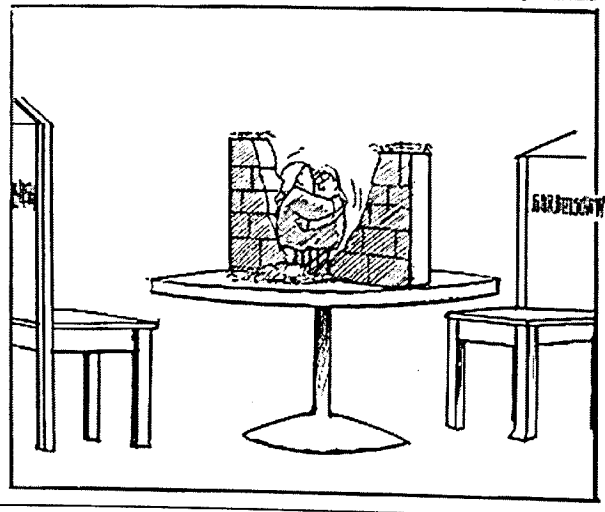
Im Folgenden wird nicht auf die Ergebnispräsentation eingegangen – jeder Lehrer kennt eine Reihe von Möglichkeiten, die dafür genutzt werden könnten –, sondern auf die Reflexion der Ergebnisse. Generelle Einsichten zum Medium Schulbuch sollen im Zentrum stehen. Kein Lehrer sollte es in dieser Phase des Projekts versäumen, die am konkreten Fall gewonnenen Erfahrungen seiner Schüler/-innen zu nutzen und die Diskussion auf die stets immanente Selektivität und Partialität von Schulbüchern auszuweiten.

Angeregt werden könnte diese Diskussion z.B. durch zwei Karikaturen Walter Hanels, die zweimal in sehr unterschiedlicher Weise – übrigens beide nahezu gleichzeitig in der jeweiligen Form – veröffentlicht wurden. In der einen oder anderen Fassung werden die Karikaturen in zahlreichen (auch den behandelten) Schulbüchern abgedruckt. Fragen der Auswahl und der Selektion können hier thematisiert werden, indem man z.B. Fragen verfolgt, wie: Welche Version vermittelt welches Bild vom Fall der Mauer? Welche Karikatur passt besser zu welcher Phase der Wiedervereinigung? In welcher Form würden die Schüler/-innen die Karikatur in ein selbst gestaltetes Schulbuchkapitel einbringen? Welche Karikatur würden sie wählen, wenn sie nur wenig Platz zur Verfügung hätten?

Die Begründungen besonders der letzten Frage erweitert die reflektierte Sicht der Schüler/-innen auf ihre Schulbücher und machen sie auch mit der wirtschaftlichen Bedingtheit von Lehrwerken bekannt. Ergänzend könnte die Lehrkraft hier Informationen zum komplexen Geflecht der Interessen von Herausgeberschaft, Autoren, Beratern, Redaktion, Verlag, Lehrplan, etc. und dem Verfahren der Zulassung von Lehrwerken zur Verfügung stellen.

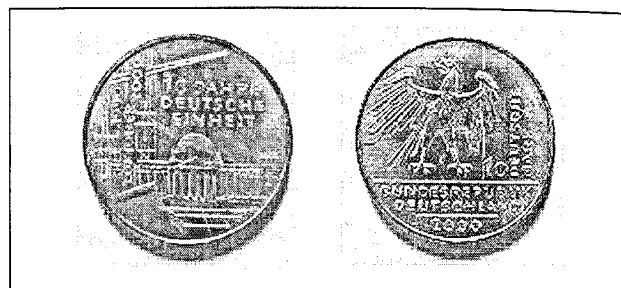


Zeichnung: Walter Hanel



#### Ausweitung: Erstellen einer eigenen Narration:

Die letzte Phase des Unterrichtsbeispiels führt nunmehr zurück zum Ausgangsproblem: Die Schüler/-innen erhalten die Aufgabe, eigene Narrationen zu entwickeln: durch die Gestaltung der Münze und für die „Laudatio“ zur Münze. Die vertiefte Beschäftigung mit Schulbüchern und Forschungsliteratur wird dem Schüler/der Schülerin dabei helfen, eine gut recherchierte kurze historische Darstellung zu entwickeln, die sich der eigenen Selektivität und Partialität bewusst ist.



Die Aufgabe, eine Gedenkmünze zu entwerfen, zwingt dazu, sich, noch viel stärker reduzierend und selektierend als dies im Schulbuch der Fall ist, für ein Bildmotiv zu entscheiden. Zentrale Bedeutung im Unterrichtskonzept kommt jedoch der „Laudatio“ zu, in der die Geschichtserzählung der Schüler/-innen, ihre Auswahlentscheidung begründend, explizit ausformuliert wird. Eine sich an die Präsentation anschließende Diskussion wird sich noch einmal argumentierend mit den Begründungszusammenhängen und dem Material eingehend beschäftigen.

Das Unterrichtsarrangement könnte einen sinnvollen Abschluss in der Betrachtung und Diskussion der 10-DM-Gedenkmünze finden, die die deutsche Bundesbank zum zehnten Jahrestag der deutschen Einheit prägen ließ. Der Kontrast zu den eigenen Entwürfen hält die Diskussion der hier getroffenen Motivauswahl in Gang und kann Gelerntes und Beobachtetes wie etwa die Verortung der Ereignisse – hier mit der Abbildung des Reichstags in Berlin – noch einmal vertiefen.

#### Literaturhinweise

##### Schulbücher:

Bernlocher, L. u.a.: *Erinnern und Urteilen 10. Geschichte für Bayern*, Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag 1992.

Hofmeier, F. (Hg.): *Wege durch die Geschichte. Geschichtsbuch Gymnasium Bayern. Band 5*, Berlin: Cornelsen Verlag 1992.

Heinloth, B. (Hg.): *Oldenbourg Geschichte für Gymnasien. Neubearbeitung*, München: R. Oldenbourg Verlag 1997.

##### Quelleneditionen und Gesamtdarstellungen:

Görtemaker, M.: *Kleine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*, München 2002.

Grosser, D./Bierling, S./Neuss, B. (Hgg.): *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung. Band 11. Bundesrepublik und DDR 1969–1990*, Stuttgart 1996.

Maier, G.: *Die Wende in der DDR*, Bonn [2] 1991.

Maser, P.: *Die Kirchen in der DDR*, Bonn 2000.

#### Geschichtsdidaktische Literatur:

Becher, U.: *Schulbuch*, in: Schreiber, W. (Hg.): *Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht*, Neuried 2000, S. 265-278.

Borries, B. v./Körper, A./Meyer-Hamme, J.: *Reflexiver Umgang mit Geschichts-Schulbüchern? Befunde einer Befragung von Lehrern, Schülern und Studierenden 2000*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Jahresband 2003*, S. 114-136.

Erber, M./Müller, S.: *Geld für Europa. Der Euro als Spiegel der historischen Entwicklung Europas*, in: *Geschichte lernen 12* (1999), Heft 67, S. 18-22.

Schreiber, W./Bleitzhofer, S./Erber, M.: *Werkstattbericht: Kategoriale Inhaltsanalyse von Schulbuchtexten oder erkennen lernen, wie mit Hilfe von Schulbüchern der reflektierte Umgang mit Geschichte gefördert werden kann*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2* (2003), S. 69-88.

Schulz-Hageleit, P.: *Menschenbild und Geschichtsbewusstsein. Schulbücher im internationalen Vergleich*, in: Schallenberger, E. H./Hantsche, I. (Hgg.): *Das Schulbuch: Analyse – Kritik – Konstruktion. Ausgewählte Analysen und Beurteilungen von Geschichtsbüchern*. Kastellaun 1978, S. 13-32.



land und der darauf folgenden deutschen Einheit“ (S. 274) ist Teil eines 12 Seiten umfassenden Großkapitels „VII. Der Sieg der Demokratie (1988–1990)“, S. 268–279 und Teil des Hauptkapitels „58. Von der Perestroika bis zum Zerfall der Sowjetunion“, S. 272–276 (das Gesamtkapitel ist auf der CD wiedergegeben).

## 2. Hinweise zum Großkapitel „Der Sieg der Demokratie (1988–1990)“

Wie im gesamten Buch dominiert auch hier der Autorentext. Die hohe Bedeutung, die dem Autorentext insgesamt zugewiesen wird, kommt schon im Seitenlayout zum Ausdruck: Zwei Spalten teilen sich den Raum im Verhältnis von 2:1. Die breite Spalte ist dem Autorentext vorbehalten. In den Randspalten befinden sich weitere Texte, oft schriftliche Quellen sowie Bildmaterial. Dass die Materialien eine dem Autorentext untergeordnete Bedeutung haben, zeigt sich exemplarisch auch im Großkapitel „Der Sieg der Demokratie“: Auf zwei Seiten bleibt die Randspalte ganz leer und auf weiteren sieben Seiten klaffen Leerstellen. Nur auf drei Seiten wird der vorhandene Raum für Materialien auch wirklich genutzt.

Arbeitsaufträge, andere Elemente, die das Lernen und Verstehen der Schüler fördern, gibt es nicht. Der Autorentext steuert explizit oder implizit die Auswahl des Randspaltenmaterials. Dass, wie im Falle des Beschlusses zur deutsch-polnischen Grenze, in der Randspalte ein neuer Aspekt auftaucht, ist ausgesprochen selten.

Struktur geben dem Großkapitel die hierarchisch geordneten Überschriften:

### II. Der Sieg der Demokratie (1988–1990)

57. *Der Sturz des Kommunismus in Ungarn (Der wachsende Widerstand der Gesellschaft. Kadars Niederlage. Die USAP ändert sich nicht. Die Gründung Oppositionsparteien [sic!]. Die Opposition fördert den friedlichen Übergang. Die Krise der USAP).*
58. *Von der Perestroika bis zum Zerfall der Sowjetunion (Die Veränderungen in der Sowjetunion. Mittel- und Osteuropa. Moskau und der Westen)*
59. *Die „ruhmvolle Revolution“ Ungarns (Der Runde Tisch der Opposition. Die großen Demonstrationen. Übereinkommen durch*

*Verhandlungen. Ausrufung der 3. Republik. Wettstreit der neuen politischen Kräfte. Die Parlamentswahlen 1990. Die Bildung der Antall-Regierung).*

Schon die Überschriften kündigen eine politikgeschichtliche Schwerpunktsetzung an. Diese wird auch dann beibehalten, wenn vom Widerstand gesellschaftlicher Gruppen die Rede ist oder von der Rolle der Opposition oder den Veränderungen in Europa. Einzelne Persönlichkeiten und personifizierte Kollektive erscheinen als die Handlungsträger. Von anderen Strukturen, wie z. B. Gesellschaft, Wirtschaft, Militär ist nur in „Nebengeschichten“ die Rede.

Analysiert man die Tiefenstruktur der Erzählung, so zeigt sich, dass die Feststellungen zu Vergangenheit und die Deutung, ja Bewertung solcher Vergangenheitspartikel für die Schüler/-innen kaum auseinander zu halten sind. Um Transparenz und Begründung ihrer Deutungen bemühen sich die Autorentexte kaum. Sichtweisen werden als Fakten präsentiert; sie erscheinen nicht als Ergebnis eines (methodisch geleiteten) Re-Konstruktionsprozesses. – Die Materialien der Randspalten sind nicht so präzise ausgewiesen, dass sie zur Überprüfung der Autorenmeinung herangezogen werden könnten. Sie bestätigen und illustrieren diese eher. Oft sind die Textpassagen so gekürzt, dass sie nur ganz wenige Kernaussagen enthalten. Die zu Grunde liegenden Perspektiven können kaum mehr erkannt werden.

Die Dominanz der Politikgeschichte und die Geringschätzung historischer Methodenkompetenz spiegeln sich auch in der Bildauswahl wieder: Von den dreiundzwanzig Fotos des Demokratie-Kapitels bilden zwölf Handlungsträger ab, in der Regel „große Männer“. Nur drei der Bilder sind annähernd so ausgewiesen, dass sie als Quellen zur Re-Konstruktion genutzt werden könnten („Das Treffen von Gorbatschow und Reagan in Moskau“, „Während des Putschversuchs (August 1991) fordert Jelzin zum Widerstand auf“). Die meisten anderen zeigen und benennen zwar Personen („Imre Pozsgay“, „Dubcek und Havel“), gehen aber nicht auf Kontexte ein. Oppositionspolitiker werden nicht individuell, sondern nur kollektiv ausgewiesen („Der Runde Tisch der Opposition“). Vier Fotos zeigen Demonstrationen bzw. Proteste der ungarischen Demokratiebewegung. Gewaltszenen bzw. Opfer sind auf drei Fotos zu sehen; sie betreffen Ungarn (Gedenken an 1956), Rumänien (Temesvar) und den „jugoslawischen Bürgerkrieg“. Drei Bilder beziehen sich auf die „Verkündigung“ neuer politischer Strukturen [Deutschland (274), Slowakei (275), Ungarn (278)].

Die inhaltsbezogene Triftigkeit der Darstellung leidet oft unter der Erhebung der Deutungen in den Rang von „Fakten“. Die mangelnde Transparenz der Konstruktion stört zudem den schlüssigen Aufbau der Erzählung („textuelle Triftigkeit“). Die der Narration zugrunde liegenden Normen überlagern sich teilweise. (Zur näheren Erläuterung vergleiche die folgenden Hinweise).

## II. Hinweise zur Analyse der Deutschland-Passage durch Schüler/-innen im Geschichtsunterricht

Weil die Deutschland betreffenden Passagen im ungarischen Geschichtsbuch sehr kurz sind, können Schüler/-innen zu einer Detailanalyse angeregt werden. Im Geschichtsunterricht der meisten Länder wird das Thema in der 9. oder 10. Schulstufe aufgegriffen. Diese ist deshalb auch die Zielgruppe dieser Überlegungen.

Die Grundbedingung für das Gelingen ist, dass die Schüler/-innen einen Sinn darin sehen, den Text und seine Struktur zu „durchblicken“. Für deutsche Schüler/-innen könnte die Ausgangsfrage lauten: Was lernen eigentlich Schüler/-innen anderer Nationen über die Wende? Ungarischen Schüler/-innen müssten Auszüge aus deutschen, eventuell auch aus österreichischen Büchern vorgelegt werden. Die Leitfrage könnte dann z. B. sein, wie wird die Wende im ungarischen Buch dargestellt, wie tauchen die Informationen und Deutungen in den Büchern der anderer Nationen auf? Schüler/-innen anderer Nationen können durch den Vergleich des ungarischen mit deutschen Büchern angeregt werden, auch die Darstellungen des eigenen Landes kritisch in den Blick zu nehmen.

Nach einem ersten Querlesen setzt die Analyse der ungarischen Darstellung ein. Der vorgeschlagene Ablauf kann selbstverständlich modifiziert werden.

### 1) Bestandsaufnahme

Gemeinsam mit der gesamten Klasse sollten ganz formal die Elemente „Autorentext“, „Darstellung wichtiger Eckpunkte unter Bezug auf vergangene Ereignisse“, „Auszug aus einer schriftlichen Quelle“, „Bildquelle“ festgehalten werden. Es geht dabei auch um den Erwerb von Sachkompetenz: Die Elemente, aus denen historische Narrationen bestehen, sollen unterschieden und benannt werden können, damit es mög-

lich wird, mit ihnen in unterschiedlichen Hinsichten umzugehen.

Die quantitative Dominanz des Autorentextes sticht schon bei der Bestandsaufnahme ins Auge, auch, dass die Materialien nicht exakt ausgewiesen werden.

## 2. Erfassen der Struktur der historischen Narration

### a) Inhaltsbezogene Analysen

Weil die Darstellung sehr inhaltsbezogen erfolgt, konzentrieren sich die ersten Aufträge auch auf die inhaltliche Seite: Mindestens zwei Gruppen befassen sich damit, die Informationen zusammenzustellen, die der Autorentext über Vergangenes gibt, Stellen zu identifizieren, die unklar sind und Deutungen von gesicherter Überlieferung zu unterscheiden. Der Auftrag soll arbeitsteilig verfolgt werden. Das ist die Voraussetzung dafür, dass ein Abgleichen abweichender Sichtweisen möglich wird und notwendig erscheint.

Es hat sich als hilfreich erwiesen, den Schüler/-innen eine Tabelle anzubieten, die das Vorgehen stützt und zum Eintragen der Ergebnisse anhält. Spalte 1 und 2 der nachfolgenden Tabelle beziehen sich auf den obigen Auftrag. (Die Spalte „Botschaften“ hält die Ergebnisse eines anderen Analysezugriffs. Die Spalte „Zusatzmaterial“ führt die auf der CD-ROM vorhandenen Unterlagen auf).

*Halten Sie in der linken Spalte der Tabelle die einzelnen „Informationsbits“ fest, die der Schulbuchautor den Schüler/-innen in seinem Text gibt.*

- *Kennzeichnen Sie mit blauer Farbe die Aussagen, die Ihnen nicht ganz schlüssig erscheinen/über die Sie schon anderes gehört haben.*
- *Kennzeichnen Sie mit grüner Farbe Stellen, die unklar bleiben. Formulieren Sie Nachfragen (bitte in Spalte zwei eintragen)*
- *Markieren Sie jene Stellen rot, von denen Sie meinen, dass sie eine Interpretation des Autors darstellen.*

Informationen	Mögliche Fragen	Botschaften des Textes	Zusatzmaterial zur Überprüfung
Vor allem Ungarn trug bei • zum Sturz des kommunistischen Systems in Ostdeutschland • zur darauf folgenden deutschen Einheit	Wieso gerade Ungarn? Wieso nicht die Deutschen selbst?	Positive Bewertung der ungarischen Rolle; Westorientierung/demokratische Ausrichtung Ungarns schwingt mit	
Im September 1989 öffnete Ungarn seine Grenzen. Es ermöglichte damit den ostdeutschen Flüchtlingen den Weg in den Westen.	Wieso Grenzöffnung? Wieso Flüchtlinge?	Aufwertung Ungarns, Abwertung der DDR (schafft es nicht aus eigener Kraft)	→ Historiographie, Sachbuchliteratur, Dokufilme, Quellensammlungen <sup>4</sup> ;
Mit der Grenzöffnung Ungarns hatte die Berliner Mauer ihre Funktion verloren.		Herausheben der ungarischen Rolle	
Partei- und Staatsoberhaupt der DDR war Erich Honecker.			
Im Oktober 1989 war der 40. Jahrestag der Gründung der DDR.			
Honecker sagte, die Mauer werde in 100 Jahren noch stehen.		Abwertung der DDR-(Führung) wegen der Fehleinschätzung	
In der Zeit (= Oktober 1989) häuften sich auch in der DDR Demonstrationen.	Erst nach dem Jahrestag?	Eher Geringschätzung der DDR, nach dem Motto jetzt endlich auch dort.	Zur Einordnung sind neben den bekannten Standardwerken <sup>5</sup> auch Chronologien der Wende <sup>6</sup> (national, lokal, z.B. Leipzig) geeignet.
Honecker musste zurücktreten.	Wegen der Unfähigkeit, den von Ungarn ausgelösten Funktionsverlust der Mauer zu erkennen?		

4 Für Schüler/-innen und interessierte Laien geeignet sind z.B. Schmidt-Schweizer, A.: Die Öffnung der ungarischen Westgrenze für die DDR-Bürger im Sommer 1989. Vorgeschichte, Hintergründe und Schlussfolgerungen, in: Südosteuropa Mitteilungen 37 (1997), H. 1. S. 33-53. – Die Internetversion des Beitrags ist auf der CD zu finden. Gehler, M.: Die Umsturzbewegungen 1989 in Mittel- und Osteuropa. Ursachen – Verlauf – Folgen. in: Aus Politik und Zeitgeschichte (B 41-42/2004). Die Internetversion findet sich ebenfalls auf der CD. Einen Dokufilm hat z.B. der MDR in Auftrag gegeben: Der Stacheldraht von Sopron. Unter <http://www.mdr.de/mdr-figaro/hoerspiel/1543019.html> finden sich Materialien zu dieser Dokumentation des MDR.

Eine ausführliche Materialsammlung (Protokolle, Presse, Verträge ...) vor allem zu den Jahren 1989/1990 ist unter [www.2plus4.de](http://www.2plus4.de) zusammengestellt. [www.chronik-der-mauer.de](http://www.chronik-der-mauer.de) umfasst dem Zeitraum von 1961 bis 1989. Beide Links sind wissenschaftlich betreut.

5 Görtemaker, M.: Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart, München 1999; Jarausch, K. H.: Die unverhoffte Einheit, Frankfurt/M. 1995; Heydemann, G.: Revolution und Transformation in der DDR 1989/90, Berlin 1999.

6 Vgl. z.B. Bahrmann, H./Links, C.: Chronik der Wende, Bd.1, Die DDR zwischen 7. Oktober und 18. Dezember 1989, Berlin 1994; dies.: Chronik der Wende, Bd.2, Stationen der Einheit, Die letzten Monate der DDR, Berlin 1995. Chronologien finden sich z.T. auch in Werken, die kostenfrei über die Landeszentralen und die Bundeszentrale für politische Bildung bestellt werden können (Weber, J.: Deutsche Geschichte 1945–1990. Grundzüge. München 2001). Chronologien können nicht nur national und europäisch ausgerichtet sein, sondern auch lokal: Vgl. z.B. Magirius, F./Czechowski, H. (Hgg.): Von Leipzig nach Deutschland. Oktober '89 /Oktober '90. Zeittafel und Fotografien. Vgl. auch [www.chronik-der-wende.de](http://www.chronik-der-wende.de).

Informationen	Mögliche Fragen	Botschaften des Textes	Zusatzmaterial zur Überprüfung
Anfang November fiel die Berliner Mauer. Der Vorgang der deutschen Wiedervereinigung nahm seinen Anfang.	Durch den Sturz der Mauer?	Hilfe von Ungarn war notwendig und erfolgreich	Andere Schulbücher, Historiographie
März 1990 wurden in den östlichen Ländern Wahlen durchgeführt. Die Koalition der Christdemokraten und Konservativen siegte.		Demokratie und freie Wahlen als eine ihrer Ausdrucksformen	
Im Oktober 1990 wurde die deutsche Einheit verwirklicht. Die Bundesrepublik Deutschland wurde mit den östlichen Bundesländern ergänzt	Wer entschied? Wer ergänzte?	Aufwertung des Westens, Abwertung des Ostens	

#### b) Analyse der Erzählstruktur

Geschichtsdarstellungen stellen Zusammenhänge her und interpretieren dabei notwendigerweise. Die Schüler/-innen sollen sich bewusst machen, dass die Auswahl der Kontexte, aber auch die Art der Darstellung maßgeblich bestimmen, welche Geschichten erzählt werden. Textanalyse-Erfahrungen aus dem Deutschunterricht sollten an dieser Stelle zur Anwendung kommen.

Weil die zu analysierenden Kapitel mit allen Textelementen Textganze sind, sollen die Schüler/-innen sich daran gewöhnen, Einzelpassagen aus dem Autorentext im Zusammenhang zu sehen, einmal mit den im Schulbuch angebotenen Materialien, zum anderen aber auch mit anderen Passagen des Autorentextes. Sie sollen erkennen, dass sich auf diese Weise die Struktur des Textes erschließt, dass sich sowohl Antworten, als auch neue Fragen ergeben können.

Methodisch gibt es für dieses Vorgehen eine Reihe von Alternativen. Zwei werden herausgegriffen:

a) *Verknüpfen Sie den Autorentext über Deutschland mit den Materialien in der Randspalte.*

*Verknüpfen Sie den Autorentext über Deutschland mit anderen Passagen des Gesamtkapitels.*

- Welche zusätzlichen Hinweise erhalten Sie durch diese Verknüpfung?
- Welche neuen Fragen ergeben sich?

b) *Untersuchen Sie den Aufbau des Autorentextes:*

- *Unterstreichen Sie solche Schlüsselstellen, die bestimmen, was ausgewählt und in Zusammenhang gebracht wird.*
- *Unterstreichen Sie solche Schlüsselstellen, die die Argumentation leiten.*
- *Welche Passagen beziehen sich aufeinander? (Zeichnen Sie Pfeile ein, die die Struktur verdeutlichen).*
- *Welche „Hauptgeschichte“ wird erzählt? Suchen Sie nach Nebengeschichten.*

Das auf Seite 114 abgebildete Pfeildiagramm könnte zur Verdeutlichung der Struktur angefertigt werden.

Die **Hauptgeschichte** erzählt von der Bedeutung der Grenzöffnung durch Ungarn. Von der Grenzöffnung und der Bedeutungszuweisung an sie ausgehend entwickelt sich der Autorentext. Gestützt wird er durch die Kohlere (erster Stein aus der Berliner Mauer).

**Nebengeschichten** zeigen einen unfähigen und gescheiterten Honecker (stellvertretend für das kommunistische Regime). Sie betonen die Bedeutung von Demonstrationen (Diese Nebengeschichte bekommt dadurch Gewicht, dass sie sich auf andere Passagen des Gesamtkapitels bezieht). Eine tiefschichtiger gelegene Nebengeschichte spielt die Überlegenheit des Westens gegenüber dem Osten an.

Die Materialien relativieren zum Teil die Hauptaussage des Autorentextes: Mit Gorbatschow und

Zum Sturz des kommunistischen Systems in Ostdeutschland und der darauf folgenden deutschen Einheit trug vor allem Ungarn bei, indem es im September 1989 seine Grenzen öffnete, und damit den ostdeutschen Flüchtlingen den Weg in den Westen ermöglichte.

Die ostdeutsche kommunistische Führung war unfähig aufzufassen, daß mit der Grenzöffnung Ungarns die Berliner Mauer ihre Funktion verloren hatte. Im Oktober 1989, zum 40. Jahrestag der Gründung der DDR, sprach Parteichef und Staatsoberhaupt Erich Honecker noch davon, daß die Mauer in 100 Jahren noch stehen wird. In der Zeit häuften sich auch in der DDR Demonstrationen, und Honecker mußte knapp 11 Tagen nach seiner Rede zurücktreten. Anfang November fiel die Berliner Mauer und der Vorgang der deutschen Wiedervereinigung nahm seinen Anfang. Im März 1990 wurden in den östlichen Ländern Wahlen durchgeführt, bei denen die Koalition der Christdemokraten und Konservativen siegte.

Im Oktober 1990 wurde die deutsche Einheit verwirklicht, die Bundesrepublik Deutschland wurde mit den östlichen Bundesländern ergänzt.

**Bildquelle**

**Kohlrede**

**Kohl – Gorbatschow**

**deutsch-polnische Grenze**

Kohl kommen – neben Ungarn – weitere „Väter“ ins Spiel. Die Grenzverträge mit Polen verweisen auf zusätzliche außenpolitische Dimensionen der Wiedervereinigung.

### c) Analyse der Bezüge auf Normen und Werte

Ein weiterer Aspekt für die Analyse ist das Erfassen der Normen und Werte, die wiederum in der Haupt- und in den Nebengeschichten dargestellt werden. Ein Weg besteht darin, nach den Botschaften zu fragen, die der Text explizit und implizit mittransportiert.

Hinter den positiv konnotierten Hauptwerten (Demokratisierung) schimmern zum Teil durchaus Negativformen durch (Abwertung des anderen, überzogene nationale Werte).

*Welche Botschaften klingen im Text an? Wie lassen sie sich erklären?*

*Welche Normen und Werte werden dabei vertreten?*

7 Es ist sinnvoll, die Botschaften in die oben beschriebene Tabelle aufzunehmen, um die Komplexität eines historischen Textes zu verdeutlichen.

### 3. Triftigkeit der Narration klären

Nun gilt es die Stimmigkeit der historischen Darstellung in unterschiedlichen Hinsichten zu hinterfragen. Zu unterscheiden ist neben der inhaltsbezogenen auch eine textuelle und eine normative Triftigkeit.

#### a) inhaltsbezogene Triftigkeit

Um die Plausibilität und Stimmigkeit der Informationen und Deutungen zu beurteilen, müssen zusätzliche Materialien herangezogen werden. Die Schüler/-innen können vom Lehrer vorbereitete Unterlagen nutzen oder selber recherchieren. Sie sollten Darstellungen und Quellen verwenden.

Auf der beiliegenden CD sind enthalten:

1. Texte, die die im Schulbuch genutzten Materialien vertiefen
2. zwei von Historikern verfasste Aufsätze zur Rolle Ungarns und zu den Umstürzbewegungen im europäischen Kontext
3. Quellentexte zur ungarischen Grenzöffnung, die unterschiedliche Perspektiven erkennen lassen; zum Teil handelt es sich dabei um Presstexte
4. autobiographische Literatur, verfasst von handelnden Personen
5. Gedenken und Erinnern nach 10 bzw. 15. Jahren (Presse, Interviews).

*Informieren Sie sich aus anderen Materialien, wählen sie mindestens eine Darstellung und zwei Quellen aus. Sie können entweder auf die vorliegenden Unterlagen zurückgreifen oder selber recherchieren.*

*An welchen Stellen erscheint Ihnen der Schulbuchtext nicht haltbar? Begründen Sie Ihre Meinung. Was erscheint Ihnen so wichtig, dass Jugendliche davon im Geschichtsunterricht erfahren sollten? (Denken Sie an den geringen Seitenumfang, den Schulbuchautoren zur Verfügung haben. Prüfen Sie, ob man dafür andere Passagen des Textes streichen könnte und welche.)*

Die Fragestellungen zielen auch darauf, die einseitig politische Ausrichtung des Textes vor Augen zu führen und bewusst zu machen, dass Vorgeschichten an mehreren Stellen vollkommen ausgeblendet werden.

#### b) Triftigkeit der Erzählstruktur

Die Haltbarkeit der Erzählstruktur zu untersuchen muss gesondert geübt werden. Dazu kann eine Beschränkung auf einen Teilaspekt erfolgen. Es kann z.B. gefragt werden, inwiefern die Schulbuchdarstellung es sich zur Aufgabe macht, Schüler/-innen das Zustandekommen der historischen Narration zu erklären. Weil im vorliegenden Fall die Autoren sich damit begnügen, nur die Ergebnisse ihrer Rekonstruktionen darzustellen, finden die Schüler/-innen kaum Hinweise auf ein „Aufrauen“ der Erzählung. So wird die herausragende Rolle Ungarns für den Sturz des Regimes und die Wiedervereinigung zwar behauptet, sie zieht sich aber nicht als roter Faden durch den Text. Die Behauptung wird nicht weiter belegt

*Beurteilen Sie, inwiefern die Darstellung logisch und verständlich ist.*

*An welchen Stellen erklärt der Autor, wie seine Aussagen zustande gekommen sind (Ansätze zu Transparenz)?*

*Finden sie Brüche im Aufbau der Erzählung? Begründen Sie Ihre Meinung.*

#### c) Triftigkeit der Normen- und Wertbezüge

Nachdem die zu Grunde liegende Normen und Werte, auch die zwischen den Zeilen vertretenen, eruiert worden sind, ist eine Diskussion unerlässlich. Dabei sollte differenziert werden zwischen den ex post angelegten Bewertungen, in denen sich aktuell vertretene Normen und Werte spiegeln, und den zeitgenössisch

vorherrschenden. Überlappungen nachzuspüren ist besonders interessant.

#### 4. Gesamtbeurteilung

Auf der Grundlage der Teilanalysen sollen die Schüler/-innen eine Gesamtbeurteilung erstellen.

*Beurteilen Sie den ungarischen Schulbuchtext. Beziehen Sie die inhaltliche Dimension, den Aufbau des Textes, die damit vermittelten Botschaften, die dadurch unterstützten Normen und Werte mit ein.*

Einbezogen werden könnte auch ein Vergleich mit weiteren Schulbüchern.

Es können Aufträge, einen eigenen Text zu schaffen bzw. aus den zur Verfügung stehenden Materialien Passagen auszuwählen, die eine bestimmte Interpretation stützen, gestellt werden.

*Entwickeln Sie eine Darstellung, die im Text erklärt, auf welche Weise Sie zu Ihren Aussagen kommen.*

#### 4. Resümee

##### a) bezogen auf den Unterricht in deutschen Klassen

Das Einbeziehen nicht-deutscher Schulbücher in den Vergleich eröffnet zusätzliche Perspektiven. Gerade, wenn Aspekte, die in deutschen Schulbüchern breiten Raum einnehmen, in aller Kürze abgehandelt werden müssen, stellt sich das Selektions- und Interpretationsproblem in besonderer Schärfe. Sichtbar werden aber auch nationale Perspektiven. Sie dienen als Spiegel für die Fragen nach der eigenen „Brille“.

##### b) bezogen auf den Unterricht in ungarischen Klassen

Weil sich das ungarische Abitursystem verändert, bekommt der reflektierte Umgang, z.B. mit Schulbuchdarstellungen, ein neues Gewicht. Das De-Konstruieren wird zu einem genuinen Ziel.

Janos Flodung, Geschichtslehrer aus Pecs, skizziert die Problemlage:

Im Sommer 2005 werden die ersten Abiturprüfungen nach den neuen Vorschriften stattfinden. Die Schüler/-innen, die bisher wegen der bislang üblichen Auf-

nahmeprüfungen der Universitäten, die sich auch auf Geschichte bezogen, zweimal geprüft wurden, müssen jetzt ein neu ausgelegtes Abitur ablegen, das auch als Aufnahmeprüfung zur Universität anerkannt wird. – Gerade bei den Aufnahmeprüfungen für nicht historische Studienfächer dominierte bislang ein unsinnig faktisch-orientiertes Verständnis von Geschichte. – Die neuen Bestimmungen konzentrieren sich auf andere Fähigkeiten der Abiturienten; nicht mehr das Pauken, sondern das Denken soll im Zentrum stehen.

Laut neuem Gesetz existiert ab diesem Schuljahr in Ungarn eine zweistufige Abiturprüfung. Jede/-r Schüler/-in kann selbst entscheiden, ob er/sie in den obligatorischen (Ungarische Sprache und Literatur, Mathematik, Geschichte) und in den gewählten mindestens zwei weiteren Fächern (eine Fremdsprache muss auch dabei sein) die Abiturprüfung der Mittelstufe oder der Oberstufe ablegen möchte. Die meisten Universitäten fordern kein Abitur in der Oberstufe, aber sie belohnen diese Prüfungen mit Pluspunkten.

Im Fach Geschichte gibt es wesentliche Veränderungen. Wichtig ist, dass die Inhalte und Anforderungen sich veränderten. Anstatt die Politikgeschichte der willkürlich ausgewählten Länder einzubüffeln, müssen sich die Schüler/-innen auf sieben so genannte Hauptthemen bei dem mündlichen Abitur vorbereiten:

- Wirtschaft und materielle Kultur
- Bevölkerung, Siedlung, Lebensweise
- Individuum, Gemeinschaft, Gesellschaft
- Die Wirksamkeit der modernen Demokratien
- Politische Institutionen, Ideen, Ideologien
- Internationale Konflikte und Zusammenarbeit
- ein frei gewähltes Thema

Neben der bisher gewohnten mündlichen Prüfung gibt es neuerdings auch einen schriftlichen Prüfungsteil. Hier werden so genannte Tests und Essayfragen zentral zusammengestellt. Bei den Testfragen kommt es zur Abmessung des Allgemeinwissens und bei den Essayfragen werden Kompetenzen und Fähigkeiten gemessen, die bisher beim Abitur nicht relevant waren. Die Prüflinge müssen hier zwischen den verschiedenen Quellen Zusammenhänge entdecken können, Schlussfolgerungen treffen, bei der oberen Stufe wird sogar Reflektiertheit und Selbstreflexivität verlangt.

Die Reformen im Abitursystem haben bei den Geschichtslehrer/-innen unterschiedliche Reaktionen erweckt. Die Mehrheit unterstützt die Reformen, aber die meisten Fachlehrer/-innen betonen auch gleichzeitig, dass für die Umstellung zu wenig Zeit eingeräumt

wurde und die Einführung im Jahre 2005 verfrüht wäre. Fast alle Kolleg/-innen klagen über die Geschichtsbücher, die den neuen Anforderungen nicht gewachsen sind. – Die De-Konstruktionshinweise zu Geschichte IV bestätigen diese Sichtweise. –

Dies ist der Grund, weshalb eine Gruppe ungarischer Lehrer/-innen mit guten Deutschkenntnissen derzeit darüber nachdenkt, ein an den Prinzipien von „FUER Geschichtsbewusstsein“ orientiertes Geschichtsbuch in deutscher Sprache zu erarbeiten.

## Fähigkeiten zur De-Konstruktion von Geschichts-Schulbüchern. Empirische Befunde (2002) und fachdidaktische Vorschläge (2004)

Bodo von Borries, Hamburg (unter Mitarbeit von Johannes Meyer-Hamme, Hamburg)

ideologiekritisch-analytische Textarbeit ist – nicht nur, aber auch am Geschichtsbuch – im Geschichtsunterricht immer betrieben worden, oft auch recht erfolgreich. Wenn jetzt vom Erwerb einer De-Konstruktionskompetenz gesprochen wird, geht es also nicht um etwas völlig Neues, sondern um die stärkere Betonung und explizitere Version von etwas Altbekanntem.<sup>1</sup> Es geht darum, die im Schulbuch erzählten Teil- bzw. Einzelgeschichten nicht nur hinsichtlich ihrer Tatsächlichkeit und Zuverlässigkeit zu behandeln und einzuprägen, sondern auch hinsichtlich ihres Deutungscharakters und ihrer Orientierungsleistungen zu verhandeln und zu prüfen.

Geschichte wird eben nicht um der Vergangenheit selbst willen gelernt, sondern um der bleibenden Erklärungskraft und Bedeutsamkeit für heute und morgen. Wenn z.B. eine Teilgeschichte (wie die deutschen „Reichs- und Staatsgründungsversuche“ von 1814/15, 1848/49, 1870/71, 1918/19, 1933/34 [ohne explizite Verfassung!], 1948/49 und 1989/90) uns sagen kann und will, wer „wir“ sind und wie wir „wir“ geworden sind, dann werden dabei die *Interpretationen, Zusammenhangsbehauptungen und Wertungen* mindestens so wichtig und diskussionswürdig wie die (sogenannten) Fakten.

In diesem Beitrag sollen daher die Möglichkeiten zur „De-Konstruktion von Geschichten aus Schulbüchern“ aus den empirischen Befunden von 2002, nicht aber aus geschichtsdidaktischer Theorie und Programmatik entwickelt werden. Das bringt es – wie in Empirie häufig – leider mit sich, dass manche gewonnene Erkenntnis negativer klingt als wünschenswert.<sup>2</sup> Andererseits kommen auf diese Weise – und das

wiederum ist ein großer Vorteil – die tatsächlichen Leistungen von Lernenden und sogar ihre eigenen Kurzesays ausführlich zur Sprache. *Von vorn herein sollte klar sein, dass die Lernenden bestimmte Leistungen der De-Konstruktion einfach deswegen nicht erbringen konnten, weil diese bisher nachweislich nicht eingeübt worden sind. So werden – nach Auskünften der Schüler/-innen wie der Lehrer/-innen 2002 – Schwierigkeiten und Widersprüche in den Schulbüchern nicht geklärt und Schulbuchdarstellungen schon gar nicht kontrolliert und kritisiert<sup>3</sup>. Auch der Schulbuchvergleich ist, wie die Interviewaussagen von Lernenden bestätigen,<sup>4</sup> durchaus unüblich.*

Wem also bei der folgenden Lektüre teilweise etwas die Geduld, die Übersicht oder die Hoffnung verloren zu gehen droht, der sollte einfach zwischendurch zum Schlussteil übergehen, wo einige pragmatische Konsequenzen gezogen werden. Zur leichteren Lesbarkeit sind die Tabellen aus dem Text auf die CD-ROM verlagert; dasselbe gilt für die beispielhaften Individualfälle mit vollständigen Schülertexten (Kurzesays). Sie werden analysiert, aber nur auf der CD-ROM dokumentiert.

Umfang und Methode der Studie von 2002 gilt es hier nicht erneut zu beschreiben<sup>5</sup>. Es genügt zu sagen, dass über 1.290 Probanden beteiligt waren, fast 840 mit geschlossenen und über 450 mit teiloffenen Fragebögen (jeweils 6./7., 9. und 11./12. Klassenstufe sowie Studierende). Alle sollten drei – recht verschiedene – Schulbuchauszüge zu Bonifatius verglei-

1 Dass es nicht nur um die De-Konstruktion von Geschichten in sprachlicher Form, sondern auch um die von Bildgeschichten geht, ist an dieser Stelle belanglos.

2 Hinzu kommt, dass der Fragebogen, der ursprünglich nur erprobt und dann verbessert und verschlankt werden sollte, eindeutig zu lang und zu schwer war – und daher entmutigend und demotivierend wirkte. Die reale Leistung – und Leistungsfähigkeit – der Beteiligten (wegen überwiegend gymnasialer Schulform und freiwilliger Rekrutierung gewiß überdurchschnittlichen) Klassen dürfte etwas höher liegen.

3 Vgl. Borries, B. v. (unter Mitarbeit von A. Körber und J. Meyer-Hamme): Reflexiver Umgang mit Geschichts-Schulbüchern? Befunde einer Befragung von Lehrern, Schülern und Studierenden 2002, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2 (2003), S. 114-136 (Jahresband).

4 Vgl. Borries, B. v./Fischer, C./Leutner-Ramme, S./Meyer-Hamme, J.: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Neuried 2005 (im Druck).

5 Vgl. v. Borries u. a., Reflexiver Umgang, 2003, Schulbuchverständnis, 2005.

chen.<sup>6</sup> Natürlich ist es sinnvoll, ja geboten, die quantitativen Befunde (N = 838) von 2002 (vgl. 1. und 2.) durch Beispiele qualitativer Daten, genauer Kurzesays (N = 453), aus den gleichen Alters- und Bildungsstufen zu ergänzen (vgl. 3). Zusätzlich gibt es eine Reihe von Nachinterviews, die die Ergebnisse bestätigen und differenzieren.<sup>7</sup>

### 1. Leseverständnis abweichender Erzählungsvarianten (zugleich Re-Konstruktion und De-Konstruktion)

Aufgrund der recht verschiedenen, teilweise widersprüchlichen Darstellungen ließ sich die Genauigkeit der Aufnahme bei der Lektüre ziemlich leicht erfassen: Gefragt wurde ganz einfach, ob bestimmte „Informationen“ nach den einzelnen Versionen „richtig“, „unentscheidbar“ oder „falsch“ seien. Dabei mussten meist die drei Bücher unterschiedlich eingeordnet/ausgewertet werden. Die Basis-Voraussetzung bestand also darin, sich vorstellen zu können, dass in mehreren Geschichtsbüchern Abweichendes (nicht unbedingt Widersprüchliches) stehen könne (vgl. Tabelle 1).

Mit 35 % (bzw. insgesamt 43 %) geht die Zahl der richtigen Antworten in der 6./7. Klasse nicht weit über die Ratewahrscheinlichkeit hinaus, die ja ein Drittel beträgt („nach Text richtig“, „nach Text unentscheidbar“, „nach Text falsch“). Auch in der 9. und 11./12. Klasse bleibt das Verständnis höchst ungenau. Und selbst für die Studierenden stellt der detaillierte Vergleich der drei Varianten ein ernsthaftes Problem dar, bei dem immerhin etwa ein Viertel der Antworten fehlt oder falsch gegeben wird. Die Schüler/-innen mögen eine gewisse oberflächliche Zur-Kennntnisnahme geleistet haben, genau studiert (eben: de-konstruiert) haben sie die drei Varianten der erzählten Geschichte offenbar nicht.

Die Kurzesays wurden sämtlich nach einem System von etwa 15 Gesichtspunkten klassifiziert und auf

6 Als De-Konstruktionsleistung kann man die Antworten zu zwei größeren Abschnitten des Fragebogens ansehen, die sich – erwartungsgemäß – dadurch auszeichnen, dass in ihnen jeweils eine verschiedene Charakterisierung bzw. Bewertung der drei Bücher möglich war. Es geht um die schlichte Lektüre- mit Feststellung der übereinstimmenden wie der unterschiedlichen Inhalte und Behauptungen und um die Analyse der Methoden und Absichten der Schulbuchmacher, die Prüfung der Perspektiven in den Schulbüchern und die Entscheidung über die Bevorzugung.

7 Vgl. Fischer, in: v. Borries u. a., Schulbuchverständnis, 2005, S. 181-216).

fünfstufigen Likert-Skalen codiert.<sup>8</sup> Für das Leseverständnis (gerade eine etwas komplexere Erfassung zwecks Vorbereitung der „De-Konstruktion“) wichtig sind insbesondere die Auffindung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden des Inhalts, allerdings auch die Wahrnehmung von Unterschieden der Gestaltung und die Einsicht in die grundsätzliche Asymmetrie der Quellenlage. Die Unterschiede der Gestaltung werden insgesamt noch am besten erfasst, ähnlich erträglich sind auch die Ergebnisse bezüglich des Feststellens von Gemeinsamkeiten des Inhalts (vgl. Tabelle 2). Schon bei den inhaltlichen Differenzen nimmt die Genauigkeit deutlich ab, erst recht bei der Erfassung der strukturellen Besonderheit des Themas, nämlich dem Fehlen von Schriftquellen der Bonifatius gegenüberstehenden germanischen Seite, seiner „Opfer“ und „Mörder“.<sup>9</sup>

Der Zuwachs an Leseverstehen während der Schulzeit ist beträchtlich – je nach Konstrukt zwischen einem halben und einem Skalenpunkt. Die Studierenden sind – so der Befund der Studie – jeweils noch einen weiteren halben bis einen Skalenpunkt stärker (nur bei den Gemeinsamkeiten scheinen sie weitere Auflistungen trivial zu finden). Es ist jedoch enttäuschend, dass fast alle Werte unter dem Neutralitätspunkt bleiben. Von einer perfekten Lektürefähigkeit kann also – nach dem Rater – keine Rede sein.<sup>10</sup> Das heißt: Der qualitative Zugriff hat den Eindruck nach der quantitativen Methode bestätigt (bescheidenes Niveau), ist allerdings (in diesem Punkte) nicht genauer oder überlegen. Dennoch: Der Methodenmix sichert – im Sinne der Triangulation – die Validität der Ergebnisse.<sup>11</sup>

8 Die Ratings übernahm Johannes-Meyer-Hamme; für eine Doppelcodierung und Bestimmung der Inter-Rater-Reliabilität reichten die Finanzmittel nicht. Doch wurden die Kurzesays zunächst hinsichtlich Klassenstufe und Geschlecht neutralisiert („Blindversuch“), um Autosuggestion zu verhindern.

9 Genau diese Asymmetrie war für die Gestaltung der Schulbücher A und C – wenn auch in ganz verschiedener Weise – entscheidend: A erwähnte ausdrücklich die Begrenztheit der Quellenlage, C ergänzte explizit (hypothetisch) die fehlende Sichtweise.

10 Mit Hilfe von Korrelationen mit den Wissensfragen im übrigen „geschlossenen“ Teil des Fragebogens kann man die Qualität dieser kognitiven Leistungsmessung durch qualitative Kurzesays einigermaßen kontrollieren. Der Zusammenhang mit den Kenntnissen ist positiv, wenn auch mäßig ( $r = .30$ ), während er in der quantitativen Messung (siehe oben) deutlich höher ausfällt ( $r = .49$ ).

11 Vgl. besonders auch das Interview-Kapitel von Claudia Fischer, in: v. Borries u. a., Schulbuchverständnis, 2005, S. 181-216

### 2. De-Konstruktion von Methodenzugriff, Absicht und Perspektive

Die Zahl der Items zu „Absichten“, „Perspektiven“ und „Methodenzugriffen“ der Schulbücher ist zu groß, um hier die quantitativen Daten vollständig vorzuführen. Vielmehr soll nur ein Ausschnitt aus allen drei Gruppen zusammengestellt werden. Dabei wurden überwiegend solche Items gewählt, bei denen sich die Bücher – in einer intensiven fachlichen Betrachtung – tatsächlich gravierend unterscheiden (vgl. Tabelle 3). Die Sechstklässler nehmen praktisch gar keine Unterschiede wahr, weder zutreffende noch falsche. In den 9. Klassen sieht es nicht wesentlich besser aus. In der 12. Klasse fängt ein gewisses Verständnis der Differenzen an, wenn es auch im Mittel erst ganz schwach sichtbar wird. Erstaunlicherweise wird allerdings gerade die An- oder Abwesenheit der Perspektive des Bonifatius selbst (langes Briefzitat in B, ausdrückliche Verneinung eigener Werke in A) noch überhaupt nicht erkannt. Deshalb wohl rechnet man auch – fälschlich – tendenziell gerade bei Buch A mit nur einer Schlussfolgerung.

Die – bei der Testkonstruktion in sorgfältiger Analyse gefundene – Struktur wird dann erst bei den Studierenden, wenn auch noch ziemlich vage und schwach, d.h. mit überaus lautem Rauschen abgebildet. Auffällig ist dabei aber, dass die „jungen Experten“ sich viel lieber für negative Werte entscheiden als für positive oder neutrale Angaben. So bringt Buch C eindeutig die Sichtweise der „Heiden“ ins Spiel, Buch B übernimmt in weiten Teilen die Position des Bonifatius (Briefzitat), und Buch A legt die „Selektionsgründe“ (nämlich das Fehlen anderer Quellen) eindeutig offen. Das aber können auch Studierende merkwürdigerweise nicht anerkennen. Woher kommt ihre Hyperkritik?

Aus allen drei Fragegruppen kann man – statistisch einigermaßen zulässig – einige Items zusammenfassen, so dass sich vertretbare Maße für die Einschätzung der drei Bücher einerseits als „differenziert-multiperspektivisch“ gestaltet und andererseits als „traditionell-affirmativ“ angelegt ergeben (vgl. Tabelle 4). Wie man an den Mittelwerten sieht, haben die Sechstklässler und die Neuntklässler in beiden Punkten keinerlei entschiedene Meinung. Es wirkt so, als wären sie schlicht schon mit der Fragestellung selbst völlig überfordert, als wüssten sie überhaupt nicht, was sie prüfen und überlegen sollen. In der 12. Klasse wird dann langsam und schwach ein im Durchschnitt negativer Eindruck über die „Differenziertheit“ wie über die „Traditionalität“ aller drei Bücher herausgebildet.

Die Studierenden sind sich halbwegs klar darüber, dass sie sämtliche Bücher (mit Bedenken bei Buch B) nicht als „traditionell“ und vor allem keineswegs als „differenziert“ ansehen wollen.<sup>12</sup>

Günstiger sieht es bei den Kurzesays aus: Aus ihnen lassen sich Angaben über „Absicht der Schulbuchmacher“, „Beschreibung von Perspektiven“, „Prüfung von Tendenzen“ und „Spannung von Historizität und Moralität“ entnehmen. Verständlicherweise sind alle vier „Konstrukte“ (die, wie erwähnt, von einem einzelnen Rater an neutralisiertem Material, d.h. im „Blindversuch“, erstellt wurden) stark altersabhängig (vgl. Tabelle 5). Damit ist auch empirisch belegt, was ohnehin trivialerweise zu erwarten ist, dass nämlich „De-Konstruktion“ erst im Laufe der Schulzeit erlernt wird. Auffällig sind jedoch die niedrigen erreichten Mittelwerte. Auch unter den Studierenden wird die Neutralitätslinie („teils-teils“) im Durchschnitt nicht erreicht. Bei den Beinahe-Abiturienten der 12. Klasse bleiben die gezeigten Fähigkeiten recht bescheiden.

Unverkennbar ist allerdings auch, dass über „Perspektiven“ (erstaunlicherweise aber nicht „Tendenzen“) mehr nachgedacht wird als über „Absichten“ bzw. „Legitimationen“ (und „Historizitäts-Moral-Spannung“, d.h. Wandel der Werte). Das ist – wenn es sich erhärten lassen sollte – eine wichtige Feststellung. Die logische Struktur von Historie, nämlich Narrativität und Sinnbildung, ist vermutlich weniger präsent als die – auch aus Politik und Massenmedien – geläufigen Figuren der „Position“ (gleich „Blickwinkel“, „Perspektive“) und der „Tendenz“ (auch „Manipulation“, „Suggestion“). Hier bleibt offenbar ein – bescheidenes – Stück der „Ideologiekritik“ aus der Epo-

12 Dieser Befund wirkt einigermaßen klar, wenn auch nicht erfreulich. Er wird noch dadurch entwertet, dass zwischen den drei – grundverschiedenen – Schulbüchern nicht wirklich differenziert wird. Es gibt jeweils ganz hohe Korrelationen der Einschätzungen. Auch eine Unterscheidung nach den beiden – gegensätzlichen – Merkmalen „Differenziertheit“ und „Traditionalität“ findet nicht wirklich statt; im Gegenteil: Beide werden weitgehend parallel wahrgenommen ( $r = .52$ ). Was allenfalls gemessen wird, ist also eine generelle Bejahungstendenz der jüngeren, naiveren und schlechter informierten Probanden bei einer allgemeinen Verneinungstendenz der klügeren, kenntnisreicheren und älteren Befragten. Das spiegelt sich auch in ziemlich hohen negativen Zusammenhängen mit Wissen ( $r = -.28$ ) und ziemlich hoher positiver Übereinstimmung mit einem illusionären Schulbuchideal ( $r = .37$ ) und naivem Quellenverständnis ( $r = .35$ ). Auch damit liegt ein starker Hinweis auf völlige Überforderung der Jüngeren vor.



che nach 1968 erhalten und wird vorläufig auch noch im Geschichtsunterricht anerkannt.<sup>13</sup>

Anders als im Falle der Lesefähigkeit lassen sich jedoch die quantitativen und die qualitativen Daten nicht simpel aufeinander abbilden. Beide Verfahren messen diesmal nicht exakt dasselbe nur mit etwas verschiedener Genauigkeit. Bei der Analyse der Perspektiven, Tendenzen und Absichten, also Kernpunkten des De-Konstruierens fertiger Geschichtsgeschichten, ist die Erhebung mittels Kurzeassays eindeutig überlegen (vgl. die überzeugenden statt der absurden Außenkorrelationen). Eine raffiniertere Version einer „geschlossenen“ Abfrage solcher Fähigkeiten ist noch nicht entwickelt worden, ihre Möglichkeit bleibt übrigens auch zweifelhaft.

Es wird ganz deutlich, dass die 6./7. und 9. Klassenstufen diese Fertigkeiten bisher nicht beherrschen, ja nicht einmal vermissen (d.h. bei der expliziten Befragung als fehlend wahrnehmen). Das gilt auch für die eindeutig überdurchschnittlich weit Geförderten (überhöhte Gymnasialquote), die in die der Befragung von 2002 vorwiegend aufgenommen wurden. Dagegen beginnt eine vorsichtig tastende Beschäftigung mit analytischen Kategorien der De-Konstruktion in der 12. Klasse; und im Geschichtsstudium können viele „junge Experten“ – wenn auch etwa zehn Lebensjahre zu spät – ganz gut mit dem Leitmedium der 6./7. Klasse umgehen.<sup>14</sup>

13 Erwartungskonform korrelieren die aus den Kurzeassays gebildeten Konstrukte „Perspektivenanalyse“, „Tendenzwahrnehmung“ und „Schulbuchabsichten“ (nur abgeschwächt auch „Historizitäts-Moral-Spannung“) mittelhoch miteinander ( $r = .43$ ), aber ebenso mit den Kenntnissen ( $r = .29$ ) und mit dem Geschichtsinteresse ( $r = .27$ ) und den „vernünftigen“ Schulbuchidealen und Quellenbegriffen ( $r = .24$ ). Der Zusammenhang mit illusorischen Schulbuchwünschen ( $r = -.39$ ) und naiven Quellenvorstellungen ( $r = -.23$ ) ist ziemlich negativ. Das leuchtet – unbeschadet recht bescheidener erklärter Varianz bis allenfalls 15% – theoretisch sofort ein: De-Konstruktionskompetenzen passen einerseits zu den höheren Leistungsniveaus (der älteren Lernenden und fachlichen Experten) überhaupt und andererseits zu gemäßigt konstruktivistischen Konzepten.

14 Für die Theorie des „reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins“ bedeutet das zur Zeit einen kräftigen Dämpfer. Nicht die Unmöglichkeit, aber die Unüblichkeit dieser Qualifikation bis zum Abitur wird überzeugend belegt. Das fordert geradezu dazu heraus, mit der experimentellen Erprobung endlich ernst zu machen.

### 3. Überdurchschnittliche Kurzeassays (Re-Konstruktions- und De-Konstruktionsaufgaben) aus den vier Altersstufen

Für eine kurze Vorstellung werden als Beispiele vier weit überdurchschnittliche Niederschriften gewählt, die zufällig durchweg von Mädchen bzw. jungen Frauen stammen. Um vor bzw. neben der Interpretation die Art des Materials zu verdeutlichen, sind – auf der CD-ROM – die vollständigen Texte zitiert – und nicht gleich auf die vor allem der De-Konstruktion gewidmeten Teilfragen (Leseverständnis, unterstellte Absichten, eingenommene Perspektiven, verschiedene methodische Machart) reduziert.<sup>15</sup>

„Jana“ (Klasse 6, Fall 27, HH) ist eine weit überdurchschnittlich wache gymnasiale Sechstklässlerin von 12 Jahren (sie lieferte einen der besten Texte überhaupt!), die z.B. – gegen die Praxis der Mehrheit (eine Art allgemeine Regel) – die Frage nach Empfindungen inhaltlich gehaltvoll beantwortet. „Opfer“, Totschlag („umgebracht“) und „Verfluchung“ sind demnach etwas Schlechtes, Unerquickliches; Baumfällung und Bekehrung etwas Gutes, Erfreuliches. Die Bemerkungen sind an einer Art vergleichendem Durchgang durch alle drei Schulbücher aufgehängt und verkennen das Gemeinte aus der Quelle in Buch C. Mit „Gottesleuten“ im Text sind natürlich die Anhänger des Bonifatius, nicht seine Gegner gemeint. Das ist nicht nebensächlich, denn hier zeigt sich ein fehlendes Verständnis für Perspektive und Tendenz.

Entsprechend zählt Jana bei der ausdrücklichen Frage nach Perspektive und Tendenz nur listenhaft die Zeitpunkte und Orte auf und entwickelt keinerlei Einsichten. Auch eine Einschätzung der methodischen Offenheit (Eignung zum Weiterdenken) und ein Empathieversuch (Optionen eines friesischen Jugendlichen 755 n. Chr.) werden gar nicht erst unternommen; die einschlägigen Arbeitsaufträge sind schlicht überschlagen. Dagegen gelingt es Jana durchaus, wenn auch sprachlich ganz knapp („weil es interessant ist und vielleicht daher der Glaube ans Christentum kam“, die Rechtfertigung des Themas zu kennzeichnen. Es ist nämlich zugleich motivierend oder spannend sowie

15 Die Kurzeassay-Fragen beziehen sich auf: „1. Empfindungen bei der Lektüre, 2. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Inhalte, 3. Vermutungen über Gründe der Behandlung, 4. Eingenommene Perspektive („Zeitpunkt, Standort, Tendenz“), 5. Nur eine eindeutige Sicht oder Chance zum Weiterdenken und eigenen Entscheiden, 6. Experimentelle Empathie, 7. Wahrgenommene Bedeutung für heute, 8. Einschätzung der Unterrichtseignung, 9. Kommentar zum Fragebogen“.

für heutige Zustände („Glaube ans Christentum“) wichtig und erklärungskräftig. Das ist vielleicht keine voll entfaltete „traditionale Sinnbildung“, geht aber in diese Richtung.

Auch eine Antwort zur Bedeutung für das eigene Leben wird immerhin versucht; die Folgerungen haben etwas rührend Naives. Interessanterweise erfährt die Bonifatius-Geschichte eher eine „exemplarische“ Auswertung, bei der nun doch die *Baumfällung* – wie der *Totschlag* und die *Verfluchung* – negativ betrachtet wird. Jana ist dabei durchaus selbstsicher und sich ihrer Kompetenz bewusst. Sie erklärt kühn in einer freiwilligen Schlussbemerkung die Fragen für „leicht“ (fühlt sich also nicht wie die Mehrheit ihrer Altersgenossen überfordert!) und bevorzugt Buch C – als reine Erzählung – vor A und besonders vor B, das als zu stark auf Bonifatius konzentriert abgelehnt wird. Es ergibt sich zwingend, dass mit Schüler/innen dieser Kompetenzstufe durchaus an Schulbuchvergleichen gearbeitet werden kann, aber eben auch *explizit* gearbeitet werden muss.

„Antje“ (Klasse 9, Fall 161, HH) lässt bei einer gründlichen Analyse ihres Essays weit mehr erkennen, als man auf den ersten Blick vermutet. Die Frage nach den Gründen der Behandlung (also der curricularen Legitimation) wird – gemeinsam mit der wahrgenommenen Bedeutung für heute – von ihr einfach ausgeklammert. Danach fragt man in der Historie – ihrer Meinung nach – offenkundig nicht. Hier ist natürlich schon der elementare Zugang zu jeder Theorie eines „reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins“ verbaut. Die Gemeinsamkeit der Texte wird nicht mehr – wie in der 6. Klasse – in der Geschichte von der Donareiche gesehen, sondern tiefer – wenn auch nicht ganz triftig – in der positiven Bonifatius-Wertung. Die Unterschiede der drei Versionen erspürt Antje, kann sie aber nicht exakt benennen.

Was Perspektivität ist, wird hier ansatzweise, d.h. etwas schematisch, verstanden und – nicht unbedingt zustimmungsfähig – abgearbeitet. Die Frage nach der eindeutigen Lösung oder dem möglichen Weiterdenken wird „konkretistisch“ gefasst und verkürzt, d.h. sie wird als Problem der Arbeitsaufträge in den Büchern genommen (deshalb kommt Buch C ohne Aufgabenstellungen besonders schlecht weg). Antje leistet tatsächlich einen Empathieversuch, wenn auch ziemlich schlicht. Ein Absehen von heute (Zögern, Neugier) und Eingehen auf die Vergangenheit – und ihre Andersheit – ist nicht wirklich erkennbar. Der Schluss vom langfristigen Erfolg auf die kurzfristige Reaktion ist – für eine Sechzehnjährige – rührend naiv, aber eben nicht völlig falsch: Da es historisch so gekommen

ist, müssen sie, die Zeitgenossen, sich so entschieden haben.

„Marianne“ (Klasse 12, Fall 267, S-H) gehört zu den ganz wenigen, die den groben Widerspruch zwischen der Darstellung der Quellenlage in den Büchern A und B bemerken; eben deshalb wird dann Buch A als ungeeignet bezeichnet. Das belegt ein beachtliches Stück quellenkritischer und darstellungskritischer Kompetenz. Auch die Kennzeichnung der drei Fassungen hinsichtlich Eindeutigkeit und Weiterdenken sind recht differenziert. Eine traditionale Sinnbildung ziemlich massiver Art („Christentum“, „unsere Geschichte“, „unser Land“, „unser Glaube“, „wichtiger Punkt“) stellt für Marianne sowohl die Begründung der Aufnahme in die Bücher wie die eigene Entscheidung dar.

Merkwürdigerweise fällt die Untersuchung von Perspektivität und Tendenz deutlich schwächer aus. Allen drei Büchern wird pauschal „Neutralität“ zuerkannt. Buch A und Buch B werden – gegen die tatsächlichen Verhältnisse – für älter, Buch C für neuer gehalten. Das mag damit zusammenhängen, dass Buch C am wenigsten aus Quellen zitiert und bewusst kindernah schreibt. Für Marianne geraten offenbar Darstellung und Quellengrundlage bei der Perspektivenfrage doch noch etwas durcheinander. Auch die Empathieleistung gelingt ihr nicht so gut wie erwartet. Ganz aus moderner Perspektive – und gegen die Wundergläubigkeit der Zeit – wird sorgfältiges Abwägen, prüfendes Unterscheiden und teilweises Übernehmen in Anspruch genommen. Wenn nicht alles täuscht, haben wir bei Marianne ein eher positivistisches Geschichtsbewusstsein ohne historistische (oder gar konstruktivistische) Praxis.

„Martina“ (Geschichtsstudentin, Fall 357, NRW) erreicht in ihren Äußerungen noch nicht den Anspruch, den Jeismann und Rüsen, Hasberg und Körber für die Entwicklung der Kompetenz zur De-Konstruktion und Re-Konstruktion beim Vergleich dieser drei Schulbuchversionen einfordern würden. Dass die Zahl der Gemeinsamkeiten und Unterschiede begrenzt wird, ist auch der Eile geschuldet. Immerhin wird die verschiedene Haltung gegenüber dem Tod (Märtyrertum, Absichtlichkeit) durchgespürt. Dagegen bleibt der Widerspruch in der angeblichen Quellenlage unentdeckt. Gleichwohl wird der Text weit überdurchschnittlich gut verstanden, was sich z.B. in der – überaus seltenen, wenn auch zaghaften – Verwendung des Wortes „Wunder“ ausdrückt. Dieses Wort – und die Sache – ist den meisten heutigen Lernenden auch im Bereich der Geschichte offenbar nicht mehr bekannt.

Für die curriculare Legitimation wie die eigene Sinnbildung steht die exemplarische Deutung als „Vor-

bild“ an Unbedingtheit, Leistung und Opferbereitschaft – ohne jede Reflexion der Risiken von religiösem Fundamentalismus – ganz im Vordergrund. Sie lässt sich hier – anders als in der Mehrzahl der Fälle – sehr wohl von einer traditionellen Auswertung unterscheiden, die allerdings am Schluss ebenfalls kurz anklingt („wie das Volk christlich geworden ist“).

Die Empathieleistung bleibt relativ gering; nicht umsonst wird mehr in der „Sie“-Form abständig analysiert als experimentell-identifikatorisch in der „Ich“-Form gesprochen. Damit hält die Autorin sich das Problem vom Leibe (nutzt aber gut die Informationen aus Buch C). Der mehrmalige Verweis auf die Väter bzw. Eltern lässt vielleicht auf eine gewisse Autoritätsgläubigkeit und Anpassungsbereitschaft *Martinas* – und eine vermutlich noch nicht erfolgte Ablösung vom eigenen Elternhaus – schließen. Nur an Taufe und Ausweichen als Handlungsoptionen wird überhaupt gedacht. Weder die bedrängende Frage nach Kulturverlust/Identitätsbruch (bei den zu Bekehrnden) noch die drohende (historisch verwirklichte) Möglichkeit der Gewaltanwendung (Totschlag) wird überhaupt erwogen. Auch das ist eine sehr gegenwartsbezogene Empathie.

*Martina* sieht die Perspektive – selbst als Studentin – eher als technische Frage der Kombination von Quellen- und Darstellungsteilen an. Immerhin ist der Konstruktionscharakter von – auch wissenschaftlicher – Historie im Prinzip präsent, wenngleich er wenig geschickt ausgedrückt wird („*Quellen*“ als „*einzigste wissenschaftliche Vergangenheitskonstruktion*“). Auch die – insgesamt gegebene, in den drei Auszügen allerdings verschieden starke – Stellungnahme pro Bonifatius (Befürwortung) wird angemerkt. Die besondere Stärke des Kurzesays liegt in der – ebenfalls De-Konstruktion beinhaltenden – Analyse der Machart der drei Bücher, die fachdidaktisch korrekt eingeordnet werden (Buch A zum Weiterdenken, Buch C zur Einführung). Da liegt es dann nicht ferne, Buch A nur als Oberstufenmaterial einsetzen zu wollen.

#### 4. Fazit und Anregungen

Die Befragung 2002 war – unseres Wissens – der erste Versuch, die De-Konstruktionskompetenz Jugendlicher mit einem empirischen Verfahren (und zwar einer Methodenkombination im Sinne von „Triangulation“) zu messen. Natürlich lässt ein solcher Zugriff manche Wünsche offen; von einer perfekten Studie kann und soll nicht die Rede sein. Dennoch ist die Messlatte für künftige Forschungen ein ganzes Ende höher gelegt

worden – und vor allem ist (jedenfalls im groben Umriss) geklärt worden, dass es im Fach Geschichte mit der Analysefähigkeit (hier der Qualifikation zum Schulbuchvergleich) ähnlich unbefriedigend steht wie mit der narrativen Kompetenz.<sup>16</sup>

Man darf die quantitativen wie die qualitativen Daten aus drei Erhebungsformen (mit „geschlossenem“ und „teiloffenem“ Fragebogen sowie mit mündlichem Nachinterview), die sich gegenseitig unterstützen, nicht überbewerten, muss sie aber doch sehr ernst nehmen. Wahrscheinlich liegen die tatsächlichen Fähigkeiten der Befragten aus den einzelnen Klassenstufen etwas höher als die gemessenen. Das ergibt sich schon daraus, dass eine einmalige Performanzfeststellung fast notwendig hinter der – nur indirekt erfassbaren – Kompetenz zurückbleiben muss. Nicht vergessen werden dürfen aber auch die übergroße Länge und der überhöhte Schwierigkeitsgrad des Fragebogens. Bei vielen Probanden hat die Motivation gegen Ende nachgelassen – oder von Anfang an nicht bestanden. Andererseits kann man zeigen (Schulformverteilung, Selbstrekrutierung), dass die befragten Klassen mit Sicherheit überdurchschnittliche Motivation und Fähigkeiten aufweisen, gerade auch hinsichtlich Schulbuchvergleich und De-Konstruktionsversuch.

Damit lässt sich eine zuverlässige Feststellung treffen: Die Kompetenz zur De-Konstruktion fertiger Geschichten (z. B. in Schulbüchern) ist in der Schuljugend bisher ausgesprochen schwach ausgeprägt, auch weil sie im Geschichtsunterricht nicht systematisch – jedenfalls nicht wirksam und dauerhaft – erworben wird. Die Palette der in Frage kommenden Gründe ist groß, sie reicht von mangelnder sozialer Erwünschtheit über defizitäre unterrichtliche Kommunikation und fehlende praktische Einübung (von Lehrenden und Lernenden selbst wird das in anderem Zusammenhang eingestanden!) bis zu kognitiver und emotionaler Überforderung usw. Was immer die Ursachen sein mögen, jedenfalls verfügen selbst Abitu-

<sup>16</sup> Vgl. Pandel, H.-J.: Historische Narrativität und die Genese der Erzählkompetenz – Hypothesen und Ergebnisse einer Vorstudie, in: *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland*. Auf der Suche nach Neuorientierung, Bd. 1, hg. v. H. Süßmuth, Baden-Baden 1991, S. 169-180; Pandel, H.-J.: Zur Genese narrativer Kompetenz, in: *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitativ- und quantitativ-empirische Zugänge*, hg. v. B. v. Borries, H.-J. Pandel, Pfaffenweiler 1994, S. 99-121; v. Borries, B. (unter Mitarbeit von K. Filser, H.-J. Pandel und B. Schönemann): Kerncurriculum „Geschichte in der gymnasialen Oberstufe“, in: *Kerncurriculum Oberstufe*, Bd. 2, hg. v. H.-E. Tenorth u. a., Weinheim u. a. 2004 (im Druck).

rienten noch über keine befriedigende Kompetenz (Fähigkeit und Bereitschaft) zum kritischen Vergleich mehrerer Schulbuchversionen (die ihrerseits für die 6. oder 7. Klasse bestimmt sind). Erst Studierende des Faches Geschichte – und zwar keineswegs alle – zeigen sich dazu in der Lage. Daraus ergeben sich abschließend Anregungen für die Unterrichtspraxis:

1. Im mehrjährigen Verlaufe des Geschichtsunterrichts sollten Quellen- und Darstellungsbegriff sowie Quellen- und Darstellungsfunktion immer wieder geklärt werden, natürlich jeweils an den behandelten thematischen Beispielen und entwicklungspsychologischen Grundsätzen (Lernprogression) folgend mit ständig wachsendem Anspruch. Das ist eine elementare Grundlage methodengerechten Vorgehens.<sup>17</sup> Ohne solche weiterführende Wiederholung ist eine qualitative Verbesserung der reflexiven Kompetenz kaum denkbar.
2. Schulbuchvergleiche<sup>18</sup> sollten an parallelen Kapiteln unbedingt öfter geübt werden, weil sich hier „De-Konstruktion“ und „kritischer Vergleich“ an relativ kurzen fertigen Geschichtserzählungen demonstrieren und selbst vollziehen lassen, die zudem ausdrücklich für Kinder (nicht für Erwachsene) bestimmt sind. Freilich muss der Vergleich dabei bewusst auf das Suchen nach allen vier Eigenarten, d. h. „Übereinstimmungen“ und „Ähnlichkeiten“, „Abweichungen“ und „Widersprüchen“, erstreckt werden. Die Beispiele sollten so gewählt werden, dass deutlich unterschiedliche Kausalitätsvorstellungen und sogar abweichende Wertungen vorkommen (dass also alle drei Fokuse in den Blick geraten). Dazu kann es sinnvoll sein, Schulbücher aus mehreren Jahrzehnten und/oder verschiedenen deutschsprachigen Staaten bzw. Gesellschaftssystemen (z. B. Lehrwerke aus der DDR) heranzuziehen.

<sup>17</sup> Die Befragung 2002 hat gezeigt, dass die Begriffe keineswegs klar sind. Ein „gemäßigt konstruktivistisches“ Quellen- und Darstellungsverständnis ist in der 6. Klasse besser bekannt (wenn auch mit naiven Fehl-Konzepten vermischt) als in der 9. und 12. Klasse, wo etwas schlichte „positivistische“ Vorstellungen vorherrschen. Offenbar halten viele Lehrende es – nach einer kurzen Einführung für die Anfänger/-innen für überflüssig, auf grundlegende Methodenfragen des Faches (seine „Erkenntnislogik“) zurückzukommen und sie immer differenzierter zu behandeln.

<sup>18</sup> Sie sind – entgegen einer alten geschichtsdidaktischen Forderung von 1968 – im Geschichtsunterricht offenbar unüblich.

3. Die Frage nach der Gestaltung oder Machart des Schulbuches sollte sich nicht in erster Linie auf die äußere Aufmachung (Drucktypen, Satzgröße, Spalten, Überschriften) beziehen.<sup>19</sup> Es geht vor allem um das Erfassen der Tiefenstruktur; dabei ist z. B. der Verweis auf konkrete Personen als Autor/innen keineswegs trivial (selbst Portraits wären wichtig). Erzählte Geschichten haben – außer kulturellen Kontexten – personale Verfasser/innen und bestimmte Absichten/Botschaften. Das „positivistische“ Missverständnis, wonach „Vergangenheit“ und „Geschichte“ identisch seien und selbst die Selektion von Themen und Tatsachen – soweit sie überhaupt als solche wahrgenommen wird – eine Art Selbstläufer sei, darf nicht weiter perpetuiert werden. Auch die Verwechslung von behaupteten Tatsachen und mitgeteilten Deutungen, Theorien und Hypothesen ist noch ausgesprochen häufig und deshalb im Unterricht unbedingt zu bekämpfen. Die Kategorien müssen klar sein.
4. Geschichtskultur findet in der Gegenwart und in der Lebenswelt der Lernenden statt und ist insofern ihr natürliches Geschäft. Deshalb ist eine exemplarische Behandlung „geschichtskultureller Phänomene“ der Öffentlichkeit allemal anzuraten.<sup>20</sup> Andererseits lassen sich der Deutungs- oder Konstruktionscharakter sowie das Orientierungsangebot (Appellform) der Historie an geschichtskulturellen Präsentationen, z. B. Feiern, Denkmälern, Ausstellungen und Jahrestagen, besonders leicht aufweisen, weil dort – anders als selbst im Geschichtsschulbuch – keine wissenschaftliche Verkleidung und Verklausulierung, sondern meist ein bewusst volkstümlich-allgemein-verständliches Sprechen vorliegt. Die Rückübertragung der gelernten Methoden und Kategorien auch auf Schulbücher und Sachbücher wäre dann relativ gut zu bewerkstelligen.

<sup>19</sup> Die Befragung 2002 hat nämlich gezeigt, dass die Jugendlichen sich vielfach als eine Art „professioneller Layoutberater“ der Schulbuchverlage verstehen und damit nicht nur „von oben herunter“ urteilen, sondern auch ziemlich an der Oberfläche bleiben.

<sup>20</sup> Das gilt, auch wenn sie sich – anders als die drei bisherigen Punkte – nicht direkt aus den empirischen Befunden der Befragung von 2002 ableiten lässt.

**Erwähnte Literatur**

Borries, B. v. (unter Mitarbeit von A. Körber und J. Meyer-Hamme): Reflexiver Umgang mit Geschichtsschulbüchern? Befunde einer Befragung von Lehrern, Schülern und Studierenden 2002, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2. (2003), S. 114-136 (Jahresband).

Borries, B. v. (unter Mitarbeit von K. Filser, H.-J. Pandel und B. Schönemann): Kerncurriculum „Geschichte in der gymnasialen Oberstufe“, in: Kerncurriculum Oberstufe, Bd. 2, hgg. v. H.-E. Tenorth u.a., Weinheim u.a. 2004 (im Druck).

Borries, B. v./Fischer, C./Leutner-Ramme, S./Meyer-Hamme, J.: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Neuried 2005 (im Druck).

Pandel, H.-J.: Historische Narrativität und die Genese der Erzählkompetenz – Hypothesen und Ergebnisse einer Vorstudie, in: Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung, Bd. 1, hg. v. H. Süßmuth, Baden-Baden 1991, S. 169-180.

Pandel, H.-J.: Zur Genese narrativer Kompetenz, in: Zur Genese historischer Denkformen. Qualitativ- und quantitativ-empirische Zugänge, hgg. v. B. v. Borries, H.-J. Pandel, Pfaffenweiler 1994, S. 99-121.

**Autorenverzeichnis****Prof. Dr. Bodo von Borries**

Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte an der Universität Hamburg, Mitglied der Projektleitung „FUER Geschichtsbewusstsein“, Leiter des Teilprojekts Lehrer- und Schülerbefragung

**Michael Erber**

M.A., Gymnasiallehrer (Deutsch/Geschichte/Sozialkunde) am Katharinen-Gymnasium Ingolstadt

**János Flodung**

Gymnasiallehrer für Geschichte am Valeria Koch Gymnasium Pécs/Ungarn, Koordinator des Forschungsprojekts „FUER Geschichtsbewusstsein“ in Südungarn

**Christian Karl**

Studentischer Mitarbeiter am Forschungsprojekt „FUER Geschichtsbewusstsein“, Teilprojekt Schulbuchanalyse, an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Student für das Lehramt an Realschulen in Bayern (Englisch und Geschichte)

**Christof Klebl**

Studentischer Mitarbeiter am Forschungsprojekt „FUER Geschichtsbewusstsein“, Teilprojekt Schulbuchanalyse, an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Student für das Lehramt an Gymnasien in Bayern (Deutsch und Geschichte) sowie Magister Neuere und Neueste Geschichte

**PD. Dr. Sylvia Mebus**

Fachleiterin für Gesellschaftswissenschaften und Lehrerin für Geschichte am Gymnasium Dreikönigschule Dresden, Lehrbeauftragte am Staatlichen Seminar für das höhere Lehramt an Gymnasien Dresden für Didaktik der Geschichte, Privatdozentin für Didaktik der Geschichte an der Technischen Universität Dresden, Koordinatorin des Forschungsprojekts „FUER Geschichtsbewusstsein“ in Sachsen

**Johannes Meyer-Hamme**

Projektmitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der Universität Hamburg, zuständig für das Forschungsprojekt „FUER Geschichtsbewusstsein“, Teilprojekt Lehrer- und Schülerbefragung

**Alexander Schöner**

M.A., wissenschaftlicher Projektmitarbeiter am Forschungsprojekt „FUER Geschichtsbewusstsein“. Teilprojekt Schulbuchanalyse an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

**Prof. Dr. Waltraud Schreiber**

Professorin für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Gesamtkoordinatorin des Forschungsprojekts „FUER Geschichtsbewusstsein“, Leiterin des Teilprojekts Schulbuchanalyse

**Ina Wester**

Studentische Mitarbeiterin am Forschungsprojekt „FUER Geschichtsbewusstsein“, Teilprojekt Schulbuchanalyse, an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Studentin für das Lehramt an Gymnasien in Bayern (Englisch und Geschichte) sowie Magister Englische Literaturwissenschaft