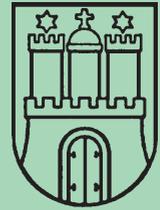


VERBAND DER LEHRER FÜR GESCHICHTE UND POLITIK HAMBURG

Landesverband im Verband der Geschichtslehrer Deutschlands
Korporatives Mitglied der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung



GESCHICHTE UND POLITIK IN DER SCHULE



GPS

Nr. 42 (2005)

*Die Epoche der
europäischen
Transformation
1750–1830*

*Geschichtsunterricht
in Zeiten von Bildungs-
standards und Kompe-
tenzmodellen – Aufga-
ben, Probleme, Chancen*

Migration, Integration and Political Education

*Unveröffentlichte Feldpost aus der Anfangszeit des
Ersten Weltkrieges*

Inhaltsverzeichnis

Editorial	1
Mainzer Erklärung (Dr. Peter Lautzas)	3
Rede von Dr. Peter Lautzas auf dem Historikertag 2004 in Kiel	4
Nachlese zum Historikertag 2004 in Kiel (Margret Kaiser)	6
Vom Nationalstaatlichen Europa zum verfassten Europa der Nationen ? Teil 1: Die Epoche der europäische Transformationen (Wolf D. Gruner)	9
Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik in Zeiten von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen – Aufgaben, Probleme, Chancen (Michael Sauer)	32
Migration, Integration and Political Education (Wolfgang Böge)	45
Einige Gedanken zum Einsatz von Feldpost im Geschichtsunterricht (Ernst-Jürgen Rosebrock)	54
Unveröffentlichte Feldpost aus der Anfangszeit des Ersten Weltkriegs – Eine Quellenauswahl aus den Jahren 1914 und 1915 (Ernst-Jürgen Rosebrock)	56
Reihe „Geschichtswerkstätten stellen sich vor“: Stadtteilarchiv Hamm	66
Die Landeszentrale für politische Bildung Hamburg Wissenswertes – Ein Porträt (Kerstin Klingel)	70
Arbeit für den Frieden – Die Schularbeit des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V.	75
Rezensionen und Kurzvorstellungen	77
Zu guter Letzt	95

GPS ist ein Forum für Mitglieder unseres Verbandes. Der Inhalt der namentlich gekennzeichneten Beiträge wird allein von den Verfassern verantwortet. Jeder Autor benutzt die Rechtschreibform seiner Wahl.

Vorsitzende des Verbandes der Lehrer für Geschichte und Politik – Hamburg: Margret Kaiser, Strindberg 3c, 22587 Hamburg

Verbandsadresse: Gerhard Kobe, c/o Kooperative Gesamtschule Benzenbergweg 2, Benzenbergweg 2, 22307 Hamburg (Kennzahl 305/5043)

Bitte benachrichtigen sie uns schriftlich über Adressen- und Kontenänderungen.

Es kommen immer wieder GPS-Hefte zurück. Nicht alle Schulen sind Pensionären so wohlgesonnen, die Post nachzuschicken. Z.T. haben wir auch teure Rückbuchungen der Hamburger Sparkasse, wenn Konto-Änderungen vorlagen.

Bitte benachrichtigen sie uns schriftlich über Adressen- und Kontenänderungen..

Der Vorstand

Editorial

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Aufhebung der Lernmittelfreiheit hat in Hamburg sehr viel Unruhe hervorgerufen. Ein Ziel, aktuelle Schulbücher in die Hände der Schülerinnen und Schüler gelangen zu lassen, wurde nur in Teilen erreicht. Unseren Beobachtungen zufolge wurden jedoch in erfreulich vielen Schulen neue Geschichts- und Politikbücher angeschafft. Dabei wäre es wünschenswert, wenn die Schulen einen besseren Überblick über den Schulbuchmarkt bekämen. Fortbildungen des Landesinstituts zur Auswahl von Schulbüchern (passend zu den Rahmenplänen!) und zur Arbeit mit diesen wären wünschenswert. Auch der Verband wird sich dieser Problematik verstärkt zuwenden.

Die seit wenigen Jahren in Kraft getretenen Rahmenpläne befinden sich derzeit in der Revision. Uns interessieren die Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen. Bislang gab es für den Rahmenplan Geschichte Sekundarstufe I einerseits zustimmende Reaktionen: So wurden sowohl die Praktikabilität als auch die didaktisch-methodischen Hilfestellungen hervorgehoben. Andererseits wurde bemängelt, dass der Plan nicht dem aktuellen Stand der didaktischen Diskussion entspreche (z. B. Weltgeschichte, Absage an die Chronologie). Eine Debatte über Möglichkeiten und Zielsetzungen von Rahmenplänen scheint hier sehr angebracht zu sein. (Wir wollen in dieser GPS mit den beiden Aufsätzen von Wolf D. Gruner und Michael Sauer zur notwendigen Diskussion beitragen.)

Für die große Beteiligung an unserer Fachtagung Geschichte („Impulse für den Geschichtsunterricht nach PISA – Methoden, Motivation, Sprachkompetenz“), die wir in Kooperation mit dem Landesinstitut am 18.05.2005 durchführten, möchten wir uns bedanken. Dazu gehört auch die konstruktive Kritik zum Ablauf und den Inhalten der Tagung. Ein Dank gilt ebenso dem Landesinstitut, insbesondere Herrn Viktor Hert, für die gute Zusammenarbeit.

Der in dieser GPS abgedruckte Aufsatz von Michael Sauer, Professor an der Universität Göttingen, „Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik in Zeiten von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen“ baut unmittelbar auf den Eröffnungsvortrag der Tagung auf. Gerade angesichts der bevorstehenden Überarbeitung der Rahmenpläne können die Ideen Sauers dabei eine zugleich theoretisch fundierte und praxisorientierte Grundlage bilden.

Eine wichtige Entscheidung kann aber auch Michael Sauer nicht treffen: Welche Inhalte sollen konkret vermittelt werden? Hier sind viele Vorschläge eher allgemein gehalten („Neolithische Revolution“) und helfen bezüglich der Frage nach zu tradierendem geschichtlichen Wissen nicht weiter. Neuere Forderungen nach „Weltgeschichte“ (so u. a. Jürgen Osterhammel in GWU 9/2005) sind aus unterschiedlichen Gründen auch nicht praktikabel. Einen denkbaren Ausweg zeigt in dieser Ausgabe von GPS Wolf D. Gruner auf, Inhaber des Lehrstuhls für Europäische Geschichte und Europäische Integrationsgeschichte an der Universität Rostock: die Integration der deutschen Nationalgeschichte in einen gesamteuropäischen Rahmen. Damit kann einerseits – zumindest für die Sekundarstufe I – die notwendige und wünschenswerte Vermittlung der

deutschen Geschichte geleistet werden, andererseits wird eine isolierte Nationalgeschichte vermieden und durch die dauerhafte und konsequente Einbeziehung der Gesamtentwicklung unserer europäischen Nachbarregionen eine übergreifende Perspektive gewählt. Diese lässt sich dann gezielt – und z. B. mit einem Schwerpunkt in der Sekundarstufe II – zu einer weltweiten Perspektive erweitern.

Mit dem ersten Teil des Aufsatzes von Wolf D. Gruner setzen wir außerdem unsere Reihe zur europäischen Geschichte fort, die in der letzten GPS mit dem Aufsatz von Heinz Schilling zu „Europa zwischen Krieg und Frieden“ begann. Auch er betrachtet die Geschichte aus einer übernationalen Perspektive und stellt gesamteuropäische Gemeinsamkeiten in den Vordergrund.

Wir versuchen außerdem, in jeder GPS einen unterrichtspraktischen Teil zu bieten. In dieser Ausgabe legt Ernst-Jürgen Rosebrock, ehemaliger Kollege am Luisen-Gymnasium in Bergedorf, bislang unveröffentlichte Feldpost aus der Anfangszeit des Ersten Weltkrieges vor und gibt dabei auch Anregungen für deren Verwendung im Unterricht. Hier kann insbesondere der Umgang mit langen Textquellen geübt werden, der angesichts der „Quellenschnipsel“ lange Jahre vernachlässigt wurde und u. a. angesichts der auch im Geschichtsunterricht notwendigen Leseförderung wünschenswert ist.

Aus dem politikwissenschaftlichen Bereich enthält diese Ausgabe einen Beitrag von Wolfgang Böge, Fachseminarleiter am Staatlichen Studienseminar der Freien und Hansestadt Hamburg, zu Fragen der politischen Bildung von Zuwanderern bzw. neuen Staatsbürgern. Dabei wird nicht nur der aktuelle Stand reflektiert, sondern auch Position in der Debatte um Integration bezogen.

Es ist uns auch wieder gelungen, Kurzvorstellungen interessanter Institutionen und Organisationen aufzunehmen. In dieser Ausgabe präsentieren sich das Stadtteilarchiv Hamm, die Landeszentrale für politische Bildung und der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge.

Abschließend möchten wir Herrn Ernst-Jürgen Rosebrock für die aufwendige Durchsicht der Korrekturfahnen von GPS danken.

Helge Schröder & Hartwig Dohrke

Aus aktuellem Anlass hat der Hauptvorstand des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands e. V. am 22.05.2005 in Mainz folgende Erklärung verabschiedet:

Mainzer Erklärung

Angesichts gravierender Veränderungen im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland im Bereich Schule und infolge des Bologna-Prozesses im Blick auf die Lehrerbildung bekräftigt der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands seine Kernforderungen.

Diese sind:

1. Das Unterrichtsfach Geschichte ist mit mindestens 2 Wochenstunden an allen weiterführenden Schularten als eigenständiges Fach auf allen Jahrgangsstufen zu garantieren.
2. Das Fach Geschichte ist im Rahmen von Abschlussprüfungen als Prüfungsfach zu berücksichtigen.
3. Die der KMK vorliegenden Standards für das Fach Geschichte sind offen zu legen und in eine allgemeine Strukturdebatte einzubeziehen.
4. Im Rahmen einer fachlich und didaktisch begründeten drei Jahrgangsstufen umfassenden Oberstufe gehört in einem achtjährigen Gymnasium die Jahrgangsstufe 10 zur Oberstufe („Abiturstufe“).
5. Das Fach Geschichte ist im Hinblick auf die Qualitätssicherung des Abiturs als Nachweis der „Allgemeinen Hochschulreife“ auch in der gymnasialen Oberstufe als eigenständiges Fach belegungs- und einbringungs-pflichtig. Es ist als Abiturprüfungsfach abzusichern bzw. zu setzen.
6. Die Schulformbezogenheit und wissenschaftliche Verortung der Lehrerbildung an den Universitäten ist auch im Fach Geschichte im Rahmen des Bologna-Prozesses einschließlich der Staatsexamina zu garantieren.

Für den Verband: Dr. Peter Lautzas

Rede von Dr. Peter Lautzas, dem Vorsitzenden des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, auf dem Historikertag 2004 in Kiel

Sehr geehrter Herr Bundestagsvizepräsident, verehrte Frau Ministerpräsidentin, meine sehr geehrten Damen und Herren,

von Seiten des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands darf ich Sie zum 45. Deutschen Historikertag ebenfalls begrüßen und herzlich willkommen heißen!

Zunächst möchten wir als Mitveranstalter den Organisatoren dieses Historikertages und dem gesamten Team für die umsichtigen Vorbereitungen und die vorzügliche Organisation der Tage hier in Kiel herzlich danken!

Die Zusammenarbeit von Universität und Schule, von Wissenschaft und Praxis in diesem Rahmen hier ist nach wie vor ein gutes Signal – in beide Richtungen. Die Studienreformen für unser Fach – an denen überall gearbeitet wird – sehen im Kern ja eine größere Praxisnähe vor. Das ist uneingeschränkt zu begrüßen, einsichtig und auch einsichtig zu machen, jedoch muss bei aller Praxisnähe und Pädagogisierung gerade aus der Sicht der Schule darauf hingewiesen werden, dass zentrales Merkmal der pädagogischen Aufgabe nach wie vor die Fachkompetenz des Lehrers ist. Dieser muss wissen, wovon er im Unterricht redet. Sicher kann das Fachstudium an der einen oder anderen Stelle gestrafft werden, können z. B. Überblicksvorlesungen Lücken schließen helfen, jedoch muss mit dem Examen ein Fachmann bzw. eine Fachfrau aus dem Studium hervorgehen, der bzw. die inhaltlich und methodisch das Metier beherrscht. Lassen Sie mich einige grundsätzliche Beobachtungen und Überlegungen aus der Sicht der letzten Universalhistoriker – und das sind die Lehrer – wenigstens stichwortartig ansprechen.

Über die öffentliche Wertschätzung der Geschichte können wir uns auf den ersten Blick nicht beklagen, denke ich: Im Fernsehen, in den Kinos, bei zahlreichen Ausstellungen, bei Veranstaltungen unterschiedlichster Art ist Geschichte präsent – wenn auch weiß Gott nicht immer in der aus fachlicher Sicht gewünschten Art und Weise. Auch in der Schule können wir uns – bis jetzt – eigentlich nicht beklagen. Eine Wertschätzung des Faches Geschichte seitens der Unterrichtsverwaltungen ist nach wie vor vorhanden. Jedoch drohen ökonomische Überlegungen, die berühmten Sparzwänge, und manchmal nicht ganz zu Ende gedachte administrative Überlegungen Schaden anzurichten. Ich nenne hier – willkürlich herausgegriffen – etwa die Zusammenfassung von Fächern zu sog. Lernbereichen: sicher unter dem Aspekt fächerverbindenden Lernens eine sinnvolle Maßnahme. Bleibt dabei dann aber das Profil der beteiligten Fächer erhalten? Vernetzung – das Schlagwort heute – bedeutet Verbindung charakteristischer Profile, nicht Einebnung derselben.

Oder die viel zitierten Standards: Maßnahmen zur Vergleichbarkeit von Schülerleistungen sind überfällig, entsprechende Schritte zu begrüßen. Davon abgesehen, dass noch strittig ist, wie Standards zu definieren sind: Wie sollen die im Geschichtsunterricht (hoffentlich) erreichten Qualifikationen, wie Geschichtsbewusstsein, kritisches Denken, historisch-politisches Urteilsvermögen erfasst werden? Zu befürchten ist, dass man hier wieder nolens volens auf Messbares, sprich historische Daten, als ein-

zige Kriterium zurückgreift – und unserem Fach damit einen Bärendienst erweist. Einmal sind die Kategorien des Input-Output-Denkens und jede Art von Quantifizierungsvorstellungen im Kern bildungsfeindlich – Bildung im humboldtschen Sinne verstanden. Der Erfolg des deutschen Bildungswesens – gestatten Sie mir diesen weiten Ausgriff – bestand und besteht ja nicht in der utilitaristischen Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern in der Ausbildung einer selbständig denkenden und handelnden Persönlichkeit.

Zum anderen: Das etwas gestörte Verhältnis der Jugendlichen zu Daten im Geschichtsunterricht – zumindest zu solchen, die der Lehrer für wichtig hält – ist bekannt. Dies gänzlich der heutigen Schülergeneration anzulasten, griffe zu kurz. Angesichts der immensen Informationsflut und der zahlreichen Außenreize und „Miterzieher“ hat sich das Wahrnehmungs- und Rezeptionsverhalten unserer Schüler in den vergangenen Jahrzehnten – notwendigerweise – sehr verändert. Auf diese Situation müssen wir – Lehrer, Lehrplanmacher, Schulbuchautoren – reagieren, wobei uns die Hirnforschung inzwischen wertvolle Anhaltspunkte zu geben in der Lage ist. Das, was die Standards – um auf sie zurückzukommen – praktisch wohl nur erfassen können, spiegelt nicht die Prägung wider, die durch den Geschichtsunterricht geleistet worden ist. Das sollte man bei entsprechenden Erhebungen immer berücksichtigen.

Eine Nebenbemerkung an dieser Stelle: Zu diesen und noch anderen fundamentalen Fragen der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts gibt es kaum noch Möglichkeiten zur Reflexion für den Lehrer. Fachliche Fortbildung wird in allen Ländern inzwischen sehr klein geschrieben, sofern sie überhaupt noch vorhanden ist. Das ist kurzsichtig. Hier eröffnet sich ein wichtiges Betätigungsfeld für den Geschichtslehrerverband. Jedoch kann das staatliche Fortbildung nur teilweise ersetzen.

Gelegenheiten wie diese heute laden zu grundsätzlicher Besinnung ein. Ich sehe die Situation der Historie und die Lage des Schulfaches Geschichte heute als Teil einer prononciert naturwissenschaftlich-technisch und ökonomisch ausgerichteten Welt, die sich im Kern ahistorisch verhält, trotz allen – weitgehend nostalgisch und erlebnishaft aufzufassenden – Geschichtsinteresses: Funktionalismus, kurzzeitiges Gegenwartsinteresse, pragmatische Interessengeleitetheit, quantifizierende Denkmuster sind ihre zentralen Paradigmata. Bei aufmerksamer Beobachtung der Geschehnisse wird jedoch immer deutlicher: In einer Gesellschaft dieser Prägung – und die bringt uns ja viele Vorteile, das soll keineswegs verkannt werden – ist ein humanes Gegengewicht nötiger denn je. Und das können nach wie vor die Geisteswissenschaften leisten, unter denen die Geschichte als Ausdruck und Hort historischen Bewusstseins einen zentralen Platz einnimmt. Nur müssen wir das auch verdeutlichen und offensiv vertreten und nicht als gegeben hinnehmen.

Ich wünsche der Veranstaltung einen guten Verlauf und jedem von uns den erhofften Gewinn!

Margret Kaiser

Nachlese zum Historikertag 2004 in Kiel

Als ich einem Taxifahrer gegenüber die auffallende Freundlichkeit der Kieler im Umgang mit den Teilnehmern des Historikertages rühmte, antwortete er mir: "Darauf hat man uns ja auch schon mehr als ein Jahr vorbereitet." Auch die hervorragende Organisation zeugte davon: Überall standen hilfsbereite und technisch versierte Studentinnen/Studenten zur Verfügung, die sogenannten „Gelben Engel“.

In mehrfacher Hinsicht war m. E. deutlich zu erkennen, dass sich die Veranstalter um Veränderungen gegenüber den letzten Historikertagen bemüht hatten. Das Motto „Kommunikation und Raum“ ließ – wie frühere Mottos – viele Möglichkeiten der Ausgestaltung zu. Auch die Fülle der Sektionen bzw. Referate war nicht geringer geworden. Natürlich war auch dieser Historikertag eine Börse, die der Profilierung junger Wissenschaftler dienen sollte.

Aber es waren deutlich auch andere Tendenzen erkennbar: Eine relativ große Zahl „älterer“ Professoren war vertreten, weniger allerdings aus Osteuropa, als ich erhofft und erwartet hatte. Der Austragungsort Kiel sollte nach Intention der Veranstalter besonders in den Ostseeraum wirken, das Motto sollte die Verflechtungen in diesem Teil Europas akzentuieren, polnische und baltische Historiker sollten zahlreich vertreten sein. Tatsächlich waren sehr viele ausländische Historiker anwesend, allerdings vornehmlich aus Skandinavien und dem übrigen Westeuropa.

Die Geschichte des Ostseeraumes wurde abgehandelt - vom Altenburg-Privileg Heinrichs des Löwen für die Lübecker Kaufleute bis in die zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts -, was natürlich nur einige wenige Aspekte beinhalten konnte; die Rolle einzelner ostmitteleuropäischer Grenzregionen als „Erinnerungsorte“ oder „Zivilisationsgrenzen“ wurde hervorgehoben, „europäische Judenheiten zwischen Imperien, Nationalstaaten und Diaspora“ wurden untersucht, ebenso die Ansiedlung von Juden in Osteuropa und anderswo nach dem Zeitalter der Pest. Konfliktreiche Themen wurden nicht gänzlich ausgespart, wie die Sektion zeigte, die sich mit „historischen Rechten“ beschäftigte, der Begründung von Gebietsansprüchen im östlichen Mitteleuropa. Dabei ging es besonders um die Tschechoslowakei 1919, Polen und Litauen im 20. Jahrhundert. Angesichts der Ausrichtung des Historikertages nach Osten hatte ich mir jedoch eine noch stärkere Einbeziehung Osteuropas erhofft sowie Einblicke in die Forschungslage zu den wirklich problembeladenen Beziehungen der osteuropäischen Staaten im 19. und 20. Jahrhundert zueinander. Aber die Veranstalter hielten sich weitestgehend an das selbst gesteckte Ziel, den Ostseeraum, das mare balticum, und die Verflechtungen in diesem Raum vorzustellen.

Natürlich gab es auch noch andere „Räume“, die in den Sektionen eine Rolle spielten: so der „Alte Orient“, die katholische Kirche des Mittelalters als Institution der Raumüberwindung, die Hanse als (u. a.) Teil einer mittelalterlichen Globalisierung. Und selbstverständlich gab es auch zahlreiche Sektionen mit Themen, die sich dem Motto und dem Bezug zum Ostseeraum m. E. entzogen: z. B. „Zeitverständnis und Herrschaftsakzeptanz im 20. Jahrhundert“ oder „Staatensystem und Gesellschaften: Der NATO-Doppelbeschluss in Ost und West“ oder „Medialisierung und Demokratie im 20. Jahrhundert“. Gerade diese Themen zeigen, dass der Historikertag auch bis in

Jahrhundert“. Gerade diese Themen zeigen, dass der Historikertag auch bis in die Gegenwart reichende politische Diskussionen nicht ausklammern wollte. Das wurde besonders deutlich in der Sektion, die den „11. September 2001 und die Wende von 1989 in historischer Perspektive“ beleuchtete. Darin stellte Prof. Junker, Heidelberg, die Grundzüge der Haltung George W. Bushs gegenüber den Europäern vor, Prof. Souton, Paris, analysierte die französischen Europa-Vorstellungen seit de Gaulle: Die Aufrechterhaltung der deutschen Teilung und die Instrumentalisierung der EU sollten es ermöglichen, Frankreich als Gegenmacht gegen die USA zu stärken. Heute müsse „Paris“ seine Macht mit „Berlin“ teilen, sein Gewicht vergrößern durch Kooperation mit Russland und Afrika.

Prof. Jerzy Holzer, Warschau, entwickelte die Folgen von Osteuropas „Rückkehr nach Europa“: Der Bedeutungsverlust der Religion, die Schwächung des Nationalismus und die übernationale Wirkung der neuen Eliten wurden dabei besonders hervorgehoben, aber auch die Erneuerung alter Bindungen Ostmitteleuropas an Skandinavien, Deutschland und Österreich.

Gudrun Krämer, Berlin, problematisierte die z. Zt. erkennbare Isolation der arabischen Welt mit ihrem anderen Zeitgefühl und ihren zahlreichen Defiziten.

Der Berner Militärgeschichtler Stig Förster wies auf die an vielen Stellen der Welt erkennbare Vermischung konventioneller Kriege mit anderen Formen der Gewaltanwendung wie Guerillakrieg, Terror, Privatkriegen von Warlords usw. hin. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass im vollbesetzten Audimax eine große Zahl von Studenten diesen Ausführungen folgte.

Vergleichsweise sehr geringen Raum nahm in Kiel die Alte Geschichte ein: fünf Sektionen, die sich z. T. den Möglichkeiten und Grenzen der Kommunikation in der (römischen) Antike widmeten. „Römer und Germanen in der Spätantike – ein Konflikt der Kulturen?“ lautete der Titel einer Sektion, die die Beziehungen zwischen provinzialrömischen Kulturen und Christentum, zwischen arianischen Germanen und katholischen Römern an Beispielen vorstellte und dabei auch interessante Aspekte des Fortlebens der Romanen im Gebiet des ehemaligen weströmischen Reiches hervorhob. Die Völkerwanderung löschte die Romanisierung nicht aus, sondern verstärkte lediglich die bereits begonnene Regionalisierung der Romanisierung. Diese erfolgte überall da, wo die Führungsschicht der Germanen schnell „römisch“ wurde in Sprache, Kultur und Religion. Auch wenn die Quellen gebietsweise spärlich sind, lässt sich doch erkennen, dass romanische Minderheiten stellenweise bis ins 9. Jahrhundert ihre Eigenheiten bewahrten.

Der Verband der Geschichtslehrer trat mit zwei Sektionen hervor, allerdings jeweils in Kooperation mit Universitätshistorikern, was bedeutete, dass die Niederungen des Geschichtsunterrichts in der Schule nur wenig Beachtung fanden. Haben wir Geschichtslehrer tatsächlich schon alle ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“? Sind wir mit unseren wenigen Wochenstunden für den Geschichtsunterricht in einer 10. Klasse in der Lage, „die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte“ adäquat zu unterrichten?

Positive Resonanz erhielt die von Dr. Mischke, Vorsitzender unseres Verbandes in Schleswig-Holstein, geleitete Sektion, die Geschichtsprojekte in der Schule vorstellte. Wichtige und notwendige Differenzierungen leistete die Sektion „Sprache im Ge-

schichtunterricht“, die die Sprache der Historiker, der Quellen, der Geschichtskultur und der Schüler untersuchte.

Nur etwa 10 % der Besucher von Historikertagen sind Lehrer oder ehemalige Lehrer. Diese Zahl allein erklärt schon das geringe Gewicht didaktischer Ansätze bzw. der von Lehrern geleiteten Sektionen. Auch in Zukunft wird deshalb die Präsentation neuer Ansätze der historischen Forschung bzw. ihrer Ergebnisse dominieren, ebenso der Wunsch der zahlreichen Privatdozenten, den Historikertag als Forum eigener Profilierung zu nutzen. In diese Richtung zielte auch das in Kiel erstmals organisierte „Doktorandenforum“, mit dem der Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands den wissenschaftlichen Nachwuchs stärker einbeziehen wollte.

Wir können also davon ausgehen, dass auch der nächste Historikertag im Sept. 2006 in Konstanz von diesen Vorstellungen geprägt sein wird. Dennoch kann ich allen Kollegen und Kolleginnen die Teilnahme dringend empfehlen: Nur auf den Historikertagen bietet sich m. E. ein Einblick in die Breite der aktuellen Forschungsansätze und – ergebnisse, von denen auch der eigene Unterricht profitieren kann. Ich muss allerdings auch eingestehen, dass diese Einblicke verunsichernd wirken, wenn man an die konkreten Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts in der Schule denkt und wenn man versucht, die Fülle neuer spezieller und sehr detaillierter Einblicke in die vorhandenen eigenen Kenntnisse zu integrieren.

Historikertag 2006

Der nächste Deutsche Historikertag – zum Thema „Geschichtsbilder“ – findet vom 19.-23.9.2006 in Konstanz statt.

Bei frühzeitiger Anmeldung organisiert der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands eine günstige Unterkunft.

Einladung zu einer gemeinsamen Verbandsexkursion

Am 6. August 1806 legte Kaiser Franz II. die römisch-deutsche Kaiserkrone nieder. Dies bedeutete das Ende des ohnehin kaum noch existierenden Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation, an das im kommenden Jahr mit zwei großen Ausstellungen in Magdeburg und Berlin erinnert werden soll.

„Von Otto d. Gr. bis zum Ausgang des Mittelalters“ lautet der Titel der Ausstellung im Kulturhistorischen Museum zu Magdeburg (vom 28.08. bis zum 10.12.2006); des anschließenden historischen Abschnitts gedenkt eine Ausstellung im Deutschen Historischen Museum zu Berlin.

Sollte das Interesse von Mitgliedern des Verbandes groß sein, würden wir eine gemeinsame Fahrt nach Magdeburg organisieren (Bus und Führung).

Bitte Interesse kundtun bei:

Margret Kaiser, Tel.: 040 / 866143, E-Mail: klauskaiser@hansenet.de

Wolf D. Gruner ¹

Vom Nationalstaatlichen Europa zum verfassten Europa der Nationen?

Teil I: Die Epoche der europäischen Transformation 1750-1830

1. Vorüberlegungen und historische Rahmenbedingungen²

In einer eindrucksvollen Rede vor dem Straßburger Europaparlament im Oktober 1995 erinnerte Bundespräsident Roman Herzog an die Vielfalt und Verschiedenheit der europäischen Regionen. Er sprach sich für ein föderatives Europa als Ziel der Integration Europas aus.³ „Nichts hindert Vaterländer daran“, so meinte er, „sich in einer Föderation zusammenzuschließen und dennoch Vaterländer zu bleiben“.⁴ Herzog verwies darauf, dass es in den europäischen politischen Systemen und im europäischen politischen Denken über Jahrhunderte durchaus föderative Traditionen gegeben habe und auch weiterhin gebe.⁵ Es waren nicht „Vertreter eines deutschen Partikularismus“, die als erste den Begriff „Vereinigte Staaten von Europa“ prägten, „sondern große Franzosen wie Saint-Simon und Victor Hugo“.⁶ Nichts zwingt die Mitglieder der EU, das amerikanische, das schweizerische oder das deutsche Föderalismusmodell anzunehmen. Der europäische Souverän könne sich auch „eine ganz andere, ganz neue föderale Variante“ einfallen lassen.⁷

¹ Jean Monnet Professor für Europäische Geschichte und Europäische Integrationsgeschichte an der Universität Rosstock.

² Erste Überlegungen für diesen Aufsatz wurden in einem Vortrag präsentiert, den ich im Rahmen einer Veranstaltung der Bundeszentrale für Politische Bildung, „Lernen für Europa“, 1993 in der Europäischen Akademie Otzenhausen gehalten habe. In Lehre und Forschung habe ich diese Thematik weiter verfolgt. Der hier vorliegende Aufsatz geht auf einen Beitrag für die Zeitschrift „Rotary Magazin“ mit dem Titel „Ein alter Traum von Europa. Von Napoleon zum EU-Verfassungskonvent“ zurück, der im Januar 2003 erschien (Rotary Magazin 1/03, Januar 2003, S. 22-29). Für den größeren historisch-politischen Zusammenhang dieses Themas vgl. u. a. die mit unterschiedlichen Zugriffen arbeitenden in jüngster Zeit erschienenen Versuche deutscher Historiker zu einer Gesamtdarstellung zur Geschichte Europas: Michael SALEWSKI, Geschichte Europas. Staaten und Nationen von der Antike bis zur Gegenwart. München 2000 und Wolfgang SCHMALE, Geschichte Europas. Köln Wien 2001 sowie Wolf D. GRUNER / Wichard WOYKE, Europa-Lexikon. Länder – Politik – Institutionen. München 2004. Jüngster Beitrag zur Europadebatte aus geschichtswissenschaftlicher Sicht: Jürgen ELVERT, Zur gegenwärtigen Verfassung der Europäischen Union. Einige Überlegungen aus geschichtswissenschaftlicher Sicht (= ZEI Discussion Paper C 148), Bonn 2005. Wichtige Einblicke eröffnet auch sein Vortrag auf dem Internationalen Historikerkongress 2005 in Sydney: „The Impact of Europeanization on Modern European Historiography“. Ich danke Jürgen Elvert ganz herzlich für die freundliche Überlassung des Manuskriptes dieses gewichtigen und interessanten Vortrages. Nützlich auch mit Blick auf gutes Bildmaterial Marie Louise Gräfin PLESSEN (Hg.), Idee Europa. Entwürfe zum ‚ewigen Frieden‘. Ordnungen und Utopien für die Gestaltung Europas von der pax romana bis zur Europäischen Union. Katalog der Ausstellung des Hauses der Deutschen Geschichte. Berlin 2003.

³ Roman HERZOG, Warum Europa, wie Europa, für wen Europa? Ansprache vor dem Europäischen Parlament am 10. Oktober 1995, gedruckt in: DERS., Vision Europa. Antworten auf globale Herausforderungen, Hamburg 1996, S. 57-72.

⁴ Ebd., S. 66.

⁵ Vgl. hierzu u. a. Wolf D. GRUNER, Europa – Europavorstellungen – Europaidee – Europabilder – Europäische Einigungspläne – Europäische Integration: Ein historischer Überblick, in: GRUNER / WOYKE, Europa-Lexikon, S. 11-48.

⁶ HERZOG, Vision Europa, S. 67. Zur wichtigen Rolle von Franzosen vgl. in diesem Zusammenhang: Wolf D. GRUNER, Les idées de l'Europe politique au XVIII^e siècle, in: Klaus MALETTKE (Hg.), Imaginer l'Europe. Paris Bruxelles 1998, S. 145-162 und DERS., Perceptions et conceptions de l'Europe au XIX^e siècle, in: EBENDA, S. 163-190, 244-253. Zu den eindrucksvollen Schriften und Reden Victor Hugos zu den „Vereinigten Staaten von Europa“ vgl. Victor HUGO, Actes et paroles. I: Avant l'Exil 1848-1851 und II: Pendant l'Exil 1852-1870. Paris 1937/38 sowie DERS., Friedensmanifest an die Völker Europas. Berlin 1867.

⁷ HERZOG, Vision Europa, S. 67.

Entscheidend sei, dass die „Köpfe und die Herzen der Menschen“ für Europa gewonnen werden. Voraussetzung hierfür sei, dass die Bürger „Orientierungen“ über und für das Europa, in dem sie leben, erhalten. Gerade sie sind eine entscheidende, emotionale Voraussetzung für die Entstehung einer europäischen Identität. Dies gelte gleichermaßen für die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft.⁸ Für die Orientierung der Bürger in Europa sei nicht nur das Wissen um das „Woher kommen wir?“ bedeutsam, sondern auch „eine offensive Diskussion über die Zukunftsprobleme, die die Bürger bewegen“.⁹

In seinen eindrucksvollen Überlegungen zur Finalität Europas im Vorfeld der Regierungskonferenzen ging Herzog weit über einen föderativen, verfassungsrechtlichen europäischen Rahmen hinaus. Er griff Grundfragen für das Zusammenleben der Europäer in einem von der „Gemeinschaftsidee“ („Community Idea“ – *Idée communautaire*) – sie stand seit dem Schumanplan und den Römischen Verträgen im Zentrum der Integration der europäischen Demokratien – geprägten politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Miteinander auf. In seinen Gedanken kam ein weiterer Aspekt in den Blick, der Argumente liefert, warum Herzogs Plädoyer für eine europäische Föderativordnung in einer „visionslosen Zeit“ als „Altmodisches avantgardistisch“ wirke: Die unterschiedliche Größe, historische Tradition, Wirtschafts- und Finanzkraft der europäischen Staaten sowie ihre geographische Lage sprächen für eine föderative Organisationsform. Gerade die kleineren Staaten – darauf hatte bereits Winston Churchill 1946 in seiner Züricher Rede aufmerksam gemacht¹⁰ – würden hiervon profitieren: „In der Mobilisierung ihres Potentials liegt ja gerade der unschätzbare Vorteil des Föderalismus im Wettbewerb der politischen Organisationsformen“.¹¹

Nach dem Abschluss der Arbeit des Konvents, der Versuche der Nachbesserung vor der feierlichen Unterzeichnung des Verfassungsvertrages im November 2004 in Rom und den Ratifizierungen und Referenden in einzelnen Mitgliedsstaaten der EU seither stellt sich auch die Frage, welchen Beitrag nun die Geschichtswissenschaft für die „Orientierung der Bürger“ leisten kann, damit sie ein zusammenwachsendes, zu vereinendes föderatives Europa als „Zielperspektive“ akzeptieren können¹² und es auch emotional annehmen? Welche Formen, Konzepte und Visionen wurden für ein vereintes Europa in der Geschichte unseres Kontinents diskutiert? Sie reichen sehr viel weiter zurück als bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges 1945. Auch mit dem ersten Europatag, dem 5. Mai 1949 – es war der Tag der Unterzeichnung der Akte des Europarates in London – sowie dem in jüngster Zeit von Seiten der EU favorisierten 9. Mai als Europatag – in Erinnerung an den Vorschlag des französischen Außenministers Robert Schuman vom 9. Mai 1950 zur Gründung einer Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl – werden wir der langen historischen Dimension und Tradi-

⁸ Auf den Zusammenhang von Geschichte und europäischer Identität verweist Wolfgang SCHMALE, *Europese identiteit en geschiedenis*, in: Lucienne TOMESSEN / Guy VOSSSEN (Hg.), *Denken over cultuur in Europa*, Houten 1994, S. 23-38.

⁹ HERZOG, *Vision Europa*, S. 70.

¹⁰ Winston S. CHURCHILL, *The Tragedy of Europe*. September 19, 1946. Zurich University, in: Robert Rhodes JAMES (Hg.), *Winston S. Churchill. The Complete Speeches 1897-1963*, Bd. VII (1943-1949), London 1974, S. 7379-7382.

¹¹ Roman HERZOG, *Eine Art Vereinigte Staaten von Europa*. Ansprache beim internationalen Bertelsmannforum am 19.1.1996, in: *DERS.*, *Vision Europa*, S. 73-86, S. 85.

¹² Vgl. hierzu den interessanten Beitrag von Jürgen ELVERT, *Zur gegenwärtigen Verfassung der Europäischen Union*, S. 21 ff.

tion von Europavorstellungen und Europaplänen, des Europäismus – und auch des Antieuropäismus¹³ – über Jahrhunderte zur Erfüllung des Traumes von der Einigung Europas nicht gerecht. Europarat und EGKS stehen in einer langen historischen Tradition und sind die ersten wichtigen Schritte im Integrationsprozess der europäischen Demokratien nach dem Zweiten Weltkrieg. Der Blick in die Vergangenheit kann sicherlich dazu beitragen, eine europäische Identität auszubilden,¹⁴ ein europäisches Selbstverständnis und Selbstbewusstsein zu entwickeln ohne die nationale und die regionale Identität zu verleugnen oder aufzugeben.¹⁵ Hinter dem griffigen Schlagwort, Europa als „Einheit in der Vielheit“ verbirgt sich mehr. Es unterstreicht, dass Europa aus zahlreichen Geschichtslandschaften besteht. Sie machen in ihrer Summe die europäische Gesamtgeschichtslandschaft aus. Charakteristisch für die einzelnen Geschichtslandschaften sind die regionalen und nationalen Besonderheiten in ihrer spezifischen Ausprägung¹⁶ sowie die Epochen übergreifenden europäischen Gemeinsamkeiten.¹⁷ Sie sind zum einen bedingt durch historisch geprägte Entwicklungen, geographische, klimatische, demographische und wirtschaftliche Bedingungen sowie politisch-soziale und mentale Prägungen, zum anderen durch wechselseitige Kommunikation und kulturellen „Transfer“, durch transnationale, über die Regionen

¹³ Vgl. hierzu den Beitrag aus der Sicht des deutschen Mitteleuropa bei Wolfgang *BURGDORF*, ‚Chimäre Europa‘. Antieuropäische Diskurse in Deutschland (1648-1999), Bochum 1999.

¹⁴ Vgl. hierzu die noch immer lesenwerte und weitere Literaturhinweise anbietende Studie von Werner *WEIDENFELD* (Hg.), Die Identität Europas. Fragen, Positionen, Perspektiven, München 1985 sowie *SCHMALE*, Geschichte Europas, S. 266-271, *DERS.*, Die Komponenten einer historischen Europäistik, in: Gerald *STOURZH* (Hg.), Annäherungen an eine europäische Geschichtsschreibung, Wien 2002, S. 119-139. Heinrich *SCHNEIDER*, Europäische Identität: Historische, kulturelle und politische Dimensionen, in: *Integration* 4/1991, S. 160-176. Jörg A. *SCHLUMBERGER* / Peter *SEGEL* (Hg.), Europa – aber was ist es? Aspekte seiner Identität in interdisziplinärer Sicht, Köln 1994. Zur nationalen und regionalen Identität vgl. u. a. Anthony D. *SMITH*, National Identity, London 199, S. 15-17 (Nation und Identität als Konstrukt). Anne-Marie *THIESE*, La création des identités nationales. Europe XVIII^e – XX^e siècle, Paris 1999.

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hg.), Die Frage nach der deutschen Identität, Bonn 1989 und Harold *JAMES*, A German Identity, London 1989 sowie Helmut *BERDING* (Hg.), Nationalbewusstsein und kollektive Identität, Frankfurt a. M. 1995. Wichtig und anregend auch: Kenneth *HOOVER*, The Power of Identity – Politics in a New Key. Chatham / New Jersey 1997. Zur europäischen Identitätsbildung in einer formativen Phase der europäischen Geschichte der Neuzeit vgl. Wolfgang *SCHMALE* / Rolf *FELBINGER* / Günter *KASTNER* / Josef *KÖSTELBAUER*, Studien zur europäischen Identität im 17. Jahrhundert. Bochum 2004. Auf einen spezifischen Identitätsaspekt wird aufmerksam gemacht von Wolfgang *SCHMALE*, Körper – Kultur – Identität. Ein Essay, in: Wiener Zeitschrift für Geschichte der Neuzeit 1/2001, S. 81-98. Zur Bedeutung von Europa-Bildern für die Ausbildung von europäischer Identität vgl. Wolf D. *GRUNER*, Mapping Europe: Europa in der Kartographie, in: Vráath *OHNER* / Andreas

PRIBERSKY / Wolfgang *SCHMALE* / Heidemarie *UHL* (Hg.), Europa-Bilder. Innsbruck Wien München Bozen 2005, S. 167-187 und die weiteren Beiträge in dem genannten Band. Eine gute und hervorragend aufbereitete Zusammenstellung von Karten und ihrer Bedeutung und Wirkung für das europäische, nationale und regionale Selbstverständnis ist: Katalin *PLIHÁL* / József *HAPÁK* (Hg.), Karten Europas 1520-2001. Biblioteca Nationalis Hungarica. Budapest 2003.

¹⁵ Interessant, weit gefächert und anregend in diesem Zusammenhang: Marco *BELLABARBA* / Reinhard *STAUBER* (Hg.), Identità territoriali e cultura politica nella prima era moderna, Bologna 1998.

¹⁶ Karl *MÖCKL*, Der Regionalismus und seine geschichtlichen Grundlagen, in: Fried *ESTERBAUER* (Hg.), Regionalismus. Phänomen, Planungsmittel, Herausforderung für Europa, München 1978, S. 17-42. Werner *BLESSING*, Franken – eine Region? Zu Horizonten und Identitäten zwischen dem 18. und 20. Jahrhundert, in: Wolf D. *GRUNER* / Markus *VÖLKEL* (Hg.), Region – Territorium – Nationalstaat – Europa. Beiträge zu einer europäischen Geschichtslandschaft. Festschrift für Ludwig Hammermayer, Rostock 1998, S. 262-279.

¹⁷ Vgl. hierzu: Heinz *DUCHHARDT*, Föderalismus, Nationalstaatsidee, Europagedanke im deutschen Ancien Régime und im 19. Jahrhundert, in: Günter *LOTTES* (Hg.), Region, Nation, Europa. Historische Determinanten der Neugliederung eines Kontinents, Heidelberg 1992, S. 162-176. Hartwig *BRANDT*, Region und Nation im Widerstreit der politischen Bewegungen in Deutschland im 19. Jahrhundert, in: *EBENDA*, S. 177-187 sowie Günter *LOTTES*, Zur Einführung: Staat – Nation – Region – Zu drei Prinzipien der Formationsgeschichte Europas, in: *DERS.*, Region – Nation – Europa, S. 10-44. Interessant auch Reinhard *STAUBER*, Der Zentralstaat an seinen Grenzen. Administrative Integration, Herrschaftswechsel und politische Kultur im südlichen Alpenraum 1750-1820, Göttingen 2001.

hinausgreifende europäische Einflüsse, Prozesse und Anpassungen.¹⁸ Um die Gemeinsamkeiten und Spezifika herauszuarbeiten bietet sich für die Analyse des Historikers ein komparatives, strukturvergleichendes Vorgehen an. Die Geschichtswissenschaft kann auch dazu beitragen, das sicherlich notwendige nationale und regionale Denken durch europäisches zu ergänzen und es in dieses zu implementieren. Für die Ausbildung einer europäischen Identität leistet die Verknüpfung der drei historischen Aktionsebenen, nämlich Region – Nation – Europa, einen wichtigen Beitrag.¹⁹ Dies gilt nicht allein für die deutsche Geschichte, wie Andrei Marga in einem eindrucksvollen Beitrag zur Identität am Beispiel Siebenbürgens zeigen konnte.²⁰ Dringend erforderlich ist es aber, bei der Vermittlung von historischem Wissen und geschichtlichen Zusammenhängen – dies gilt insbesondere für die Schule – die Geschichte unseres Kontinents nicht länger aus einer rein nationalen oder regionalen, sondern aus einer europäischen Perspektive zu betrachten.²¹ Dabei ist, ähnlich wie bei der Frage nach der Identität, wenn der Wille vorhanden ist, eine Verknüpfung von Landesgeschichte, Nationalgeschichte und Europageschichte problemlos und sinnvoll realisierbar.²² Für ein europäisches Gemeinschaftsbewusstsein bedarf es auch einer europäischen Geschichtsschreibung, die diesen Namen verdient und die im Stande ist, den Menschen Europa in seiner ganzen Komplexität mit seinen Gemeinsamkeiten, Strukturen und Unterschieden zu vermitteln.²³ Die internationale Forschung hat in dieser Beziehung Impulse gegeben, die aufgegriffen und weiterverfolgt werden sollten.²⁴ Hierzu gehört auch, die Ursachen und Entwicklungslinien des im 19. Jahrhundert zur Reife gelang-

¹⁸ Anregend hierzu: Heinz *DUCHHARDT*, Das Heilige Römische Reich, die Mitte Europas, als aktive und passive Geschichtslandschaft, in: *DERS.*, (Hg.), In Europas Mitte. Deutschland und seine Nachbarn, Bonn 1988, S. 9-13. Vgl. hierzu auch: Wolf D. *GRUNER*, Die deutsche Frage in Europa 1800 bis 1990. München 1993, S. 39-48 sowie N. J. G. *POUND*, A Historical Geography of Europe, Cambridge 1990.

¹⁹ Vgl. hierzu u. a. Wolf D. *GRUNER*, Mecklenburg im deutschen und europäischen Rahmen der Geschichte des 19. Jahrhunderts: das Modell der drei Ebenen, in: *DERS.* / Gunther *VIERECK* (Hg.), Kolloquium zum Gedenken an Prof. Dr. phil. habil. Ilona Buchsteiner. Rostock 2004, S. 33-46.

²⁰ Vgl. Andrei *MARGA*, Europäische Identitätsbildung in Osteuropa, in: *DERS.*, Bildung und Modernisierung. Cluj Napoca (Klausenburg) ²2004, S. 64-86.

²¹ Vgl. hierzu u. a. Wolf D. *GRUNER*, Europäische Geschichte und Kultur: Kontinuitäten und Brüche, Grundprobleme, Modelle und Perspektiven, in: *BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG* (Hg.), Lernen für Europa, Bonn 1994, S. 13-38 mit weiterführender Literatur zum Thema und zur Forschungsdiskussion sowie René *GIRAULT* (Hrsg.), Les Européens des Européens, Paris 1993. Matthias *SCHULZ*, Regionalismus und die Gestaltung Europas. Die konstitutionelle Bedeutung der Region im europäischen Drama zwischen Integration und Desintegration, Hamburg 1993. Denis de *ROUGEMONT*, Vingt-Huit siècles de l'Europe, Paris (1961) 1990 (deutsch: Europa. Vom Mythos zur Wirklichkeit, München 1961). Serge *BERSTEIN* / Pierre *MILZA*, Histoire de l'Europe. 5 Bde., Paris 1992-1994. Derek *HEATER*, The Idea of European Unity. Leicester London 1992. Jean-Pierre *BOIS*, L'Europe à l'époque moderne. Origines, utopies et réalités de l'idée d'Europe, XV^e-XVIII^e siècle, Paris 1999. Werner *WEIDENFELD*, Die Identität Europas.

²² Anregend in dieser Beziehung Wolfgang *SCHMALE*, Historische Komparatistik und Kulturtransfer. Europageschichtliche Perspektiven für die Landesgeschichte, Bochum 1998. Vgl. auch Reinhard *STAUBER*, Regionalgeschichte versus Landesgeschichte? Entwicklung und Bewertung von Konzepten der Erforschung von „Geschichte in kleinen Räumen“, in: Geschichte und Region / Storia e regione 3 (1993-94), S. 227-260 sowie *DERS.*, „Italia“ und „Germania“ – Konstruktionen im Alpenraum, in: Dieter *LANGEWIESCHE* / Georg *SCHMIDT* (Hg.), Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg, München 2000, S. 327-344.

²³ Vgl. hierzu Heinz *DUCHHARDT* / Andreas *KUNZ* (Hg.), „Europäische Geschichte“ als historiographisches Problem, Mainz 1997. Gerald *STOURZH* (Hrsg.), Annäherung an eine europäische Geschichtsschreibung, Wien 2002. Michael *MITTERAUER*, Die Entwicklung Europas – ein Sonderweg? Legitimationsideologien und die Diskussion der Wissenschaft, Wien 1999. Wolfgang *SCHMALE*, Europäische Geschichte als historische Disziplin. Überlegungen zu einer „Europäistik“, in: Zeitschrift für Geschichte 46/1 (1998), S. 389-405. Anregend aus einer europäischen Perspektive ist die Studie von Charles-Olivier *CARBONELL* / Dominique *BILOGHI* / Jacques *LIMOUZIN* / Frédéric *ROUSSEAU* / Joseph *SCHULTZ*, Une histoire européenne de l'Europe. D'une renaissance à l'autre? (XV^e-XX^e siècle), Toulouse 1999.

²⁴ Vgl. hierzu beispielsweise aus der französischen Forschung u. a. die anregende Studie von Jean-Claude *RUANO-BORBALAN* (Hg.), L'identité. L'individu, le groupe, la société. Auxerre 1998 und Alain *DIECKHOFF*, La nation dans tous ses États. Les identités nationales en mouvement. Paris 2000.

ten politischen europäischen Nationalismus und des politischen europäischen Nationalstaates kennen zu lernen, Kenntnisse über die Geschichte der europäischen Idee seit dem Mittelalter zu besitzen und den Europagedanken, die Europabilder und die Pläne für ein zu vereinigendes Europa unter Einbeziehung neuer Elemente, beispielsweise der Kartographie und der Einflüsse von Symbolen, in den Gang der europäischen Geschichte einordnen zu können. Sie sollten gleichermaßen über die Ursachen, die Zusammenhänge und über die verschiedenen Zeitalter Bescheid wissen, zu denen die Verfechter und Anhänger der europäischen Einigungsidee in das Reich der Phantasten und Utopisten abgedrängt wurden. Hierfür ist es auch notwendig, sich mit der „Chimäre Europa“, mit den Argumenten und den Motiven der „Antieuropäer“ zu beschäftigen und den „antieuropäischen Diskurs“ zu kennen.²⁵ Für den Bau eines gemeinsamen Gebäudes für das zukünftige Europa²⁶ ist es auch wichtig, zahlreiche Gestaltungselemente der europäischen Geschichte, die im Zeitalter einer hauptsächlich am Nationalstaat und der eigenen Nation orientierten Geschichtswissenschaft national vereinnahmt, verfremdet, verbannt oder verschüttet wurden, wieder auszugraben. Sie müssen in ihrer europäischen Dimension und Qualität neu entdeckt und von der historischen Europaforschung untersucht werden. Dies gilt beispielsweise für die Frage, wie und in welcher Weise bündische, föderative Formen von Staatlichkeit aus der Geschichte Anregungen für die Überlegungen, Diskussionen und Lösungsmodelle der Gegenwart anbieten können. Die bereits erwähnten Überlegungen des früheren Bundespräsidenten Roman Herzog vermitteln hierfür einen guten Einblick.²⁷ Föderative Organisationsformen hatten sich seit dem 14. Jahrhundert entwickelt, als die Einheit der „christianitas“ zerbrach und sich die ersten dynastischen Nationalstaaten in Frankreich, England und auch in Litauen ausbildeten. Über föderative Strukturen – dies fand in verschiedenen Europaplänen seinen Niederschlag, beispielsweise in Pierre Dubois' Schrift über die Wiedergewinnung des Heiligen Landes von 1306 – sollte Europa (wieder)vereinigt werden. Ein in diese Richtung gehender Forschungsansatz ist vor allem auch deswegen zwingend erforderlich, weil sich die europäischen Nationalbewegungen²⁸ in der Tradition der Französischen Revolution von 1789 an der „einen und unteilbaren Nation“ und damit am Einheitsstaat orientierten. Der nationale Einheitsstaat, nicht der das Band der Nation knüpfende Bundesstaat wurde zur Norm in der europäischen Staatengesellschaft des 19. Jahrhunderts. Der Nationalstaat wur-

²⁵ Der antieuropäische Diskurs in der europäischen Geschichte seit dem Mittelalter, der bisher kaum thematisiert wurde, gehört zu den wichtigen Desiderata der historischen Forschung. Für „Deutschland“ seit der frühen Neuzeit sind in diesem Zusammenhang als Pilotstudie interessant und anregend, wenn sie auch nicht überbewertet werden und nur im Zusammenhang mit der Europaperzeption analysiert werden sollte, die Überlegungen und Forschungen von Wolfgang BURGENDORF, ‚Chimäre Europa‘. Antieuropäische Diskurse in Deutschland sowie DERS., Nationales Erwachen der Deutschen nach 1756. Reichsches gegen territoriales Nationalbewusstsein. Imitation eines Schweizer Vorbildes oder Inszenierung des kaiserlichen Hofes?, in: BELLABARBA / STAUBER, Identità territoriali, S. 109-132.

²⁶ Vgl. hierzu den interessanten Vortrag von Jürgen ELVERT, How Many Rooms are there in the European House? (MS). Vortrag auf der von Michel Dumoulin organisierten Europakonferenz in Brüssel im März 2005, erscheint 2006 in Michel DUMOULIN (Hg.), Europe. Actes du Colloque de Bruxelles. Bruxelles 2006.

²⁷ Vgl. hierzu die Ansprachen von Roman HERZOG, „Warum Europa“ und „Eine Art Vereinigte Staaten von Europa“, in: DERS., Vision Europa, S. 57-72 und S. 73-86.

²⁸ Zum Komplex ‚Nation‘, ‚Nationalbewegung‘ vgl. zum deutschen Verständnis u. a. Abigail GREEN, Fatherlands. State-Building and Nationhood in Nineteenth Century Germany. Cambridge 2001 und Dieter LANGWIESCHE / Georg SCHMIDT (Hg.), Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg sowie Ute PLANERT, Nation und Nationalismus in der deutschen Geschichte, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 39/2004, S. 11-18.

de so zum Ideal für das Zusammenleben von Großgruppen. Die Orientierung am Nationalen und an der eigenen Nation, der unter den anderen Nationen eine herausragende Stellung zugewiesen wurde, bewirkte unter anderem den Wunsch nach einem starken, machtvollen Staat, der sich historisch legitimieren, der seinen Bürgern Sicherheit, Schutz, Wohlstand und Entwicklungsmöglichkeiten anbieten und mit dem sich seine Bürger identifizieren konnten. Das Ideal nationaler Staatlichkeit war der zentral organisierte, nicht der föderative Staat. Die überwältigende Mehrheit der Staaten Europas war daher unitarisch, nicht bundesstaatlich organisiert. Bezugspunkt der Identität waren in den Zentralstaaten, gefördert durch die Vermittlung eines am Gesamtstaat ausgerichteten Geschichtsbildes, der die Nation konstituierende Nationalstaat und nicht die Region oder Europa.²⁹ Eine Ausnahme bildeten als Ergebnis historischer Entscheidungen und Rahmenbedingungen zwischen 1792 und 1815 sowie traditioneller Vorgaben die ‚confoederatio helvetica‘, die Schweiz, und der Deutsche Bund (1815-1866) als Nachfolgeorganisation des aus der nationalstaatlichen Perspektive in der Forschung lange in seiner Bedeutung unterschätzten Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation.³⁰ Es kam und kommt daher in Europa bei dem Thema „Föderalismus“ – es ist das berüchtigte „F-Word“, das die britische Premierministerin Margaret Thatcher aus dem ersten Entwurf für den Vertrag von Maastricht gestrichen haben wollte – und den sich damit verbindenden Assoziationen bis in die aktuelle Diskussion über die künftige Struktur der Europäischen Union, bei den Debatten über den Grad der politischen, wirtschaftlichen, währungspolitischen und sicherheitspolitischen Integration Europas, bei den auf den Regierungskonferenzen der Jahre 1996/97 und 2000 diskutierten und entwickelten europäischen Handlungsrahmen sowie schließlich im Prozess der Ausarbeitung eines Europäischen Verfassungsvertrages durch den Verfassungskonvent und seinen im Juli 2003 als Verfassungsentwurf vorgelegten Ergebnissen³¹ immer wieder zu fehlgeleiteten Wahrnehmungen über den Charakter und die Struktur föderativer Organisationsformen von Staatlichkeit.³² Dies verhindert auch

²⁹ Neben der bereits genannten Literatur zur Identitätsproblematik sind hilfreich für den Historiker u. a. Rudolf *VIERHAUS*, Historische Entwicklungslinien deutscher Identität, in: Die Frage nach der deutschen Identität, hg. von der *BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG*, Bonn 1989, S. 11 ff. und Heinrich *SCHNEIDER*, Europäische Identität: Historische, kulturelle und politische Dimensionen, in: *Integration* 4/91, S. 160-176.

³⁰ Vgl. hierzu neuerdings die vorzügliche Überblicksdarstellung von Claus Peter *HARTMANN*, Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation in der Neuzeit 1486-1806. Stuttgart 2005.

³¹ Vgl. Entwurf eines Vertrages über die Europäische Verfassung vom 18.7.2003 (<http://european-convention.eu.int/docs/Treaty/cv00850.de03.pdf> besucht am 19.8.2005; unter der angegebenen Internetadresse (<http://european-convention.eu.int/docs/...>) finden sich weitere Dokumente zur Arbeit des Konvents, zu den Auseinandersetzungen und Gegenentwürfen (z. B. 00851.de03.pdf). Zu den Entwicklungen seit dem Vertrag von Maastricht vgl. *GRUNER / WOYKE*, Europa-Lexikon (Kurzbeiträge) sowie Michael *GEHLER*, Europa. Ideen, Institutionen, Vereinigung. München 2005.

³² Vgl. hierzu in größerem Zusammenhang Ernst *DEUERLEIN*, Föderalismus. Die historischen und philosophischen Grundlagen des föderativen Prinzips, Bonn 1972 sowie Daniel J. *ELAZAR*, Exploring Federalism, Tuscaloosa 1991 (1987). Zur aktuellen deutschen Situation: Arthur *GUNLICKS* (Hg.), German Public Policy and Federalism. Oxford New York 2003 und größere Zusammenhänge aufgreifend Maiken *UMBACH* (Hg.), German Federalism. Past, Present, Future. Basingstoke 2002. Jacques *MARITAIN*, L'Europe et l'idée fédérale. Textes publiés par le cercle d'études Jacques et Raïsa Maritain, o. O. 1993; Wolf D. *GRUNER*, Der Föderalismus als Gestaltungsprinzip: Historische, philosophische und aktuelle Deutungen an deutschen Beispielen seit dem 18. Jahrhundert, in: Heiner *TIMMERMANN* (Hg.), Subsidiarität und Föderalismus in der Europäischen Union. Berlin 1998, S. 51-76, das föderative Plädoyer von Ernest *WISTRICH*, The United States of Europe. New York 1994 sowie die Schrift des französischen Föderalisten Jean *ORDNER*, La voie fédérale. Avenir de l'Europe. Paris 2002 mit einem Anhang „Éléments d'une constitution européenne“, S. 124-135 sowie die Studien und Reden von Altiero Spinelli, dem Vater des Verfassungsentwurfes des Europäischen Parlamentes von 1984 für eine Europäische Union: Klassisch Altiero *SPINELLI*, Il Manifesto di Ventotene. Mit einem Vorwort hg. von Norberto Bobbio. Bologna

die Akzeptanz von Modellen für eine „Europäische Föderation“. Ursache für diese Unsicherheiten sind vor allem mangelnde historische Erfahrungen der Mehrzahl der europäischen Nationen mit dem Föderalismus als Organisationsform des Zusammenlebens von Staaten und Völkern. Hinzu kommt das verschüttete Wissen um die föderativen Traditionen Europas und die daraus resultierenden psychologischen Sperren und Ängste. Nicht vertraut zu sein mit föderativen politischen Systemen befördert Befürchtungen und Ängste durch eine Europäische Verfassung die nationale Identität, die staatliche Eigenständigkeit und die nationale Souveränität zu verlieren. Gerade die zuletzt genannten Aspekte fanden auch – neben binnenpolitischen Fragen – ihren Niederschlag in den Referenden in Frankreich und in den Niederlanden beim „non“ bzw. „nee“ der Franzosen und Niederländer gegen den Europäischen Verfassungsvertrag. Es fehlt aber auch massiv – dies gilt für die Mehrheit der europäischen Länder – an historischen Grundinformationen über die Entwicklungsprozesse der gesamten europäischen Geschichte, an der wissenschaftlichen Erarbeitung und Vermittlung von gemeinsamen europäischen Phänomenen und Strukturen in der europäischen Geschichte sowie an einer über den nationalen Staat und die nationale Geschichte hinausreichenden Sehweise. Konkret bedeutet dies, dass die Vermittlung von Geschichte als europäische Geschichte in der akademischen und schulischen Lehre neuer Formen und Ansätze bedarf. Sie muss die drei Ebenen regionale (Landes-) Geschichte, nationale Geschichte und europäische Geschichte in ihrer Verknüpfung bewusst und erfahrbar machen. Hierzu gehört auch die Erfahrbarkeit des historischen Raumes im Rahmen von Exkursionen und Studienreisen. Das Schlachtfeld des Ersten Weltkrieges bei Verdun liegt nur gut zwei Busstunden vom Straßburger Sitz des Europäischen Parlamentes der EU und den Institutionen des Europarates und des Europäischen Gerichtshofes für Menschenrechte entfernt. Die Schlachtfelder Westflanderns kann man in einer Autostunde von Brüssel aus erreichen und das Schlachtfeld von Waterloo liegt nur wenige Kilometer von den Dienstgebäuden der Europäischen Kommission entfernt.

Zunächst sollen für die Periode der europäischen Transformation zwischen etwa 1750 und 1850, die sich in nahezu allen menschlichen Lebensbereichen auswirkte, verschiedene Faktoren herausgearbeitet werden, die von den Zeitgenossen als Ursache für eine Krisenstimmung angesehen und in unterschiedlicher Gewichtung wirksam wurden. Zu nennen wären u. a. das politisch-kulturelle Klima der Zeit, das Bedürfnis der Menschen nach Frieden sowie der Wunsch nach Sicherheit, Wohlergehen und Wohlstand – „Peace and Plenty“, „Friede und Wohlstand“, wie es ein Schlagwort am Ende der Napoleonischen Kriege als Erwartungshaltung formulierte. Die offensichtliche Unfähigkeit der Regierungen und Machteliten, die Probleme der Zeit zu lösen und auf tiefgreifende Veränderungsprozesse angemessen zu reagieren,

1991 und *DEFS.*, Discorsi al Parlamento Europeo 1976-1986, hg. von Pier Virgilio Dastoli. Bologna 1986. Im Vorfeld des Zweiten Weltkrieges und bis in die ersten Kriegsjahre lässt sich im britischen Fall eine kurze, intensive und erfolgreiche Phase für eine Europäische Föderation („European Federation“) aus unterschiedlichen politischen Blickwinkeln feststellen, z. B. Patrick *RANSOME* (Hg.), *Towards the United States of Europe. Studies in the Making of the European Constitution.* London 1940, Nachdruck mit einer Einführung von Andrea *BOSCO.* London New York 1991.

brachte zu allen Zeiten immer wieder Pläne hervor, die eine Ablösung der absoluten Fürstenherrschaft – später auch in ihrer konstitutionellen Form – durch eine Republik und demokratische Institutionen und eine stärkere Partizipation des Individuums am Staat und am politischen Entscheidungsprozess forderten. Ursache waren seit dem frühen 19. Jahrhundert häufig auch Agrar- und Wirtschaftskrisen, Strukturveränderungen, tief greifende Modernisierungsprozesse mit ihren Fortschritten und sozialen und wirtschaftlichen Kosten gleichermaßen, soziale Spannungslagen und Konflikte als Folge politisch-sozialer und wirtschaftlicher Veränderungsprozesse sowie vermehrt Versorgungs- und Arbeitsmarktprobleme, die neue, europäische Lösungen für das Wirtschaftsleben und die internationalen Beziehungen hervorbrachten.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, schließlich, trat zunehmend der Wunsch hinzu, das aus den Fugen geratende europäische politische Gleichgewichtssystem in eine neue europäische Staatengesellschaft ohne Krieg überzuführen.³³ Trotz des Fortbestehens des Konzerts der Großmächte wurde es für das sich seit 1800 zunehmend „enteuropäisierende“ internationale System in den Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg charakteristisch, dass das Europäische Konzert der Großmächte unfähig oder auch unwillig zum Krisenmanagement war. Sich verändernde innenpolitische, gesellschaftliche, wirtschaftliche und mentale Rahmenbedingungen, die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts gesteigerte Bedeutung von Ehre und Prestige der je eigenen Nation für die nationalstaatliche Politik und die Ausformung eines überhitzten und aggressiven Nationalismus – begrifflich gefasst durch die Termini „Chauvinismus“ und „Jingoismus“ – waren eine nicht unwesentliche Ursache für diese Entwicklungen. Sie engten die Handlungsspielräume der Regierungen beträchtlich ein. Kennzeichnend waren unter anderem Aktivitäten wie das gefährliche Wettrüsten in den letzten Dekaden vor dem Ersten Weltkrieg, das einzelstaatliche Prestigedenken – es fand seinen Niederschlag u. a. in den Prachtbauten von Paris, London, St. Petersburg, Wien, Berlin, Rom und Brüssel – , der Imperialismus und der überschäumende Chauvinismus. Sie galt es zu überwinden und neue Formen für die internationalen Beziehungen und das Verhältnis der europäischen Staaten zueinander zu finden, sollte ein militärischer Konfliktausgleich unter den europäischen Staaten verhindert und durch eine friedlich-schiedliche Lösung ersetzt werden.³⁴ In diesem Zusammenhang

³³ Vgl. hierzu u. a. Wolf D. GRUNER, *Europäischer Völkerbund, weltweiter Völkerbund und die Frage der Neuordnung des internationalen Systems 1880-1930*, in: Gabriele CLEMENS (Hrsg.), *Nation und Europa. Studien zum internationalen Staatensystem im 19. und 20. Jahrhundert*, Stuttgart 2001, S. 307-329, *DERS.*, *Kriegsverhütung und Friedenssicherung durch überstaatliche Organisation. Anmerkungen zur Diskussion vor dem und im Ersten Weltkrieg*, in: Ernst Willi HANSEN / Gerhard SCHREIBER / Bernd WEGNER (Hg.), *Politischer Wandel, organisierte Gewalt und nationale Sicherheit. Beiträge zur neueren Geschichte Deutschlands und Frankreichs. Festschrift für Klaus Jürgen Müller*, München 1995, S. 589-615). Für die internationalen Beziehungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vgl. auch: Winfried BAUMGART, *Europäisches Konzert und nationale Bewegung: Internationale Beziehungen 1830-1878* (= *Handbuch der Geschichte der internationalen Beziehungen Bd. 6*), Paderborn 1999.

³⁴ Vgl. zu allgemeinen Ansätzen und Methodenfragen den Sammelband von Wilfried LOTH / Jürgen OSTERHAMMEL (Hrsg.), *Internationale Geschichte: Themen – Ergebnisse – Aussichten*. München 2000. Anregend die Überlegungen von Eckart CONZE, *„Wer von Europa spricht, hat Unrecht“*. Aufstieg und Verfall des vertragsrechtlichen Multilateralismus im europäischen Staatensystem des 19. Jahrhunderts, in: *Historisches Jahrbuch 121* (2001), S. 214-241 sowie zum Krisenmanagement u. a.: Jost DÜLFFER / Martin KRÖGER / Harald WIPPICH, *Vermiedene Kriege: Deeskalation von Konflikten der Großmächte zwischen Krimkrieg und Erstem Weltkrieg (1856-1914)*. München 1997.

ist auch die Entstehung einer organisierten Friedensbewegung zu sehen, die seit den 1860er Jahren zunehmend mit der Europäischen Einigungsbewegung verschmolz.³⁵

Zu erwähnen ist ein weiterer Aspekt, der für das Verständnis und die Analyse der Europadiskussion wichtig ist. Die Personen und Gruppen, die seit dem 18. Jahrhundert Ideen und Pläne zur Einheit und Einigkeit Europas entwickelten, taten dies, ebenso wie ihr Gegenpol, die „Antieuropäer“, aus sehr unterschiedlichen Motiven und Interessen. Sie verfolgten höchst divergierende Ziele. Bei der Analyse der Europapläne in den Schlüsseljahren an der Schwelle vom 18. zum 19. Jahrhundert – und dies gilt gleichermaßen für die Krisensituationen im 19. Jahrhundert, vor allem im Vorfeld des Ersten Weltkrieges, aber auch im 20. Jahrhundert – muss zwischen unterschiedlichen Vorschlägen und Konzepten unterschieden werden. Einige Überlegungen wirkten von der Idee her ansprechend und populär, blieben aber inhaltlich wenig konkret, andere wiederum waren ausgearbeitete, höchst umfangreiche Entwürfe, oftmals auch in eine Verfassungsform gegossen. Sie erörterten in der Regel eingehend Organisations-, Struktur- und Kompetenzfragen. Wir besitzen auch zahlreiche Pläne, beispielsweise in der Zeit zwischen 1800 und 1815 sowie in den 1920er Jahren, die sich je nach der aktuellen Situation opportunistisch positionierten. So waren in der napoleonischen Zeit oftmals Napoleon, auch Zar Alexander I. oder die siegreichen Alliierten auf dem Wiener Kongress die Bezugsgrößen für die Einigung Europas. Charakteristisch für die Zwischenkriegszeit, vor allem für die 1920er Jahre, kann Richard Graf Coudenhove-Kalergi gelten, der aus opportunistischen, oft tagespolitischen Überlegungen in seinen Ausarbeitungen den Völkerbund zunächst in seine Europakonzepte als Modell einbezog, ihn in anderen Schriften und seiner Zeitschrift „Panneuropa“ heftig kritisierte und ihn später als eine wenig sinnvolle Lösung für die europäische Einigung ausschloss.

Ein wichtiges Beurteilungskriterium bei der Bewertung und Einordnung von Europavorstellungen und Plänen zur Einigung des Kontinents muss auch die Frage nach den nationalen Denktraditionen und den Berufsfeldern der Verfasser der jeweiligen Konzepte sein. Zu unterscheiden ist in der historischen Analyse dabei auch zwischen Ländern, in denen Überlegungen dominierten, die stärker verfassungsrechtliche und strukturelle Elemente in einem „gemeinsamen europäischen Haus“ gewichteten, und solchen, in denen politische, ideologische, moralisch-humanitäre und kulturelle Momente stärker in den Vordergrund traten. Sehr oft wurden auch nationale, konfessionelle und machtpolitische Bestrebungen mehr oder minder geschickt *europäisch* verpackt mit einem Vorstoß für eine Europäische Föderation verknüpft. In diese Kategorie gehören beispielsweise verschiedene französische Initiativen im ausgehenden 18. und im beginnenden 19. Jahrhundert, ein Charakteristikum, das nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg erneut deutlich hervortreten sollte. Zu denken ist in diesem Zu-

³⁵ Vgl. hierzu Wolf D. GRUNER, Völkerbund, Europäische Föderation oder internationales Schiedsgericht? Die Diskussion über neue Formen der europäischen und internationalen Beziehungen im 19. und 20. Jahrhundert, in: *DERS.*, Deutschland mitten in Europa. Hamburg 1992, S. 173-224 mit weiterführender Literatur und Archivhinweisen sowie *DERS.*, Kriegsverhütung und Friedenssicherung durch überstaatliche Organisationen: Anmerkungen zur Diskussion vor dem und im Ersten Weltkrieg, in: Willi HANSEN / Gerhard SCHREIBER / Bernd WEGNER, Politischer Wandel, organisierte Gewalt und nationale Sicherheit, S. 75-94. Aufgegriffen werden wichtige Aspekte in der Studie von Verdiana GROSSI, *Le Pacifisme Européen 1889-1914*. Brüssel 1994.

sammenhang an den Briandplan von 1930, das im gleichen Jahr erschienene Buch von Edouard Herriot über die Vereinigten Staaten von Europa³⁶ oder an den Schumanplan vom 9. Mai 1950.

Auf zwei weitere, wichtige Momente soll noch kurz verwiesen werden. Sie sind für die historische Europaforschung von grundlegender Bedeutung:

1. Die historische Europaforschung muss zahlreiche unter einem nationalgeschichtlichen Blickwinkel in Vergessenheit geratene Materialien in Form von ungedruckten Quellen, Denkschriften, Flugschriften, Journalbeiträgen und Publikationen in Buchform überhaupt erst wiederentdecken, neu erschließen, auswerten und aufarbeiten. Sie muss für Lehre und Forschung zentrale Texte zugänglich machen und – ähnlich wie in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts geschehen – die entsprechenden Quellen neu herausgeben,³⁷ allerdings in einer kritischen Edition. Die historische Europaforschung befindet sich derzeit in mancher Hinsicht noch in einem Vorstadium hierzu. Das bedeutet aber keineswegs, dass die Forschung im politik- und geistesgeschichtlichen Feld stecken geblieben ist. Fragen von Öffentlichkeitswirkung, Wahrnehmung in der Gesellschaft und Verbreitung von Europakzepten und Europaplänen sind für das ausgehende 18. und auch noch für das frühe 19. Jahrhundert – anders als beispielsweise für das ausgehende 19. Jahrhundert, die Zwischenkriegszeit des 20. Jahrhunderts und die europäische Geschichte nach 1945 – nur partiell und schwierig zu beantworten. Nur durch glückliche Zufälle ist es beispielsweise möglich etwas über die Auflagenhöhe, die soziale Struktur der Leser und die Verbreitung von Publikationen und Flugschriften zu erfahren. Es wäre daher sinnvoll für die Wahrnehmung und den „Transfer“ von Europakzepten neue methodische Ansätze und Kriterien für die Analyse zu entwickeln und neue Quellengruppen zu erschließen.
2. Die historische Europaforschung muss bei der Behandlung von Europaideen, Völkerbundplänen und den Vorstellungen der Antieuropäer stets die zeitgenössische Bedeutung und das Wortfeld von Begriffen berücksichtigen. Die Begrifflichkeit hat sich in den einzelnen europäischen Sprachen, mit bedingt durch eigene Traditionen, Einflüsse und Wahrnehmungen, unterschiedlich entwickelt. Das Wortfeld für einzelne Begriffe – wie beispielsweise für „Republik“, „Nation“, „Föderalismus“, „Liga“, „Föderation“ oder „Union“ – ist daher in den einzelnen europäischen Sprachen unterschiedlich besetzt und führte und führt zu Missdeutungen und Missverständnissen. Oftmals gibt es in den einzelnen europäischen Sprachen von anderen Sprachen abweichende nationale Interpretationen der verwendeten Termini. Hinzu kommt, dass sich die Wortinhalte im

³⁶ Vgl. u. a. Edouard *HERRIOT*, Die Vereinigten Staaten von Europa. Leipzig 1930. Odille *KELLER* / Lubor *JÍLNEK* (Hg.), Le Plan Briand d'union européenne. Genf 1991. Klaus *SCHWABE* (Hg.), Die Anfänge des Schumanplans 1950/51. Baden-Baden 1988.

³⁷ Vgl. hierzu die im Bayerischen Schulbuchverlag erschienene, nützliche, aber leider etwas unübersichtliche Zusammenstellung von Quellen zur Europaidee und zu Europaplänen durch Hagen *SCHULZE* / Ina Ulrike *PAUL* (Hg.), Europäische Geschichte. Quellen und Materialien. München 1994.

Sprachgebrauch über die Zeit wandeln können. Dies bedeutet beispielsweise, dass die Begriffe „Europäische Föderation“ und „Völkerbund“ unter einer im 19. Jahrhundert noch weitgehend eurozentrischen Betrachtungsweise gleichwertig und gleichgewichtig nebeneinander benutzt werden und erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Präzisierung eintrat, dass der Begriff „Republik“ im 18. Jahrhundert und darüber hinaus vielfach im Sinne von „res publica“ als Gemeinwesen verstanden wurde und erst seit der Gründung der USA sowie der ersten Französischen Republik seit 1792 als „Republik“ im modernen Sinne verwandt wurde. Ähnliches gilt für den Begriff „Gleichgewicht“, mit dem im 18. und frühen 19. Jahrhundert andere Inhalte verbunden werden als im ausgehenden 19. Jahrhundert oder im 20. Jahrhundert.³⁸ Zudem hat die bereits im Vorfeld von Paul W. Schroeders Studie „Transformation of European Politics“ einsetzende Forschungsdebatte verdeutlicht, dass der deutsche Begriff „Gleichgewicht“ und das englische „Balance of Power“ inhaltlich durchaus verschieden sind.³⁹

Ziel der nachfolgenden Überlegungen soll es sein, das *Woher* und das *Wohin* von Europa-Plänen und Europaideen seit der Epoche der europäischen Transformation, die von unterschiedlichen Gruppen und Personen diskutiert und vorgelegt wurden, exemplarisch zu behandeln und zu erläutern, sie in den historischen Gesamtzusammenhang ihrer Zeit zu stellen. Nicht geleistet werden kann, den für das Verständnis durchaus interessanten Diskurs der Europagegner und ihre Argumentation mit zu berücksichtigen.⁴⁰ Bei den Europa-Plänen und Europakonzeptionen wird an einigen institutionellen Elementen die Langzeitwirkung dieser Überlegungen und Modelle bis in die Gegenwart deutlich werden, beispielsweise, dass sich über die Jahrhunderte eine institutionelle Grundstruktur für die Friedenssicherung auf föderativer Grundlage herausgebildet hatte, die dann wegen ihrer Kompetenzverteilung untereinander den Charakter des zu schaffenden institutionellen Rahmens bestimmte. Sie kehrt in unterschiedlicher Gewichtung immer wieder und beeinflusst bis in die Gegenwart die Diskussion über Europa. Diese Grundbausteine zu kennen, die - angefangen bei Pierre Dubois' „De recuperatione terre sancte“ (1306)⁴¹ und Georg von Podiebrads Plan einer europäischen Föderation von 1462⁴²

³⁸ Vgl. hierzu noch immer grundlegend: Heinz *DUCHHARDT*, Gleichgewicht der Kräfte, Convenance, Europäisches Konzert, Friedenskongresse und Friedensschlüsse vom Zeitalter Ludwigs XIV. bis zum Wiener Kongreß, Darmstadt 1976, *DERS.*, Balance of Power und Pentarchie 1700-1785 (= Handbuch der Geschichte der Internationalen Beziehungen Bd. 4), Paderborn 1997, S. 7-19 sowie Wolf D. *GRUNER* (Hg.), Gleichgewicht in Geschichte und Gegenwart, Hamburg 1989.

³⁹ Vgl. Paul W. *SCHROEDER*, A Mild Rejoinder, in: *American Historical Review* 97/1992, S. 733-735 als Reaktion auf die Kritik bei: Wolf D. *GRUNER*, Was there a Reformed Balance of Power System or Cooperative Great Power Hegemony?, in: *American Historical Review* 97 (3)/ 1992, S. 725-732. Zur Diskussion über die Sicherheitsarchitektur dieser Zeit und die Rolle des Europäischen Konzerts vgl. Wolfram *PYTA*, Konzert der Mächte und kollektives Sicherheitssystem: Neue Wege zwischenstaatlicher Friedenswahrung in Europa nach dem Wiener Kongreß von 1815, in: *Jahrbuch des Historischen Kollegs* 2/1996, S. 133-173.

⁴⁰ Verwiesen sei hierfür auf die Studie von *BURGDORF*, *Chimäre Europa*.

⁴¹ Pierre *DUBOIS*, *De Recuperatione Terre Sancte. Traité de politique générale, publié d'après le manuscrit du Vatican par Ch.-V. LANGLOIS*, Paris 1891 sowie die kritische Edition mit einer sehr guten Einführung und Bewertung: Pierre *DUBOIS*, *De Recuperatione Terre Sancte. Dalla 'Respublica Christiana' ai primi nazionalismi e alla politica antimediterranea*, hrsg. von Angelo *DOTTI*, Florenz 1977.

⁴² *CZECHOSLOVAK ACADEMY OF SCIENCES* (Hrsg.), *The Universal Peace Organization of King George of Bohemia. A Fifteenth Century Plan for World Peace 1462/1464*, Prag 1964. Originaldokument: *Tractatus Pacis toti Christianitati fiendae*, hrsg. von Jiří *KEJŘ*, in: Ebd., S. 71-80. Übersetzungen des Textes in Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch. Vgl. auch: Ernst *SCHWITZKY*, *Der europäische Fürstenbund Georg von Podiebrads. Ein Beitrag zur Geschichte der Weltfriedensidee*, Diss. Iur. Marburg 1907.

- erstmals wichtige föderative Elemente und weitere richtungweisende Elemente, wie ein Schiedsgericht, in ihren Plänen vorschlugen, bedeutet eine enorme Hilfestellung für das Verständnis der institutionellen Rahmen, über die heute in Europa diskutiert wird.⁴³
Es sind dies vor allem vier Institutionen:

- ein Zentralorgan,
- ein Rat,
- eine Versammlung sowie
- ein gemeinsames Gericht für die zu bildende Institution.

Diese Elemente bilden traditionell die Hauptorgane der nach dem Zweiten Weltkrieg in Europa entstandenen transnationalen Institutionen vom 1949 gegründeten Europarat über die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS), die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), die Europäische Atomgemeinschaft (Euratom) und die Europäischen Gemeinschaften (EG) bis hin zur Europäischen Union (EU).

2. Die Ausgangslage in der europäischen Sattelzeit an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert – die Periode der Transformation

Das Zeitalter der Entdeckungen und der europäischen Expansion hatte seit 1500 den Prozess der Europäisierung der Welt eingeleitet.⁴⁴ In verschiedenen Schüben und mit teilweise unterschiedlichen Akteuren sollten die dynastischen europäischen Nationalstaaten die Welt politisch, wirtschaftlich, wissenschaftlich-technologisch, kommerziell, kulturell und militärisch durchdringen. Europa wurde bis weit in das 20. Jahrhundert hinein zum „Königskontinent“. Die Europäer verstanden sich als „Nabel der Welt“. Der Beginn der Neuzeit bedeutete somit für die europäische Geschichte einen wichtigen Einschnitt, auch wenn zunächst noch mittelalterliche Strukturen und Institutionen fortexistierten. Sie wurden erst als Ergebnis der seit der Mitte des 18. Jahrhunderts einsetzenden tiefgreifenden Veränderungen in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft abgelöst. Stichworte hierfür sind die „Agrarrevolution“, die „Industrielle Revolution“, die „Bevölkerungsrevolution“, die „Aufklärung“ und die politische „atlantische Doppelrevolution“ durch die Gründung der USA und die Französische Revolution von 1789. Einige der zentralen Elemente für den Transformationsprozess sollen nachfolgend kurz skizziert werden.

2.1. Der europäische Transformationsprozess

Charakteristisch für die Epoche zwischen der Mitte des 18. Jahrhunderts und den europäischen Revolutionen und Reformen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war ein tiefgreifender Transformationsprozess.⁴⁵ Paul W. Schroeder betonte zu Recht,

⁴³ Vgl. GRUNER / WOYKE, Europa-Lexikon, S. 7 ff.

⁴⁴ Vgl. hierzu u.a. William H. MCNEILL, *The Shape of European History*. London New York 1974, S. 120 ff. SCHMALE, *Europäische Geschichte*, Paul M. KENNEDY, *Aufstieg und Fall der großen Mächte*. Frankfurt a. M. ⁴2004 (1989), S. 29 ff. und Wolf D. GRUNER, *Europäische Geschichte und Kultur*, S. 13 ff. sowie Heinz SCHILLING, *Die neue Zeit. Vom Christenheitseuropa zum Europa der Staaten 1250 bis 1750*. Berlin 1999.

⁴⁵ Einen guten Einblick zu den komplexen Transformationsprozessen, die hier nicht ausführlicher erörtert werden können, bieten unter anderem William H. MCNEILL, *Krieg und Macht. Militär, Wirtschaft und Gesellschaft vom Altertum bis*

dass Transformation zuerst in den „ideas, collective mentalities and outlooks“ stattfindet.⁴⁶ Diese übernehmen für die weiteren Entwicklungen vielfach eine Katalysatorfunktion. Charakteristisch für den Prozess des Wandels war in Westeuropa, mit als ein Ergebnis des Aufschwungs maritimen Überseehandels, die Entstehung eines selbstbewussten Bürgertums. Hinzu kam die Prägung durch die Entwicklung von Wissenschaft und Technik, durch die Ansichten der Aufklärung über Staat, Gesellschaft und Wirtschaft sowie durch die Agrarrevolution, die Industrielle Revolution und die demographische Revolution. Die zuletzt genannten Phänomene müssen als entscheidende Faktoren des Wandels angesehen werden.

Der europäische Transformationsprozess seit der Mitte des 18. Jahrhunderts vollzog sich nicht immer zeitgleich, vielmehr in verschiedenen Schüben und Phasen. Eine zentrale Rolle spielten in diesem Zusammenhang die in den jeweiligen Geschichtslandschaften bestehenden politisch-sozialen, wirtschaftlichen, mentalen, militärischen, finanziellen, geographischen und regionalen Bedingungen und Strukturen, aber auch die Traditionen. Diese Transformationsprozesse, gekennzeichnet durch tiefgreifenden Wandel und dramatische Umwälzungen, erfassten nahezu alle menschlichen Lebensbereiche. In der „Europäischen Sattelzeit“ zwischen 1750 und 1830/60 vollzog sich mit regional unterschiedlicher Intensität und einem europäischen West-Ost-Gefälle innerhalb weniger Generationen der „Ausklang des Alten Europa“, charakterisiert durch den Übergang von einer weitestgehend agrarisch gegliederten alteuropäischen Gesellschafts- und Rechtsordnung zu einer industriellen Massengesellschaft: der Übergang vom „Ancien Régime“ zur Moderne, von der Untertanengesellschaft zur Staatsbürgergesellschaft, von der Handarbeit zur Maschinenarbeit. Neue Formen des Wirtschaftslebens traten an die Stelle der Zünfte. Es wurde nicht mehr für den lokalen oder regionalen Markt, sondern für einen größeren Absatzmarkt produziert. Industrialisierung und Urbanisierung erforderten zum Erhalt des inneren Friedens, die Ernährung der Bevölkerung sicherzustellen und die Verbindungswege für den Handel offen zu halten. Ausgehend vom Mutterland der Industriellen Revolution, Großbritannien, ergab sich hieraus ein neues Krisen- und Konfliktverhalten für die Regierungen.

2.2. Der Bewusstseinswandel

Für den Bewusstseinswandel seit der Mitte des 17. Jahrhunderts waren die blutigen Kriege mit ihren zahlreichen Toten und Verwundeten, die Verwüstungen ganzer

heute, München 1984. Klassisch Eberhard WEIS, Der Durchbruch des Bürgertums 1776-1847 (= Propyläen Geschichte Europas Bd. 4), Berlin 1982 u. ö., S. 19 ff. Robert MANDROU, Staatsräson und Vernunft 1649-1775 (= Propyläen Geschichte Europas Bd. 3), Berlin 1982 (1975), S. 184 ff. Alberto TENENTI, L'Età Moderna. XVI^o-XVIII^o secolo (= La Civiltà Europea nella Storia Mondiale II), Bologna 1990 (1980), S. 399 ff. Serge BERSTEIN / Pierre MILZA, Histoire de l'Europe. 5 Bde. Bd. 3: États et Identité Européenne. XIV^e siècle – 1815, Paris 1992, S. William DOYLE, The Old European Order 1660-1800, Oxford 1992. Klaus BUSSMANN / Heinz SCHILLING (Hg.), Krieg und Frieden in Europa, 3 Bde. München 1998, insbesondere Bd. 2: Politik, Religion, Recht und Gesellschaft und Bd. 3 Kunst und Kultur, Frederic HINSLEY, Power and the Pursuit of Peace, Cambridge 1967 sowie Paul W. SCHROEDER, The Transformation of European Politics, S. 5-9. Vgl. auch Jean-Pierre BOIS, De la paix des rois à l'ordre des empereurs 1714-1815, Paris 2003, S. 59-111.

⁴⁶ SCHROEDER, Transformation of European Politics, S. VIII.

Landstriche sowie die sich daraus ableitenden sozialen und wirtschaftlichen Probleme in hohem Maße mit verantwortlich. Der Friede wurde „zum Gegenstand des Interesses und nicht einfach zum praktischen Instrument, das dazu dienen sollte, die geheimen Ziele zu verschleiern“.⁴⁷ Friedenssehnsucht, der Wunsch nach Sicherheit und Verwirklichung des ewigen Friedens bewirkten, dass in der Politik, in der Publizistik und auch in der Wissenschaft, vornehmlich der Rechtswissenschaft, systematische Überlegungen und Organisationsentwürfe erarbeitet wurden, um neue Grundlagen für die Staatenbeziehungen und die Formen von Politik in Europa zu entwickeln. Das Recht sollte zur Basis von Friedensschlüssen werden, um die Staatenbeziehungen zu verrechtlichen. Die als Ergebnis eines Diskurses gefundenen neuen Formen für die Beziehungen zwischen Staaten sollten dann charakteristisch für die Politik und die Diplomatie seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert werden.⁴⁸

Zum Zeitpunkt der Friedensverhandlungen von 1801 in Lunéville publizierte Christian Daniel Voß seine vergleichenden Gedanken über die Friedenskongresse seit 1712 und ihre Ergebnisse für die weitere Entwicklung sowie zur Struktur des erhofften künftigen Friedens. Er erörterte die charakteristischen Veränderungen in der Geschichte der europäischen Staatenbeziehungen im 18. Jahrhundert, die sich nicht mehr allein auf dem „Macht-Recht“ als einem „Haupt-Princip des Völkerrechts“ gründeten.⁴⁹ Im Mai des Jahres 1801 auf das 18. Jahrhundert zurückblickend gab er den Erwartungen der Zeitgenossen nach den langen und entbehrungsreichen Kriegen seit 1792 Ausdruck, als er meinte: „Am Rande des achtzehnten Jahrhunderts ist Sehnsucht nach Frieden in Europa vielleicht allgemeiner und stärker, als je zu einer Zeit vorher, in diesem an Kriegen und Friedensschlüssen so reichen Jahrhunderte [...] Wie sehr muß einem jeden Freunde der Menschheit und der Ruhe daran liegen, dass dieser zu hoffende Friede die Grundlage einer dauernden Ruhe und einer wahren Volksbeglückung werde! Wenn man auch nicht sanguinisch genug fühlt, um an einen ewigen Frieden zu glauben, so mögte man doch gern sein Vertrauen auf einen beständigen heften. Ein Friede, welcher der erschöpften Menschheit nur einige Athemzüge erlaubt, um die nothdürftigsten Kräfte zur Erneuerung endloser Kämpfe zu sammeln, kann nur für eine leidige Tröstung über das mannigfaltige Elend des momentell beendeten Krieges gelten. Was ist ein Glück, dessen Unsicherheit selbst im Genusse an die unvermeidlich nahe Vernichtung desselben erinnert!“⁵⁰

Neben der Friedenssehnsucht, der Hoffnung auf einen ewigen Frieden, wird die „Sicherheit“ zu einem zentralen Element für die Außen- und Binnenbeziehungen der Mitglieder der europäischen Staatengesellschaft. Grundlage für die Verwirklichung von Frieden und Sicherheit auf Dauer muss ihre völkerrechtliche Absicherung sein. Im 18. Jahrhundert trat hier, trotz der Erbfolgekriege, des Siebenjährigen Krieges und der

⁴⁷ BOIS, De la paix des rois à l'ordre des empereurs, S. 59 („un objet d'intérêt, et non une simple commodité destinée à masquer des ambitions secrètes“).

⁴⁸ EBENDA, S. 69-111 (Kapitel: L'armature nouvelle des relations internationales).

⁴⁹ Christian Daniel VOSS, Geist der merkwürdigsten Bündnisse und Friedensschlüsse des achtzehnten Jahrhunderts mit besonderer Rücksicht auf die Theilnahme des Deutschen Reichs und der Preußischen Monarchie an denselben, 3 Teile, Gera 1801, Teil 1, S. 485.

⁵⁰ EBENDA, S. 3-4.

Kriege der Revolution eine Bewusstseinsveränderung ein, denn die „Begriffe von Recht, welche man itzt so fest begründet hat, und die Anwendung davon auf die Verhältnisse in den innern und äußern Verhältnissen der Staaten, waren damals [zu Beginn des 18. Jahrhunderts, WDG] theils völlig unbekannt, theils gänzlich außer Uebung“.⁵¹

Auch das Bild von und die Vorstellungen über Europa änderten sich in Laufe des 18. Jahrhunderts. Der Horizont weitete sich über die das traditionelle Europa begrenzenden Meere hinaus. Europa verstand sich aufgrund seiner Innovationsfähigkeit und seiner technischen und wissenschaftlichen Überlegenheit als „Königskontinent“. Es war nach seinem eigenen Selbstverständnis, um eine treffende Formulierung von Jean-Pierre Bois zu benutzen, „une Europe-monde“ („Europa-Welt“), d. h. ein von den Europäern geprägter und beherrschter Globus⁵². Das neue Europabild, zusammen mit dem veränderten Bewusstsein, beeinflussten nachhaltig die Politik und die politische Diskussion in den Staatskanzleien, in den Salons und in den Zirkeln der Philosophen und Literaten. Interessant und mit Langzeitwirkung war in diesem Zusammenhang das Europa- und Gleichgewichtsmodell von Maximilien de Béthune Herzog von Sully, das er dem französischen König Heinrich IV. zuschrieb.⁵³ In Sullys Plan von einer christlichen Republik zur Sicherung des Weltfriedens vermischten sich europäische Einigungsvorstellungen mit Gleichgewichtskonzepten.⁵⁴ Der „große Plan“ verbindet zukunftssträchtige mit traditionellen Ordnungsvorstellungen. Seine Gedanken zur Verknüpfung von Gleichgewichtsidee und Friedenssicherung sollten allerdings erst später stärker in den Blick kommen.⁵⁵

Anknüpfend an Crucé und unter dem Einfluss Sullys entwickelten William Penn und John Bellers Projekte für die Herstellung eines dauerhaften, ewigen Friedens in Europa.⁵⁶ Der Friedensgedanke wurde jetzt zur entscheidenden Triebkraft. Er verdrängte zunehmend politische Einigungsmotive mit dynastisch-nationalem Hintergrund. Vor allem verschwand auch der seit dem 14. Jahrhundert immer wieder für religiös-politische Einigungspläne benutzte Kreuzzugsgedanke. Die Friedensidee wurde

⁵¹ EBENDA, S. 485.

⁵² Vgl. hierzu PHILHÁL / HAPÁK, Karten Europas, S. 81 ff.

⁵³ Vgl. hierzu HINSLEY, Power and the Pursuit of Peace, S. 24-29. GRUNER, Les idées de l'Europe politique au XVIII^e siècle, in: MALETTKE, Imaginer l'Europe, S. 145-162, hier besonders S. 145-149 und TER MEULEN, Der Gedanke der internationalen Organisation 1300-1800, S. 158-168 und SCHLOCHAUER, Idee des Friedens, S. 16-17.

⁵⁴ Vgl. zu Sullys Plan, den er Heinrich IV. zuschrieb: Maximilien de Béthune Duc de SULLY, Mémoires des sages et royales oeconomies d'estat, domestiques, politiques et militaires de Henry le Grand, Amsterdam 1662 – leichter zugänglich in der Sammlung: Nouvelles collections pour servir à l'histoire de France depuis le XIII^e siècle. Serie II Band II/III Paris 1837 sowie Maximilien de Béthune Duc de SULLY, Mémoires, Bd. VIII, London 1767. Auszugsweise gedruckt bei SCHLOCHAUER, Idee des Friedens, S. 76-79 (original und deutsche Übersetzung). Nützlich auch wegen der zeitgenössischen Diskussion: David OGG (Hrsg.), Sully's Grand Design of Henry IV. (= Grotius Society Publications No. 2), London 1921.

⁵⁵ Zur Bewertung der Ideen Sullys in seinem „großen Plan Heinrichs IV.“ vgl. unter anderem neben Anja Victorine HARTMANN, Rêveurs de Paix? Friedenspläne bei Crucé, Richelieu und Sully, Hamburg 1995, HINSLEY, Power and the Pursuit of Peace, S. 24-29 sowie Christian L. LANGE, Histoire de internationalisme Bd. I: Jusque à la paix de Westphalie, Kristiania (i. e. Oslo) 1919, S. 434-476 und Jacob TER MEULEN, Der Gedanke der internationalen Organisation in seiner Entwicklung 1300-1800, S. 158-168.

⁵⁶ Zu weiterführender Literatur, Quellen und Texten zu Penn und Bellers vgl. GRUNER, Europäische Geschichte und Kultur, S. 28-29 sowie GRUNER, Les idées de l'Europe politique, S. 145-150, 245, 248.

bis in die Gegenwart zu einem charakteristischen Strukturmerkmal für Pläne und Überlegungen zur Einigung Europas.

Die langen, blutigen kriegerischen Konflikte des 17. und des frühen 18. Jahrhunderts, die territorialen Veränderungen, die Entstehung eines von etwa gleich starken Mächten gebildeten Staatensystems⁵⁷ und die neue Qualität der Kriege aufgrund der Fortschritte in der Waffentechnik verschoben die politischen Strukturen in Europa. Im Spannungsfeld von realistischer und idealistischer Friedenssicherung drängten sich für eine dauerhafte Friedensbewahrung vor allem zwei Wege auf:

1. In Europa wird ein *einheitlicher politischer Körper in der Form einer internationalen Organisation* gebildet. Die den Zentralorganen zugewiesenen Kompetenzen schmälern die Souveränitätsrechte der Mitglieder in einem Völkerbund.
2. Es wird eine *Gleichgewichtsordnung* geschaffen. Sie muss völkerrechtlich abgesichert werden sowie anpassungs- und funktionsfähig sein. Die Souveränitätsrechte der Mitglieder des Systems werden im Rahmen einer Völkerrecht setzenden Gleichgewichtsordnung kaum eingeschränkt.

2.3 Die Bedeutung und Wirkung der Französischen Revolution von 1789

Einen weiteren wichtigen Faktor für die Rahmenbedingungen und die Ausgangslage bedeuteten die Französische Revolution von 1789 und ihre nachhaltige Wirkung auf das Verständnis von Staat, Nation und Krieg.⁵⁸ Die Revolutionsideen (u. a. die politische Partizipation des Bürgertums, die Bürger- und Menschenrechte, der Grundsatz von Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit sowie die Idee der politischen Nation), der Revolutionsexport durch die Kriege der Revolution und später Napoleons veränderten tiefgreifend das Gesicht Europas an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert.⁵⁹

In den Kriegsjahren zwischen 1792 und 1815 hatten sich in den USA, Großbritannien und in wachsendem Maße auch in anderen europäischen Staaten Friedensgesellschaften und intellektuelle Zirkel, die sich mit dem Friedensthema aus unterschiedlichen Perspektiven beschäftigten, gebildet. Als den besten Weg zum ewigen Frieden propagierten sie einen Bund der Völker. Sie forderten eine Demokratisierung von Staat und Gesellschaft, die Partizipation der Bürger am politischen Prozess, misstrauten einer von Fürstenhand geschaffenen europäischen Neuordnung und wollten die Völker zu Trägern der Neuordnung machen. Diese Wahrnehmungen, Ängste und Befürchtungen schlugen sich in einer reichen Flug- und Streitschriftenliteratur nieder. Diese ist bislang nur unzureichend erschlossen und ausgewertet. Es lassen sich zwar oftmals Aussagen über die Auflagen, die Verbreitung und die Wirkung machen –

⁵⁷ Vgl. hierzu neuerdings die Studie von Heinz *DUCHHARDT*, Balance of Power sowie Peter *KRÜGER* (Hg.), Das europäische Staatensystem im Wandel, München 1996.

⁵⁸ Vgl. hierzu Michael *ERBE*, Revolutionäre Erschütterung und erneuertes Gleichgewicht. Internationale Beziehungen 1785-1830 (Handbuch der Geschichte der internationalen Beziehungen Bd. 5), Paderborn 2004.

⁵⁹ Vgl. *WEIS*, Der Aufstieg des Bürgertums sowie Hagen *SCHULZE*, Phoenix Europa. Die Moderne von 1740 bis heute. Berlin 1999, Barbara *STOLLBERG-RILINGER*, Europa im Jahrhundert der Aufklärung. Stuttgart 2000 sowie neuerdings zu Deutschland Walter *DEMEL*, Reich, Reformen und sozialer Wandel 1763-1806 (Gebhardt Handbuch der deutschen Geschichte, 10. Auflage, Bd. 12). Stuttgart 2005.

Quelle hierfür sind in der Regel Hinweise in zeitgenössischen Publikationen, die Anzahl der Abonnenten (im Falle der zahlreichen Journale, die um 1800 entstanden waren), die Erwähnung, Charakterisierung und Einschätzung der Schriften und ihrer Autoren in amtlichen Akten in den Staatsministerien, in den Gesandtschaftsakten oder in den Zensur- und Polizeiakten der Innenministerien –, doch ist es in der hier zu erörternden Periode sehr schwer herauszuarbeiten, welche gesellschaftliche Relevanz und welchen Einfluss diese Schriften auf die zeitgenössische „politische Öffentlichkeit“ hatten. Die von den Friedensgesellschaften und ihnen verwandten Gruppen oder auch von Einzelpersonen verfochtenen Ideen und Ziele waren für den historischen "main stream" uninteressant. Es ist daher kein Zufall, dass viele dieser Schriften erst Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts wieder entdeckt wurden. Dass sie in Vergessenheit geraten waren, dürfte u. a. an der Wirkung der Französischen Revolution auf die politische Nationsidee und auf die Forderung, dass die „eine und unteilbare Nation“, die politische Nation, sich in einem Nationalstaat konstituieren müsse, liegen.

An der Friedens- und Völkerbundsdiskussion, die neben dem europäischen Rahmen auch stets den je nationalen einbezog, beteiligten sich Publizisten, Politiker, Literaten und Philosophen, Utopisten und Realisten, Opportunisten und Idealisten, Ideologen und Sonderlinge. Im Mittelpunkt standen dabei Völkerbundsideen, Konzepte für ein neues europäisches Gleichgewichtssystem und Vorschläge für ein engeres Band der europäischen Staaten und Völker. Durch sie sollte Sicherheit nach außen und Rechtssicherheit nach innen verbürgt werden. Zentrale Bedeutung erhielt der Rechtsgedanke. Für diese Diskussion wie für die Entwicklung der Europadiskussion im 19. Jahrhundert und ihre teilweise spezifische Ausprägung sollte vor allem Immanuel Kants Schrift „Zum Ewigen Frieden“ von grundlegender Bedeutung werden.⁶⁰

In der Französischen Revolution von 1789 hatte die Nationalversammlung im August die Deklaration der Menschenrechte verabschiedet. Unter dem Banner von Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit sollte eine konstitutionelle Monarchie begründet werden. Die Verfassung wollte die Rechte und Pflichten des Monarchen und der Bürger festschreiben. Die Idee der „einen und unteilbaren Nation“ politisierte als Erbe der Revolution den Nationsbegriff und das Nationsverständnis. Die Teilhabe an der Nation forderte neben Rechten auch Pflichten. Hierzu gehörte die Bereitschaft, die Nation, das Vaterland mit der Waffe zu verteidigen. An die Stelle der stehenden Heere des Ancien Régime traten die Volksheere auf der Grundlage der Wehrpflicht. Unter den Marschstiefeln der Armeen der Revolution und Napoleons und durch den Export der Ideen von 1789 zerbrach seit 1792 die alteuropäische Rechtsordnung und das klassische System des europäischen Gleichgewichtes. Über zwanzig Jahre Krieg griffen nachhaltig in den Lebensgang der Gesellschaft ein. Die territorialen Veränderungen

⁶⁰ Vgl. hierzu Immanuel KANT, Zum Ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf, in: *DERS.*, Werke, hg. von Rolf Toman. Köln 1995, Bd. 6, S. 279-333. Text leicht zugänglich bei Reclam: *DERS.*, Zum Ewigen Frieden, hg. von Rudolf Malter. Stuttgart 1984. Auf die Bedeutung bin ich näher eingegangen in: Wolf D. GRUNER, Europa-Vorstellungen und Europa-Pläne im Umfeld des Wiener Kongresses und in der Epoche der europäischen Transformation (1750-1820), in: Heinz DUCHHARDT / Malgorzata MORAWIEC (Hg.), Vision Europa. Deutsche und polnische Föderationspläne des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Mainz 2003, S. 1-35.

auf dem europäischen Kontinent, vor allem im „Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation“ seit 1801, 1803 (Reichsdeputationshauptschluss) und 1806 zerstörten durch den Herrschaftswechsel alte Bindungen und Loyalitäten der Menschen.⁶¹ Der „Napoleonische Umbruch“ und die „Napoleonische Flurbereinigung“ bewirkten auch mentale Veränderungen. Die Kriege erzwangen bei vielen Zeitgenossen, gewollt oder nicht, eine horizontale Mobilität: Die Menschen kamen als Soldaten, Marketenderinnen oder Flüchtlinge weit in Europa herum. Die Zeit tief greifender Veränderungen eröffnete auch Chancen zur vertikalen Mobilität, d. h. zum gesellschaftlichen Aufstieg.

2.4. Europa auf dem Wiener Kongress 1814/15

Kulminationspunkt der Periode der europäischen Transformation vom Alten Europa zur Moderne war der Wiener Kongress von 1814/15.⁶² Das vom greisen österreichischen Lebermann Feldmarschall Fürst von Ligne geprägte Bonmot „Der Kongress tanzt, doch er geht nicht voran“, bestimmt, unreflektiert und aus dem Zusammenhang gerissen, bis heute das Bild über den Kongress in der österreichischen Kaiserstadt und wurde Teil der historischen Legendenbildung im 19. Jahrhundert. Gegenüber einem Besucher hatte Fürst Ligne auch bemerkt, er sei zur rechten Zeit gekommen, um große Dinge zu erleben. „Europa“ sei jetzt in Wien versammelt, das „Gewebe der Politik ist ganz mit Festlichkeiten durchspinnen“. Die Zeitgenossen empfanden den Kongress eher im Sinne der von Beethoven extra für den Kongress komponierten Kantate „Der glorreiche Augenblick“ als den Moment, zu dem das neue Europa geschaffen werden würde. Die Erwartung eines dauerhaften Friedens nach entbehrungsreichen Kriegsjahren war Anlass genug zu feiern. Die Menschen hofften, dass sich am Ende der Kriege der Wunsch nach „Frieden und Wohlstand“ erfüllen würde. Wie bereits in der napoleonischen Zeit erschienen 1814 und 1815 zahlreiche Schriften, die sich mit der künftigen Neuordnung Europas befassten und sich entweder für eine stabile europäische Gleichgewichtsordnung als Band der europäischen Völker aussprachen oder aber den Weg zum ewigen Frieden in einer Europäischen Föderation, in einem Völkerbund sahen. Die Ausarbeitungen hatten eine große „Spannbreite“ und waren höchst unterschiedlich und vielfach wegen ihres ausladenden Charakters nur schwer lesbar. In der zeitgenössischen Diskussion finden sich oft Gedanken und Ideen, die später wieder aufgegriffen werden sollten, beispielsweise die Einrichtung eines Friedensgerichtshofes, der „Bundeszwang“ gegenüber Mitgliedern, die ihre Bundespflichten nicht erfüllten, sowie die Verbindlichkeit von Entscheidungen einer Schiedsinstanz. Hingewiesen sei auch auf den von Karl Christian Friedrich Krause den Alliierten auf dem Wiener Kongress vorgelegten Plan eines europäischen Staatenbundes,⁶³ der zahlreiche Elemente enthielt, die in der Europadiskussion im ausgehenden 19. und im 20. Jahrhundert wieder aufgegriffen werden sollten, u. a. die Rechtsgleichheit der

⁶¹ Vgl. hierzu u. a. Wolf D. GRUNER, Deutschland zwischen Revolution, Reform und Restauration 1770-1830, in: Tijdschrift voor Geschiedenis 102/1989, S. 368-400.

⁶² Vgl. hierzu den nicht vollkommen überzeugenden Beitrag von Peter BURG, Der Wiener Kongreß. München 1984 sowie Wolf D. GRUNER, Die deutsche Frage in Europa 1800 bis 1990. München Zürich 1993, S. 81 ff. Der Verfasser bereitet derzeit eine Studie über den Wiener Kongress vor (Reclam Geschichte: Der Wiener Kongress 1814/15 und Europa: Wandel und Neuordnung im Zeichen der Transformation 1750-1830).

⁶³ Vgl. Karl Christian Friedrich KRAUSE, Entwicklung eines europäischen Staatenbundes als Basis des allgemeinen Friedens und als rechtliches Mittel gegen jeden Angriff wider die innere und äußere Einheit Europas. Erlangen 1814.

großen und kleinen staatlichen Mitglieder des Staatenbundes, die Beistandspflicht der Bundesglieder, die Existenz- und Besitzstandsgarantie, die Freiheit von Handel und Verkehr sowie der Schutz der einzelstaatlichen Verfassungen. Das Recht über Krieg und Frieden sollte beim Gesamtbund liegen.

In Wien wurde eine europäische Friedensordnung auf der Grundlage des Völkerrechts geschaffen.⁶⁴ Sie bewahrte Europa für nahezu ein Jahrhundert den Frieden und stellte damit einen „Dauerhaftigkeits- und Stabilitätsrekord in der neueren Geschichte auf“ (Fred Luchsinger). Die 1814/15 begründete flexible, anpassungsfähige, Völkerrecht setzende und multipolare internationale Ordnung konnte Europa in der für seinen Weg in die Moderne entscheidenden Phase des Übergangs die erforderliche Stabilität und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Die lange Periode ohne einen großen, alle Großmächte einbeziehenden europäischen Krieg, die Lokalisierung von kriegerischen Konflikten, die Bereitschaft zur „Machtzähmung“ und das Selbstverständnis der Großmächte als „Europäisches Konzert“ Verantwortung zu übernehmen und als „Sicherheitsrat“ zu agieren sowie die damit verbundene Bereitschaft zur Konfliktkontrolle, zu gemeinsamem Krisenmanagement im Spannungsfeld von „Legitimität“ und „nationalem Interesse“ sowie zum Machtausgleich ist in ihrer Bedeutung für die verfassungspolitische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung der europäischen Staatenwelt im 19. Jahrhundert bisher kaum gesehen worden. Schuld hieran ist die vielfach bis heute dominierende nationalgeschichtliche Betrachtungsweise. Sie hat gesamteuropäische Aspekte verschüttet und es ist daher kein Zufall, dass eine „europäische Geschichte“ im Sinne des Wortes, wie bereits erörtert, erst im Entstehen begriffen ist. Die Friedensordnung von 1815 schuf eine neue Gleichgewichtsordnung, die Europa Stabilität, Sicherheit und Frieden geben sollte.

Unter diesen Gesichtspunkten wurde auch die Nachfolgeordnung für das „Alte Reich“ in der Form des Deutschen Bundes geschaffen. Als „Centralstaat“ von Europa mit deutschen und europäischen Aufgaben wollte und sollte er kein Nationalstaat sein, sondern als nationales Band für die deutsche Nation die Existenz und Sicherheit der deutschen Staaten und die „Ruhe und das Gleichgewicht Europa's“ garantieren. Nach Napoleons Griff nach der Hegemonie über den Kontinent und seinem Versuch, Europa unter seinem Kaisertum zu vereinen – und in vielen zeitgenössischen Traktaten wird Napoleon als Vater Europas gefeiert⁶⁵ –, musste am Ende der Kriege an die Stelle einer „Universalmonarchie“ eine europäische Föderativordnung geschaffen werden. Der komplizierte europäische Mechanismus könne nur dann funktionieren, wie es ein anonym er formuliert, wenn die europäischen Staaten „völkerrechtliche Grund-

⁶⁴ Vgl. hierzu Wolf D. GRUNER, Großbritannien, der Deutsche Bund und die Struktur des europäischen Friedens im frühen 19. Jahrhundert. 2 Bde. München 1979. Interessant, aber stärker diplomatie- und politikgeschichtlich die Studie von Paul SCHROEDER, The Transformation of European Politics and die Beiträge zur Auseinandersetzung mit Schroeders Positionen in: Peter KRÜGER / Paul W. SCHROEDER (Hg.), „The Transformation of European Politics: Episode or Model in Modern History? Münster Hamburg 1998.

⁶⁵ Als Beispiele seien genannt: J. J. B. GONDON, Du droit public et du droit des gens, ou principes d'association civile et politique, suivis d'un projet de paix perpétuelle. Paris 1808 (3 Bde.). Delisle DE SALES (i. e. Jean-Baptiste Claude Isard), De la paix de l'Europe et de ses bases. Paris 1800. August E. ZINSERLING, Système fédératif des anciens mis en parallèle avec celui des modernes. Heidelberg, Straßburg 1809. Karl Christian Friedrich KRAUSE, Das Urbild der Menschheit. Leipzig 1903 (1811) erwartete, dass der „Weltstaat“ durch Napoleon geschaffen werden könne. Vgl. auch: TER MEULEN, Gedanke der internationalen Organisation, Bd. 2.1, S. 110 ff.

sätze“ anerkennen und zur „Erhaltung des politischen Gleichgewichtes“ sich einer „freiwilligen Beschränkung“ ihrer natürlichen Rechte unterwerfen.⁶⁶ Nur so könne ein stabiles inneres Gleichgewicht geschaffen werden. Europa sei, so meinte der anonyme Verfasser, wie eine große Maschine. Diese werde zerstört, wenn das Hauptantriebsrad verstärkt werde, ohne dass ein entsprechendes Widerlager vorhanden sei. Es wird hier eine Kernfrage europäischer Geschichte aufgegriffen. Sie beschäftigte die Zeitgenossen, blieb im 19. und 20. Jahrhundert auf der Tagesordnung und hat bis heute ihre Aktualität nicht verloren: Die politische Organisationsform des europäischen Zentralstaates hat Auswirkungen auf die Struktur der europäischen Staatengesellschaft. Ist dieser zu schwach, wird er zum gefährlichen Machtvakuum und zum Schlachtfeld Europas. „Wäre dieser Staat“, wie es 1816 der Historiker Heeren formulierte, „eine große Monarchie mit strenger politischer Einheit, ausgerüstet mit allen den materiellen Staatskräften, die Deutschland besitzt“, würde Deutschland „binnen kurzem das Grab der Freyheit von Europa“.⁶⁷ Dagegen wäre der „Deutsche Bundesstaat“ als „Friedensstaat“ in der Rolle des europäischen Vermittlers. Hier wird die Problematik der „deutschen Frage“ sichtbar. Jedes Konzept für eine europäische Ordnung – sei es ein nationalstaatlich organisiertes oder ein föderativ zu vereinigendes Europa – muss das europäische Zentrum als potentielles Sicherheitsrisiko, als Stabilisator und als Integrator angemessen in die Betrachtung einbeziehen.⁶⁸ Der auf dem Wiener Kongress gegründete Deutsche Bund als Band für die deutsche Nation wurde aufgrund seiner staatenbündischen Struktur mit bundesstaatlichen Elementen immer wieder im Zusammenhang mit Europavorstellungen und Europakonzepten als Modell für einen europäischen Friedensstaat herangezogen. So veröffentlichte 1821 der dänische Staatsrat und Direktor der dänischen Reichsbank, Conrad Friedrich von Schmidt-Phiseldek, eine Schrift über den Europäischen Bund.⁶⁹ Er regte an, als Erfahrung aus der Epoche der über zwanzigjährigen Kriegesperiode, einen europäischen Staatenbund zu gründen. Die Nationen Europas hätten die gleiche Kultur und besäßen die gleichen Interessen, die es zu schützen gelte. Vorbild für seinen europäischen Staatenbund sollte der Deutsche Bund oder auch die Nordamerikanischen Freistaaten sein. Nur die souveränen Staaten Europas konnten Mitglied in dem zu bildenden Europäischen Bund werden. Die Zentralorgane und die Mitglieder sollten ähnliche Kompetenzen wie die Bundesversammlung des Deutschen Bundes in Frankfurt haben. Zusätzlich sollte der Europäische Bund auch ein gemeinsames Gericht erhalten, das von den Bürgern und den Staaten angerufen werden konnte. Schmidt-Phiseldek war davon überzeugt, dass sich für Europa aus dem Aufstieg der Staaten in der Neuen Welt möglicherweise Gefahren ergeben könnten. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung seiner Schrift erkämpften sich die ehemaligen lateinamerikanischen Kolonien endgültig die Unabhängigkeit von ihren europäischen Mutterländern. Europa müsse als „Welttheil“ auftreten können und sich

⁶⁶ [ANONYM], Betrachtungen ueber die Wiederherstellung des politischen Gleichgewichtes von Europa. Leipzig 1814.

⁶⁷ Arnold Ludwig Hermann HEEREN, Der Deutsche Bund in seinen Verhältnissen zu dem Europäischen Staatensystem; bey Eröffnung des Bundestags dargestellt. Göttingen 1816, S. 11.

⁶⁸ Vgl. hierzu Wolf D. GRUNER, Die deutsche Frage als Thema der europäischen Politik im 19. und 20. Jahrhundert, in: Jürgen ELVERT / Friederike KRÜGER (Hg.), Deutschland 1949-1989. Von der Zweistaatlichkeit zur Einheit. Stuttgart 2003, S. 17-55.

⁶⁹ Conrad Friedrich von SCHMIDT-PHISELDEK, Der Europäische Bund. Kopenhagen 1821.

„Welttheil“ auftreten können und sich auf föderativer Grundlage vereinen und könnte dann als „Gesamtmacht“ auftreten.⁷⁰

Wichtig in den Schriften des dänischen Reichsbankdirektors ist ein Motiv für die Vereinigung Europas, das im Verlauf des 19. Jahrhunderts, im Vorfeld des Ersten Weltkrieges und mit neuer Akzentuierung nach dem Zweiten Weltkrieg in der Europadiskussion immer wieder auftauchen sollte: Europa müsse sich vereinen, um gemeinsam und gestärkt gegen außereuropäische Mächte auftreten zu können, um so seine Weltstellung zu wahren. Nach 1945 im Zeichen der neuen Supermächte und der Ungewissheit, ob Europa nicht vom Subjekt zum Objekt der Weltpolitik absinken werde, verband sich mit Europaplänen vielfach auch die Forderung, Europa als „dritte Kraft“ zwischen den Weltmächten zu etablieren.

Wenn der Deutsche Bund als europäisches Verfassungsmodell im 19. Jahrhundert wiederholt herangezogen wird, so unterstreicht dies die Erkenntnis unter Publizisten und auch Politikern, dass eine staatenbündische Ordnung eher in der Lage sein werde, die nationalstaatlichen Souveränitätsvorbehalte zu überwinden, denn eine föderative Verfassungsordnung erlaubt es den Mitgliedern der Föderation, ein Eigenleben, die je spezifischen Besonderheiten und die eigenstaatliche Identität bewahren zu können. Im 20. Jahrhundert wird der Deutsche Bund auch als Modell für eine Europäische Union diskutiert. Ähnliches gilt für den 1832 gegründeten Deutschen Zollverein, den „Sonderbund“ im Deutschen Bund, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als „Zollverein Européen“⁷¹ und dann auch nach dem Zweiten Weltkrieg als Lösung für die europäische Einigungsfrage diskutiert wird.⁷²

Mit dem Deutschen Bund war 1815 als Band der deutschen Nation eine europäisch-internationale Institution geschaffen worden, die die deutsche Einheit wahrte und in einer Föderativordnung den Friedensgedanken verwirklichte. Er sicherte Deutschland und Europa für mehrere Jahrzehnte den Frieden und bot durch seinen Verfassungsrahmen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten für eine flexible Anpassung an die Erfordernisse einer Epoche der Transformation und den Weg zum modernen parlamentarischen Bundesstaat.⁷³ Mit der gewaltsamen Auflösung des mitteleuropäischen Föderativsystems Deutscher Bund⁷⁴ nach der gescheiterten Bundesexekution gegen Preußen im Juli 1866 und der Gründung des kleindeutschen Kaiserreiches 1871 im Spiegelsaal von Versailles veränderten sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts die europäischen Rahmenbedingungen zusammen mit den politischen und wirtschaftlichen Gewichten. Preußen-Deutschland stieg zu einer der führenden Industrie-, Handels- und Militärmächte der Erde auf und besaß einen hervorragenden Ruf als Wissenschaftsstandort. Der deutsche Versuch, eine europäische Hegemoniestellung zu erreichen, scheiterte im 20. Jahrhundert in zwei blutigen Kriegen und gefährdete die Fortexistenz eines deutschen Nationalstaates.

⁷⁰ Vgl. hierzu auch Conrad Friedrich von *SCHMIDT-PHISELDEK*, Europa und Amerika. Kopenhagen 1820.

⁷¹ Vgl. mit Quellenangaben und weiteren Verweisen: *GRUNER*, Völkerbund oder Europäische Föderation?, S. 189 ff.

⁷² Vgl. z. B. William O. *HENDERSON*, The Genesis of the Common Market. London 1962.

⁷³ Vgl. *GRUNER*, Die deutsche Frage, S. 115 ff.

⁷⁴ Vgl. Helmut *RUMPLER* (Hg.), Deutscher Bund und deutsche Frage 1815-1866. Europäische Ordnung, deutsche Politik und gesellschaftlicher Wandel im Zeitalter der bürgerlich-nationalen Emanzipation. Wien München 1990.

3. Die Epoche der europäischen Transformation – eine Zwischenbilanz

Zwischen der Mitte des 18. und der des 19. Jahrhunderts vollzog sich ein tiefgreifender Transformationsprozess, der nahezu alle Lebensbereiche erfasste und in unterschiedlichen Phasen ablief. An seinem Ende stand der Übergang vom alten Europa zum Europa der Moderne. Industrialisierung und Urbanisierung bereiteten den Weg zur industriellen Massengesellschaft. Der Industrialisierungsprozess, der Übergang von der Handarbeit zur Maschinenarbeit, die Produktion für einen über die Region hinausgreifenden Markt eröffneten durch neue Technologien, durch den Fortschritt der Wissenschaft und veränderte industrielle Fertigungstechniken dem Einzelnen und der Gruppe neue Dimensionen des Zusammenlebens. Es entwickelten sich mit der Eisenbahn, größeren, besseren und schnelleren Schiffen, der Beseitigung früherer Standortnachteile neue Formen der Mobilität von Menschen und Material. Hinzu kamen neue Formen der Kommunikation. Verbunden mit diesen Entwicklungen war auch die Tatsache, dass der industrielle Fortschritt dazu beitrug, dass die Kriege seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert aufwendiger, kostspieliger, zerstörerischer und totaler wurden als die ihnen vorausgehenden. Die Zivilbevölkerung wurde immer stärker direkt und indirekt in das Kriegsgeschehen einbezogen. Der britische Historiker Francis H. Hinsley hat die Chancen und Risiken des geschilderten Industrialisierungsprozesses treffend zusammengefasst, als er meinte, dass die „Industrialization was presenting fast developing societies with opportunities for advancement and satisfaction other than war at the same time as it was increasing the inescapable destructiveness and risk of war“.⁷⁵ Angesichts sich entwickelnder industrieller Massengesellschaften wurde es für die Regierungen zunehmend schwieriger und problematischer für sich das „ius ad bellum“ in Anspruch zu nehmen. Es mussten neue Formen des Krisenmanagements und der Konfliktregulierung entwickelt werden.

Charakteristisch für diese Epoche des Übergangs sollte es werden, dass die Veränderungsprozesse zusammen mit der langen Friedenszeit den Handel beförderten. Kennzeichnend wird eine Internationalisierung in allen Bereichen vom Handelsrecht über Schiedsverträge, Vereinbarungen über Urheberrechte und die Konvertierbarkeit von Währungen, um nur einige Phänomene aufzuzählen. Gleichzeitig geht mit dem Prozess der Internationalisierung eine Nationalisierung und Orientierung am nationalen Staat einher. Die Nationalbewegungen waren als eines der Ergebnisse der französischen Julirevolution von 1830 zu Massenbewegungen geworden. Trotz der Orientierung am Nationalstaat verstummten die Stimmen für einen europäischen Völkerbund nicht. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf zwei Verfechter der europäischen Idee, die für die Zeitgenossen anregender als lange Traktate oder trockene Verfassungsentwürfe waren, da sie weniger konkret waren, aber die Emotionen der Menschen ansprachen. Der Italiener Giuseppe Mazzini und der französische Schriftsteller, Publizist und Politiker Victor Hugo.

Mazzini formulierte 1832 in seiner Schrift „Das junge Italien“, dass die „Allianz der Völker“ die einzig wahre Allianz sei, „die alle Taten jener beiden Geißeln, des Despotismus und des Krieges, zunichte machen kann. Sie bedeutet die Föderation der europä-

⁷⁵ Francis H. HINSLEY, *The Fall and Rise of the Modern International System*. Canberra 1981, S. 7.

ischen Völker. Diese Allianz stellt die Zukunft der modernen Gesellschaft dar. Die Zivilisation, an der alle Völker mitgearbeitet haben, der Boden, den wir fruchtbar gemacht haben, bilden ein gemeinsames Erbe. Wir werden wieder Mitbürger werden, weil wir alle Söhne eines einzigen Vaterlandes sind, nämlich Europas.⁷⁶ Der europäischen Einigung sollte zunächst die nationale Einigung Italiens, Deutschlands, Polens und auch Griechenlands vorangehen.⁷⁷ Mazzini begründet seine republikanischen Europaideen historisch-philosophisch, macht aber keine klaren Aussagen über die verfassungsmäßige Organisation des konföderierten, republikanischen Europa.

Hugos Europaideen sind stärker Visionen, die mit griffigen, eingängigen und emotional ansprechenden Formulierungen Publizität erhielten. Mit seinen Zukunftsvisionen sprach Victor Hugo den europäischen Traum vom ewigen Frieden an, von der Einheit und Freiheit der europäischen Völker. Am bekanntesten ist seine Rede auf dem Pariser Weltfriedenskongress 1849, die auch stilistisch ansprechend war. Nachfolgend eine kurze Passage: „Ein Tag wird kommen, wo Ihr, Frankreich, Russland, Ihr, Italien, England, Deutschland, all Ihr Nationen des Kontinents ohne die besonderen Eigenheiten Eurer ruhmreichen Individualität einzubüßen, Euch eng zu einer höheren Gemeinschaft zusammenschließen und die große europäische Bruderschaft begründen werdet [...] Ein Tag wird kommen, wo es keine anderen Schlachtfelder mehr geben wird als die Märkte, die sich dem Handel öffnen, und die Geister, die für die Ideen geöffnet sind. Ein Tag wird kommen, wo die Kugeln und Granaten von dem Stimmrecht ersetzt werden, von der allgemeinen Abstimmung der Völker, von dem ehrwürdigen Schiedsgericht eines großen und souveränen Senats, der für Europa das sein wird, was das Parlament für England, was die Bundesversammlung für Deutschland, was die gesetzgebende Versammlung für Frankreich ist.“⁷⁸

Hugo glaubte an die Unausweichlichkeit einer europäischen Vereinigung, von Vereinigten Staaten von Europa. 1867 sprach er auch davon, dass es im 20. Jahrhundert eine Nation Europa geben werde. Die „friedliebende Nation Europa“ werde eine „Übernation“ sein.

⁷⁶ Giuseppe MAZZINI, *La Giovine Italia*. Bd. 1. Marseille 1832, deutscher Text in: Giuseppe MAZZINI, *Politische Schriften*. Bd. 1. Leipzig 1911, hg. von Siegfried Flesch, S. 101-111, S. 125-132 (*Maifest des Giovine Italia*), S. 133 f.

⁷⁷ Vgl. hierzu auch GRUNER, *Völkerbund oder Europäische Föderation?*, S. 180 ff. mit weiterführender Literatur.

⁷⁸ Victor HUGO, *Actes et Paroles. Ouvres Complètes*. Bd. 1, Paris 1985, deutsch in Anlehnung an TER MEULEN, *Gedanke der internationalen Organisation*. Bd. 2.1. S. 318 f.

Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik in Zeiten von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen – Aufgaben, Probleme, Chancen ⁷⁹

Seit dem so genannten PISA-Schock kommen auf Deutschlands Schulen neue Herausforderungen zu. Für die einzelnen Fächer bestehen sie vor allem in der Entwicklung fachspezifischer „Bildungsstandards“. Diese sollen – im Sinne eines „Output-Modells“ – festlegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Bildungsstandards sind ausdrücklich auf Fächer oder Fachbereiche bezogen. Ich zitiere aus der jetzt zwei Jahre alten Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“: „Diese starke Ausrichtung des hier vertretenen Kompetenzbegriffs auf Lernbereiche, Fächer bzw. ‚Domänen‘ mag Leser, die mit pädagogischen Debatten über Kompetenzförderung vertraut sind, überraschen, weil dort der Begriff der Kompetenz häufig für allgemeinere, Fächer übergreifende Fähigkeiten verwendet wird. Die pädagogisch-psychologische Forschung zeigt jedoch, dass es nicht ausreicht, Fächer übergreifende ‚Schlüsselqualifikationen‘ als Allheilmittel bzw. als eigenständige Zieldimensionen schulischer Bildung auszuweisen. [...] Die Forschung legt sogar nahe, dass die Entwicklung Fächer übergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt.“⁸⁰ Über das Profil der Bildungsstandards heißt es: „Die Bildungsstandards sollen die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar herausarbeiten, um Lehren und Lernen zu fokussieren. Zu diesen Kernideen gehören: die grundlegenden Begriffsvorstellungen (z. B. die Idee der Epochen in der Geschichte [...]), die damit verbundenen Denkopoperationen und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen.“⁸¹ Die Entwicklung der einschlägigen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern soll beschrieben werden in Form so genannter „Kompetenzmodelle“. Sie werden folgendermaßen definiert: „Ein solches Kompetenzmodell unterscheidet Teildimensionen innerhalb einer Domäne (also z. B. Rezeption und Produktion von Texten, mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch), und es beschreibt jeweils unterschiedliche Niveaustufen auf solchen Dimensionen. Jede Kompetenzstufe ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schüler auf niedrigeren Stufen. Zum Bildungsstandard gehört, dass für einzelne Jahrgänge festgelegt wird, welche Stufen die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen.“⁸²

^{79a} Prof. Dr. Michael Sauer, Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Mittlere und Neuere Geschichte, Didaktik der Geschichte, Waldweg 26, 37073 Göttingen

⁷⁹ Dieser Text wurde mit kleinen Abweichungen am 22.6.2005 als Antrittsvorlesung an der Georg-August-Universität Göttingen vorgetragen. Er basiert in den Grundzügen auf einem schon erschienenen Aufsatz: Sauer, Michael: Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts?, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 30, 2002, H. 3/4, S. 183-192.

⁸⁰ Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003, S. 61.

⁸¹ Ebd. S. 19.

⁸² Ebd. S. 15 f.

Dies alles bedeutet einerseits eine Stärkung der Fächer, andererseits aber auch eine Herausforderung. Natürlich stellt sich die Frage, wie sinnvoll und praktikabel diese allgemeinen Vorgaben für die einzelnen Fächer sind. Die didaktische Diskussion im Fach Geschichte bleibt jedenfalls, soviel lässt sich zunächst einmal festhalten, hinter den Anforderungen, die die Expertise formuliert hat, momentan deutlich zurück. Ich nenne vier Punkte:

- Bei der Lehrplanentwicklung dominiert noch immer die Beschreibung von Themen im Sinne einer Input-Perspektive.
- Der Kompetenzbegriff wird oft gleichgesetzt mit einem engen Verständnis von Methodenlernen: Umgang mit verschiedenen Quellen und Darstellungen ist selbstverständlich ein wichtiger Teilbereich, aber der Kompetenzbegriff darf sich darin nicht erschöpfen.
- Allgemeine Kompetenzen – Stichwort „historisches Denken lernen“ – sind bislang ungenügend beschrieben und fast gar nicht operationalisiert worden.
- Die Frage der Lern*progression* wird bislang weitgehend ausgeklammert bzw. beschränkt sich auf Begriffskosmetik (nach dem Motto „die Schüler beherrschen, sie beherrschen selbstständig, sie beherrschen umfassend“). Wir definieren praktisch immer Endziele und Maximalstandards und denken nicht im Sinne des Aufbaus von Kompetenzen.

Eine rasche Lösung dieser komplexen Probleme darf man nicht erwarten. Dieser Beitrag versucht, Konzepte und Umsetzungsprobleme gewissermaßen auf einer mittleren Ebene zu beschreiben und zu diskutieren – bodenständiger und praxisnäher als in manchen theoretischen Entwürfen, aber noch längst nicht mit der am Ende notwendigen Verbindlichkeit und Konkretion.⁸³

⁸³ Vgl. etwa Hasberg, Wolfgang: Methoden geschichtsdidaktischer Forschung – Problemanzeige zur Methodologie einer Wissenschaftsdisziplin, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Jahresband 2002, S. 59-77; Schreiber, Waltraud: Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschulern, in: Dies. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Neuried 1999, Bd. 1, S. 15-76; Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsproblem der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Jahresband 2002, S. 18-43; Schreiber, Waltraud: Förderung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins als Qualitätsmerkmal von Geschichtsunterricht aller Schulstufen und Schularten, in: Schönemann, Bernd/Voit, Hartmut (Hrsg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis historischen Lernens in den Schulstufen, Idstein 2002, S. 19-47; Schreiber, Waltraud: Förderung der historischen Kompetenz der Schüler als Operationalisierung des Qualitätsstandards „Entwicklung und Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte“, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Jahresband 2003, S. 28-37; Schreiber, Waltraud: Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern I: Die Konzeptionen Karl-Ernst Jeismanns, Jörn Rüsens und Hans-Jürgen Pandels für Grundschüler nutzbar machen, in: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried 2. Aufl. 2004, S. 17-46; Schreiber, Waltraud: Entwicklung historischer Kompetenz – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern II, in: Schreiber, Waltraud (Hrsg.), Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried 2. Aufl. 2004, S. 47-112. Vgl. auch von Borries, Bodo: Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen, Weinheim/Basel 2004, S. 236-321 sowie Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005.

Ich unterscheide zunächst ganz global drei Kompetenzbereiche:

1. Sachkompetenz
2. Orientierungskompetenz
3. Methodenkompetenz (wobei Methodenkompetenz sowohl Analyse- wie Handlungskompetenz einschließt)

Diese Stichpunkte will ich im Folgenden näher erläutern, wobei ich die beiden ersten nur anreißerisch und den dritten ausführlicher in den Blick nehme.

1. Sachkompetenz

Sachkompetenz erwerben Schülerinnen und Schüler, indem sie sich mit ausgewählten historischen Themen befassen. Sachkompetenz wird *nicht* durch eine möglichst vollständige chronologische Behandlung der Geschichte erworben. Solche Vollständigkeit ist ohnehin eine Schimäre – Geschichte ist prinzipiell unendlich. Schülerinnen und Schüler erwerben am ehesten Sachkompetenz, wenn sie sich vertieft und problemorientiert mit ausgewählten Themen befassen (Schwerpunktbildung, Inselbildung). Ein solcher Schwerpunkt kann auch die Form eines Längsschnitts haben.⁸⁴ Angesichts zunehmender potenzieller Stoffmengen und abnehmender Stundenzahlen ist Schwerpunktbildung ohnehin zugleich eine pragmatische Notwendigkeit. Hier berührt sich Sachkompetenz auch mit Methodenkompetenz: Je genauer sich Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Sachaspekten von Geschichte befassen, Untersuchungsverfahren und Analysemethoden praktizieren, desto eher sind sie in der Lage, diese auch auf andere Themen zu übertragen. Kurz gesagt: Schwerpunktbildung erleichtert exemplarisches Methodenlernen.

Die Schwerpunkte selber ergeben sich keinesfalls automatisch durch die Forschungsinteressen der Geschichtswissenschaft oder durch den Verlauf der Chronologie. Historische Themen sind dann für den Geschichtsunterricht besonders geeignet, wenn sie exemplarisch bestimmte generelle Einsichten und Erfahrungen ermöglichen: Einige sehr allgemeine Stichworte dazu lauten Alteritätserfahrung, Fremdverstehen, Perspektivität, anthropologische Erkenntnisse, Bezüge zur Gegenwart (historisch-genetische Untersuchung aktueller Fragen und Konflikte).⁸⁵ Es geht aber auch um exemplarische Erkenntnisse im Hinblick auf Kategorien oder Sektoren, die für die historische Betrachtung von Menschheitsgeschichte zentral sind, beispielsweise Herrschafts- und Gesellschaftsformen; Systeme wirtschaftlicher Produktion; alltägliche Lebensweisen; Familienstrukturen und Geschlechterrollen; religiöse Vorstellungen und Praktiken; Technikentwicklung und Umweltnutzung. Die Beherrschung eines Themas ist also kein Selbstzweck, sondern weist wiederum über sich selbst hinaus.

⁸⁴ Zu den verschiedenen Zugangsweisen vgl. Rohlfes, Joachim/Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.): *Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele*, Stuttgart 1975, S. 53-64, 123-130, 139-193; Rohlfes, Joachim: *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen 2. Aufl. 1997, S. 235-248; Sauer, Michael: *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, Seelze 2001, S. 43-52.

⁸⁵ Zur Frage der Inhaltsauswahl bzw. Themenfindung vgl. von Borries, Bodo: *Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht*, in: *GWU* 46, 1995, H. 7/8, S. 421-435. Wiederabdruck in: *Geschichtsunterricht heute. Grundlagen – Probleme – Möglichkeiten* (Sammelband: *GWU-Beiträge der neunziger Jahre*), Seelze 1999, S. 22-36.

2. Orientierungskompetenz

Je stärker der Geschichtsunterricht auf eine – dem Anspruch nach – gleichsam flächendeckende Behandlung der Geschichte verzichtet und stattdessen thematische Schwerpunkte bildet, desto notwendiger wird eine übergreifende Orientierung in der Geschichte. Schülerinnen und Schüler müssen – im Bilde gesprochen – erkennen können, wo die im Unterricht behandelten „Inseln“ im „Meer der Geschichte“ liegen. Nur dann können sie Einordnungen vornehmen, Bezüge herstellen und gewissermaßen eine „mental map“ von Geschichtswissen und Geschichtsbewusstsein entwickeln, in der die Aspekte des Vorher-Nachher und des historischen Wandels – nach Hans-Jürgen Pandel „Zeitbewusstsein“ und „Historizitätsbewusstsein“ als Dimensionen des Geschichtsbewusstseins⁸⁶ – nicht vernachlässigt werden. Ein chronologisches Orientierungswissen sollte – mit steigendem Anspruch – folgende Punkte umfassen:

- Die Schülerinnen und Schüler sollten historische Zeitverhältnisse begrifflich beschreiben können – von einer relativen Abfolge (früher – später, vorher – nachher) bis zur historischen Einordnung mithilfe einschlägiger Epochenbegriffe.
- Die Abfolge einzelner Epochen sollte den Schülerinnen und Schülern in Grundzügen geläufig sein.
- Sie sollten in der Lage sein, bestimmte Schlüsselereignisse, die auch in den klassischen Datenkanons vorkommen (z. B. Französische Revolution, Zweiter Weltkrieg), richtig einzuordnen. Es geht dabei um die Konzentration auf wenig und besonders Wichtiges. Dass dies nicht so einfach ist, wie es scheint, wissen wir aus einschlägigen Untersuchungen. So ordnet in den deutschlandweiten Untersuchungen von Bodo von Borries beispielsweise ein Großteil der Schülerinnen und Schüler Hitler vor Bismarck ein.⁸⁷

Ergänzend zu diesen konventionellen Gesichtspunkten sollten Schülerinnen und Schüler aber auch einen Überblick über wesentliche Veränderungen der menschlichen Lebensweise erhalten. Eine solche weltgeschichtliche Betrachtungsweise wird im Geschichtsunterricht durch die lange Dauer des so genannten „chronologischen Durchgangs“ in der Sekundarstufe I verhindert und durch die Fülle der Details verstellt. Auch die herkömmlichen Einteilungen und Epochenbegriffe der Geschichtswissenschaft helfen dabei wenig weiter. In den Blick gelangen sollten vielmehr die folgenden grundlegenden Entwicklungsschritte:

- Hominisation
- Neolithische Revolution
- Frühe Hochkulturen
- Entdeckung der Rationalität um 500/400 v. Chr. (die sich ja nicht nur in Griechenland, sondern auch etwa in China abspielte)

⁸⁶ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: *Geschichtsdidaktik* 12, 1987, H. 2, S. 130-142.

⁸⁷ Borries, Bodo von, *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*, Weinheim/München 1995, S. 116-123.

- Europäisierung der Welt seit 1500
- Industrielle Revolution

Dabei kommt es ebenso auf die Markierung von Umbrüchen wie auf das Feststellen von langfristigen Kontinuitäten an.⁸⁸ Eine solche überblickshaften Betrachtungsweise ist im Übrigen auch im Studium unüblich und wird auch durch die universitären Strukturen erschwert: Wer Geschichte studiert, kommt zum Beispiel normalerweise mit der Vor- und Frühgeschichte nicht in Berührung.

3. Methodenkompetenz

Eine weit gefasste Methodenkompetenz ist das Kernstück von historischem Lernen überhaupt. Ich unterscheide zunächst einmal folgende Teilaspekte von Methodenkompetenz:

- a) Historisches Denken
- b) Umgang mit historischen Zugängen, Kategorien und Begriffen
- c) Beherrschung von Medien-Methoden-Konzepten
- d) Organisation und Reflexion eigener historischer Lernprozesse
- e) Präsentationskompetenz

a) *Historisches Denken*

Was ist mit dem Pauschalbegriff „historisches Denken“ gemeint? Der Terminus ist ebenso eingängig wie schwer zu definieren. Es geht dabei gewissermaßen um die Tiefenstrukturen historischen Verstehens. Vier Aspekte scheinen mir zentral zu sein:

- *Konstruktcharakter von Geschichte*: Schülerinnen und Schüler sollten wissen und bedenken lernen, dass Geschichte nicht an und für sich existiert. Natürlich gibt es unbezweifelbare historische Fakten. Aber die Vorstellungen von Geschichte, die Menschen haben, konstituieren sich je nach Standpunkt, nach Fragestellung oder Wertung stets neu. Eine verbindliche „historische Wahrheit“ gibt es also nicht. Es reicht freilich nicht aus, diese grundlegende erkenntnistheoretische Einsicht nur mitzuteilen. Schülerinnen und Schüler müssen sie auch selber erarbeiten und gleichsam verinnerlichen. Dies kann etwa dadurch geschehen, dass sie sich mit der Rezeptionsgeschichte bestimmter historischer Ereignisse in Vergangenheit und Gegenwart befassen. Dadurch wird die Darstellung von Geschichte als Deutungsgeschäft erkennbar, das von den jeweiligen Zeitumständen abhängt und in spezifischen geschichtskulturellen Aneignungs- und Nutzungszusammenhängen steht. Historische Feste und Feiern, Jahrestage und andere Jubiläen, Denkmäler sind dafür besonders geeignet.⁸⁹

⁸⁸ Vgl. von Borries, Bodo: Überlegungen zu einem doppelten – fragmentarischen – Durchgang im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I, in: GWU 52, 2001, H. 2, S. 76-90; Plog, Ursula: Was muss man über Geschichte wissen? Versuch eines Grundgerüsts historischen Wissens für Gymnasiasten, in: Pädagogik H. 4 (2001), S. 14-17; Sauer, Michael: Neolithische und Industrielle Revolution. Epochale Veränderungen von Naturaneignung und Techniknutzung in der Menschheitsgeschichte, in: Friedrich Jahresheft XVII, Seelze 1999, S. 40-43.

⁸⁹ Mittlerweile liegt eine ganze Reihe von Unterrichtsvorschlägen dieser Art vor. Sie sind zusammengestellt in Sauer 2001 (Anm. 84), S. 52 und 72f.

- *Perspektivität*: Schülerinnen und Schüler sollten wissen und bedenken lernen, dass wir Aussagen über die Vergangenheit nur aufgrund historischer Zeugnisse (Quellen) machen können, von denen unser Wissen über die Geschichte abhängt. Diese Zeugnisse sind in den meisten Fällen durch eine bestimmte Wahrnehmungsperspektive geprägt, die sich aus dem Standpunkt desjenigen ergibt, der sich dort äußert. Dabei können ganz verschiedene Aspekte eine Rolle spielen: kulturelle, religiöse, nationale Zugehörigkeit, soziale Position, Geschlecht, politisches oder wirtschaftliches Interesse. Für den Historiker ist das natürlich eine Binsenweisheit. Um Schülerinnen und Schülern diese grundlegende Einsicht zu vermitteln und den Umgang damit zu schulen, sollte so oft wie möglich mit multiperspektivischen Quellenzusammenstellungen gearbeitet werden.⁹⁰ Perspektivität gibt es freilich nicht nur bei den beteiligten Zeitgenossen, sondern auch bei den späteren Betrachtern – im Ablauf der Zeit, aber auch innerhalb derselben Zeitebene. Wir sprechen dabei in der Regel von Kontroversität.⁹¹ Schülerinnen und Schüler sollten also verstehen, inwiefern und warum historische Ereignisse, Situationen, Prozesse oder Personen von Zeitgenossen und Nachgeborenen unterschiedlich gesehen und beurteilt werden. Und sie sollten in der Lage sein, solche verschiedenartigen Deutungen zu analysieren und zu bewerten – als „Deonstruktion“ wird dies in jüngerer Zeit häufig bezeichnet.

- *Alteritätserfahrung und Fremdverstehen*: Wer sich mit Geschichte befasst, begegnet dem Fremden. Untersuchungen zeigen freilich, dass Schülerinnen und Schüler dazu neigen, dieses Fremde vorschnell zu assimilieren, es mit heutigen Maßstäben zu messen und danach zu bewerten.⁹² Das führt leicht zu einem simplen Fortschrittsdenken, in dem die Vergangenheit nur als rückständig oder grausam in Erscheinung tritt. Umgekehrt sollte es – wenn man so will: zunächst gut historistisch – gerade darum gehen, sich auf die vergangene Zeit einzulassen, gleichsam ihren Horizont zu rekonstruieren. Nur wer damalige Handlungen nicht einfach von außen bewertet, sondern ihrer inneren zeitgenössischen Logik auf die Spur zu kommen versucht, kann sie verstehen. Das ist leichter gesagt als getan: Es setzt voraus, sich mit den Denkweisen, Weltbildern, Lebensformen, Verhaltensmustern und Sozialisationsprozessen vergangener Zeiten vertraut zu machen. Allerdings darf dies wiederum nicht zu völliger Einfühlung führen: Alles zu entschuldigen, weil es damals eben so üblich war, ist ebenso wenig sinnvoll wie alles an einem, nämlich dem heutigen Maß zu messen. Die Vermittlung zwischen Universalismus und Relativismus ist ein schwieriger Balanceakt. Noch komplizierter wird es, wenn es nicht nur um das *historisch*, sondern zugleich noch *kulturell* oder *national* andere geht. Diese Form der Begegnung ist oft zusätzlich von Stereotypen und Vorurteilen belastet. Das geeignetste Mittel für Fremdverstehen ist hier der Perspektivenwechsel: Wie haben *die anderen uns* wahrgenommen – die islamischen Krieger die Kreuzritter, die Indianer Südamerikas die Spanier und Portugiesen, die Franzosen die Deutschen? Die Beschäftigung mit der Perspektive der anderen nimmt der eigenen Sicht und den eigenen Urteilen ihre Selbstverständlichkeit –

⁹⁰ Vgl. Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts. 2000. Vgl. auch Dovermann, Ulrich u. a.: Vergangenes sehen. Perspektivität im Prozeß historischen Lernens. Theorie und Unterrichtspraxis von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II, Bonn 1996.

⁹¹ Diese Unterscheidung geht zurück auf von Borries, Bodo: Geschichte lernen – mit heutigen Schulbüchern?, in: GWU 34, 1983, H. 9, S. 558-585, hier S. 569.

⁹² Vgl. die Zusammenfassung bei von Borries 1995 (Anm. 87), S. 387-391.

auch das führt allerdings wieder zu neuen Unsicherheiten und Offenheiten, die es reflektierend auszuhalten gilt.⁹³ So weit die Programmatik – wie sich aber die Fähigkeit zum Fremdverstehen individuell entwickelt, wie sie sich ggf. gezielt fördern lässt, dies ist ein Desiderat der geschichtsdidaktischen Forschung.

- *Historische Untersuchung und Erklärung*: Schülerinnen und Schüler sollten (in Ansätzen) „Spielregeln“ historischer Untersuchung und Deutung beherrschen. Sie sollten beispielsweise in der Lage sein, Hypothesen aufzustellen und zu überprüfen, Ursache-Folge-Beziehungen zu erkennen und zu erklären, Einzelbeobachtungen zu generalisieren und allgemeine Aussagen zu konkretisieren.

Bei allen vier genannten Stichpunkten geht es um bestimmte geistige Haltungen und Operationen, um Weisen des Fragens und Denkens, die Schülerinnen und Schüler sich aneignen und die sie internalisieren sollten. Das kann aber nur auf Dauer, durch wiederholtes exemplarisches Einüben und explizite Reflexion geschehen. Außerdeutsche empirische Untersuchungen weisen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler offenbar tatsächlich zu solch komplexen Einsichten über Geschichte und Geschichtsbetrachtung in der Lage sind, wenn diese gezielt angebahnt werden.⁹⁴

b) *Umgang mit historischen Dimensionen, Kategorien und Begriffen*

Geschichte lässt sich unter ganz verschiedenen Sachgesichtspunkten untersuchen: Politik, Wirtschaft, Krieg, Technik, Arbeit, soziale Verhältnisse, Geschlecht, Kultur, Alltag usw. Schülerinnen und Schüler sollten wissen, dass es sich dabei gewissermaßen um Sonden handelt, mit denen sich ganz verschiedene Einsichten über die Vergangenheit zutage fördern lassen, die allerdings wiederum miteinander verknüpft wer-

⁹³ Vgl. als wichtigste Literatur Alavi, Bettina: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen, Frankfurt a. M. 1998; dies.: Von der Theorie zur Praxis interkulturellen Geschichtslernens. Problemfelder bei der Planung und Durchführung von Unterricht, in: *GWU* 52, 2001, H. 5/6, S. 325-331; von Borries, Bodo: Interkulturalität beim historisch-politischem Lernen – Ja sicher, aber wie?, in: *GWU* 52, 2001, H. 5/6, S. 305-324; Körber, Andreas: Geschichte und interkulturelles Lernen, in: *GWU* 52, 2001, H. 5/6, S. 292-304; ders. (Hrsg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung – Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze, Münster u. a. 2001. Als Versuch, Fremdverstehen ausdrücklich im Geschichtsunterricht zum Thema zu machen, vgl. Körber, Andreas: „Hätte ich mitgemacht?“ Nachdenken über historisches Verstehen und (Ver-)Urteilen im Unterricht, in: *GWU* 51, 2000, H. 7/8, S. 430-448.

⁹⁴ Vgl. etwa die Untersuchungen von Shemilt, Denis J.: History 13-6. Evaluation Study, Edinburgh 1980; Lee, Peter/Ashby, Rosalyn: Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14, in: Stearns, Peter N./Seixas, Peter/Wineburg, Sam (Eds.): *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives*, New York/London 2000, S. 199-222; Dominguez, Jesus/Pozo, Juan Ignacio: Promoting the Learning of Causal Explanation in History through different Teaching Strategies, in: Voss, James F./Carretero, Mario (Eds.): *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education Volume 2*, London 1998, S. 344-359. Allgemein zur internationalen Forschung vgl. die genannten Sammelbände. Um die Vermittlung dieser Forschungsergebnisse hat sich in Deutschland vor allem Bodo von Borries verdient gemacht: Borries, Bodo von: *Lehr-/Lernforschung in europäischen Nachbarländern – ein Stimulus für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik*, in: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung*, Münster 2002, S. 13-50; Borries, Bodo von, *Angloamerikanische Lehr-/Lernforschung – ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktik?*, in: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Neue geschichtsdidaktische Positionen*, Bochum 2002, S. 65-92; vgl. auch Borries, Bodo von: *Lehr- und Lernforschung im Fach Geschichte*. In: Finkbeiner, Claudia/Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth 2001, S. 399-439. Als kompakten Überblick vgl. Günther-Armdt, Hilke: *Historisches Lernen und Wissenswerb*. In: Dies. (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003, S. 23-47.

den können. Enger gefasste begriffliche Kategorien dienen der Analyse und Beschreibung historischer Verhältnisse: Herrschaft und politische Partizipation; Krieg und Frieden; Religion, Ideologie, Legitimation; Menschenrechte, Emanzipation, Solidarität. Noch auf einer anderen Ebene liegen spezifische Deutungsbegriffe, hinter denen sich gewissermaßen Miniaturtheorien verbergen: Feudalismus, Imperialismus, Modernisierung. Am engsten gefasst sind objekt- oder ereignisbezogene Begriffe wie „Manufaktur“ oder „Schwertleite“. Von diesen abzuheben sind wiederum Begriffe, die je nach Zeit eine andere Bedeutung annehmen und deshalb stets nur kontextbezogen aufzufassen sind: Kaiser, Regierung, Adel, Staat. Oft sind sie den Schülerinnen und Schülern aus der Alltagssprache scheinbar vertraut, haben aber im historischen und/oder fachlichen Kontext eine andere bzw. eine komplexere Bedeutung. Generell gilt es zu unterscheiden zwischen zeitgenössischen und rückblickend analytischen Begriffen und Begriffsverwendungen. Diese wenigen Beispiele zeigen, dass es mit der Begriffsbildung im Bereich der Geschichtswissenschaft schwierig ist.⁹⁵ Es handelt sich nicht, wie zumeist in den Naturwissenschaften, um eine klare Klassifizierung und Hierarchisierung innerhalb eines Sachgebietes. Vielmehr überlappen unterschiedliche systematische Zugriffe einander, sind Kontextualisierungen notwendig und verschiedenartige Begriffsverwendungen möglich. Deswegen lassen sich solche Begriffe nicht einfach als „Wissensbausteine“ erlernen. Dennoch: Schülerinnen und Schüler sollten einschlägige Zugänge zur Geschichte und einschlägige Begriffe kennenlernen und möglichst adäquat anwenden können.

Wie Schülerinnen und Schüler über Geschichte denken, welche Sinnbildungen sie vornehmen, wie sie mit Konzepten, Kategorien und Begriffen operieren, das bedarf auf jeden Fall genauerer Untersuchung. Damit sie empirisch überprüfbar und zugleich als Zielbestimmungen für Unterrichtsprozesse handhabbar werde, müssen die einschlägigen Verstehenskategorien stärker kleingearbeitet und präziser operationalisiert werden, als dies bislang geschehen ist.

c) Beherrschung von Medien-Methoden-Konzepten

Gemeint sind damit nicht solche Arbeits- und Lerntechniken, wie sie ähnlich auch in anderen Fächern zur Geltung kommen. Vielmehr geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler den Umgang mit *fachspezifischen* Methoden der Erkenntnisgewinnung und Formen der Vermittlung erlernen. Diese Formulierung umschließt sowohl Quellen wie Darstellungen – beides sind Erscheinungsformen, in denen Geschichte Schülerinnen und Schülern gegenübertritt. Dabei ist Differenzierung notwendig: Es hat wenig Sinn, nur global von Quellen und Methoden zu ihrer Analyse zu reden. Vielmehr gilt es, die verschiedenen für den Geschichtsunterricht relevanten Typen von Quellen und Darstellungen zu unterscheiden und die für sie jeweils spezifischen Arbeitsverfahren

⁹⁵ Der Bereich der Begriffsbildung hat in der Geschichtsdidaktik bislang wenig Beachtung gefunden. Vgl. Alavi, Bettina: Begriffsbildung im Geschichtsunterricht. Problemstellungen und Befunde, in: Uffelmann, Uwe/Seidenfuß, Manfred (Hrsg.), Verstehen und Vermitteln. Armin Reese zum 65. Geburtstag, Idstein 2004, S. 39-61 und vor allem Langer-Plän, Martina/Beilner, Helmut: Zum Problem historischer Begriffsbildung, in: Günther-Armdt, Hilke/Sauer, Michael (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen (im Erscheinen).

zu beschreiben. Beides bedingt einander – genau diesen Zusammenhang beschreibe ich mit dem Begriff Medien-Methoden-Konzept.

Es greift zu kurz, wenn man diesen Bereich lediglich der Unterrichtsmethodik zuordnen will. Schließlich geht es darum, Denk- und Verfahrensweisen kennen und beherrschen zu lernen, die für das Fach konstitutiv sind; das gilt alleine schon für die Unterscheidung von Quelle und Darstellung, die im öffentlichen Umgang mit Geschichte eher verwischt wird – etwa beim so genannten Dokumentarfilm, aber auch bei jugendspezifischen Vermittlungsformen wie Jugendsachbüchern und Zeitschriften. Selbst in der Geschichtswissenschaft ist sie nur scheinbar eine Selbstverständlichkeit – nämlich bei Texten –, während sich auch Historiker beim differenzierenden Umgang etwa mit Bildern schwer tun.

In ihrer unterrichtspraktischen Bedeutsamkeit unterscheiden sich die einzelnen Gattungen erheblich. Textquellen, gleichsam die Standardquelle des Historikers, dominieren den Unterricht. Bilder sind in den Schulbüchern immer häufiger vertreten, werden aber noch längst nicht immer als Quellen ernst genommen. Auch Statistiken kommen des Öfteren in Schulbüchern vor; intensive Arbeit mit ihnen ist selten, vor allen Dingen dann, wenn die Präsentation als Diagramm die Ergebnisse schon mundgerecht vorgibt. Sachquellen – womit hier transportable Gegenstände gemeint sind – werden sehr selten genutzt, weil sie nicht leicht zu handhaben sind und kaum einmal im Mittelpunkt einer thematisch zielgerichteten Erarbeitung stehen können. Bauwerke und Denkmäler erfordern eine Exkursion, jedenfalls dann, wenn ihr baulicher Eindruck tatsächlich zur Geltung kommen soll. Bei Filmen ist eine genaue Analyse wegen der Flüchtigkeit des Mediums aufwändig. Zeitzeugenbefragungen sind, will man sie einigermaßen anspruchsvoll und reflektiert durchführen, mit ziemlichem Aufwand für Vorbereitung und Durchführung verbunden.

Insofern ist die Dominanz von Text- und Bildquellen verständlich. Das heißt freilich nicht, dass alles andere ausgeschlossen sein sollte. Schülerinnen und Schüler sollten in möglichst breiter Vielfalt ein Bild davon erhalten, wie ihnen Geschichte begegnen kann und wie sie diese Begegnung methodisch handhaben können. Insbesondere für den Umgang mit den dominanten öffentlichen Darstellungsformen (Dokumentarfilm, historischer Spielfilm, historischer Roman, zunehmend auch CD-ROM und Internet) sollte im Geschichtsunterricht ein kritischer Zugang wenigstens exemplarisch erschlossen werden; auch Fach- und Sachbücher, nicht zuletzt das Schulbuch selber, sollten als eine Art Sammelgattung der Geschichtsdarstellung, die in sich wiederum verschiedene Einzeltypen enthält, Gegenstand der Reflexion werden.

Medienspezifische Besonderheiten zu kennen und entsprechende Analyseverfahren zu beherrschen, ist für Schülerinnen und Schüler unter zwei Gesichtspunkten von Bedeutung. Erstens lernen sie fachspezifische, mehr noch: fachkonstitutive Arbeitsverfahren kennen – das gilt nicht nur, aber vor allem für den Umgang mit Quellen. Zweitens werden sie zum reflektierten Umgang mit Geschichte in der Öffentlichkeit oder – um einen anderen Begriff zu verwenden – mit Geschichtskultur befähigt; dabei geht es vornehmlich um Darstellungen von Geschichte. Denn der Geschichtsunterricht ist ja gleichsam ein Schonraum der Geschichtsvermittlung, in dem nach bestimmten kontrollierten Re-

geln und Ansprüchen gearbeitet wird (oder zumindest werden sollte), die sonst nicht selbstverständlich gelten. Kommen Schülerinnen und Schüler in Fernsehsendungen oder Romanen mit Geschichte in Berührung, dann können sie leicht durch solche ungewohnten und oft suggestiven Präsentationsformen überwältigt werden – man denke nur an den im Fernsehen Schule machenden und immer mehr überhand nehmenden Knopp-Stil. Im Unterricht auch den Umgang mit solchen Darstellungen von Geschichte einzuüben, bedeutet zugleich auch einen Beitrag zur Medienerziehung.

Verschiedene Gattungen von Quellen und Darstellungen und die erwünschten Methoden des Umgangs mit ihnen zu beschreiben, ist das eine; etwas anderes ist die Frage, wie das alles im Unterricht unterzubringen und zu organisieren ist. Mit anderen Worten: Wie könnte ein Medien-Methoden-Curriculum für den Geschichtsunterricht aussehen? Drei Aspekte sind dabei zu bedenken: die Gattungstypologie, die Chronologie und die Lernprogression.

- *Stichwort Gattungstypologie*: Ein Medien-Methoden-Curriculum muss die wichtigsten Gattungen von Quellen und Darstellungen möglichst systematisch und explizit vorstellen. Den Schülerinnen und Schülern sollte deutlich werden, welchen historischen Erkenntniswert sie jeweils haben und mit welchen spezifischen Verfahren sich dieser erschließen lässt. Das Problem liegt darin, hier übergreifend eine sinnvolle Struktur und Verknüpfung zu entwickeln.

- *Stichwort Chronologie*: Medien und Methoden können nicht losgelöst von Inhalten behandelt werden, und diese sind heute im Geschichtsunterricht zunächst einmal chronologisch organisiert. Bestimmte Gattungen kommen für bestimmte Themen und Zeiten manchmal überhaupt nicht infrage oder aber nur für diese – so etwa die Fotografie naturgemäß nur für die Neueste Geschichte. Das bedeutet, dass ein Medien-Methoden-Curriculum in das thematische Curriculum eingepasst werden muss.

- *Stichwort Lernprogression*: Ein Medien-Methoden-Curriculum muss für die einzelnen Medien-Methoden-Konzepte eine innere Progression des Anspruchsniveaus vorsehen, die dem jeweiligen Lernalter Rechnung trägt. Arbeit mit Quellentexten kann in der siebten Klasse nicht alle Aspekte berücksichtigen, die in der Oberstufe beherrscht werden sollen. Die Medien und Methoden sollten also über den Lehrgang hinweg mit einem definierten Lernzuwachs wieder aufgegriffen werden – ein Spiralcurriculum.

Es ist freilich nicht gerade einfach, diese drei Aspekte miteinander zu verknüpfen. Zum Beispiel gibt die Chronologie vor, dass eine anspruchsvolle Quellengattung wie mittelalterliche Malerei bereits im siebten Schuljahr vorkommt; dort ist es aber kaum möglich, den Besonderheiten dieser Gattung wirklich Rechnung zu tragen – im Sinne einer Lernprogression innerhalb der Quellengruppe „Bilder“ wäre die Behandlung zu einem späteren Zeitpunkt wesentlich günstiger.

Besonders schwierig ist es, eine Lernprogression einigermaßen präzise zu beschreiben – sei es in Hinblick auf „historisches Denken“ oder in Hinblick auf „Medien-Methoden-Konzepte“. Die alten, entwicklungspsychologisch ausgerichteten Modelle von Stufenaltern historischen Denkens sind seit langem obsolet geworden. Neuere internationale Forschungen sagen uns, dass die historischen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen sich zwar mit Hilfe von Stufenmodellen analysieren lassen, die

Stufen aber nicht verbindlich bestimmten Altersgruppen zugeordnet werden können und die höheren auch keineswegs regelhaft erreicht werden. Das verträgt sich schlecht mit der Beschreibung einer Progression, die ja gerade für alle Schüler verbindlich sein soll.

Auch bei den Medien-Methoden-Konzepten ist es nicht einfach. Nehmen wir die zentrale Quellengattung Text: Die wenigen empirischen Untersuchungen, die dazu vorliegen, zeigen beispielsweise, dass die Schülerinnen und Schüler von 6. und auch noch 9. Klassen mit dem Verständnis von Texten, die im üblichen Rahmen des Pensums liegen, große Probleme haben. Das gilt für das allgemeine Erfassen des Inhalts, besonders aber für die Verknüpfung mit zeitbezogenem Kontextwissen, für das Verständnis zeitspezifischer Begriffe und noch stärker für die Auffassung dessen, was überhaupt eine Quelle ist.⁹⁶ Jede Kollegin, jeder Kollege aus der Schule wird dies wohl durch ähnliche Wahrnehmungen in seiner Praxis bestätigen können. Lesekompetenz, das zeigt sich hier, ist eben auch für den Geschichtsunterricht zentral.⁹⁷

Hier liegt ein wesentliches Problem des Methodenlernens im Bereich der Medien-Methoden-Konzepte: Wir denken bislang zu sehr von der Sache und zu wenig vom Subjekt her. Einschlägige Erläuterungen, Ideen für unterrichtliche Umsetzungen, Analysemodelle und Musterinterpretationen gibt es inzwischen zuhauf – man denke nur an die mittlerweile obligatorischen Methodenseiten in unseren Schulbüchern; was fehlt, sind genauere Untersuchungen zu den Wahrnehmungsprozessen und Verständnismöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern. Ebenso sehr wie für Texte gilt dies für Bilder, Filme, Karten. Es liegen dazu praktisch noch keinerlei fachspezifische, auf das wahrnehmende Subjekt ausgerichtete Untersuchungen vor. Besonders komplex werden solche Fragestellungen, wenn man nicht nur isolierte Materialien in den Blick nimmt, sondern zugleich unterschiedliche unterrichtsmethodische Instruktions- und Inszenierungsformen: von verschiedenartigen Materialangeboten über variabel dosierte Informationskontexte oder Arbeitsaufträge bis hin zu Sozialformen. Hier sehe ich erhebliche Forschungsdesiderate.

Nicht als Baustein in einem Kompetenzkonzept, sondern isoliert und noch nicht systematisch wird schon seit einiger Zeit gefordert, dass Schülerinnen und Schüler den adäquaten Umgang mit Quellen erlernen sollten. Wie bewerten Geschichtsstudenten ihre einschlägigen Unterrichtserfahrungen? Befragungen in sechs Didaktik-Proseminaren (mit insgesamt ca. 350 Studierenden) an den Universitäten Göttingen und Kassel geben dafür einige Fingerzeige. Die Studierenden bejahen (auf fünfstufigen Likertskalen) weit überwiegend, dass sie im Geschichtsunterricht den Umgang mit Textquellen gelernt haben. Deutlich schlechter, aber noch immer positiv ist das Ergebnis bei Bildquellen. Negativ dagegen lauten die Antworten bei Sachquellen, bei Zeitzeugenaussagen und bei Filmquellen, die allerdings in der Schule auch kaum

⁹⁶ Insbesondere Langer-Plän, Martina: Problem Quellenarbeit. Werkstattbericht aus einem empirischen Projekt, in: GWU 54, 2003, H. 5/6, S. 319-336. Vgl. auch Beilner, Helmut: Empirische Zugänge zur Arbeit mit Textquellen in der Sekundarstufe I, in: Schönemann, Bernd/Voit, Hartmut (Hrsg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen. Idstein 2002, S. 84-96.

⁹⁷ Vgl. dazu Günther-Armdt, Hilke: Basiskompetenz Lesen – Lernen aus Fachtexten am Beispiel des Geschichtsunterrichts, in: Moschner, Barbara/Kiper, Hanna/Kattmann, Ulrich (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler 2003, S. 139-155.

einmal isoliert in Erscheinung treten. Deutlich ungünstiger sieht es aus im Bereich der Darstellungen von Geschichte. Nur bei Geschichtskarten äußern sich die Studierenden eindeutig positiv, etwa ausgeglichen bei Dokumentarfilmen. Die Items „Ich habe im Unterricht den kritischen Umgang mit Schulbüchern, mit historischen Fachbüchern, mit historischen Spielfilmen, mit einschlägigen Internetseiten ... gelernt“ werden eindeutig negativ beantwortet. „Dekonstruktionskompetenz“ scheint demnach im Geschichtsunterricht noch keine große Rolle zu spielen. Insgesamt klaffen wie so oft programmatische Zielsetzungen und Ergebnisse – jedenfalls aus der Perspektive der Adressaten und Lerner – deutlich auseinander.

Um Kompetenzentwicklung sorgfältig zu beschreiben und sie im Unterricht wirklich zu etablieren, ist noch viel Detailarbeit notwendig. Ganz zentral scheint mir dabei die Entwicklung geeigneter Aufgabenformate auch im Fach Geschichte zu sein. Es geht um eine doppelte Zielsetzung: zum einen fachlich einschlägige Kompetenzanforderungen materialgebunden und damit konkret als Standards für bestimmte Lernniveaus auszuformulieren und empirisch zu überprüfen, zum anderen zugleich Beurteilungsinstrumente für eben diese Kompetenzstufen bereitzustellen. Dafür existieren nur erste modellhafte Entwürfe, die es weiterzuentwickeln und zu erproben gilt. Ob die Beschreibung von Kompetenzmodellen, vor allem deren Differenzierung für verschiedene Niveaustufen allerdings in so bündiger und folgerichtiger Art und Weise wie etwa im Fach Mathematik geschehen kann, darf man wohl bezweifeln. Geschichte ist nun einmal, aus lerntheoretischer Perspektive betrachtet, eine „schlecht strukturierte Domäne“.

d) Organisation und Reflexion eigener historischer Lernprozesse

Dieser Aspekt von Methodenlernen bezieht sich vor allem auf Lernformen, die den herkömmlichen Rahmen von Unterricht sprengen. Das Stichwort dafür lautet „entdeckendes Lernen“⁹⁸. Schülerinnen und Schüler sollen hier ein historisches Thema möglichst selbstständig erarbeiten und zu eigenen Einsichten gelangen, gleichsam forschend wie Wissenschaftler: auf Probleme und Fragen stoßen, Hypothesen oder vorläufige Erklärungen formulieren, über Lösungswege nachdenken, einen Arbeitsplan erstellen, einschlägige Materialien suchen und untersuchen, Antworten und Ergebnisse formulieren und präsentieren. Dass es hier auch um den Erwerb von allgemeiner Methodenkompetenz geht, liegt auf der Hand: Sich fragengeleitet und selbstbestimmt in ein unbekanntes Gebiet einzuarbeiten und zu eigenen Lösungen zu kommen, ist zweifellos eine Schlüsselkompetenz für eine Vielzahl von Berufsfeldern, zu deren Entwicklung der Geschichtsunterricht beitragen kann. Dabei kommen zugleich aber auch fachspezifische Verfahrensweisen zum Tragen, etwa Erkundungen in Museen und Archiven oder die Befragung von Zeitzeugen und Experten.

Am vollständigsten Umsetzung finden können die Maximen entdeckenden Lernens in der Form eines Projekts. Historisches Projektlernen hat besonders viele Anstöße

⁹⁸ Vgl. Forschendes Lernen im Geschichtsunterricht, Stuttgart 1992; Henke-Bockschatz, Gerhard: Entdeckendes Lernen, in: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarbeitete Aufl. Seelze 1997, S. 406-410; ders.: Forschend-entdeckendes Lernen, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 15-29; Knoch, Peter: Entdeckendes Lernen, in: Praxis Geschichte H. 3/1988, S. 6-13.

durch den Schülerwettbewerb „Deutsche Geschichte“, organisiert von der Hamburger Körber-Stiftung, erhalten.⁹⁹ Hier ist im Übrigen die Selbstreflexion in Form von Arbeitsberichten ausdrücklich verlangt. Die große Beteiligung daran und die erstaunlichen Ergebnisse bezeugen immer wieder, wie viel Motivation und Engagement diese Arbeitsform hervorbringen kann. Aus thematischen, zeitlichen und organisatorischen Gründen können Projekte freilich nur eine Sonderform von Unterricht sein, und sie lösen auch längst nicht immer alle inhaltlichen Erwartungen ein. Dennoch sollte mindestens ein Projekt zum Pensum des Geschichtsunterrichts für jede Schülerin oder jeden Schüler gehören, eben um die besondere Methodenkompetenz, die damit verbunden ist, zu vermitteln. Dass auch im Hinblick auf den „Normalunterricht“ die Dokumentation und Reflexion von eigenem Arbeiten und Lernen an Bedeutung gewinnt, dafür steht u. a. das Stichwort Portfolio.¹⁰⁰

e) Präsentationskompetenz

Dieser Aspekt kommt im Unterricht häufig zu kurz. Von der Didaktik und Methodik wurde er lange Zeit notorisch vernachlässigt – im Studium sah es bis vor kurzem nicht grundsätzlich anders aus. Dabei kommt es in allen lebensweltlichen Zusammenhängen darauf an, nicht nur rezipierend zu lernen, sondern Gelerntes zu speichern und zu festigen, selber für sich zu strukturieren und mit vorhandenem Wissen zu verknüpfen. Mehr noch: Die eigenen Kenntnisse müssen auch angewendet oder anderen in geeigneter Form weitervermittelt werden. Der Geschichtsunterricht gilt ohnehin als mündliches Fach. Umso wichtiger ist es, auch hier zur Regel zu machen, dass Schülerinnen und Schüler dokumentieren und präsentieren sollen, was im Unterricht erarbeitet wurde. Entsprechende Ausarbeitungen dienen der Festigung, bilden eine Grundlage für die spätere Wiederholung, können zugleich aber auch als Leistungsnachweis fungieren.

Eigene Präsentationen, insbesondere visuelle, inhaltlich und ästhetisch auszugestalten, kann für Schülerinnen und Schüler von besonderem Reiz sein. Dafür sollten Lehrkräfte jede Chance nutzen. Meist wird man sich dabei auf den Rahmen der eigenen Klasse oder Schule beschränken müssen. Unmittelbar anwendungsbezogenes Agieren in Ernstsituationen (eine Ausstellung zur Geschichte der eigenen Schule konzipieren, eine Kampagne für die Umbenennung einer Straße initiieren) muss in aller Regel anspruchsvolleren Projekten vorbehalten bleiben. Aber auch im kleineren Rahmen sollte Präsentationskompetenz mit Schülerinnen und Schülern kontinuierlich und möglichst systematisch eingeübt werden. Die geeigneten Medien und Darstellungsformen dafür sind einerseits schriftliche Ausarbeitungen – Geschichtsheft, -mappe oder -ordner, Portfolio, Haus- oder Facharbeit, Referat –,

⁹⁹ In Verbindung damit verschiedene Beschreibungen und Bestandsaufnahmen historischer Projektarbeit: von Borries, Bodo: Historische Projektarbeit: „Größenwahn“ oder „Königsweg“?, in: Dittmer, Lothar/Siegfried, Detlev (Hrsg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Weinheim/Basel 1997, S. 243-253; von Borries, Bodo: Historische Projektarbeit im Vergleich der Methodenkonzepte, in: Schönemann, Bernd u. a. (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens, Weinheim 1998; Dittmer, Lothar (Hrsg.): Historische Projektarbeit im Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte. Eine Bestandsaufnahme, Hamburg 1999; Emer, Wolfgang: Projektarbeit, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 544-560.

¹⁰⁰ Adamski, Peter: Portfolio im Geschichtsunterricht. Leistungen dokumentieren, Lernen reflektieren, in: GWU 54, 2003, H. 1, S. 32-50.

andererseits visuelle Präsentationsmöglichkeiten wie Schaubild, Strukturskizze und Collage, Geschichtszeitung, Zeitleiste, Ausstellung (Poster, Schautafel), Internet- oder CD-ROM-Präsentation.¹⁰¹ Der besondere Wert der komplexen visuellen Präsentationsformen liegt darin, dass sie funktional im Hinblick auf ein Publikum ausgearbeitet werden müssen. Schülerinnen und Schüler müssen also ihr Wissen adressatenorientiert reflektieren und strukturieren. Außerdem ist meist Teamarbeit gefragt – gemeinsames Planen, Formulieren und Gestalten. Solche Formen der Präsentation wenden sich aber nicht nur nach außen, sondern gewissermaßen auch nach innen – insofern nämlich, als sie gedächtnispsychologisch sinnvolle Muster der mentalen Repräsentation historischen Wissens darstellen.¹⁰² Dass an hessischen Hauptschulen in Klasse 10 inzwischen Präsentationen als abschließender Leistungsnachweis verlangt werden, ist ein Indiz dafür, dass Präsentationskompetenz mittlerweile zunehmend wichtiger genommen wird. Natürlich müssen solche Ausarbeitungen dann auch von den Lehrkräften ernst genommen werden: Das bedeutet möglichst präzise Rückmeldung und gemeinsame Optimierung. Für die Universität sehe ich das im Übrigen genauso und versuche es entsprechend zu praktizieren.

Die Vermittlung von Kompetenz und insbesondere Methodenkompetenz in den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts zu stellen, ist keine ganz neue Forderung. Sie ist bislang allerdings nicht konsequent und systematisch verfolgt worden. Im Kontext der Diskussion über Bildungsstandards und Kompetenzmodelle erhalten diese Überlegungen einen neuen Stellenwert. Die Idee der Standards ist freilich von der Mathematik und den Naturwissenschaften her entwickelt worden. Will man sie auf Geschichte anwenden, muss man die Besonderheiten des Faches berücksichtigen. Die Denkrichtung an sich halte ich für sinnvoll und fruchtbar, vor allem auch die Stärkung der Fächer gegen einen unspezifischen Kompetenzbegriff. Wesentlich also wird sein, die Kompetenzen genügend fachspezifisch aufzufassen, sie ausreichend zu differenzieren, sie mit Hilfe einschlägiger Kategorien und Aufgabenformate zu operationalisieren und damit zugleich auch der Empirie zugänglich zu machen. Davon sind wir, wie schon eingangs gesagt, noch ziemlich weit entfernt: Schaut man sich neue Lehrpläne an, die sich – wie etwa die baden-württembergischen – rühmen, dem Kompetenzkonzept bereits gerecht zu werden, kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass hier alter Wein in neue Schläuche gefüllt worden ist. Umgekehrt kann es aber auch nicht darum gehen, im Zeichen neuer Konzepte alles Herkömmliche über Bord zu werfen: Auch im Zeichen von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen kann es keinen Geschichtsunterricht ohne Themen und Inhalte geben – über ihre Auswahl, Begründung und Organisation muss jedoch mit guten didaktischen Argumenten gestritten werden.

¹⁰¹ Vgl. Sauer, Michael: Verarbeitung, Dokumentation und Präsentation von Lernergebnissen, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 634-648.

¹⁰² Vgl. dazu Steiner, Gerhard: Lernen und Wissenserwerb, in: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 4. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim 2001, insbesondere S. 174-185.

Migration, Integration and Political Education¹⁰³

Zusammenfassung:

Der Artikel gibt ein Referat auf der internationalen Konferenz in San Diego zu Fragen der politischen Bildung von Zuwanderern bzw. neuen Staatsbürgern wieder. Er reflektiert den Stand und bezieht Position in der Debatte um Integration.

Die Idee des Laissez-faire-Multikulturalismus ist so sehr gescheitert, dass sogar seine Verfechter von gestern sich davon distanzieren, auch der Kommunitarismus hat seine Attraktivität verloren. Integration, eine gemeinsame Sprache, ein System gemeinsamer Werte, gemeinsame Rechte, Pflichten, Verantwortung, die Ansprüche der Gesellschaft an die zu Integrierenden und die Hilfsangebote der Gemeinschaft stehen im Mittelpunkt der Diskussion. Die Situation ist in vielen europäischen Staaten ähnlich, und die Forderung an die Zuwanderer, sich selbst aktiv um eine Integration zu bemühen, ist überall ein fester Bestandteil der gegenwärtigen Debatte. Der Artikel geht auf einige europäische Länder und auch die kontroverse Huntington/Hanson-Debatte in den USA ein. Der letzte Teil des Referats beschreibt kritisch die Ziele und Inhalte eines Entwurfs für ein Curriculum, wie es im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge für die Integrationskurse der Zuwanderer (Teil: politische Bildung) diskutiert wird, und entwickelt einen alternativen Vorschlag für ein solches Curriculum.

The idea of multiculturalism has lost its appeal in the last years. The term multicultural society is still used in various respects, but not even the Green Party wants to be associated with the original utopia any longer. The idea failed too obviously all over Europe regarding certain sectors of immigrants. With it also the communitarian approach lost its reputation, so that new concepts had to be found. Today having a language in common, understanding common values and adapting to them are regarded as essential. Successful language training is seen as the key factor for an integration leading the absence of discrimination and equal opportunities. Integration is the new political guideline of governments all over Europe.

Civic education can, of course, be indoctrination in totalitarian or fundamentalist regimes. Education in general and especially civic education of immigrants is always a process of enculturation into an existing society (or, as we have to admit, in some cases into an imaginary society, which people love to see as reality). Nevertheless, however, integration always takes place in a surrounding which is among others constituted by a system of values, in our case these are modern liberal western societies founded on values based on human rights. Integration is never achieved in a vacuum, and there is always a mixture of

¹⁰³ Der Vortrag wurde im Oktober 2004 auf einer internationalen Fachtagung des Center for Civic Education und der Bundeszentrale für politische Bildung in den USA gehalten.

values you have to accept as immigrant. If you want to achieve equal rights and equal opportunities in the end, you have to stick to the common basis and common set of values, otherwise you will have inequality forever leading to social unrest.

The basic demand of an immigrant today is to actively integrate himself into the existing majority, which normally does not mean that you lose your roots, give up essential traditions or lose your identity. It does not necessarily mean assimilation, even if this is often the result readily accepted by both sides. It is the successful avoidance of two negative extremes (the loss of identity in an unconditional assimilation and a self-imprisonment in religious-cultural a ghetto) leading to a fruitful compromise.

The question, how much difference, how much cultural diversity a society can tolerate or has to accept, triggered violent arguments in the past, but with the fading away of the idea of a functioning multiculturalism and, I may add, the rise of fundamentalist Islamic terrorism this has calmed down.

European societies, which have historically always seen peaceful or violent interchanges of populations, changed dramatically within the last 50 years. As we live in tolerant, liberal societies, we are ready to accept compatible cultural habits of immigrants in the future as we have in the past. The definition, however, of what is compatible must not be decided by the migrants, but in good faith and tolerant benevolence by the country of immigration. So in some respects educating immigrants might in fact mean to make them give up parts of what they brought with them, if these habits or traditions are against the system of values, which is the basis of that specific society. The vast majority of the immigrants is very ready to accept that, enjoys the greater individual freedom in their new home country and the better economic perspectives, but problems still remain with specific groups.

In democracies civic education is always aimed at forming critical and responsible citizens who accept the constitutional frame of values based on human rights. So the alternative in the past was not the above question, but rather, shall we further have a Laissez-faire-attitude and just ignore the immigrants who keep coming or shall the government play an active role to foster integration combined with the demand that immigrants have to engage in the process themselves actively? Only recently the latter has been decided all over Europe.

The situation in the European Countries varies very much. Great Britain has a more communitarian tradition. The majority of its immigrants came as Commonwealth citizens from the Indian subcontinent. They were mostly English speaking and used to British life style. They formed communities based on ethnicity and founded their own subsystems including a network of social institutions. The Dutch had a so called "Column-Society", traditionally strongly divided along religious lines mainly Calvinists, Protestant sects and Catholics into subsystems. Immigrants easily fitted into that pattern. In France North Africans, mostly Algerians, often came as French citizens, or it was easy for them to obtain citizenship. France ignored the immigrants as they were French and spoke French and therefore were sup-

posed to be good citizens of the Republic. Germany has a large Turkish immigrant population. Germany pretended for a long time not to have immigrants at all and thought of them as guest workers, who might go back one day. Apart from the “guest workers”, who came to stay, Germany has as well a strong population of immigrants of long ago German origin from Russia. All European countries have among others their special immigrant population: Belgium Moroccans, Italy Ethiopians and Somalis, Spain Moroccans, The Netherlands Indonesians, people from Suriname that is former Dutch Guyana, Turks and Moroccans etc.

In spite of the differences, though, you have the same development in the last years everywhere, ghettos have formed, where immigrants live within their ethnic, religious and language group with limited outside contact, just as Samuel Huntington describes in his controversial book “Who are we?”, published in Germany recently, or Victor Davis Hanson in his no less controversial “Mexifornia – A state of Becoming”. The young third generation of immigrants suffers from high unemployment rates, they are quite often less able to speak the language of the country than even the second generation, they show a high rate of school dropouts, they show a comparatively high rate of criminality and as far as the Muslims are concerned part of the young generation shows a tendency to join fundamentalist Islamic groups.

It is in Europe just as in California. Some migrant groups, e.g. Poles or Russians, Italians or Spanish have actively integrated into the respective society on their own within one or two generations in the past. But this is different with a considerable part of the Muslim immigrants in Europe. This part more or less resists integration and has the tendency to form parallel societies within the European countries, of course intensified by a certain rejection of the majority, long term asylum seeker status, an illegal situation, social discrimination etc.

One of the main factors fostering segregation regarding Muslim families is the inferior status of women within large parts of the Muslim society combined with their even greater lack of language competence compared with the men, preventing integration of the families and crippling the education of their children and their future chances.

The trend in Government policy in France, the Netherlands, Great Britain and Germany is evidently moving into the same direction. In most European Countries the policy towards immigrants has changed recently or is changing at the moment. Immigrants have to accept the basic values and norms of a country. Critical engagement of the immigrants is something hopefully achieved at the end of a long and strenuous process of integration. The new approach is a double strategy: an active integration policy of the state on the one hand and demanding immigrants to integrate actively on the other hand - or in case of conflict, send them back from where they came.

The offer to help with integration is now counterbalanced by using part of the repressive arsenal of the state to curb activities of fundamentalist who aim at undermining integrative efforts: e.g. searching suspicious homes and mosques from the beginning, bugging suspects in bigger numbers, have fundamentalist organizations observed by

the authorities responsible for the protection of the constitution. Working permits and entrance requirements for Imams become more demanding regarding language, than they were in some countries. France, Great Britain; Italy and Spain have started more or less successfully to send hate-preaching imams, who work actively to hinder integration, to the land of their origin. That is partly theory, though, because fundamentalists successfully exploit the European rule of law, and European courts have prohibited expulsion in various cases, at least for the moment. France e.g. prepares new laws. Apart from that, Muslim fundamentalists are quite often citizens of the European countries or have unlimited residential status in the meantime. There is no chance of integrating them and no chance of getting rid of them. There is little chance of controlling them in our liberal societies and little chance of prohibiting fundamentalists or Islamists to foster and form parallel societies with their own rules and even Scharia-laws.

So, for the methods used, the help offered, the demands asked, the overall proof of success has still to be produced.

To achieve long term success European governments think they face two different tasks. One is to educate newcomers to help them to integrate, obtain comparable opportunities and find their specific way in their new country, and prevent their being drawn into existing or forming parallel societies. This task is attacked in several countries at the moment with a new set of laws and funds.

The second task is to find ways and means to foster the integration of people who have lived in the country for several years, who even may have the citizenship since a long time, and who are still - motivated by whatever cause - ghetto oriented and not integrated. Here we are only at the beginning.

Europe has no common approach to the problem, there are no common concepts. Each country has its own policy, but ideas seem to converge. Up to now we do not have something like the pledge of allegiance, but some countries will have something similar in the future. The British government is preparing a law, that requires language skills and includes a contract the immigrants have to sign, the French want to introduce an oath on the constitution of the republic. I doubt, though, that Germany will introduce something like that. And surely no country will have the words "under God" in it, which are part of the US-oath since Flag Day 1954.

France, Britain and Germany will set up compulsory integration courses for newcomers teaching language and basic knowledge about the country. Those who do not attend, will be sanctioned in Germany e.g. by having their financial support cut down. Attending these courses might also be a prerequisite for keeping ones resident permit. The government will pay for the courses, but whoever is able to do so has to pay part of it.

In various countries governments are also considering the needs of those who live in there for a long time already without being able to speak the native language properly

and without knowledge, education and any chance of emancipation. Also for those not integrated long term residents educational projects are planned.

In Germany the legislative has recently passed an immigration und integration law, which also defines the future educational requirements. Apart from the far greater number of language lessons (600 lessons) which contents, however, are also aimed at integration in general, 30 lessons are particularly set aside for civic education of the immigrants. In July 2004 the Office of Migration, Refugees and Integration of the Interior Department set principles and had two curricula drafts drawn up, fixing the contents of a 30 lesson course for immigrants with sufficient German and a 30-lesson-course for immigrants, who have still to acquire basic German both aimed at managing everyday life, knowledge about political structures, the legal system, history and culture, values and traditions in Germany. Six aims constitute the frame, a conference paper describes the intent of the civic education course and its principles.

The civic education course is to impart

- *understanding of the German state system and knowledge of the institutions immediately important for the immigrant and foster competent judgement of the political process in Germany,*
- *positive identification with the host country and its state system (Here you have an appeal to take over regime norms, if you will.),*
- *knowledge about rights and duties as inhabitant and citizen of the country. On the one hand the immigrants have to understand that they are protected by the rule of law, on the other hand they have to acknowledge that they have undeniable duties regarding their host country,*
- *the ability to find ones way without the help of the state,*
- *the ability to take part in society and participate in the political process after the course has ended. This will only be possible if an immigrant knows about ways of life and traditions in his host country and understands the norms and values, on which they are based,*
- *intercultural competence, so that immigrants are capable of adjusting to everyday life needs and are able to relativize their own cultural background, without losing their identity.*

(Horst Harnischfeger: Rahmenkonzept für den Orientierungskurs im Rahmen des Integrationskurses nach dem Zuwanderungsgesetz, Erster Entwurf, Juli 2004)

I can follow these principles. The problem in my view is that the 30 lesson curriculum drawn from these guidelines is very far stretched, partly highflying and overburdened with contents, if you look closely behind the headings. Nearly all important items of historical-political education are bound together in one big bundle. A very well trained upper high school class would surely be overtaxed with it, or most contents can only be touched on very superficially and stay empty clichés.

The key words for the official 30-lesson-course are: *The federal system in Germany, constitutional institutions of the Federal Republic and the states, separation*

of powers, local autonomy, elections , opportunities to influence the political process via members of parliament, political parties and associations, rule of law, government bound to legality, your own legal possibilities to pursue your interests, the social obligation of the state and the social security system, trade union rights, the system of basic laws, human dignity, the right to develop your own personality, equality of man and woman, free thought, religious freedom, the rights of families, the right to assemble peacefully, duties of citizens or inhabitants to pay taxes, the draft system, the European Union including its development from the beginning, the history of Germany including Nazism, boundaries after the Second World War, the development of the FRG and the GDR after the war, the building of the wall, the political process between east-west and the reunification, history of migration in Germany including Huguenots and Poles, flight and expulsion during and after the Second World War, workers migration since the sixties, the new Immigration laws, social market economy, protection standards at work, social security, different conceptions of man, understanding of the concept of time in Europe versus Asia and Islam, understanding of norms and laws and rules and of the duty to obey to them in Germany, the role of the bureaucracy, liking for neatness and tidiness and discipline, religious diversity and mutual respect, rejection of missionary approaches and the demand to know the truth in religious matters, traditions of cultural diversity in Germany, strict separation of private, public and occupational spheres, national symbols.

(Gruppe 31/AG 311 Knipping – 29.7.2004 , Konzeption Sonderorientierungskurs A, gem. § 44 Abs. 3 AufenthG – für Zuwanderer mit „ausreichenden Sprachkenntnissen“, Konzeption Orientierungskurs B, gem. § 43 Abs. 3 AufenthG – für Zuwanderer zur Erlangung „ausreichender Sprachkenntnisse“)

One would will scarcely be able to fulfill these requirements in the given time. The authors of the guidelines write audaciously that they want an orientation at discourse and reflection regarding the teaching methods. But this abundance of contents with a cornucopia of details must necessarily lead to a strongly teacher-centered purely informing teaching with little if any lasting results, even if the authors ask for authentic examples from the background of the immigrants and German everyday life and propose to use a variety of modern media. This type of teaching might in practice indeed come very close to indoctrination, even if I consider it quite unsuccessful, as most indoctrination is.

What could be a solution? The articles of the constitution will be forgotten within a couple of minutes. The names of the German states will not last. The details of German past will have no meaning to an Iraqi immigrant. The downfall of the Berlin Wall will not be of importance for a Moroccan girl born 1986 marrying a cousin from Hamburg in 2006.

Let me develop the outlines of an alternative, which aims directly at the system and standard of values:

Immigrants have to understand the specific definition of the values in their host country, values, which they normally have known all their lives albeit in another context. And they have to understand that this process of integration, learning and understanding is essential for their own life, their own future. A limited amount of systematic knowledge, facts and details can be added, where it seems necessary. But the main carrier of contents have to be stories, cases and situations, which are to be analyzed, compared and reflected with the intended result, that people from other cultures understand the habits, traditions, esteem, judgment, attitudes and values which accompany their future life in Germany.

So the items on the agenda should be (one can easily argue about the order or the completeness):

- What is integration? What does it mean to me (to be reflected at the end of the course again)?
- Individual human rights and the demands of the society, the state, the family, the neighborhood, the ethnic or religious community, private and public spheres, priorities in this society
- Human dignity and the ban on discrimination, courage of one's convictions
- Equality of women and men
- Critical loyalty to your society, your state, your community, acceptance as your common task (We are the people. You will be part of it. What will be your contribution to civil society?)
- Political participation
- Civil society and the role of the public
- Rule of law, commitment to non-violence and the role of the state
- Solidarity, social system, self-responsibility
- Intercultural open-mindedness, cultural conscience, differences and points of common. What might be your contribution to the common cultural wealth? What priorities are to be set?
- How the Federal Republic of Germany became what it is today (short information about a few key aspects)
- Who is a German? (You will be a German! You will be a citizen of the European Union.) Clichés, symbols, consciousness
- Contemplation: the framework of individual and common freedom, peace and security, work and income: Why did you come here? Why did you choose this culture, this way of life? What are you going to contribute to the common cause? What does integration and living in Germany mean to you? How will you make efforts to meet the aims?

All over Europe the immigration laws become considerably more restrictive and more demanding and the laws to send people home or where they came from are extended. In liberal Denmark you have to be able to speak Danish fluently and be fully integrated before you have any chance to apply for citizenship. The traditionally very liberal Netherlands want to introduce a law, that requires that possible immigrants have to learn Dutch before they

come into the country. Illegal immigrants shall be asked to leave the country on their own or they have to live in camps before they are sent away under guard. From now on citizenship examinations will be required in Great Britain, Germany, The Netherlands, Denmark and other countries. So far at least the theory. Everywhere in Europe we have vast illegally resident populations. We will see what the new laws look like in practice.

Of course, this education can still be either indoctrination or education towards a critical engagement in a civil society. What it is in practice, is decided in class. And the results of all laws are decided in every day life. But if we are not successful, our society might disintegrate more and more because just as in California the waves of immigration in Europe have changed into a strong and steady inflow of immigrants from all around the globe especially from Muslim countries influencing our society a bit every day.

Ernst-Jürgen Rosebrock

Einige Gedanken zum Einsatz von Feldpost im Geschichtsunterricht

Im vorigen Jahr gedachte man des Ausbruchs des Ersten Weltkrieges vor 90 Jahren, in diesem Jahr liegt das Ende des Zweiten Weltkrieges 60 Jahre zurück. Dies war und ist Anlaß für die Medien, aber auch für die Geschichtswissenschaft, sich verstärkt mit den beiden Weltkriegen zu beschäftigen. Dadurch sowie durch meine Lektüre von Feldpost aus beiden Weltkriegen, die sich im Besitz unserer Familie befindet, wurde ich veranlaßt, mir einige Gedanken zum Einsatz solcher Briefe und Postkarten im Geschichtsunterricht zu machen.

Jetzt höre ich im Geist bereits die Kolleginnen und Kollegen aufstöhnen: Jede Lehrerin, jeder Lehrer fragt sich bei solchen Vorschlägen, wie jemand bei der in unserem Fach sowieso schon knappen Zeit für die Bewältigung der immensen Stofffülle auf den Gedanken kommen kann, die Arbeit inhaltlich und möglicherweise methodisch noch auszuweiten. Dabei denke ich allerdings neben dem möglichen Einsatz von Feldpost im „normalen“ Unterricht vor allem an Projektarbeit.

Aus meiner Sicht gibt es verschiedene Gründe, sich im Geschichtsunterricht mit Feldpost - vor allem aus den beiden Weltkriegen - zu beschäftigen: Bis vor wenigen Jahren war es nicht nötig, die Soldaten - und inzwischen auch die Soldatinnen - der Bundeswehr in einen Kampfeinsatz zu schicken. Aus Sicht der Gesellschaft bestand deshalb auch nur bedingt die Notwendigkeit, sich mit der Alltäglichkeit von Kriegen im Geschichtsunterricht zu beschäftigen, konnte man doch in der Zeit des Kalten Krieges hoffen, daß der jungen Generation in Deutschland diese Erfahrung erspart bleiben würde. Dies hat sich seither zumindest für die Angehörigen bestimmter Formationen der Bundeswehr geändert. Es stellt sich daher die Frage, ob der Geschichtsunterricht, der sich bisher im wesentlichen mit den Ursachen bzw. Anlässen und den Folgen von Kriegen beschäftigt hat, auf die veränderte Situation reagieren soll oder ob man die Behandlung des Kriegsalltags weiterhin vor allem der Lektüre von Remarques „Im Westen nichts Neues“ - mit entsprechender filmischer Umsetzung - im Deutschunterricht überlassen will. Wenn man aber - auch im Sinne der Förderung des Friedensgedankens - die junge Generation, für die die Zeit der beiden Weltkriege gedanklich sehr, sehr weit zurückliegt, über die Realität des Krieges informieren will, damit sie weiß, was Menschen im Krieg gegebenenfalls erwartet, dann bietet sich Feldpost als Quellengruppe für den Geschichtsunterricht durchaus an, zumal die Zeitzeugen im Kreise der Familien allmählich aussterben. Zudem wird, wie wir wissen, durch die Beschäftigung mit Einzelschicksalen Geschichte häufig besonders intensiv erfahren.

Nach dem Ende von Kriegen haben in der Vergangenheit in erster Linie hohe Militärs und Politiker zur Feder gegriffen, um neben den amtlichen Druckwerken ihre Sicht der jeweiligen militärischen Auseinandersetzung darzulegen. Dies waren dann weitgehend die Zeitzeugen, aus deren Werken die Historiker für ihre Darstellungen schöpfen konnten und mußten. Eher selten gab es auch Publikationen von Erinnerungen oder Feldpost „normaler“ Soldaten. Die Beschäftigung mit der Quellengruppe „Feldpost“

ermöglicht daher auch die wünschenswerte Perspektive der „*Geschichte von unten*“ und bei verschiedenen Schreibern eine - zumindest teilweise - *Multiperspektivität*.

Dagegen läßt sich anführen, daß es sich bei Feldpost doch um sehr subjektiv gefärbte historische Zeugnisse handle, denen der Blick über den privaten bzw. familiären Tellerrand weitgehend fehle. Das ist ein berechtigter Einwand, und eine ungeschminkte Sicht der Kriegswirklichkeit geben diese Schreiben mit Rücksicht auf die Empfänger der Briefe und die drohende Zensur in aller Regel auch nicht wieder, es bleibt bei einer Annäherung.

Doch die Subjektivität teilt diese Quellenart mehr oder weniger mit allen entsprechenden Quellen. Andererseits dürfte es sich bei den meisten Feldpostbriefen quellenkritisch gesehen um „Überreste“ handeln, d. h. es fehlt ihnen die Rücksichtnahme im Hinblick auf eine spätere Veröffentlichung welcher Art auch immer.

Auch die Forderung nach Formen des Unterrichts wie dem *forschend-entdeckenden Lernen* lassen sich mit dem Studium von Feldpost erfüllen. Auf den sprichwörtlichen „Dachböden“ sehr vieler Familien in Deutschland ruhen, was diese Quellengruppe angeht, noch ungehobene Schätze. Vielleicht gelingt ihre teilweise Bergung mit Hilfe der Schülerinnen und Schüler, wenn nicht in der eigenen Familie, dann vielleicht bei anderen Personenkreisen. Auch in den Archiven harren noch Millionen von Feldpostbriefen der Bearbeitung. Für die Schülerinnen und Schüler dürfte die Arbeit an diesem möglicherweise von ihnen selbst dem Vergessen entrissenen Material durchaus die Motivation fördern. Dies gilt auch für die große thematische Bandbreite und den oft familiengeschichtlichen Inhalt der Feldpost. Wenn Familien bereit wären, den Zugang zu diesen Privatpapieren zu öffnen, wäre echtes forschendes Lernen möglich. Denn auf diesem Gebiet steht auch die historische Wissenschaft erst am Anfang. Allerdings seien auch weitere mit dieser Arbeit verbundene Schwierigkeiten nicht verschwiegen. Manche Handschrift ist nur schwer lesbar und oft ist die Beherrschung der deutschen Schreibschrift für die Arbeit mit den Originalen nötig.

Wenn diese Beschäftigung mit der Feldpost jetzt erfolgte, mag es einige Jahre lang in dem einen oder anderen Fall sogar noch möglich sein, die Arbeit durch Zeitzeugen, vielleicht die Briefschreiber selbst, zu ergänzen.

Ernst-Jürgen Rosebrock

Unveröffentlichte Feldpost aus der Anfangszeit des Ersten Weltkrieges – Eine Quellenauswahl aus den Jahren 1914 und 1915

Nach den vorstehenden Überlegungen allgemeiner Art über den Einsatz von Feldpost im Geschichtsunterricht wende ich mich nun den unten abgedruckten Materialien zu. Es handelt sich um Briefe, die Adolf Rosebrock, der jüngere Sohn eines Harburger Lehrers und Vetter meines Vaters, in den Jahren 1914 und 1915 von der Front in Flandern an Verwandte schickte. Eine Cousine trug diese Feldpost in ein kleines schwarzes Büchlein ein, das auf der Vorderseite das Eisernes Kreuz von 1914 und den Titel „Kriegstagebuch“ trägt. Als Adolf Rosebrock sich 1914 freiwillig zum Kriegsdienst meldete, war er 19 Jahre alt und Student der Geschichte. Sein jugendliches Alter, die Tatsache, daß er noch nicht verheiratet war und keine Kinder hatte sowie vielleicht seine Sehweise als angehender Historiker könnten erklären, warum seine Briefe weniger "Familienbriefe" sind als Dokumentation dessen, was er im Krieg erlebte. Ob die Cousine, die die Abschriften vornahm, über die Kürzung der Anrede- und Schlußformel hinaus weitere Kürzungen vorgenommen hat, ist nicht bekannt. Auch ist unklar, warum diese Überlieferung im Jahre 1915 abbricht.

In den Text der Briefe wurde vom Verfasser dieses Artikels mit aller Vorsicht eingegriffen: Offensichtliche Orthographie- und Interpunktionsfehler, die sowohl auf den Verfasser der Briefe als auch die Abschreiberin zurückgehen können, wurden korrigiert, einige Abkürzungen, vor allem solche von militärischen Ausdrücken, wurden aufgelöst. Bei Ortsnamen wurde auf die auf zeitgenössischen Karten vorgefundene Schreibweise zurückgegriffen.

Bei den mit pädagogischen Intentionen verbundenen Quellenpublikationen ist es heute weitgehend üblich, sie mit Aufgabenstellungen für die Schülerinnen und Schüler zu verbinden. Daraus konnte ich zwar oft nützliche Anregungen gewinnen, aber die Aufgabenstellungen nur selten unmittelbar umsetzen. Darum will ich mit entsprechenden Vorschlägen einschließlich der zu wählenden Arbeitsformen zurückhaltend sein.

Man könnte sich beispielsweise gemäß dem Anfang des ersten Briefes mit dem Langemarck-Mythos auseinandersetzen, dem neben Tannenberg und Verdun wichtigsten Schlachtenmythos des Ersten Weltkrieges auf deutscher Seite. Denn der Briefschreiber war als kriegsfreiwilliger Student Angehöriger eines der in Flandern eingesetzten deutschen Reservecorps, von denen es legendenhaft im berühmten deutschen Heeresbericht vom 11. November 1914 hieß: „Westlich Langemarck brachen junge Regimenter unter dem Gesänge „Deutschland, Deutschland über alles“ gegen die erste Linie der feindlichen Stellung vor und nahmen sie.“ Den Langemarck-Mythos könnte man mit dem Inhalt der untenstehenden Briefe kontrastieren.

Aber hier soll es in erster Linie um Information über die Alltäglichkeit des Krieges gehen, wobei die Materialien, wie ich meine, weitgehend aus sich heraus wirken.

Zu einem abschließenden Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern über die Briefe könnte etwa folgende verhältnismäßig offene Aufgabenstellung die nötigen Impulse geben:

- Stellen Sie dar, welche Auffassung vom Krieg der Schreiber in seinen Briefen zum Ausdruck bringt (Belegstellen).
- Nennen und erläutern Sie die Gründe, die es für seine Auffassung gegeben haben könnte.
- Diskutieren Sie diese Auffassung und ihre mögliche Begründung.

Zum Verständnis der Quellen bedarf es neben den Kenntnissen allgemeiner Art über den Ersten Weltkrieg auch solche über die in den Briefen angesprochene spezielle Situation: den „Wettlauf zum Meer“ nach der gescheiterten Marneschlacht, die Rolle der „Freiwilligenregimenter“ dabei sowie bestimmte militärische Fachbegriffe (z. B. Gliederung und Mannschaftsstärke der genannten Truppenformationen). Für die Informationsgewinnung ist ein vor kurzem erschienenenes Werk sehr nützlich: Hirschfeld, Gerhard / Krumeich, Gerd / Renz, Irina (Herausgeber), Enzyklopädie Erster Weltkrieg, Verlag Ferdinand Schöningh, 2., durchgesehene Auflage Paderborn - München - Wien - Zürich 2004 (2003).

Im Schützengraben vor Langemark b. Ypern
30.X.1914

Eben habe ich den Brief vom 28. zur Beförderung weitergegeben. Gestern hatte ich keine Zeit, ihn zu Ende zu führen, u. heute morgen wurde der Befehl zum Angriff gegeben, somit also auch zum Verlassen der Schützengräben, in denen wir uns nun endlich etwas wohnlich eingerichtet hatten. Doch bevor ich das Leben in diesen Sandhöhlen näher beschreibe, will ich mit dem Berichte meiner Erlebnisse vom Morgen des 21.X. an fortfahren, denn es ist jetzt Zeit dazu, da es scheint, daß wir doch unsere Stellung beibehalten sollen. Der Morgen des 21. brach an, der Ehrentag unseres Bataillons. Unsere Kompanie wurde aus ihrer Vorpostenstellung zurückgenommen, u. das Bataillon sammelte sich. Auf einem Rübenfelde lagerte das Regiment. Todmüde und ausgehungert - in der Nacht mußten wir die eiserne Ration angreifen - lagen wir ausgestreckt auf dem kalten Boden. Kanonendonner rollte in den Lüften, Geschosse sausten über uns hinweg, von fern hörte man das scharfe Knallen des Infanteriefeuers. Jetzt wird's ernst! Ein eigenartiges Gefühl, wie ich es vor meiner ersten Mensur empfand, nicht Furcht, aber erwartungsvolle Spannung. Die Patronen-, Rock- und Hosentaschen, der Brotbeutel wurden voll Munition gestopft, jeder erhielt einen Patronengurt. Das letzte Brot aus dem Bagagewagen wurde stückweise verteilt. "Auf!" Alles sprang empor; man schüttelte den Schlaf ab, u. vorwärts ging's. Bataillonsbefehl: "Das vor uns liegende Dorf Mangelaare muß in unsere Hände!" Hinter verlassenen Gehöften stand unsere Kompanie. Über uns kreisten feindliche Flieger, die die Stellung unserer Artillerie erkundeten, die durch ihr Feuer den Feind erschüttern sollte. "Der zweite Zug rechts und links ausschwärmen!" Wie auf dem Exerzierplatze ging alles vor sich. In dünnen Schützenlinien gingen wir vor, wellenförmig folgten die nächsten Linien, rechts von uns gingen die anderen Kompanien vor. Ohne jeden Verlust - die Franzosen schießen direkt saumäßig, alles geht über die Köpfe hinweg - gelangten wir an den Rand des Dorfes. "Seitengewehre pflanzt auf!" Jedes Haus wurde durchsucht, denn von allen Seiten wurden wir aus ihnen beschossen. Im Augenblick war das Dorf in unsern Händen, langsam sammelte sich die Kompanie. Auf einmal

krachte es von allen Seiten auf uns ein, wir befanden uns im schönsten Artillerie- u. Gewehrfeuer; denn wir waren zu weit vorgegangen, und der Feind faßte uns jetzt in der Flanke. "Die 9. Kompanie sofort zur Unterstützung der 12. herbeikommen!", rief unserm Hauptmann der Melder zu. Gruppenweise, von einem Hagel von Geschossen überschüttet, eilten wir an den Seitenrand des Dorfes u. nahmen Deckung in einem Schützengraben, den zum Glück die 12. Kompanie nachts auf Vorposten ausgeworfen hatte. 200 m vor uns in einer Hecke, vollständig unsichtbar, lag der Feind in überlegener Zahl, ruhig u. sicher feuerten wir Schuß auf Schuß auf die Hecke ab. Bald hatte sich auch die feindliche Artillerie auf unsern Graben eingeschossen. Rechts und links sanken die Kameraden dahin. Auch ich faßte nach meinen Gliedern, als ich aus der Betäubung, in die mich eine platzende Granate versetzt hatte, erwachte u. mich unter dem Sande, der mich bedeckte, hervorarbeitete. Ich hörte das Stöhnen der Getroffenen, ich blickte nach der Seite, da lag ein blutjunger Kamerad, eben 17 Jahre, mit aufgerissenen Kopfe. Die 12. Kompanie konnte sich jetzt, wo wir das Feuer auf uns lenkten, zurückziehen. Nun verließen auch wir auf Befehl einzeln den Graben u. sammelten uns, nachdem noch manch einer beim Verlassen des Grabens unterwegs liegenblieb. Wir zogen uns zurück bis an einen Waldrand. Kaum 40 Mann hatte der Hauptmann noch beisammen. Da wurden wir zur Unterstützung des Regiments 236 herbeigerufen. Endlich erblickten wir es, nachdem wir glücklich durch das feindliche Feuer hindurchgekommen waren. Einmal waren wir in Gefahr abgeschnitten zu werden. 50 m vor uns wurden wir aus einer dicht mit Engländern besetzten Hecke befeuert. Während sich der Rest unserer kleinen Abteilung zurückzog, deckten wir sie mit 12 Mann, von denen innerhalb einer Minute nur noch 8 Mann übrigblieben. Kurz vorher war der Tragiemen meines Tornisters abgerissen; der Tornister fiel herunter, ich legte mich hinter ihn und feuerte Schuß auf Schuß auf die Hecke ab. Meine beiden Nebenleute lagen mit durchschossenem Kopfe in ihrem Blute. Eine furchtbare Ruhe war über mich gekommen; ich dachte, mein Ende wäre jeden Augenblick da. Die Kugeln, die vor mir einschlugen, bespritzten mich mit Sand, mein Tornister ging ein paar Mal auf u. nieder. Als ich ihn nachher öffnete, sah ich, daß 3 Schüsse ihn durchbohrt und die Blechbüchse, Stiefel u. Zeltstücke durchschlagen hatten. Wir 8 Mann folgten der Abteilung, mit der zusammen wir endlich die 236er erreichten, deren linker Flügel zurückging, da er in unser eigenes Feuer geraten war. Da sprang unser Hauptmann vor, riß die Führung an sich. "Seitengewehr pflanzt auf! Zum Sturm marsch, marsch!" Alles flutete wieder vorwärts, die Engländer, von denen wir auch keinen einzigen in diesem mit Hecken u. Gräben durchzogenen Gelände erblicken konnten, in ihre befestigte Stellung zurücktreibend. Bis gegen 11 Uhr blieben wir 200 m vor ihrer Stellung im heftigstem Feuer liegen - ich war im Graben eingeschlafen -, bis der Befehl zum Zurückgehen kam. Wir lasen die Verwundeten auf, trugen sie zum Verbandsplatz nach Poelkappelle, dann brachten wir ein paar Artillerieoffiziere als Bedeckung in ein Dorf und reiheten uns zwischen die 236er, die in einem Schützengraben lagen. Ich dachte endlich mal ein paar Augenblicke schlafen zu können, aber ich hatte mich geirrt. Kaum war ich eingenickt, als ich geweckt und auf Posten geschickt wurde. Dort stand ich im Regen, ohne Essen und Trinken 6 Stunden ohne Ablösung. Die Stunden gingen vorüber, wir trennten uns von den 236ern u. erreichten endlich den Platz, wo unser Bataillon sich sammelte. Wie manch einer schwieg aber beim Appell. Heute

sind die letzten Versprengten zurückgekommen, aber 190 Mann etwa fehlen von der Kompanie. Am Donnerstag nun ruhten wir aus in einem Walde, u. in der Nacht schliefen wir endlich einmal wieder auf einem Bauernhofe. Von da ab nahmen wir eine befestigte Stellung ein. Immer bringt jeder Tag neue Verluste, da der unsichtbare Feind uns beständig beschießt, aber man hat doch etwas mehr Ruhe (immer 2 Stunden Schlaf und 1 Stunde Wache in der Nacht) und ist gesund. Und nun haben wir auch endlich Post empfangen. Am Dienstag erhielt ich zuerst Euren lieben Brief, der mich so glücklich machte. Wer weiß, wann ich wieder zum Schreiben kommen kann, da wir jeden Augenblick angreifen oder angegriffen werden können. Wahrscheinlich wird der Feind heute nacht bei unserer Stellung einen Durchbruch versuchen, aber laßt ihn nur kommen. Bleibt mal einige Zeit Nachricht von mir aus, so beunruhigt Euch nicht, denn der Herr wird mich auch weiter beschützen. Im nächsten Briefe beschreibe ich Euch das Leben in den Schützengraben, große literarische Erzeugnisse werden es nicht, aber die Briefe an Euch sollen mein Tagebuch werden. Die Schrecken des Krieges kann u. mag ich Euch nicht schildern, dafür ist bei uns auch jedes Gefühl abgestumpft. Es ist aber trotzdem verkehrt, von Verrohung zu reden. Nur selten beleben einen so edle Gefühle wie gerade in manchen Augenblicken dieser Zeit. Waschen u. Rasieren gibt es seit 14 Tagen natürlich nicht mehr. Und trotz alledem, der Krieg hat auch etwas Poesievolleres an sich. Und kommt man heim, so muß einen jedermann beneiden, denn man hat was erlebt, man hat sein Vaterland verteidigt und ihm zum Siege verholfen. Es wird dunkel und bitter kalt. Nun auf zur Nacht!

Poelkappelle, 20.XI.1914

Man denkt manchmal, wenn man sich in trauriger Lage befindet, es könne nicht ärger werden, und ich glaube auch, daß es schlimmer nicht werden kann wie in den beiden letzten Tagen. Meine Karte vom Ruhetage in Westroosebeke habt Ihr wohl erhalten, also am selben Abend um 10 Uhr ging der Marsch los zu den Stellungen, die wir besetzen sollten. Durch Regen und Schnee durch den tiefsten Dreck ging es bei stockfinsterer Nacht, bis wir endlich in Poelkappelle anlangten, derselben Stadt, die wir am 20. zum 21. Okt. in der Nacht besetzten. Dicht vor dem Orte liegen unsere Schützengraben. Die Stadt selbst ist ein Trümmerhaufen, da ist auch kein Haus, das ganz geblieben ist. Furchtbar hat das Artilleriefeuer hier gewütet. Am Ausgang des Städtchens ging es im Gänsemarsch über die Landstraße, die die Feinde mit ihrem Feuer beschossen. Ohne Verluste gelangten wir aber in den Verbindungsgraben zwischen der Landstraße u. den Schützengraben. Schon beim ersten Schritt saßen wir bis an die Knie in dem Schlamm, nichts konnte man sehen. Das Gewehr um die Schulter gehängt, so stapfte man vorwärts. Die Kugeln pfften uns über die Köpfe hinweg. An einzelnen Stellen waren Bretter gelegt, die aber schon $\frac{1}{2}$ m in den Schlamm gesunken waren. War ein Brett zu Ende, so befand sich zwischen diesem und dem nächsten ein Zwischenraum, wehe dem, der an dieser Stelle in den Schlamm geriet! Konnte er sich wieder herausarbeiten, so geschah das mindestens mit Verlust seiner Stiefel. Nun waren die Bretter so schmal, daß man balancieren mußte. Alle Augenblicke trat einer daneben und schon saß er bis zur Brust im Schlamm, in dem er bis zum Morgen steckenbleiben mußte, denn keiner hatte Zeit, ihn herauszuziehen. Auch ich geriet

einmal in die Lücke zwischen zwei Brettern, sackte aber glücklicherweise hinter das folgende Brett, auf das ich mich so lang, wie ich war, legte. Einen Augenblick war ich vollständig im Schlamm verschwunden. Dann faßte ich festen Fuß auf dem Brett u. weiter ging's, wenn ich auch, da mein Kopf ebenfalls im Schlick gesessen hatte, nichts sehen konnte, was aber nichts ausmachte, da man doch nicht die Hand vor Augen sehen konnte. Meine Brille war nicht heruntergefallen. Ich sah etwa aus wie Max und Moritz, als sie in den Teig gefallen waren. Endlich gelangten wir in den Schützengraben und wirklich kann man mal wieder Atem schöpfen, ohne Gefahr zu laufen zu versinken. An dieser Stelle war der Graben gut ausgebaut mit Unterständen und Deckungen. Wir lösten die 29er ab, die im Frieden in Trier liegen, es war das aktive Regiment. Von der ursprünglichen Mannschaft waren noch 30 Mann vorhanden, darunter auch ein Feldwebel der Reserve, der das Eiserne Kreuz I. und II. Klasse hatte. Mit ihm unterhielt ich mich längere Zeit. Auch er sagte, daß dieser Tag in diesem Schützengraben der schlimmste des ganzen Krieges gewesen sei. Er sagte auch, daß er voll Bewunderung auf uns Freiwillige blicke, wie wir die Strapazen ertrügen, die die aktiven Regimenter, die im Zentrum und auf dem linken Flügel unserer großen Schlachtfrent liegen, nicht im entferntesten durchzumachen hätten. Mit einem Händedruck verabschiedeten wir uns. Nach etwa 100 m Wegs ging der Dreck wieder bis an die Knie. Dann kam der Befehl: „Gepäck abhängen.“ Glücklicherweise fand ich ein Brett, auf das ich mich stellen konnte. Als der Morgen anbrach, saß ich wieder bis an die Knie im Schlamm. Gott sei Dank hatte es aufgehört zu regnen, und die aufgehende Sonne gab einem wieder frischen Mut. Das erste war, daß ich mir an der Seite, wo die Deckung eingestürzt war, ein Sitzplätzchen schaufelte, auf das ich meinen Tornister legte u. mich selbst drauf setzte. Den Schlamm zu entfernen hatte keinen Zweck, da das Grundwasser wie Quellen aus der Erde sprudelte. Auf einmal klangen französische Laute an mein Ohr, ich sah über die Deckung u. erblickte 50 m vor uns den feindlichen Schützengraben. Den Kopf steckte ich allerdings gleich wieder weg, als mir eine Kugel von meiner Mütze die Kokarde fortriß. Hätten wir Artilleriefeuer bekommen, so wären wir verloren gewesen, denn man hatte kein geschütztes Plätzchen. Am Tage machte ich den Weg noch mal, da ich mich freiwillig zum Essenholen gemeldet hatte, abends war ein furchtbares Schneegestöber und dabei war es so naßkalt, daß man sich beinahe den Tod wünschte. Die Nacht ging aber auch zu Ende, und nachmittags um 3 Uhr wurden wir von der 12. Kompanie abgelöst. Wir liegen hier in einem Hause, das einigermaßen unversehrt ist, und haben wunderbar geschlafen, nachdem wir warmes Essen, Punsch, Brot und, o Wonne, Feldpost empfangen hatten. Ich erhielt Eure lieben Briefe u. das Tabakpaketchen. Ich schreibe schrecklich gerne jetzt. Ich möchte immerzu Briefe schreiben, aber man hat nicht die nötige Ruhe dazu. Ich wünschte, daß ich endlich mal Zeit hätte, allen schriftlichen Verpflichtungen nachzukommen. Heute nacht hat es stark gefroren, heute morgen waren die Fensterscheiben voller Eis, es ist eine richtige Winterlandschaft. Diesen trockenen Frost will ich gerne ertragen, wenn es bloß nicht wieder anfängt zu regnen. Heute nacht geht's wieder in den Schützengraben, den die Pioniere hoffentlich besser ausgebaut haben. Vor einigen Tagen haben wir wollene Decken bekommen, ohne die hätten wir wohl kaum die Nächte hinbringen können. Ich glaube nicht, daß Weihnachten schon Friede ist. Ich denke, daß der Feind sich bald ergeben muß, das wäre ja von entscheidender

Wirkung auf der ganzen Schlachtfrent und alle verfügbaren Truppen werden hier auch hergeworfen. Stimmung und Gesundheitszustand bei mir tadellos. Durch die Gläser kann ich mit meinen Augen sehr gut sehen, schärfer als mancher mit gesunden Augen. Sendet mir bitte regelmäßige Zeitungen. Nun lebt wohl ihr Lieben. Großmutter soll guten Muts sein.

Poelkappelle, 6.I.1915

Im Augen u. Blick habe ich die feste Absicht, Euch einen meterlangen Brief zu schreiben, wenn die Granaten mir dazu die Erlaubnis geben. So sollte der Anfang lauten, aber knapp hatte ich "im Augen" geschrieben, da wäre ich auch beinahe "im Auge" gegangen, denn ein Schrapnell besaß die Frechheit, grade über diesem Hause zu platzen, daß mir Stücke von den Ziegeln des Daches an den Schädel sausten (Rin in Keller!). Jetzt müssen die Franzosen wohl erst mal wieder laden, bis sie damit fertig sind und wieder ihr blödsinniges Geschieße beginnen, fahre ich mit Schreiben fort. Eigentlich hätte unser Regiment heute morgen wieder in Ruhe kommen müssen, aber (wie es heißt: "strafweise") muß es noch etwas länger aushalten im Schützengraben. Unsere Kompanie liegt wieder auf 2 Tage hier in Poelkappelle, heute morgen sind wir nach hier zurückgelegt worden. Als es hell wurde, hatten wir Löhnungsappell, darauf Gewehrreinigen und augenblicklich Zeit zum Schreiben. (Die Bande fängt schon wieder an Streit zu machen.) Nun haben sie eben Granaten hier hereingeschmissen, so daß ich wieder volle Deckung nehmen mußte. Nun aber will ich der Reihenfolge nach meine Erlebnisse im Schützengraben berichten: Am Morgen des 31. XII. kam unsere Kompanie nach vorne. Auf der Karte hatte ich meine treffliche Behausung ja beschrieben, sie war einfach blendend. Das alte Jahr ging immer mehr zu Ende, die Nacht breitete sich über das Schlachtfeld, erhellt durch den leuchtenden Mond. Scharf spähte ich zum Feind hinüber, alles war merkwürdig still, und nur vereinzelte Schüsse fielen. Die Kameraden standen mit ernstern, nachdenklichen Mienen jeder an seinem Platze. Ihr könnt Euch wohl denken, was unser Kriegerherz bewegte, wie es sich hinträumte an den Silvestertisch mit dampfendem Punsche. Wie hat man sonst nur in das neue Jahr so hineintaumeln können! Für mich zog ich das Fazit des alten Jahres, was es mir an Glück gebracht hatte, wie mich der Herr so gnädig behütet hatte, in ihm. Auch nach vorwärts strebten meine Blicke und sahen unsern endgültigen Sieg und meine Rückkehr in die Heimat. Da wurde mir so froh ums Herz, und so freudig wurde mir der Mut. Da tönte es durch die Stille "Prosit Neujahr!", alles kam aus den Unterständen hervor, und ein richtiger Jahrmarktsbetrieb hob an. Mund- und Ziehharmonikas, Trompetentöne, Trommelwirbel, lauter Gesang und lautes Rufen vereinigten sich zu einem Höllenlärm, der noch gesteigert wurde, als unsere Artillerie dem Feinde die ersten Neujahrsgrüße zusandte, der die Antwort auch nicht schuldig blieb. Uns störte das wenig. Fröhlich kreisten die Becher mit dem Glühweine u. die unvermeidliche Schluckpulle machte die Runde. Händeschütteln, Glückwünsche, Zutrinken usw. Allmählich wurde es wieder still, die Ablösung kroch in die Unterstände zurück. Im Halbschlaf hörte ich nur noch die Klänge einer Ziehharmonika, deren fröhliche Weisen schon wieder durch Heimatlieder abgelöst wurden, dann schlief ich meine 2 Stunden ab. Der Neujahrstag brachte wieder Regen, den wir aber von unserer Behausung

aus verspotteten. Die nächste Nacht war wieder sehr regnerisch und ich spannte meinen Regenschirm, den ich mir hier "verpaßt" hatte, auf und ließ mich nicht aus der Stimmung bringen. Ich freute mich schon so recht, als der Morgen graute, auf ein Schläfchen im Unterstand, als es auf einmal hieß: "9. Kompanie fertigmachen zum Abrücken in den Deckungsgraben!" Tiefbetrübt nahm ich meinen Affen, nahm die Knarre aus der Schießscharte und trollte hinter den Kameraden her, die auch grade keine frohen Gesichter machten. Der Deckungsgraben liegt ein paar Schritte hinter dem vorderen Graben. Mit 20-30 Mann wurden wir in einen Unterstand gestopft, in dem wir natürlich wie die Heringe eingepökelt lagen und wo an Schreiben gar nicht zu denken war. Daher mein Schweigen! Dazu tropfte es durch die Decke, daß man sich lieber draußen in den Regen stellte. Einmal versuchte ich zu schlafen, wachte aber bald auf und konnte aber aufspringen, als ich, bis auch die Haut durchnäßt, sah, daß ich in 10 cm hohem Wasser lag. Dazu kommt noch, daß die Kompanie, die im Deckungsgraben liegt, nachts recht angenehme Aufgaben hat. Eine davon, die ich zweimal (in der Nacht vom 2./3. u. 4./5.) zu erledigen hatte, ist das Stellen von Verbindungsleuten zwischen dem Graben und dem Bataillonsstabe. Das ist also ein lebendes Telephon, damit im Falle, daß die Leitung zerstört wird, Befehle schnell weitergebracht werden können. Da steht man denn 12-13 Stunden ununterbrochen ohne Ablösung, auf freiem Felde, stampft sich die Füße warm und läßt seine am Tage durchnäßte Kleidung vom Nachtwind trocknen. Am Tage sucht man dann vergebens ein trockenes Plätzchen zum Ausruhen. Nun will ich Euch etwas berichten, worin wohl die Bestrafung des Regiments zu erblicken ist. Schon häufig bemerkten wir, daß die Franzosen zu bestimmten Tagesstunden ihre Käppis schwenkten und dann bald darauf erst vorsichtig, dann immer dreister sich über der Brustwehr zeigten. Gewöhnlich schossen wir sie ab, aber im neuen Jahre, so dachten wir, gibt's doch mal Friede, deshalb wollen wir ihnen mal nichts tun und sie gewähren lassen. Auf einmal krabbelte ein Franzose ganz frech aus dem Graben heraus, ging mit einem Korbe Apfelsinen und einem Topf voll Kaffee zu unserm II. Bataillon hinüber, lud seine Sachen dort ab und empfing dafür Schnaps und Zigaretten. Bald darauf ging einer von uns zu den Franzosen, und so entwickelte sich bald ein regelrechter Verkehr zwischen uns und dem Feinde. In der Mitte zwischen den Gräben trafen sie sich und plauderten miteinander. Die Sache ging gut, bis einmal einer von uns in seiner Vertrauensseligkeit heimtückisch erschossen wurde. Die Franzosen erzählten, daß sie nur schießen müssen, wenn englische Offiziere vorne wären, sie wollten uns dann ein Zeichen geben, dann sollten wir uns in acht nehmen, oder sie wollten einfach über uns hinwegschießen. Mir gefiel der Spaß auch nicht so recht; denn wenn sie mir auch sympathischer sind als die verd... Engländer, unsere Feinde sind sie doch und manch lieber Kamerad muß noch gerächt werden. Ich hoffe, daß unser Regiment morgen abgelöst wird. Unser Bataillon wird allerdings keine rechte Ruhe bekommen, sondern wohl auf den arg beschossenen Bahnhof gelegt werden und Pionierarbeiten tun müssen. Na, wir wollen's erst mal abwarten! Unsere Kompanie hat in diesen 8 Tagen keinen Toten oder Verwundeten gehabt, hoffentlich richten die hier einschlagenden Granaten kein Unheil mehr an. Ich habe mich, nachdem sie mich zweimal gestört haben, nicht wieder von ihnen vertreiben lassen, sondern ruhig weitergeschrieben. Man könnte ja so viel, so unendlich viel berichten, aber nur das Interessanteste und das, was mir grade einfällt,

berichte ich. Aber wenn i komm, wenn i wiederkomm, will ich Euch erzählen, daß es eine Freude ist.

Ostneukirchen [Oostnieuwkerke], d. 3.III.1915

Heute, an dem Tage, wo mein liebes Mütterchen ihren Geburtstag begeht, wo meine Gedanken ständig bei Euch weilen, will ich auch Dir Deine Geburtstagszeilen senden. Für Eure lieben Briefe vielen herzlichen Dank! Es spricht aus Euren Briefen so viel elterliche Liebe, Besorgnis und Zartheit, daß das rauhe Kriegerherz ganz weich gestimmt wird. Die Augenblicke, wo die Post gelesen wird, sind die schönsten des ganzen Tages. Der Dienst des Tages ist recht hart. Morgens um 6 Uhr wird aufgestanden, man wäscht sich, trinkt Kaffee, und um 7 Uhr steht man in Reih und Glied. Bis $\frac{1}{2}$ 12 Uhr wird draußen exerziert, Griffe werden gekloppt, Gefechtsübungen werden abgehalten, es wird gezielt und bajonettiert. Wir schießen dann wie im Frieden mit Platzpatronen, während von vorne her das dumpfe Grollen des Geschützfeuers herüberdröhnt. Bis oben hin voller Dreck kommt man in die Quartiere, seit gestern, wo es wieder in Strömen gießt, auch total durchnäßt. Um $\frac{1}{2}$ 3 Uhr beginnt der Dienst wieder, dazu müssen die Stiefel gebürstet u. geschmiert sein, das Zeug muß sauber sein und das Gewehr tadellos. Kaum hat man Zeit zum Essen, dann ist die Kompanie wieder angetreten. Von 2 $\frac{1}{4}$ -4 $\frac{1}{4}$ geht die Geschichte vom Morgen wieder los, dann ist bis 5 Uhr, ohne daß man sein Zeug trocknen lassen kann, Unterricht, der gewöhnlich über das Benehmen gegen Vorgesetzte, Marschordnung und Vorpostendienst handelt. Von 5-6 Uhr ist Gewehrreinigen, nach 6 Uhr wird Post verteilt, dann folgt das Instandsetzen der Sachen für den kommenden Tag. Man ist natürlich recht müde, ißt ein wenig und schreibt die notwendigsten Sachen. Dann kann man endlich sein Lager aufsuchen, wenn nicht ein Alarm dazwischenkommt. Das sind die "Ruhetage" von Oostnieuwkerke! Der Divisionsgeneral, von dem der Dienst in den "Ruhetagen" abhängt, spricht auch in der Parole von den sogenannten Ruhetagen. Sie sollten es nicht sein. Und tatsächlich! Nach diesen 8 Tagen anstrengenden Dienstes fühlt man sich wohler, als wenn man sie mit Nichtstun verbrächte. Bei uns alten Mannschaften wird ja manches Auge zugeedrückt, aber die Ersatztruppen, alles Ersatzreservisten und neue Rekruten, werden böß geschliffen. Wirklich faule Tage sind die Tage in Poelkappelle in den Kellern. Übermorgen geht's wieder nach vorne. Diesmal kommt unsere Kompanie gleich die ersten 4 Tage in den Graben. Heute morgen haben wir in Westroosebeke Sturmangriffe auf Feldbefestigungen und das Nehmen von Drahtverhauen unter Leitung eines Pionierhauptmanns geübt. Ich befinde mich bei alledem sehr wohl. Vorgestern ist die Liste der Fahnenjunker, die jetzt auch unser Reserveregiment einstellt, eingereicht. Wenn auch schweren Herzens ließ ich mich nicht eintragen. Die Leute - von unserer Kompanie sind es vier - kommen wohl einige Wochen nach Deutschland. Wenn ich morgen Zeit habe, sende ich Euch in einem Pakete einen Fallschirm von einer französischen Leuchtkugel. Die Dinger halten sich eine Minute lang in der Luft und streichen, da sie ja nach der Windrichtung abgeschossen werden, das ganze Gelände ab, während unsere nur einige Sekunden leuchten, um dann niederzugehen, und verlöschen. Es sind 2 Arten bei den französischen Fallschirmen: große aus gummiertem Leinen und kleinere aus Seide. Beim Essenholen, bei der Ablösung sind die

Dinger recht unangenehm, aber bevor sie zu leuchten anfangen, gehen sie mit Zischen und feurigem Bogen in die Luft, wo sie dann explodieren und der Fallschirm dadurch zugleich in Tätigkeit tritt. Da hat man denn Zeit, sich schnell an den Boden zu werfen. - Auf stiller Wacht im Schützengraben vor dem Feinde werde ich Deinen Geburtstag, Du mein lieber Vater, feiern. Dann sehe ich Euch wohl im Nebel in stillem Kreise sitzen vor einem dampfenden Glase Grog. Dann stoße ich mit Dir an mit einem "Glückauf", daß das Glas zerspringt. Um 12 Uhr nachts wird das Bild verschwinden. Hinüber und herüber wird es tönen: "Auf Wiedersehen in der Heimat!" Feiert froh und denkt dabei an Euren Jungen.

28.4.1915

War die Freude aber groß, als gestern die Essenholer einen Sack Post mitbrachten. In der Nacht arbeiteten wir uns vor u. schanzten uns dichter vor dem Feinde ein. Heute morgen nun wurde die Post verteilt. Glaubt mir, auch ich habe vor Rührung geweint, als ich die lang entbehrten lieben Worte las und Eure Freude über meine Erwerbung des Eisernen Kreuzes mein Herz wieder mit Stolz erfüllt. Aber dieses Herz trauert noch um die vielen lieben Kameraden, die von meiner Seite hinweggerissen. Hat unsere Kompanie doch genau die Hälfte verloren. Ohne abgelöst zu werden, liegen wir immer noch vorne, jeden Augenblick des Befehls gewärtig, aus den Gräben hervorzustürzen auf die Engländer, die wohl noch nie so gründlich deutsche Hiebe zu kosten bekommen haben. Meine persönliche Anteilnahme am Kampfe will ich jetzt schildern. Ich lag am 22. morgens noch auf der Revierstube. In der Nacht vom 21. zum 22. waren derartige Vorbereitungen zum Sturm getroffen worden, daß dieser ziemlich gewiß war. Ich befand mich natürlich auf glühenden Kohlen und der Gedanke peinigte mich, daß ich hinten saß, während meine Kameraden vorne kämpften u. bluteten. Gegen 6 Uhr abends brach dann auch der Sturm los, ich begab mich zur drahtlosen Telephonstation in Westroosebeke, wo die Flieger ihre Meldungen hinbrachten, u. gleich hieß es: "Langemark in deutschem Besitz!" Nachts kamen dann schon Gefangenentrupps durch, durchweg Inder, Turkos u. Senegalschützen, nur vereinzelt Franzosen u. Engländer. Mit mir lagen von unserer Kompanie auf dem Revier noch Hillemann (Lehrer) u. Vogelstein (Student). Wir drei verließen ohne weiteres am andern Morgen früh das Revier u. schlossen uns der Bagage an, die den Truppen nachfuhr. Der Kompaniefeldwebel erteilte uns natürlich Erlaubnis, zur Kompanie zu gehen, die wir dann abends in einem Schützengraben jenseits Langemark vorfanden. Die Kompanie hatte bis dahin nur 2 Mann verloren, da sie als zweite Sturmwelle gar nicht oder wenig in feindliches Feuer gekommen war. Der Feind war vollkommen überrascht worden u. hatte kopflos alles im Stich gelassen. Da konnte ich mich ja trösten, um so mehr, als das Schwerste erst kommen sollte. Von Ypern her waren Engländer im Anmarsch gemeldet. Früh morgens zwischen 5 und 6 Uhr brachen wir aus dem Graben hervor u. bemächtigten uns einer der Anhöhen, wo wir uns einschanzten. Das brachte uns schon allerlei Verluste, darunter auch der Führer des 3. Zuges Leutnant Nickel und Mass aus meiner Korporalschaft. Beide tot. Vor uns lag jetzt das Dorf St. Julien, das stark von Engländern besetzt war. Unsere Artillerie schoß die feindlichen Stellungen sturmreif und unter Hurra ging's auf die Engländer. Die Kerls waren zähe, aber mit Seitengewehr u. Kolben ging's drauf los wie die Löwen. Was sich nicht ergab, wurde niedergemacht, teils auch gar kein Pardon gegeben. Unsere Verluste erhielten wir

besonders durch Flankenfeuer und Artilleriefeuer, sowohl durch die feindliche als auch durch unsere. Wir hatten uns schon im Dorfe festgesetzt, aber von vorne schoß die feindliche Artillerie mit Stinkbomben hinein, von hinten immer noch unsere 21-cm-Mörser, so daß wir es wieder räumen mußten. So ging's hin u. her, bis es beim dritten Sturm in unserm unbestrittenen Besitz war. Wir haben ja entsetzliche Verluste, aber gar keine im Vergleich zu den Engländern, die zu Hunderten umherlagen. Oh, erspart mir, einzelne Episoden zu erzählen! In der Kampfeswut ist man wie ein wildes Tier! Auch sind wir alle so herunter, daß man an allen Gliedern zittert. Werden wir denn nicht durch frische Truppen abgelöst? Ja, wir haben nicht so viele Truppen! Jetzt heißt es ausharren u. wohl heute noch oder morgen! Vorwärts zum Sturm, koste es, was es wolle!

Adolf Rosebrock fiel, wie es in der Zeitungsanzeige des Regimentskommandeurs heißt, „bei siegreichen Stürmen“ als Leutnant der Reserve und Kompanie-Führer, Ritter des Eisernen Kreuzes 1. Klasse am 1. Juni 1918.

Reihe „Geschichtswerkstätten stellen sich vor“:

Stadtteilarchiv Hamm

Die "Stadtteilinitiative Hamm für Freizeit und Kultur e.V." gründete am 1.10.1987 das Stadtteilarchiv Hamm. Wir konnten Heimatforscher für unsere Arbeit gewinnen, die seit Jahren Material gesammelt hatten. Das Kernstück unseres Archivs bildet das Fotoarchiv, eine Sammlung, die ca. 10.000 historische Aufnahmen umfasst. Darüber hinaus gibt es weitere Fotografien aus der Zeit nach 1945. Die überwiegende Zahl stammt aus Privatbesitz und ist nach Straßennamen alphabetisch sortiert. Die Fotos, das vorhandene Textarchiv, eine Bibliothek sowie verschiedene historische Fundstücke und anderes können zu unseren Öffnungszeiten angesehen werden. Schwerpunkt unserer Forschungsarbeit ist der Austausch mit Zeitzeugen, deren Erinnerungen eine große Bedeutung zukommt. Ihre Schilderungen fließen sowohl in unsere zahlreichen Publikationen als auch in ständig wechselnde Ausstellungen ein. Jeden ersten Dienstag im Monat um 14.30 Uhr findet das Geschichtscafé statt. Bei Kaffee und Kuchen werden Vorträge, Lichtbildschauen, Diskussionen u. ä. angeboten.

Stadtteilrundgänge

In der wärmeren Jahreszeit zeigt das Stadtteilarchiv in Stadtteilrundgängen vor Ort, wie es vor dem 2. Weltkrieg ausgesehen hat. Die Routen führen durch Hamm, den Hammer Park, Borgfelde, Hammerbrook, Rothenburgsort und über das Gelände des Rauhen Hauses. Ein Rundgang ist der Kindheit von Arno Schmidt gewidmet, der in Unten-Hamm aufgewachsen ist. Besonders beliebte Veranstaltungen sind die Barkassenfahrten durch die Wasserstraßen von Hamm und Hammerbrook.

Angebote für Schülerinnen und Schüler im Stadtteilarchiv Hamm und Bunker-museum

Das Stadtteilarchiv Hamm arbeitet nach „Regeln“ der Oral History. Eine Methode der anderen Art, sich mit Geschichte auseinander zu setzen. Sie zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass Geschichte dort fassbar (gemacht) wird, wo sich der individuelle Lebensraum befindet, z. B. der Stadtteil, die Wohnstraße, Schule u. v. a. m. Auf diese Weise finden Generationen zwangsläufig zusammen, nämlich die der Erinnerung gebenden (Zeitzeugen) und die der Erinnerung aufnehmenden (nach Information, Erfassung von Zusammenhängen suchenden) Menschen. Beide Generationen finden in den Geschichtswerkstätten „ihre“ Orte, die wesentlich zur Integration beitragen.

Ausgehend von diesen grundsätzlichen Arbeitsansätzen liegt ein Schwerpunkt der Angebote des Stadtteilarchivs Hamm in der Zusammenarbeit mit Schulen und Studenten. Letztere nutzen die Bestände des Archivs (über 10.000 historische Fotos, Dokumente der verschiedensten Art, Chroniken, Pressesammlungen etc.) meist zu Forschungszwecken. Schülerinnen und Schüler finden ebenfalls für Langzeitaufgaben und/oder Projekte kompetente Ansprechpartner. In stärkerem Maß erfolgt bei ihnen

der erste Zugang zum Archiv meist über schulische Veranstaltungen, die von den Lehrkräften entsprechend dem Lehrplan angestoßen werden.

Hierbei kann es sich um Zeitzeugen handeln, die in den Unterricht kommen und für Fragen und Diskussionen bereitstehen, um Führungen durch das Archiv mit und ohne Vortrag zu gewünschten Themen, der Unterstützung bei Projekten, Hilfe bei Auffindung benötigter Unterlagen/Fotos u. v. a. m. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, wie niedrigschwellig und einfach das Archiv für ihre Zwecke nutzbar ist. Daneben halten wir für Lehrkräfte Unterrichtsmaterialien vor sowie unsere zahlreichen Publikationen.

Einen besonderen Arbeitsschwerpunkt für Schülerinnen und Schüler stellt das Bunker-museum dar. Der unterirdische Röhrenbunker im Wichernsweg 16 wurde nach mehrjähriger Instandsetzungsarbeit und intensiver Geschichtsforschung 1997 geöffnet. Dort präsentieren wir die Geschichte des Luftschutzes, die Zerstörung von Hamm und Hammerbrook im Juli 1943 sowie einen Blick in das Ausland: die Luftangriffe auf London und den Bau von Nordeuropas größter Befestigungsanlage aus dem 2. Weltkrieg in Nord-Dänemark. Abgerundet wird die Ausstellung durch zahlreiche persönliche Gegenstände von Betroffenen.

In vielerlei Hinsicht bietet es Besonderheiten: Es ist nicht nur das einzige Museum dieser Art in der Stadt Hamburg und der weiteren Umgebung. Der auffallendste Unterschied zu anderen Einrichtungen dürfte die Tatsache sein, dass bereits das Gebäude an sich ein integraler Bestandteil ist – also ein authentischer Ort. Zahlreiche Ausstellungsstücke, viele großformatige Fotos und natürlich Zeitzeugenberichte bilden nachhaltige Synergie-Effekte. Im Rahmen von Führungen, deren Konzeption speziell auf Schulklassen abgestimmt ist, vermitteln wir tiefgreifende Informationen - zum Gebäude, zum Krieg im Allgemeinen und Luftkrieg im Besonderen sowie zu den sozialen Lebensumständen in der Zeit bis 1945. Wir setzen dazu verschiedene Hilfsmittel unterstützend ein, um alle Sinne der Schülerinnen und Schüler anzusprechen: Lichtbilder und Tondokumente – sowohl einzeln als auch im Zusammenspiel, arbeiten mit Licht und Dunkelheit, um die Aufenthalte in Bunkern während eines Luftangriffs erfahrbar und damit nachvollziehbar zu machen. Die Führungen sind eine wohl ausgewogene Mischung aus einem Vortrag – unter Einbeziehung von Overheadfolien – sowie aktivem Rundgang durch die Röhren. Jederzeit gehen wir auf Fragen der Schülerinnen und Schüler ein oder richten uns nach den Schwerpunkten ihres Interesses. Um eine besondere Intensität zu erreichen, teilen wir den Klassenverband beim Rundgang in zwei Gruppen auf – je nach personellen Möglichkeiten.

Stadtteilarchiv Hamm

Carl-Petersen-Str. 76

20535 Hamburg

Tel.: 0 40-2 51 39 27

Fax: 0 40-2 51 89 41

Internet: www.hh-hamm.de

E-Mail: Gunnar.Wulf@hh-hamm.de

Öffnungszeiten: Di 10 - 12, 17 - 19 Uhr, Do 10 - 12 Uhr.

Publikationen des Stadtteilarchivs Hamm

Wir stellen Ihnen hier unsere lieferbaren Titel vor, die Sie bei uns direkt erwerben können. Die meisten Bücher sind auch über den Buchhandel zu beziehen. Wenn Sie Interesse an einer Veröffentlichung zu einem bestimmten Thema haben, das Sie hier nicht finden, wenden Sie sich bitte an uns. Wir werden Sie gerne beraten.

- **"Wir zogen in die Hammer Landstraße"**
Leben und Sterben einer jüdischen Familie aus Hamburg-Hamm
48 Seiten, 20 Abbildungen. Preis: 6,50 EUR. Für Bestellungen über den Buchhandel: ISBN 3-9807953-0-6.

- **"Juli 1943"**
Die Broschüre enthält zahlreiche Berichte von Zeitzeugen, die während der schweren Luftangriffe auf Hamburg im Juli 1943 ihr Leben retten konnten. Das "Durchleben-Müssen" dieser Nacht, der Stunden und Tage danach mit all ihren Folgen für den Einzelnen ist zentrales Thema dieses Buches. Die Schilderungen erschüttern, machen auch nach 58 Jahren betroffen, und dennoch wird Jüngeren nur schwer klar, was es wirklich bedeutete.
48 Seiten, 24 Abbildungen. Preis: 6,50 EUR. Für Bestellungen über den Buchhandel: ISBN 3-9803705-9-3

- **"Hamburg - Kurzgeschichten historisch und zum Schmuzzeln"**
2 Bände, Anne-Marie Thede-Ottowell
Diese Hamburger Geschichten sind eine Zusammenstellung einzelner Artikel, die in der Zeitschrift "Der Hafen" erschienen sind. Die sehr positive Resonanz der Leser war der Anlass für diese Veröffentlichung. Auch Nicht-Hamburger haben immer wieder Freude beim Studieren vieler kleiner, wissenschaftlicher Begebenheiten.
192 Seiten, 27 Abbildungen. Preis: 11,50 EUR. und 9,50 EUR. Für Bestellungen über den Buchhandel: ISBN 3-9803705-7-7.

- **"Es war ein unterirdischer Bunker"**
Diese Broschüre erschien im Jahre 1996. Wir haben uns durch den Ausbau unseres Bunkermuseums ausgiebig mit dem Thema Luftschutzbau beschäftigt und mit vielen Personen sprechen können. Hier erläutern wir die Geschichte des deutschen Luftschutzbaus während des 2. Weltkrieges und stellen die verschiedenen Bunkerbauten vor. Diese sind z. T. mit Grundrissen bzw. Fotos anschaulich gemacht. Ein Kapitel ist unserem Museum gewidmet, welches im Jahre 1997 seine Tore öffnete.
48 Seiten, 13 Abbildungen. Preis: 6,50 EUR. Für Bestellungen über den Buchhandel: ISBN 3-9803705-4-2.

- **"Der Hammer Park - Kleinod zwischen Backsteinen"**
Keine Neuauflage der 1. Broschüre, sondern ein eigenständiges, ganz neues Werk. Nach dem Erscheinen der damaligen Broschüre lernten wir sehr viele

Zeitzeugen kennen, die den Park nicht nur als " bloße Besucher" kannten, sondern die z. T. dort aufgewachsen sind bzw. dort gearbeitet haben. Ein spannendes Werk, welches insbesondere auch die Epoche des schwierigen Wiederaufbaus nach dem Kriege behandelt. Aufgrund seines Umfanges konnten wir die Geschichte des Parkes in diesem Buch sehr ausführlich darstellen und besonders viele Zeitzeugen zu Worte kommen lassen.

168 Seiten, über 50 Abbildungen. Preis: 11,50 EUR. Für Bestellungen über den Buchhandel: ISBN 3-9803705-3-4.

- **"Veränderungen 1894-1994, Hamburg-Hamm im Spiegel erlebter Geschichte(n)"**

Im Jahre 1994 jährte sich zum 100. Mal der Tag der Stadtteilwerdung Hamms. Für uns Anlass, unser bisher umfangreichstes Werk herauszugeben. Es stellt die komplette Geschichte unseres Gebietes von seinen Anfängen bis zum heutigen Erscheinungsbild dar. Die ungezählten Zeitzeugenerinnerungen werden unterbrochen von einzelnen Kapiteln zur Geschichte, die näher erläutert werden. Das Werk ist reich bebildert und stellt neben der spannenden Lektüre ein Nachschlagewerk dar.

192 Seiten, 60 Abbildungen. Preis: 11,50 EUR. Für Bestellungen über den Buchhandel: ISBN 3-9803705-2-6.

- **"Wir haben uns immer gegenseitig geholfen" – Erinnerungen an Hammerbrook**

Das jüngste Druckwerk unserer Reihe. Diese Broschüre erschien im Jahr 1997 und stellt unsere erste Abhandlung über Hammerbrook dar. Wir beleuchten hier die Geschichte von den Anfängen des Gebietes bis zur Zerstörung 1943. In Anbetracht des knappen uns zur Verfügung stehenden Platzes mussten wir uns leider etwas beschränken. Der Schwerpunkt liegt auch hier auf den Schilderungen von Zeitzeugen, die Geschichte erst lebendig machen. Weitere Veröffentlichungen über Hammerbrook sollen folgen.

48 Seiten, 21 Abbildungen. Preis 6,50 EUR. Für Bestellungen über den Buchhandel: ISBN 3-9803705-5-0.

- **"Vom alten Stadtdeich"**

Anne-Marie Thede-Ottowell

Dieses kleine Bändchen beschreibt das Leben am geschäftigen Deich zwischen den Großmarkthallen und Hammerbrook. Die Autorin hat ihre Erinnerungen an diese besondere Landschaft am Elbufer und ihre Bewohner, ein eingeschworenes Völkchen, aufgeschrieben und bewahrt damit Bewußtsein und Wissen um ein untergegangenes Stück Alt-Hamburg.

48 Seiten, 20 Abbildungen. Preis 6,50 EUR. Für Bestellungen über den Buchhandel: ISBN 3-9803705-6-9.

Kerstin Klingel

Die Landeszentrale für politische Bildung Hamburg Wissenswertes - Ein Porträt

Seit nunmehr mehr als 31 Jahren, seit dem 1. Januar 1974, gibt es die Landeszentrale für politische Bildung in Hamburg. Sie entstand aus dem 1956 gegründeten „Kuratorium für staatsbürgerliche Bildung“, das vornehmlich Hamburger Bildungsgesellschaften finanziell förderte.

Heute erfüllt die Landeszentrale für politische Bildung folgende Aufgaben:

- Planung und Durchführung von Veranstaltungen
- Veröffentlichung von eigenen Publikationen
- Verbreitung von Publikationen zur politischen Bildung
- Seminare für diverse Zielgruppen (z. B. Schüler/innen, Bundeswehr) über das politische System Hamburgs und (jetzt neu!) zum neuen Wahlrecht
- Koordinierung und Förderung der politischen Bildungsarbeit, einschließlich der Förderung von Veranstaltungen von Bildungsträgern in Hamburg
- Bereitstellung aktueller Informationen, zum Beispiel vor Wahlen.

Wie auch die Bundeszentrale für politische Bildung und die Landeszentralen der anderen Bundesländer arbeitet die Hamburger Zentrale überparteilich. Ihre Arbeit wird von einem pluralistisch besetzten Beirat überwacht.

Die Landeszentralen der Bundesländer und die Bundeszentrale sind voneinander unabhängig und haben alle ihr eigenes Profil. Sie kooperieren jedoch auf vielfältige Weise über Konferenzen, Tagungen, das gemeinsame Internet-Portal der Landeszentralen www.politische-bildung.de sowie durch gemeinsame Publikationen und Veranstaltungen.

Nach langen Jahren als Amt in der Senatskanzlei gehört die Landeszentrale seit Jahresbeginn 2002 zur Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg. Dort ist sie seit Sommer 2003 eine Abteilung des Amtes für Bildung. Die Abteilung setzt sich aus drei Referaten zusammen: Referat „Politische Bildung“, Referat „Bildungsurlaub“ und Referat „Jugendinformationszentrum“. Die zur Zeit sechzehn Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter arbeiten in der Steinstraße 7 in der Hamburger Altstadt.

Der Informationsladen

Seit Jahresbeginn 2004 betreiben die beiden Referate „Politische Bildung“ und „Jugendinformationszentrum“ einen gemeinsamen Informationsladen in der Altstädter Straße 11. Dort finden Hamburgerinnen und Hamburger auf 60 Quadratmetern die Angebote der Landeszentrale für politische Bildung und des Jugendinformationszentrums.

In der Regel hat die Landeszentrale ständig das Grundgesetz, die Hamburger Verfassung, Schriften zu Fragen der Demokratie und Politik, zur Geschichte und Gegenwart Hamburgs, zur Geschichte der Bundesrepublik und zu Europa, Publikationen zu Wirtschaft, Internationaler Politik und Umwelt, die neuesten Beilagen zum Parlament und das Publikationsverzeichnis der Bundeszentrale vorrätig.

Viele der angebotenen Publikationen sind kostenlos. Darüber hinaus bietet die Landeszentrale noch ein weiteres Angebot, für das eine Bereitstellungspauschale erhoben wird. Aus einem bestimmten Publikationsangebot können sich alle Hamburgerinnen und Hamburger im Kalenderjahr 6 unterschiedliche Titel für den Pauschalbetrag von 15 € aussuchen und mitnehmen.

Klassensätze werden nur von der Hamburger Verfassung und von den Publikationen „Einblicke – Hamburgs Verfassung und politischer Alltag leicht gemacht“ und „Das neue Wahlrecht“ ausgegeben.

Klassensätze der von der Bundeszentrale herausgegebenen „Informationen zur politischen Bildung“ und zahlreicher Unterrichtsmaterialien können direkt beim Franzis-Verlag, unter der Adresse Franzis print & media, Postfach 15 07 40, 80045 München, Fax: (089) 5117292 angefordert werden.

www.politische-bildung.hamburg.de – der Internet-Auftritt der Landeszentrale

Das Herzstück des Internet-Auftritts der Landeszentrale www.politische-bildung.hamburg.de ist das umfassende Publikationsverzeichnis, in dem alle Bücher, Broschüren, CD-Roms und DVDs mit Bild erfasst sind, die aktuell im Informationsladen erhältlich sind. Dieses Verzeichnis ist sowohl alphabetisch nach Titeln als auch in ausführlicher Form thematisch sortiert und bietet somit zwei verschiedene Zugangsmöglichkeiten zu unserem Angebot.

Des Weiteren sind alle Unterrichtsmaterialien, die die Landeszentrale vorrätig hat, auf einer besonderen Seite dargestellt, auf der Hinweise zum Inhalt der jeweiligen Publikation die Informationen ergänzen.

In einem Download-Bereich sind zahlreiche Eigenpublikationen der Landeszentrale als PDF-Dateien zum Herunterladen bereitgestellt.

Zur Zeit finden die Nutzer auf den Seiten der Landeszentrale neben dem Kalender mit eigenen Veranstaltungen zwei weitere aktuelle Veranstaltungskalender: einen Kalender mit Veranstaltungen im Gedenken an den Warschauer Aufstand 1944 und die ständig aktualisierte Online-Version des Veranstaltungskalenders „1945-2005 Kriegsende und Neubeginn – Hamburg zwischen Diktatur und Demokratie“ mit allen bekannten Veranstaltungen, die 2005 in Hamburg im Gedenken an das Ende des Zweiten Weltkriegs 1945 stattfinden.

Seit kurzem gibt es auf der Homepage einen neuen thematischen Komplex, der über die Adresse „www.neues-wahlrecht.hamburg.de“ zu erreichen ist: die internet-optimierte Darstellung der Broschüre „Das neue Wahlrecht – So wählen wir in Hamburg!“ mit zusätzlichen Hinweisen rund um das Thema.

E-Mail-Rundschreiben für Lehrerinnen und Lehrer

Die Landeszentrale bietet für Lehrerinnen und Lehrer einen besonderen Service. In einem in der Regel alle vier bis sechs Wochen erscheinenden Email-Rundschreiben informiert sie über aktuelle Schülerseminare und die Veranstaltungen und Publikationen, die besonders für Lehrerinnen und Lehrer interessant sind.

Wer in unsere Verteilerliste aufgenommen werden möchte, sendet bitte eine E-Mail an PolitischeBildung@bbs.hamburg.de.

Veranstaltungen und Seminare

Mehrmals im Jahr bietet die Landeszentrale Veranstaltungen verschiedener Art an. Lesungen, Diskussionen, Informationsabende, Vorträge und szenische Stadtrundgänge finden an verschiedenen Orten in Hamburg statt, und Hamburgerinnen und Hamburger sind herzlich eingeladen. Bei Interesse kann sich jede/r in den Verteiler aufnehmen lassen: einfach Adresse und ggf. E-Mail-Adresse mitteilen. Das aktuelle Programm kann außerdem der Homepage www.politische-bildung.hamburg.de entnommen werden.

Des Weiteren bietet die Landeszentrale zur Zeit zwei thematische Seminare an.

Bei den Rathausseminaren wird das politische System Hamburgs anschaulich und zielgruppengerecht erklärt und es gibt eine Führung durch das Rathaus.

Die Seminare zum neuen Wahlrecht in Hamburg bieten interessierten Gruppen eine verständliche Darstellung des neuen Gesetzes und ermöglichen individuelle Fragestellungen.

Beide Seminare sind kostenlos.

Termine können mit Karin Eggers vereinbart werden. Tel. (040) 42854-2150, Fax 42854-2154, E-Mail Karin.Eggers@bbs.hamburg.de

Adresse und Öffnungszeiten

Informationsladen:

Altstädter Straße 11, 20095 Hamburg

Telefon (040) 30392420

Geöffnet Montag bis Donnerstag 13.30 – 18.00 Uhr, Freitag 13.30 – 16.30 Uhr

Büro- und Postadresse:

Steinstraße 7, 20095 Hamburg

Telefon (040) 42854-2148

E-Mail: PolitischeBildung@bbs.hamburg.de

Internet: www.politische-bildung.hamburg.de

Schulklassen und andere interessierte Gruppen, die die Landeszentrale auch außerhalb der Öffnungszeiten des Infoladens besuchen möchten, können entsprechende Termine vereinbaren. Ansprechpartnerin: Deike Schultz, Tel. 42854-2148, E-Mail Deike.Schultz@bbs.hamburg.de

Auswahl aus dem Publikationsangebot

Aktuelle Eigenpublikationen:

- **Rita Bake**

- **Verschiedene Welten**

- 45 historische Stationen rund um den Informationsladen der Landeszentrale für politische Bildung und des Jugendinformationszentrums, Hamburg, Februar 2005.

- Verbinden Sie einen Besuch im Informationsladen der Landeszentrale mit einem Rundgang durch die Hamburger Altstadt und erfahren Sie mehr über die Geschichte und Architektur von Hamburgs ältestem Viertel. Reich bebildert mit historischen und aktuellen Fotos.

- Für Lehrerinnen und Lehrer zu empfehlen, die mit ihrer Klasse den Info-Laden der LZ besuchen möchten und dabei bei einem Rundgang durch die Altstadt einen Ausflug in Hamburgs Geschichte unternehmen möchten.

- Die Publikation ist kostenlos im Informationsladen erhältlich.

- **Karin Eggers**

- **Das neue Wahlrecht**

- So wählen wir in Hamburg!

- Hamburg, Februar 2005.

- Am 13. Juni 2004 entschieden die Hamburgerinnen und Hamburger per Volksentscheid, das Wahlrecht zu den Bürgerschaftswahlen in Hamburg zu ändern. Was genau sich geändert hat, wie in Zukunft gewählt wird und vieles Wissenswerte über das neue Verfahren wird in der Broschüre übersichtlich und mit vielen Bildern und Grafiken ansprechend dargestellt. Parallel dazu findet man die Informationen ebenso im Internet unter www.neues-wahlrecht.hamburg.de.

- Die Publikation ist kostenlos im Informationsladen erhältlich.

- **1945 – Kriegsende und Neubeginn**

- Hamburg zwischen Diktatur und Demokratie*

- Veranstaltungskalender Januar bis Juni 2005

- Alle Veranstaltungen in der ersten Jahreshälfte 2005 in Hamburg im Gedenken an das Kriegsende 1945.

- Kostenlos im Informationsladen erhältlich oder online, ständig mit neuen Veranstaltungsmeldungen aktualisiert unter www.politische-bildung.hamburg.de.

- **Rita Bake (Hrsg.)**

- **Neues Hamburg - Zeugnisse vom Wiederaufbau der Hansestadt**

- Ausgewählte Artikel aus 12 Heften der Jahrgänge 1947-1961*

- Als weitere Publikation im Gedenken an das Kriegsende 1945 und die Zeit danach erscheint Mitte April das Buch „Neues Hamburg – Zeugnisse vom Wiederaufbau der Hansestadt“. „Neues Hamburg“ ist eine Schriftenreihe; 15 Hefte erschienen zwischen 1947 und 1965. Herausgegeben wurde die Reihe vom damaligen Pres-

sesprecher des Senats Erich Lüth, und die Beiträge zu vielfältigsten Themen aus dem gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Bereich schrieben vorwiegend Hamburger Politiker, Journalisten oder Schriftsteller.

Drei Beispiele aus dem übrigen Publikationsangebot:

- **Horst Pötzsch**

- **Die deutsche Demokratie**

- Bundeszentrale für politische Bildung, 3. aktualisierte Auflage, Bonn 2003

- Wie funktioniert die Demokratie in Deutschland? Diese Publikation bietet eine verständliche und umfassende Darstellung der politischen Ordnung in Deutschland, reich bebildert mit Fotos und erläuternden Grafiken und Schaubildern.

- Das Buch ist im Rahmen der Bereitstellungspauschale erhältlich (6 Bücher für 15 € im Kalenderjahr), es kann, dem Publikationsangebot der Bundeszentrale für politische Bildung entsprechend, wegen erhöhter Anschaffungskosten nicht mehr kostenlos abgegeben werden.

- **Filmhefte der Bundeszentrale für politische Bildung**

- Aktuelles Beispiel: Sophie Scholl

- Die Filmhefte bieten umfangreiches Material, um die Medienkompetenz von jungen Menschen zu fördern. Neben der Darstellung des Inhalts, Figurenporträts und Sequenzprotokoll finden sich Beiträge zur Filmsprache, Sequenzanalyse, Fragen, Arbeitsblatt und weitere inhaltliche Erläuterungen und Hinweise.

- In der Landeszentrale sind die Filmhefte der Bundeszentrale für politische Bildung zu ausgewählten aktuellen Filmen kostenlos erhältlich.

- **Christiane Berth**

- **Die Kindertransporte nach Großbritannien 1938/39**

- *Exilerfahrungen im Spiegel lebensgeschichtlicher Interviews*

- Die Autorin führte Gespräche mit in Hamburg geborenen Zeitzeugen und untersuchte, wie Verfolgung und Exilerfahrungen erinnert und erzählt werden. Dabei geht es um Kindheit und Jugend in Hamburg, Aufnahme und Ankunft in Großbritannien und die Erfahrungen während des Zweiten Weltkriegs.

- Das Buch ist ab Mitte April 2005 im Rahmen der Bereitstellungspauschale erhältlich (6 Bücher für 15 € im Kalenderjahr).

Arbeit für den Frieden – Die Schularbeit des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V.

Internationale Jugendarbeit und Jugendcamps des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. finden mit großer Beteiligung seit über 50 Jahren statt. Weniger bekannt sind dagegen die pädagogischen Angebote des Vereins für Schulklassen.

Mit diesen Angeboten soll das Interesse der Schülerinnen und Schüler an der Geschichte vor Ort und eine Auseinandersetzung damit gefördert werden.

Den Jugendlichen soll bewusst werden, dass die Bewahrung des Friedens ein andauernder Prozess ist, an dem jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin mitarbeiten kann. Es soll deutlich werden, dass Gewalt kein Mittel zur Konfliktlösung sein kann.

Spurensuche auf den Friedhöfen

Bei Klassenführungen über die Hamburger Kriegsgräberstätten werden die Schülerinnen und Schüler nicht nur direkt mit den Konsequenzen von Krieg und Gewaltherrschaft konfrontiert. Sie bekommen angesichts der großen Gräberfelder von Kriegstoten und Opfern der Gewaltherrschaft auch einen unmittelbaren Eindruck von den Dimensionen der beiden Weltkriege. Durch die Beschäftigung mit den Schicksalen einzelner Menschen, die darauf bestattet wurden, soll den Schülerinnen und Schülern deutlich werden, wie wichtig Werte wie demokratisches Bewusstsein, Toleranz und Zivilcourage sind.

Schulprojekte

Im Rahmen von Projektwochen können die Schülerinnen und Schüler auf den Kriegsgräberstätten selbst tätig werden. Sie helfen dabei, die Kriegstoten und Opfer der Gewaltherrschaft auf den Hamburger Friedhöfen zu erfassen, ihre Schicksale aufzuklären und zu dokumentieren.

Pflege von Kriegsgräberstätten und Patenschaften

Die Schulklassen können sich mit leichten Pflegearbeiten auch aktiv am Erhalt der Kriegsgräberstätten beteiligen oder für einen bestimmten Zeitraum Patenschaften für die Gräberfelder übernehmen.

Klassenreisen

Als Ziele für Klassenreisen bietet der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. seit Anfang der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts fünf internationale Begegnungsstätten an. Diese Häuser in Belgien, Frankreich, den Niederlanden, Italien und Deutschland liegen in Grenzregionen und sind von ihrer Ausstattung her mit modernen Jugendherbergen zu vergleichen. Die jüngste Begegnungsstätte wurde im März 2005 auf der Insel Usedom eingeweiht.

Der Gedanke der Völkerverständigung tritt bei einer solchen Klassenreise in den Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler sollen in Kontakt zu den Jugendlichen des

Nachbarlandes treten und sich und die andere Kultur in gemeinsamen Projekten besser kennen lernen.

Die internationalen Leitungsteams der Häuser bieten neben vielen Tipps für Ausflüge in die Umgebung friedenspädagogische und historische Module auf den nahe gelegenen Kriegsgräberstätten an.

Wenn Sie an den Schulangeboten der Kriegsgräberfürsorge interessiert sind, wenden Sie sich für weitere Informationen bitte an folgenden Kontakt:

Kontakt:

Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge

Landesverband Hamburg

Saling 9, 20535 Hamburg

Tel.: 040/ 25 90 91

info@volksbund-hamburg.de

www.volksbund-hamburg.de

Rezensionen

Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ost-Mitteleuropa, herausgegeben vom Bundesministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte 1954-1961. 8 Bände, (dtv) München 2004, ISBN 3-423-59072-6 (98 Euro; die Teilbände können auch einzeln erworben werden)

Sechzig Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wird auch das Schicksal der fast 12 Millionen Flüchtlinge und Vertriebenen wieder wahrgenommen, nachdem es in den siebziger bis neunziger Jahren nicht opportun erschien, diese deutschen Opfer zu benennen. Die Beschäftigung auch mit den deutschen Opfern ist jedoch notwendig, wenn es um eine Erinnerungskultur geht, die auch zukünftig noch die Opfer von Diktatur(en) und Gewaltherrschaft in das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler rückt. Es darf keine Opfer erster und zweiter Klasse geben; Erinnerungskultur muss beide Seiten berücksichtigen, ohne dabei jedoch in ein gegenseitiges „Aufrechnen“ zu geraten.

Daher ist es sehr erfreulich, dass der Deutsche Taschenbuch Verlag eine grundlegende wissenschaftliche Quellenedition aus den fünfziger Jahren neu aufgelegt hat. In ihr sind mehr als 1000 authentische Augenzeugenberichte und Dokumente gesammelt. Die einzelnen Bände befassen sich mit den Vertreibungen aus der Tschechoslowakei, aus den Gebieten östlich der Oder-Neiße-Linie, mit dem Schicksal der Deutschen in Ungarn, Rumänien und Jugoslawien. Sie enthalten neben den Augenzeugenschilderungen auch einführende Analysen der beteiligten Fachwissenschaftler. Um einem Missverständnis vorzubeugen: Die Arbeit an der Dokumentation wurde nicht einmal 10 Jahre nach den Vertreibungen begonnen; trotzdem sind die Herausgeber um eine große Objektivität und um eine bewusste Nüchternheit bemüht. (Eine interessante Beobachtung am Rande: So hat Hans-Ulrich Wehler die darstellenden Abschnitte des Bandes 5 (Jugoslawien) bearbeitet.) H. S.

Duchardt, Heinz, Balance of Power und Pentarchie. Internationale Beziehungen 1700-1785 (= Handbuch der Geschichte der Internationalen Beziehungen, Band 4), (Schöningh-Verlag) Paderborn 1997 (448 Seiten, ISBN 3-506-73724-4, geb., 84 Euro)

Erbe, Michael, Revolutionäre Erschütterung und erneuertes Gleichgewicht. Internationale Beziehungen 1785-1830 (= Handbuch der Geschichte der Internationalen Beziehungen, Band 5), (Schöningh-Verlag) Paderborn 2004 (441 Seiten, ISBN 3-506-73725-2, geb., 88 Euro)

Baumgart, Winfried, Europäisches Konzert und Nationale Bewegung. Internationale Beziehungen 1830-1878 (= Handbuch der Geschichte der Internationalen Beziehungen, Band 6), (Schöningh-Verlag) Paderborn 1999 (600 Seiten, ISBN 3-506-73726-0, geb., 108 Euro)

Das „Handbuch der Geschichte der Internationalen Beziehungen“ ist auf neun Bände angelegt. Ziel der Reihe ist es, so Heinz Duchardt und Franz Knippling im „Vorwort zum Ge-

samtwerk“ (1997), die Gesamtheit der Internationalen Beziehungen der Neuzeit systematisch zu durchleuchten, differenziert und zugleich anschaulich über die geschichtliche Entwicklung zu informieren und für einen breiten Benutzerkreis verlässliches Grundwissen bereitzustellen. Angelehnt an Forschungsansätze in der angelsächsischen und französischen Geschichtswissenschaft wird dabei ein breit gefasster Begriff des Politischen zugrunde gelegt: Die Diplomatiegeschichte alten Stils wird durch einen multiperspektivischen Zugriff abgelöst, der wirtschaftliche, kulturelle, konfessionelle, mentale, geopolitische, strategische u. a. Gegebenheiten und Interessen in die Interpretation der Internationalen Beziehungen einbezieht. Die einzelnen Bände sind alle gleichartig aufgebaut und umfassen, aufeinander abgestimmt, je einen systematischen und einen chronologischen Darstellungsteil sowie ausführliche Literaturhinweise (s. u.). Für die einzelnen Bände sind jedoch einzelne Autoren verantwortlich, die jeweils ausgewiesene Fachleute sind. Für Lehrer und Studenten der Geschichte, für Wissenschaftler und interessierte Nichtfachleute soll so die Möglichkeit eröffnet werden, sich umfassend und zuverlässig den Gang der Internationalen Beziehungen durch die zurückliegenden fünf Jahrhunderte zu vergegenwärtigen.

Wie sehen nun die konkret vorliegenden Handbücher aus? Als Beispiel sei der 1999 vorgelegte Band für die Zeit von 1830 bis 1878 ausgewählt. Der Verfasser, Prof. Dr. Winfried Baumgart, ist ein ausgewiesener Experte für den von ihm verantworteten Zeitraum. In diesem Zusammenhang sei lediglich an seine herausragende Edition der diplomatischen Akten der am Krimkrieg beteiligten Großmächte erinnert.

Das Buch beginnt mit einem „Teil A: Die Rahmenbedingungen“. Hier werden „Grundtatsachen und Grundkräfte“ (wie Bevölkerungsentwicklung, Weltwirtschaft, Kriegführung und Streitkräfte, der Nationalismus, die Öffentliche Meinung oder das Völkerrecht) abgehandelt, dann folgen „Instrumente und Leitbilder“ (Außenministerien, diplomatischer Dienst, Europäisches Gleichgewicht, Europäisches Konzert und frühe Weltreichslehre). Unter der Überschrift „Die Akteure“ werden dann die fünf europäischen Großmächte behandelt und auch in einem Abschnitt die minder mächtigen Staaten inner- und außerhalb Europas betrachtet. Der Teil A nimmt ungefähr die Hälfte der Darstellung in Anspruch. Der „Teil B: Die Ereignisse“ ermöglicht es nun, sich schnell einen Überblick über die herausragenden Ereignisse und Krisen in den internationalen Beziehungen zwischen 1830 und 1878 zu verschaffen. Dazu gehören z. B. die „Entente cordiale von 1834“, die „Spanischen Heiraten und Krakau 1846“, der „Polnische Aufstand von 1863“, der „Deutsche Krieg von 1866“, die „Orientkrise 1874-1878 und der Berliner Kongress“. Ein eigener Abschnitt ist „Europa und den anderen Kontinenten“ gewidmet.

Die Darstellung Baumgarts wird den hohen Ansprüchen der Konzeption der Reihe gerecht. Der Leser vermag sich einen umfassenden Überblick zu verschaffen, ohne in Details zu versinken. Besonders hervorzuheben ist, dass Einblicke z.B. in die Struktur der diplomatischen Dienste der einzelnen Großmächte ermöglicht werden und dass die gesamte Darstellung gut und flüssig zu lesen ist – in Teilen ist die Darstellung geradezu spannend. Eine – trotz des Preises – empfehlenswerte Anschaffung für Schulbibliotheken oder für den Privatgebrauch. H.S.

Echternkamp, Jörg, Nach dem Krieg. Alltagsnot, Neuorientierung und die Last der Vergangenheit 1945-1949. (Pendo-Verlag) Zürich 2003 (288 Seiten, ISBN 3-85842-432-3, Paperback, 9,90 Euro)

Jörg Echternkamp, geboren 1963, gehört zur „jungen Generation“ deutscher Historiker. Er ist Projektleiter am Militärgeschichtlichen Forschungsamt in Potsdam und betreut dort u. a. Veröffentlichungen zur Geschichte des Zweiten Weltkrieges. In der vorliegenden Monographie, die in der Reihe „Geschichte im 20. Jahrhundert“ des Pendo-Verlags erschienen ist, widmet sich Echternkamp den Jahren 1945 bis 1949, die er unter der plakativen Überschrift „Nach dem Krieg“ zusammenfasst. Er behandelt die Verwerfungen der Nachkriegsgesellschaft, den politischen und kulturellen Umbruch und die Auswirkungen der nationalsozialistischen Vergangenheit. Das Buch ist in drei Abschnitte geteilt: Zunächst beschäftigt sich Echternkamp auf 60 Seiten mit der „Nachkriegskrise“, den Kriegsfolgen, der Alltagsnot und der Abgrenzung und stellt somit die Erfahrungen der Menschen angesichts des Kriegsendes in den Mittelpunkt. Der zweite Teil des Buches ist unter die Überschrift „Politische Neuorientierung zwischen Besatzungspolitik und Selbstverständigung“ gestellt. Hier wird auf ca. 75 Seiten der Bogen vom Kriegsende bis zur Neugründung der beiden deutschen Staaten gespannt und auch hier wird in einem Kapitel „Umerziehung und Selbstbesinnung in der Freizeit“ die Frage nach der Mentalitätsentwicklung der Deutschen aufgegriffen, die das gesamte Buch durchzieht. Im letzten Abschnitt, auch ca. 75 Seiten lang, steht die „Konfrontation mit der Vergangenheit“ im Mittelpunkt.

Das vorliegende Werk ist eine erfreuliche Neuerscheinung, die eine gelungene Ergänzung zu den beiden Standardwerken von Wolfgang Benz bietet, diese aber aufgrund der spezifischen Schwerpunkte Echternkamps nicht ablöst, sondern sinnvoll ergänzt (Benz, Wolfgang, Potsdam 1945. Besatzungsherrschaft und Neuaufbau im Vier-Zonen-Deutschland, 4., aktualisierte Neuausgabe (dtv) München 2005 (¹1986); Benz, Wolfgang, Die Gründung der Bundesrepublik. Von der Bizone zum souveränen Staat, 5., überarbeitete und erweiterte Auflage (dtv) München 1999 (¹1984)). H. S.

Epkenhans, Michael (Hrsg.), Albert Hopman. Das ereignisgeschichtliche Leben eines „Wilhelminers“ (Beiträge zur Militärgeschichte hrsg. vom Militärgeschichtlichen Forschungsamt, Band 62), (Oldenbourg-Verlag) München 2004 (1234 Seiten, ISBN 3-486-56840-X, geb., 49,80 Euro)

Michael Epkenhans, Geschäftsführer der Otto-von-Bismarck-Stiftung in Friedrichsruh bei Hamburg, hat als Habilitationsschrift eine wissenschaftliche Edition der Tagebücher, Briefe und Aufzeichnungen von Vizeadmiral Albert Hopman (1865-1942) vorgelegt. Die Edition erlaubt einen tiefen Einblick in den Alltag eines Marineoffiziers in den ersten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts und ermöglicht es zugleich, zentrale außen- und marinepolitische Entscheidungen in den Jahren vor 1914 und während des Ersten Weltkrieges aus einer individuellen Perspektive zu verfolgen. Hopman war in mancher Hinsicht ein „typischer Wilhelminer“ in Gestalt eines kaiserlichen Marineoffiziers; seine Tagebücher spiegeln damit nicht so sehr die Positionen eines Außenseiters wider. Sie ermöglichen es stattdessen,

Wahrnehmungen, Theorien und Handlungen des inneren Zirkels der deutschen Marineführung nachzuvollziehen. So hielt Hopman, der ursprünglich aus Abenteuerlust in die Marine eingetreten war, den von Tirpitz konzipierten Aufbau einer mächtigen Schlachtflotte für richtig und er war, wie Epkenhans betont, bis zuletzt ein Bewunderer des „Meisters Tirpitz“ (S. 92). Hopman habe jedoch die strukturellen Schwächen des wilhelminischen Systems erkannt und der Gedanke, ähnlich wie in England Parlamentarismus und Demokratisierung im Interesse der Funktionsfähigkeit des Systems und zum besseren Ausgleich der sozialen Gegensätze voranzutreiben, war ihm, so Epkenhans, keineswegs fremd. Wirklich anfreunden habe er sich aber mit diesem Gedanken selbst unter den Bedingungen des Krieges letztlich nicht können.

Das vorliegende Buch, dessen Anschaffung für den Geschichtsunterricht empfohlen wird, öffnet einen Zugang zur Geschichte über die oft spannenden Aufzeichnungen einer, insbesondere in ihrem Privatleben nicht unsympathischen Persönlichkeit: Es ist Michael Epkenhans zuzustimmen, dass es somit auch daran erinnere, dass es Menschen sind, die Geschichte machen. H.S.

Gall, Lothar, Der Bankier Hermann Josef Abs. Eine Biographie, (Verlag C. H. Beck) München 2004 (526 Seiten, ISBN 3-406-52195-9, geb., 29,90 Euro)

Lohnt sich eine wissenschaftliche Biographie über Hermann Josef Abs? Zehn Jahre nach seinem Tod ist der langjährige Vorstandssprecher der Deutschen Bank und Inhaber zahlreicher Aufsichtsratsmandate deutscher Unternehmen nur noch für wenige ein Begriff – kein Wunder, denn Abs legte im Unterschied zu führenden Politikern schon zu seinen Lebzeiten Wert darauf, möglichst nicht im Scheinwerferlicht der Öffentlichkeit zu wirken. Trotzdem oder vielleicht gerade deshalb verbinden sich Legenden mit seinem Namen: Hatte Abs nicht bereits zur Zeit der nationalsozialistischen Diktatur einen großen Einfluß ausgeübt, den er nahezu nahtlos in die Nachkriegszeit übertrug? Ist er damit ein Beispiel für die Verstrickung von Nationalsozialismus und Wirtschaft? Zog er im Hintergrund die Fäden, als es um den Wiederaufstieg der deutschen Wirtschaft nach dem Zweiten Weltkrieg ging? War Abs damit vielleicht mächtiger als der jeweilige Bundeskanzler?

Lothar Gall, Professor für Neuere Geschichte an der Universität Frankfurt, ist dafür zu danken, all diesen Fragen gründlich und unter Auswertung des umfangreichen Nachlasses nachzugehen. Gall leistet damit einen zentralen Beitrag zur Erforschung der Wirtschafts- und Politikgeschichte des zwanzigsten Jahrhunderts. Ein herausgehobenes Beispiel ist die Londoner Schuldenkonferenz 1951. Mit dem Londoner Schuldenabkommen bekannte sich die Bundesrepublik zu den Schulden des Deutschen Reiches und wurde zugleich vor Reparationsansprüchen aufgrund des Zweiten Weltkrieges geschützt. Gall arbeitet detailliert heraus, wie es Abs als Chef der deutschen Delegation gelang, die Kreditfähigkeit der Bundesrepublik wiederherzustellen und damit die Grundlage nicht nur für den jahrzehntelangen Wirtschaftsaufschwung der Bundesrepublik, sondern insbesondere auch für die wirtschaftliche Integration der Bundesrepublik in die Weltwirtschaft zu legen. (Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die enge Verbindung mit den Wiedergutmachungszahlungen an Israel, die

Adenauer gegen breiten Widerstand, auch von Seiten von Abs, durchsetzt, und zwar in der Höhe der israelischen Forderungen. Während Abs in London die wirtschaftliche Kreditfähigkeit wiederherstellte, erreichte Adenauer mit dem deutsch-israelischen Abkommen einen ersten Schritt zur Wiederherstellung der moralischen Kreditfähigkeit. Auch innenpolitisch wollte Adenauer, so Gall, ein Bewußtsein für die deutsche Verantwortung wecken.

Die Biographie Galls liest sich auf weite Strecken durchaus trocken. Das ist nicht zuletzt der Persönlichkeit ihres Protagonisten geschuldet, der Zeit seines Lebens den Ausgleich suchte, zitierfähige deutliche Worte vermied und auf hohem fachlichen Niveau im Hintergrund wirkte. Doch gerade über diesen oftmals im Dunkeln bleibenden „Hintergrund“ erfährt der Leser einiges, so dass als Fazit bleibt: Wer sich für die Verflechtung von Wirtschaft und Politik interessiert und insbesondere einiges über die „Macht“ der Wirtschaftslenker erfahren möchte, wird hier fündig. H.S.

Gruner, Wolf D. / Woyke, Wichard, Europa-Lexikon. Länder-Politik-Institutionen, (Verlag C. H. Beck) München 2004 (505 Seiten, ISBN 340649425-0, 19,90 Euro)

Wenn heute von „Europa“ – gemeint ist die Europäische Union – die Rede ist, dann zu meist negativ: Eine zentralistische Bürokratie, gesteuert durch eine undurchsichtige Kommission, scheint alles mit einem engen Regelwerk zu überziehen und gleichzeitig Motor einer Globalisierung zu sein, die Arbeitsplätze und Wohlstand zu bedrohen scheint. Schließlich sei Deutschland als „Zahlmeister Europas“ auch noch der Finanzier dieser ganzen Bedrohung.

Das Zusammenwachsen Europas ist insofern mittlerweile kein Elitentema mehr. Allerdings, wie oben beschrieben, nicht im erwünschten Sinne. Leider schließt sich die Mehrheit der Massenmedien diesem Trend an: Europapolitik rückt in der Regel dann auf die ersten Seiten der Tageszeitungen, wenn etwas Negatives berichtet werden kann. Die Vermittlung eines differenzierten Bildes, das aufgrund der komplexen Struktur der Europäischen Union ausführlicher sein muss, wird nur von wenigen Medien geleistet, so z. B. von der Frankfurter Allgemeinen Zeitung oder der Süddeutschen Zeitung.

Den beiden Autoren des im Verlag C. H. Beck erschienenen „Europa-Lexikons“, Wolf D. Gruner und Wichard Woyke, ist daher dafür zu danken, ein Buch vorzulegen, das zunächst in Überblicksartikeln über Europavorstellungen und die Geschichte der europäischen Integration informiert (Wolf D. Gruner), „Politik und Gesellschaft“, „Wirtschaft und Recht“ (beides Wichard Woyke) darstellt und es sogar versucht, Europa als Ganzes zu erfassen („Europa-Anmerkungen zu einem geographischen, kulturellen, politischen, historischen, konfessionellen, wirtschaftlichen und sozialen Raum“ (Wolf D. Gruner). Auch das immer wieder problemerezeugende „Verhältnis Bund – Länder – Europa in der Geschichte der Bundesrepublik“ wird behandelt (Wolf D. Gruner).

Es folgen Länderartikel, die alle nach einem identischen Schema aufgebaut sind: „Grunddaten“, „Sozialökonomische Grundlagen“, „Geschichte“, „Politisches System“ und „Politik in und für Europa“. Hier liegt ein besonderer Wert des Lexikons, da sich

unterschiedliche Länder einfach vergleichen lassen, ohne spezifische Eigenarten und insbesondere unterschiedliche historische Hintergründe auszuklammern.

Damit komme ich zum zweiten, besonderen Wert des Lexikons: Die Darstellung der Europapolitik leidet daran, dass die historischen Hintergründe oftmals vergessen werden. So wird leicht verschüttet, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die einzelnen Mitgliedsstaaten haben und inwiefern die Europapolitik lediglich historische Entwicklungen fortsetzt, die jahrhundertealt sind, oder sogar fast völlig verschüttete Wurzeln wiederbelebt. Dieses Defizit wird mit dem vorliegenden Lexikon vermindert, denn die historischen Hintergründe „durchziehen“ gleichsam alle Artikel. Das gilt nicht nur für die Artikel des Fachhistorikers Wolf D. Gruner, Inhaber des Jean-Monet-Lehrstuhls für Europäische Geschichte und Europäische Integrationsgeschichte an der Universität Rostock, sondern auch für die Ausführungen Wichard Woykes, der von Hause aus Politikwissenschaftler ist.

Nach den ca. 70 Seiten mit den Überblicksartikeln und den ca. 320 Seiten Länderartikeln (in denen jeweils noch Kurzüberblicke zu „Regionen“ wie „Mitteleuropa“ enthalten sind) folgen noch ca. 90 Seiten mit Kurzartikeln zu europäischen Institutionen und Politikfeldern. Hier können nicht nur „Europarat“ und „Europäischer Rat“ nachgeschlagen werden, sondern es sind z. B. auch „NATO“ oder „OEEC“ aufgenommen worden. Hier mag sich die eine oder andere Lücke ergeben, auffällig ist jedoch keine. Im Anhang findet sich noch eine (sehr hilfreiche!) „Europa-Chronik“ mit wichtigen Daten zur Europaidee und zur Geschichte der europäischen Integration sowie eine kommentierte (und damit auch sehr hilfreiche) Bibliographie und auch einige Internetadressen zu Europa. Beides wurde von Wolf D. Gruner verantwortet.

Das vorliegende Lexikon kann für den Schulunterricht bzw. zur Anschaffung durch Lehrkräfte nur empfohlen werden. Im Unterschied zu vielen kurzlebigen Publikationen zu Europa wird es in weiten Teilen seinen Wert behalten: Eine durchdachte Gliederung, Informationen, die über vermeintliche Aktualität hinausgehen, und schließlich eine hilfreiche Kürze in den Artikeln sind die wesentlichen Pluspunkte des im Verlag C. H. Beck erschienenen Werkes, das vielleicht ja auch über die Bundeszentrale für politische Bildung bezogen werden kann. H.S.

Sander (Hg.), Wolfgang, Handbuch politische Bildung, Reihe Politik und Bildung, Band 32, 3., völlig überarbeitete Auflage, (Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2005 (701 Seiten, ISBN 3-89974099-8, 39,80 Euro)

Mit dem „Handbuch politische Bildung“ ist ein Klassiker überarbeitet worden, der den Anspruch hat, „alle an der politischen Bildung Interessierte mit dem Stand der Fachdiskussion in der Politikdidaktik vertraut zu machen und ihnen Hilfen für ihre Arbeit zu bieten“ (so der Herausgeber in der Einführung). Für die Neuauflage wurden alle Artikel durchgesehen und aktualisiert, die meisten wurden völlig neu geschrieben. Das Handbuch ist in sechs Abschnitte aufgeteilt. In den „Grundlagen“ werden nicht nur die Geschichte der politischen Bildung und Methoden und Ergebnisse der empirischen Forschung zur politischen Bildung abgehandelt, sondern auch die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland vorgestellt. Der zweite Abschnitt steht unter der Überschrift „Didaktische Prin-

zipien“ und deckt inhaltlich eine Spanne von „Adressatenorientierung“ über „Kontroversität“ bis hin zu „Wissenschaftsorientierung“ ab. Im dritten Abschnitt werden die „Praxisfelder“ kurz vorgestellt; hier stehen Schule und Jugendarbeit im Vordergrund (nur ein Artikel zur Erwachsenenbildung). Dann folgen 13 Einblicke in „Inhaltsbezogene Aufgabenfelder“ (u. a. Medienerziehung, Ökonomisches Lernen oder Umweltbildung). Der vorletzte Abschnitt enthält Artikel zu den „Methoden und Medien politischer Bildung“ und zum Schluss gibt es noch drei internationale Vergleiche mit der Europäischen Union (!), den USA. und Japan. Hervorzuheben sind die leserfreundliche Gliederung der einzelnen Artikel (klare Unterteilungen, Stichworte am Seitenrand) sowie die aktualisierten Literaturangaben. Auch wenn das Werk die eine oder andere Schwäche haben mag, ist dem Herausgeber, den vielen Autoren und dem Verlag für die Mühe der Neubearbeitung zu danken. H.S.

Handro, Saskia, Alltag, Arbeit, Politik und Kultur in der DDR. Reihe Fundus – Quellen für den Geschichtsunterricht, (Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2004 (320 Seiten, ISBN 3-89974-102-1, 16,80 Euro)

Die Geschichte der DDR gehört schon seit langem zum Kanon des Geschichtsunterrichts: Dabei stand - bedingt durch die Quellenlage - nahezu ausschließlich das Herrschaftssystem der DDR als Herrschaftssystem der SED im Mittelpunkt der Betrachtung. Schlechterdings entstand hierdurch ein DDR-Bild, das anhand der ideologischen und programmatischen Grundlagen bzw. Verordnungen des DDR-Regimes - bewusst oder unbewusst - unmittelbare Spiegelungen des DDR-Alltags evozierte. Die differenzierten Lebensweisen, die Auslotung von Freiräumen in einem System totalitärer Herrschaft blieben so im Dunkeln.

Mit der deutschen Vereinigung und der Öffnung der ostdeutschen Archive hat sich in der DDR-Forschung ein Perspektivwechsel hin zur Alltags- und Sozialgeschichte vollzogen, der den Blick auf Nischen und den „Eigen-Sinn“ der DDR-Bürger eröffnet und damit eine differenzierte Sichtweise auf das Leben im „realexistierenden Sozialismus“ zulässt.

Saskia Handro, Juniorprofessorin für Didaktik der Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum, hat nun für den Geschichtsunterricht eine Quellensammlung vorgelegt, die den neuen Perspektiven der DDR-Forschung Rechnung trägt. Herausgekommen ist dabei eine Quellensammlung, die, chronologisch und thematisch gegliedert, eine große Bandbreite an Alltags- und Sozialgeschichte umfasst: sozialer Wandel, Geschlechterverhältnisse, Kindheit und Jugend, Arbeits- und Konsumkultur, Agitation und Propaganda, Kultur (Künste), Kirchen und Staat, Umweltschutz, -zerstörung und -bewegung. Jedem Themenbereich sind Dokumente zu den ideologischen und gesetzlichen Grundlagen vorangestellt. Zusammen mit den Quellen der gesellschaftlichen Praxis lässt sich so das spannungsreiche Verhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit untersuchen. Als besonders motivierend erweist sich dabei die Varianz der Quellensorten: Neben traditionellen schriftlichen Quellen versammelt der Band nicht nur visuelle Quellen (Comics, Plakate, Gemälde), sondern auch Interviews, Umfrageergebnisse der DDR-Meinungsforschung, Sendeprotokolle des DDR-Rundfunks sowie Liedtexte. Die Quellen sind auch inhaltlich klug ausgewählt, so dass sie den Ansprü-

chen an Multiperspektivität und Kontroversität gerecht werden. Eine hervorragende Orientierung bieten ein kommentiertes Personenregister, ein Schlagwortverzeichnis und eine Auswahlbiographie.

Angesichts des konfliktgeladenen Zusammenwachsens von Ost und West ist es notwendig den „Blick für die Vernetzung beider Geschichten zu schärfen und damit den Weg für eine gemeinsame Geschichte zu bahnen“. Hierfür bietet der vorliegende Band einen wichtigen Beitrag. H.D.

Meyer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schneider (Hg.), Gerhard, Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Forum Historisches Lernen), (Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2004 (701 Seiten, ISBN 3-87920-436-5, 24,80 Euro)

Pandel, Hans-Jürgen / Schneider (Hg.), Gerhard, Medien im Geschichtsunterricht (Forum Historisches Lernen), (Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2002 (669 Seiten, ISBN 3-87920-430-6, 24,80 Euro)

An einem umfassenden Methodenkompendium für den Geschichtsunterricht hat es immer gemangelt. Abgesehen vom Handbuch der Geschichtsdidaktik, das aufgrund seiner rein theoretischen Orientierung in erster Linie auf den Wissenschaftsbetrieb abzielte, fehlte eine Darstellung, die Theorie und Praxis miteinander verband. In Zeiten allgemeiner Methodeneuphorie, die zuweilen den Eindruck erweckt, als ob Methoden allein als Unterrichtsinhalt genügen, hat der Wochenschauverlag in seiner Reihe „Forum Historisches Lernens“ nun einen Band vorgelegt, in dem die für ihren Bereich maßgeblichen Fachdidaktiker auf 701 Seiten die gesamte Bandbreite an Methoden des Faches theoretisch beleuchten und auf ihre praktische Anwendung im Unterricht beziehen: Unterrichtsprinzipien, *Methoden historischen Denkens*, *Kommunikationsformen*, *Kooperationsformen* (Sozialformen), *Unterrichtplanung*. Dabei wird der Methodenbegriff in die Bereiche Unterrichts-, Forschungs- und Erkenntnismethoden gegliedert.

In den einzelnen Beiträgen werden jeweils sowohl die ältere Forschung als auch der gegenwärtige Stand der Diskussion kurz referiert und Beispiele der unterrichtspraktischen Tätigkeit gegeben. Insbesondere der praktische Teil der Beiträge ist für den Lehrenden äußerst hilfreich, nicht nur aufgrund der dort versammelten Ideenbörsen, sondern auch, weil die jeweiligen Methoden in ihrer Zielfunktion für die historisch-politische Bildung beschrieben werden. Auf die Vorstellung innovativer Methoden wird ausdrücklich verzichtet, zugunsten einer Vollständigkeit der gängigen Praxis. Erfreulicherweise ist die Begrifflichkeit vereinheitlicht. Mit diesem Handbuch wird die Methodik historischen Lernens einzigartig zusammengefasst. Ein Glossar und ein Register wären allerdings wünschenswert gewesen.

Eine kongeniale Ergänzung zum Methodenhandbuch bietet das im selben Verlag erschienene „Handbuch Medien im Geschichtsunterricht“. Die Einsicht, wonach historisches Lernen auf mehrere Sinne angewiesen ist, wird hier breit aufgefächert. Das Handbuch versammelt nahezu vollständig, was bisher in diesem Bereich in den letzten 20 Jahren zusammengetragen worden ist. Ausgehend von der Definition des Beg-

riffs „Medium“ als umfassender Oberbegriff all jener Träger historischer Sinnbildung, sind die einzelnen Beiträge in die Kategorien schriftliche, graphische, visuelle, akustische und gegenständliche Medien übersichtlich gegliedert. Jedes Medium ist mit einem eigenen Beitrag vertreten, unter denen sich sowohl traditionelle als auch neuere (Computereinsatz) bzw. im Unterricht eher am Rande eingesetzte Medien (visuelles Erzählen, Musik) finden lassen. Die Beiträge sind dabei so aufgebaut, dass sie zunächst die Spezifika des einzelnen Mediums vorstellen, seine Bedeutung für die historische Sinnbildung bemessen und abschließend Möglichkeiten ihres Einsatzes im Unterricht anhand von Praxisbeispielen erläutern. Beide Handbücher stellen eine wertvolle Hilfe für den Geschichtsunterricht dar und sollten in keiner Lehrerbibliothek fehlen. H.D.

Müller, Rolf-Dieter, Der Zweite Weltkrieg 1939-1945 (= Gebhardt Handbuch der deutschen Geschichte, Bd. 21), 10., völlig neu bearbeitete Auflage, (Klett-Cotta) Stuttgart 2004 (461 Seiten, ISBN 3-608-60021-3, geb., 42 Euro)

Seit mehr als hundert Jahren ist der „Gebhardt“ eine Institution: Erstmals 1891/92 von Bruno Gebhardt, Oberlehrer an der städtischen Realschule Berlin, als „eine vollständige, dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft entsprechende deutsche Geschichte“ veröffentlicht, hat sich das Handbuch schnell als Standardwerk etabliert. Interessant ist, dass Bruno Gebhardt seine Autoren aus den Lehrerkollegien rekrutierte; seit der sechsten Auflage (1922/23) werden die Fachbeiträge von führenden Wissenschaftlern des Faches verfasst. Die letzte (neunte) Auflage von 1970-76 verzichtete auf die nationalpolitische Linie ihrer Vorgänger, blieb jedoch dem Konzept eines Handbuches der deutschen Geschichte treu. Die nun von Klett-Cotta verlegte zehnte Auflage verändert die Gestalt, nicht jedoch das Grundkonzept des Handbuches: Es gibt nun vier Herausgeber, die jeweils für die Großepochen „Spätantike bis zum Ende des Mittelalters“, „Frühe Neuzeit bis zum Ende des Alten Reiches“, „Neunzehntes Jahrhundert“ und schließlich „Zwanzigstes Jahrhundert“ zuständig sind. Insgesamt sind 24 Teilbände vorgesehen, die bis 2006 erscheinen sollen. Der Gebhardt ist bewusst für ein breites Publikum geschrieben, damit ist er als leicht zugängliches, fachlich zuverlässiges und gut gegliedertes Handbuch für Schülerbibliotheken geeignet. Der hier angeführte Band 21 zeichnet sich insbesondere durch eine notwendige Integration der Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte aus: So wird der verbrecherische Charakter des deutschen Feldzuges in der Sowjetunion klar herausgearbeitet, aber auch die Verbrechen der Sowjetunion werden nicht verschwiegen. Weiterhin erfährt der Leser auch Grundlegendes über den Kriegsverlauf und kann so die Ursachen für den Verlauf des Krieges nachvollziehen. Schließlich werden auch die „Instrumente des Krieges“, wie die Wehrmacht, Technik und Wissenschaft oder die Rüstungsindustrie behandelt und auch über die „deutsche Kriegsgesellschaft“ gibt es ein Kapitel. Ein überzeugendes und – mit aller Vorsicht – ein Buch von bleibendem Wert. H.S.

Morus, Thomas, Utopia, (Manesse-Verlag) Zürich 2004, (316 Seiten, ISBN 3-7175-2054-7, geb., 17,90 Euro)

Pausanias, Beschreibung Griechenlands. Ein Reise- und Kulturführer aus der Antike, (Manesse-Verlag) Zürich 2004 (729 Seiten, ISBN 3-7175-1922-0, geb., 24,90 Euro)

Der Manesse-Verlag hat zwei Klassiker neu aufgelegt: In gewohnt qualitativ hochwertiger Form können sie neu für den Schulunterricht entdeckt werden. Wohlstand und leichte Arbeit für alle, ein Liebesleben ohne Konflikte und Kultur von Kindesbeinen an – so beschreibt Morus seine beste aller denkbaren Welten. Mit seiner Satire hat Morus den ersten Staatsroman der Neuzeit vorgelegt. Dabei gehört „Utopia“ sicherlich zu den spezielleren Lektüren, deren Einsatz sehr vom jeweiligen Lehrstoff abhängt (aber gerade angesichts der gesellschaftlichen Dauerkrise lesenwert sein könnte – und sei es, um eine Immunisierung gegenüber phantastischen Zukunftsvisionen zu erzeugen (z. B. durch Auszüge aus Edmund Burkes „Betrachtungen über die Französische Revolution“ ergänzt).

Unverzichtbar erscheint dagegen Pausanias: Sein „Reiseführer“ kann angesichts der sehr knapp gehaltenen Verfassertexte in den Geschichtsbüchern und deren Orientierung auf analytische Entwicklungen eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts sein. Die ausführlichen Beschreibungen Pausanias vermitteln Lebendigkeit und Anschaulichkeit, sofern die Lehrkraft gezielt einzelne Abschnitte auswählt.

Angesichts der beiden Bände ist es umso bedauerlicher, dass Manesse seine „Bibliothek der Weltgeschichte“ vor wenigen Jahren eingestellt hat. Wo erscheinen denn noch systematisch Klassiker der Geschichtsschreibung wie der oben erwähnte Edmund Burke? H. S.

Sauer, Michael, Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, (Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung) Seelze-Velber 2003 (¹2000) (211 Seiten, ISBN 3-7800-4923-6, 26,80 Euro)

GESCHICHTE LERNEN – Folienmappe. (Friedrich Verlag) Velber 1998 (13 Folien mit 28 Seiten didaktischen und Fachinformationen, Bestellnr. 92161)

Angesichts der auf den Buchmarkt drängenden Neuerscheinungen zur Unterrichtsentwicklung und zum Methodeneinsatz im Geschichtsunterricht soll an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich auf zwei „Klassiker“ hingewiesen werden, die so mancher Neuerscheinung den Rang ablaufen: Die Monographie von Michael Sauer bietet einen zuverlässigen und erschöpfenden Überblick über das viel zu lange vernachlässigte Thema der Bilder im Geschichtsunterricht. Gerade angesichts der heutigen Bilderfluten in Farbdruck gilt es im Geschichtsunterricht nicht nur deren didaktisches Potential zu nutzen, sondern auch den kritischen Umgang zu (er-)lernen. Das Buch gibt eine systematische Einführung, die bewusst

praxisorientiert ist. (So werden bewusst viele bekannte „Standardbilder“ des Geschichtsunterrichts als Beispiele herangezogen und näher untersucht.) Zwei Ziele werden durchgehend verfolgt: Zum einen werden grundlegende didaktische und methodische Erläuterungen gegeben und zum anderen können die zahlreichen Beispiele unmittelbar im Unterricht verwendet werden.

Noch unmittelbarer auf den Unterrichtseinsatz ausgerichtet ist die Folienmappe des Friedrich Verlags. Die 13 Folien wurden so ausgewählt, dass sie sich mit Standardthemen des Geschichtsunterrichts decken, inhaltlich ergiebig sind und schließlich Interpretationen und Zugänge für die Schüler ermöglichen. Ihren eigentlichen Wert gewinnt die Folienmappe durch die ausführlichen Erläuterungen zu den einzelnen Folien: Alle Bildquellen sind nach einem festen Schema erläutert, das nicht nur das inhaltliche Verständnis ermöglicht, sondern auch vielfältige didaktische Hinweise (einschließlich konkreter Arbeitsaufträge) enthält. H. S.

Sievers (Hrsg. u. a.), Thomas, Fachprojekte für die Sekundarstufe II. Bausteine für ein schulinternes Projektcurriculum. 28 erprobte Beispiele für gymnasiale Oberstufenkurse, (Westermann) Braunschweig 2003 (280 Seiten, ISBN 3-14-162058-1, 22 Euro)

Nach dem gelungenen ersten Band mit Projekten für die Sekundarstufe I legt Thomas Sievers, Kollege am Carl-von-Ossietzky-Gymnasium, einen zweiten Band mit einer Sammlung erprobter Projekte von Schulen aus ganz Hamburg vor. Der Herausgeber und sein Autorenteam wollen zeigen, dass Projekte wichtige Bestandteile des Schulalltags sein können, wenn sie als Fachprojekte in den Regelunterricht integriert werden. Dazu werden sie jeweils in den bestehenden Kursen fachlich vorbereitet und erreichen in einer produktorientierten Phase ihren praktischen Höhepunkt und Abschluss. Thematisch orientieren sich die Fachprojekte an den Lehrpläne und an Schülerinteressen; die Schüler können so mitplanen und sich für „ihr“ Produkt engagieren. Selbstverständlich unterliegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler – wie im übrigen Unterricht auch – der Bewertung durch die Lehrkraft.

Ursprünglich hatte Thomas Sievers ein Projektbuch für die Klassenstufen 5 bis 13 geplant; die Zahl der Beiträge hat Herausgeber und Verlag jedoch bewogen, zwei getrennte Bände für die Sekundarstufen zu konzipieren. Wie in Band I gibt es einen knapp gefassten theoretischen Teil, dem grundlegende Kopiervorlagen für Fachprojektwochen folgen (u. a. zur Bewertung von Schülerleistungen im Projekt oder zwei Fragebögen zum Projektrückblick). Die folgenden 250 Seiten sind dann den unterschiedlichen Projekten gewidmet, die nicht nur jeweils konkret vorgestellt werden, sondern auch mit Kopiervorlagen versehen sind und somit gut adaptiert werden können. Das zu Band 1 Gesagte gilt auch hier: Zunächst kann jedoch jeder Schule empfohlen werden, mindestens zwei Exemplare des vorliegenden Bandes anzuschaffen und in Reichweite der Kolleginnen und Kollegen zu halten. H. S.

Die Visuelle Weltgeschichte der Neuzeit (ISBN 3-8067-4545-5)

Die Visuelle Weltgeschichte der Alten Kulturen (ISBN 3-8067-4574-9)

Beide Bände umfassen (geb.) ca. 535 Seiten und sind im Gerstenberg-Verlag Hildesheim erschienen (je ca. 35 Euro).

Seit einigen Jahren hat der Gerstenberg-Verlag großen Erfolg mit seiner „visuellen Enzyklopädie“. In diesem aus dem angelsächsischen Raum übernommenen Konzept werden die Inhalte überwiegend visualisiert, d. h. durch die Kombination von großformatigen und kleinformatischen Abbildungen mit kurzen Erläuterungen transportiert. Mittlerweile liegen auch zwei entsprechende Werke für Geschichte vor: „Die Visuelle Weltgeschichte der Alten Kulturen“ und „Die Visuelle Weltgeschichte der Neuzeit“. Zusammenhängende Textdarstellungen gibt es (abgesehen von wenige Seiten umfassenden Kurzübersichten) nicht; statt dessen wird eine gewaltige Zahl von Gegenständen abgebildet und jeweils kurz erläutert. Die Bücher erinnern so an Museumskataloge, allerdings ohne einen entsprechenden wissenschaftlichen Anspruch. Da politisches Geschehen und geisteswissenschaftliche Entwicklungen sich mit diesem Konzept nicht greifen lassen, kommen sie zu kurz; der Leser erfährt nur sehr wenig bzw. bekommt nur ein sehr grobes Überblickswissen.

Das sind die klaren Nachteile des Konzeptes. Doch es gibt auch eine Reihe von Vorzügen. Kultur-, Technik-, Architektur-, Militär- und auch Modegeschichte werden farbenfroh, verständlich und mit einem klaren Blick auf das (interessante) Detail präsentiert! Der Leser holt sich praktisch ein Museum ins Haus, kann sich über römische Wasserleitungen, die „Eleganz des Rokoko“ oder auch über landwirtschaftliche Gerätschaften russischer Leibeigener informieren.

Das Konzept des Gerstenberg-Verlags ist daher zu loben: Als Ergänzung zu „klassischen“ Überblicksdarstellungen ist es für den historisch Interessierten oder auch für den Geschichtsunterricht zu empfehlen. Wenn die vorliegenden Bände jedoch – z. B. von Schülern – als alleinige Grundlage für eine Beschäftigung mit der Vergangenheit gewählt werden, verführen sie zu einer Täuschung: Historisches Wissen im Sinne eines differenzierten, problemorientierten und strukturierten Zugangs zur Geschichte können die Bände nicht vermitteln. H. S.

Willmott, H. P., Der Erste Weltkrieg. Aus dem Englischen von Klaus Binder und Bern Leineweber, (Gerstenberg-Verlag) Hildesheim 2004 (319 Seiten, ISBN 3-8067-2549-7, geb. im Großformat, 39 Euro)

Die Geschichte des Ersten Weltkrieges ist in Deutschland nicht mehr gegenwärtig. Auch die neunzigjährige Wiederkehr des Kriegsausbruchs im letzten Jahr konnte keine länger anhaltende Resonanz auslösen. Daran konnte auch eine cum grano salis gelungene Ausstellung im Deutschen Historischen Museum in Berlin oder die sehr informative und den aktuellen Forschungsstand widerspiegelnde „Enzyklopädie Erster Weltkrieg“ (Verlag Ferdinand Schöningh) wenig ändern.

In Großbritannien ist der Erste Weltkrieg dagegen noch sehr breit im öffentlichen Bewusstsein verankert; umfangreiche und vertiefende BBC-Dokumentationen arbeiten die Ereignisse aus gegenwärtiger Perspektive neu auf. In diesem Zusammenhang hat der britische

Militärhistoriker H. P. Willmott eine militärgeschichtliche Überblicksdarstellung vorgelegt, die vom Gerstenberg-Verlag nun auch auf deutsch erschienen ist. Das Buch ist auch für den deutschen Markt ein eindeutiger Gewinn: Erstens vermittelt es Grundlagenwissen über Militärtechnik und –strategie, das in einschlägigen deutschen Darstellungen sehr stark in den Hintergrund gerückt ist. Gerade jemand, der sich neu für den Ersten Weltkrieg interessiert, kann eine Reihe von elementaren Fragen klären; der Fachmann wird (wieder) auf elementare Grundfragen gestoßen. Zweitens verknüpft die Darstellung Analyse und Alltagsgeschichte, zeigt sowohl die globale strategische Ebene als auch das konkrete Leben und Überleben in den Schützengraben (einschließlich z. B. der Waffensysteme, der Uniformen und der Ernährung). Drittens enthält das Buch eine Reihe von klug überlegten Graphiken und Diagrammen, die z. B. entscheidende Schlachten oder die Entwicklung des Seekrieges deutlich werden lassen. Hier könnten sich deutsche Autoren durchaus Anregungen für ihre Darstellungen holen. Ein Nachteil sei allerdings nicht verschwiegen: Die optisch sehr anregende Kombination von Text und Abbildungen (in allen Formaten) erleichtert ein „Durchblättern“, erschwert jedoch das konzentrierte Lesen, das in diesem Buch aufgrund der komplexen Sachverhalte und der entsprechend ausführlichen Texte notwendig ist. Hier wäre für zukünftige Darstellungen ein etwas ruhigeres Layout zu empfehlen. H.S.

Der Mauerbau im DDR-Unterricht. DVD des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Geiseltasteig, Bavariafilmpfad 3, D-82031 Grünwald, Tel. (089) 6491-1). Laufzeit der Filme: 165 Minuten, 20 Filmsequenzen, 3 Tondokumente und eine Reihe von Arbeitsblättern/Textdokumenten (nur am PC oder über den Internetauftritt der FWU abzurufen). Einzellizenz 50 Euro, Schullizenz 125 Euro.

Die neu erschienene DVD ist in Zusammenarbeit des FWU mit der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur entstanden und wurde von Dr. Henning Schluß an der Humboldt-Universität zu Berlin erarbeitet. Im Mittelpunkt der DVD steht die Aufzeichnung einer Geschichtsstunde zum Thema Mauerbau, die 1977 in einem Schullabor der Humboldt-Universität auf Video aufgezeichnet wurde. Der sogenannte „antiimperialistische Schutzwall“ mit seinen politischen Konsequenzen und seiner Symbolik bedurfte in der DDR der ständigen (Neu-)Legitimation. Dazu gehörte die Behandlung des Themas im Schulunterricht. Das als Zeitdokument spektakuläre Video wurde im Jahr 2002 Prof. Tilmann Grammes (Universität Hamburg) zugespielt und unter Überwindung großer technischer Probleme auf DVD übertragen. Recherchen ermöglichten es, Interviews mit einigen der damals Beteiligten zu führen. Auch diese sind auf der DVD enthalten, ergänzt durch eine Reihe von Arbeitsblättern und anderen Vorlagen zur Arbeit im Unterricht, die entweder über die DVD oder über den Internetauftritt der FWU (www.fwu.de) zugänglich sind. Schließlich enthält die DVD auch noch eine Langzeitdokumentation zur Zonengrenze („Halt! Zonengrenze.“). Mithilfe einer Originalunterrichtsstunde können so Schülerinnen und Schüler die politische Perspektivität des Geschichtsunterrichts in der DDR kennen lernen, Inhalte und Vermittlungstechniken der SED-Sicht auf den Mauerbau erkennen, Einblicke in die Unterrichtswelt der DDR erhalten. Zudem ist eine medienkritische Reflexion des Materials möglich. H.S.

Zu dem Buch Nolte, Paul, Generation Reform. Jenseits der blockierten Republik (Verlag C. H. Beck, ISBN: 3-406-51089-2) drucken wir zwei Rezensionen von Schülern ab:

Erste Rezension über Paul Nolte „Generation Reform“

Paul Nolte, Jahrgang 1963, ist Geschichtswissenschaftler an der International University Bremen. In seinem 2004 beim Verlag C. H. Beck erschienenen Essayband „Generation Reform“ thematisiert und diskutiert er die verschiedenen Wertevorstellungen der Deutschen.

Nolte spricht eine Reihe von unbequemen Wahrheiten aus, die in Deutschland und besonders in der deutschen Politik nur ungern gehört werden. So kritisiert Nolte in mehreren Essays die Angst der Deutschen vor dem Begriff „Klasse“.

Er fordert eine „neue Politik der Unterschichten“ und kritisiert die Euphemismen, welche die Politiker verwenden anstatt die Probleme der „Unterschicht“ und der „sozialen Ungerechtigkeit“ anzugehen und endlich nach Lösungsansätzen zu suchen. Als Geschichtswissenschaftler thematisiert Nolte natürlich auch die historischen Hintergründe und Zusammenhänge vieler Themen und es gelingt ihm oft, politische Phänomene zu erklären und zu analysieren.

Dies zeigt sich z. B. anhand von Noltens Kommentar zum Thema „Unterschichten“: „Für Historiker bestätigt sich das Argument von der „relativen Konstanz“ der Schichtungsverhältnisse.“

Er fordert alle Minister auf, endlich zusammenzuarbeiten, um soziale Ungerechtigkeit gerade im Bildungsbereich zu bekämpfen und stellt fest, dass die Benachteiligung der Unterschichten viel mehr ein Mangel an kultureller Bildung als ein Mangel an Geld ist. Er stellt die Frage, ob man das Geld für Tabak, Gameboy und Videos nicht lieber für Bücher und Theater ausgeben sollte.

Nolte bleibt sachlich beim Thema „Leitkultur“ und fragt den Leser nach Leitbildern und Zielen, welche man vertreten könnte. Kann man alle Menschen in die kulturelle Gemeinschaft integrieren? Und gibt es diese Gemeinschaft denn wirklich überhaupt?

In Noltens Essays werden auch die deutschen politischen Parteien oft deutlich kritisiert. Er beklagt sich offen über „veralteten Konservatismus“ und einen „Gerechtigkeitsbegriff von vorgestern“.

Die Deutschen und ihr Leben in einer „Traumwelt“ ist ebenfalls ein beliebtes Thema in Noltens Essays. So beklagt er sich über die Blindheit der Deutschen gegenüber der Erwerbsarbeit, den Schulden und dem nicht nur wirtschaftlichen Wachstum. In Deutschland werde in „Struktur- und Transformationskrisen“ nicht mehr ordentlich zugepackt, sondern man fördere geringere Arbeitszeiten und unterstütze die Krise somit nur. Seiner Meinung nach ist Deutschland der „Spagat“ zwischen wirtschaftlichem und sozialem Verständnis noch nie gelungen.

Bei dem vielen Lob, das „Generation Reform“ erfahren hat, muss man allerdings auf der anderen Seite auch den Vorwürfen einiger Kritiker Beachtung schenken. Viele bezeichnen Nolte als „zu patriarchalisch“ und halten ihn für „zu elitär“. Zusätzlich beklagen sich einige

Kritiker über „zusammenhangslose Einzelbeobachtungen“ und nennen ihn „selbstzufrieden“, da er seine eigene Generation zur „Generation Reform“ ernennt.

Meiner Meinung nach ist „Generation Reform“ durchaus zu empfehlen auf Grund der wichtigen Grundfragen, die ebenso sachlich wie ausführlich thematisiert werden, sowie spezieller Probleme der deutschen Gesellschaft. Allerdings stellt sich mir die Frage: Wie will man „Unterschichten“ erziehen? Und wer ist überhaupt in der Position, den Unterschichten den Gameboy und den Burger wegzunehmen und sie gegen Bücher und Obst zu tauschen? Sind alle Generationen außer der „Generation Reform“, also der 40- bis 45-jährigen, denn wirklich nur „Spaß-Generationen“?

Nolte erkennt die Probleme der „Klassengesellschaft“ und bleibt trotzdem sehr konservativ und gibt neuen Ideen keine Chance. Er fordert einen Stopp für den „Steuerstaat“ und ein klügeres Umgehen mit Staatsgeldern und Investitionen, doch bleiben diese Forderungen oft undifferenziert.

Über den Umfang des Buches kann man sich wohl streiten, doch sagt Nolte selbst in seinem Nachwort, dass eine „gemeinsame Veröffentlichung“ der Essays nicht geplant war. Viele Themen und Forderungen wiederholen sich in fast regelmäßigen Abständen in mehreren Kapiteln. Einige Abschnitte bleiben doch sehr theoretisch und machen das Lesen manchmal zu einer Qual.

(Anne Andresen)

Zweite Rezension über Paul Nolte „Generation Reform“

Der 1963 geborene Professor an der International University Bremen Paul Nolte sammelt in seinem 2004 erschienenen Buch „Generation Reform – Jenseits der blockierten Republik“ Essays, Artikel und Vorträge, die zwar zum großen Teil schon in den letzten Jahren veröffentlicht bzw. gehalten worden waren, die aber, so schreibt er selbst im Nachwort, „durch gemeinsame Grundmotive zusammengehalten werden“. Er durchleuchtet sachlich, meist pointiert, aber nie überspitzt, die aktuelle Lage der deutschen Gesellschaft. Dabei lässt er auch nie den historischen Bezug außer Acht.

Der Titel „Generation Reform“ bezieht sich auf eine Altersgruppe, die unbedingt aktiviert werden müsse, um, nicht nur in der Politik, sondern auch in der Gesellschaft, die Leerstelle zwischen den altgewordenen „68ern“ und den Spaßgenerationen à la „Generation Golf“ zu schließen.

Paul Nolte wagt es, allen politischen Richtungen auf den Fuß zu treten und biedert sich keiner Partei an, indem er jeder – auf ihre Art – ihr Versagen vorführt. Er spricht kritische Zustände und Themenkomplexe mutig an und steuert so dem „Rumpelstilzchen-Phänomen“ entgegen. Dieses besagt, dass, obwohl es für die meisten Menschen offensichtlich ist, dass es so nicht weitergehen kann, alle trotzdem an ihren Lebenslügen festhalten. Auslaufmodelle und Problemfelder wie Arbeit, Rente, Gesundheit und die übrigen sozialen Bereiche werden schöngeredet oder einfach ignoriert. Er spricht über die Ablehnung von Dynamik und Innovation durch die Gesellschaft, ohne dass es abgenutzt klingt.

Ein besonders großes Problem unserer Gesellschaft, dem sich Paul Nolte widmet, ist die Problematik der „Unterschichten“. Diesen Begriff prägte er, um die sozialen Unterschiede angemessen zur Sprache zu bringen, im Gegensatz zu den politischen Parteien, die mit den Begriffen „Bürgerinnen und Bürger“ oder den „einfachen Leuten“ die Lage nicht sichtbar aussprechen (wollen). Er erkennt, dass eine rein materielle Fürsorge für die Unterschichten nicht ausreicht, denn überstrapazierter, anspruchsloser Medienkonsum läuft finanziell parallel zur Buchlektüre. Transferleistungen sind somit kein Schlüssel zum Erfolg, nur ein Ausbau an kulturellen Ressourcen kann hier Abhilfe schaffen. Hierhin gehört auch die Debatte um eine „Leitkultur“. Nolte setzt sich dafür ein, Kultur auch gewissen Normen unterzuordnen, Lesen sei nun mal besser als fernzusehen, nicht aus moralischen Aspekten, sondern weil es Kreativität und Kommunikation fördert.

Auch wenn er die Haltungen der etablierten Parteien kritisiert, sind seine Vorschläge eine Kombination aus sozial und neoliberal: Er glaubt weder an die Heilung durch eine staatliche Steuerung noch an die Selbstheilung des Marktes. Er fordert stattdessen mehr Eigenverantwortung des Bürgers für die Verwendung seines Einkommens bei einem Zurückfahren der Steuern, um das Kostenbewusstsein zu stärken.

Paul Nolte wagt mit seinem Buch den Schritt aus dem Schatten des diffusen und verschwommenen Gesellschafts- und Politikalltags. Er bezieht klar Stellung und kritisiert gekonnt und konstruktiv. Einzig der unterschiedliche Anspruch der einzelnen Beitragstexte bringt Brüche in das Gesamtgefüge. Er schreibt fesselnd und entlässt den Leser aufgewühlt, aber optimistisch, ganz wie es dem Grundtenor des Buches entspricht.

(Philipp Alexander Roth)

Kurzvorstellungen

Dennis, Mike / Steinert, Johannes-Dieter, Deutschland 1945-1990. Von der bedingungslosen Kapitulation zur Vereinigung. Reihe Fundus – Quellen für den Geschichtsunterricht, (Wochenschau-Verlag) Schwalbach/Ts. 2005 (320 Seiten, ISBN 3-87920-747-X, 16,80 Euro)

Eine schöne Quellenedition, die aufgrund ihres niedrigen Preises gut erschwinglich ist. Geboten wird eine umfassende Auswahl von grundlegenden Quellen, leider allerdings überwiegend sehr gekürzt. Man fühlt sich an das Konzept von „Fragen an die Geschichte“ erinnert, dessen Quellenschnipseldidaktik den Quelleneinsatz im Geschichtsunterricht konterkarierte. So bleibt als Wert der vorliegenden Edition die Möglichkeit für den Experten, sich schnell einen Überblick zu verschaffen und das eine oder andere prägnante Zitat zu finden.

Leider ist die Papierqualität, insbesondere die Qualität der Abbildungen, nicht überzeugend: Erlaubte Fotokopien sind so kaum möglich. Wenn aber nicht in Auszügen kopiert werden soll (darf), wo liegt dann der Vorteil dieser reinen Quellenedition für den Geschichtsunterricht? H.S.

Reither, Ingmar, Geschichte zwischen den Zeilen. Die Nutzung fiktionaler Texte als geschichtliche Quellen (Veröffentlichungen der CPH Jugendakademie, Band 4), (Wochenschau-Verlag) Schwalbach/Ts. 2005 (256 Seiten, ISBN 3-89974139-0, 17,40 Euro)

Am Beispiel eines kulturpädagogisch orientierten Rundgangs durch die Nürnberger Innenstadt soll Geschichte in dem vorliegenden Band erlebbar werden. Durch einen besonderen Akzent auf die außerschulische Jugendbildung rücken in diesem Kontext auch zentrale Strategien der Wissensvermittlung und die Bedeutung entsprechender Lernorte in den Blickpunkt. H.S.

Projektgruppe Berlin (Hrsg.), Beispiel Wahlen. Planung und Methoden des Politikunterrichts in der Praxis, (Wochenschau-Verlag) Schwalbach/Ts. 2004 (252 Seiten, ISBN 3-87920-275-3, 16,80 Euro)

Das vorliegende Buch ist eine Ergänzung zum Band „Planung des Politikunterrichts“. Es enthält Beispiele für die dort entwickelten Kriterien, hier bezogen auf zehn Musterunterrichtseinheiten zum Themenbereich „Wahlen“. Der Band eignet sich daher besonders für Studenten und Referendare. H.S.

Der Krieg und seine Folgen. 1945 – Kriegsende und Erinnerungspolitik in Deutschland, herausgegeben von Burkhard Asmuss, Kay Kufeke und Philipp Springer im Auftrag des Deutschen Historischen Museums, (Kettler-Verlag) Bönen 2005 (ISBN 3-937390-54-5, 24,50 Euro)

Zum sechzigsten Jahrestag des Kriegsendes hat auch das Deutsche Historische Museum in Berlin (DHM) eine Ausstellung erarbeitet, die in folgende thematische Blöcke gegliedert ist: „Krieg und Befreiung in Europa“, „Kriegsfolgen in der deutschen Gesellschaft“, „Der Umgang mit den nationalsozialistischen Verbrechen“, „Annäherung und Konflikt der Staaten“, „Annäherung und Konflikt der Gesellschaften“, „Das Verhältnis zu Krieg und Militär“ und „Erinnerung und Verdrängen“. Der 255 Seiten umfassende Katalog enthält zusätzlich noch Essays von Hans Mommsen, Christoph Kleßmann, Axel Schildt, Werner Abelshaußer, Jah-Holger Kirsch, Helmut Trotnow und Peter Jahn. H. S.

Völkel, Bärbel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. Reihe Methoden historischen Lernens, (Wochenschau-Verlag) Schwalbach/Ts. 2005 (180 Seiten, ISBN 3-89974127-7, 13,40 Euro)

Die vorliegende Kurzmonographie fasst den aktuellen Stand der Diskussion zusammen und bietet in einem 110 Seiten umfassenden Praxisteil viele Anregungen für handlungsorientierte Elemente im Geschichtsunterricht. Die einzelnen Elemente werden dabei z. T. nur kurz theoretisch vorgestellt, z. T. aber auch in ausführlichen Beispielen (Unterrichtsentwürfen?) präsentiert. H. S.

Zu guter Letzt

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Zum Lehrerberuf gehören bekanntlich u. a. gute Nerven und auch ein tüchtiger Schuss Humor. Mehr als 90% aller Eltern sind nett, hilfreich, um die Klasse und die Kinder bemüht, verständnisvoll, was die Schwierigkeiten des Lehrerdaseins angeht und letztlich auch dankbar für die geleistete Arbeit. Gelegentliche Differenzen lassen sich fast immer in gutem Einvernehmen lösen, sofern beide Seiten anerkennen, dass Fehler macht, wer arbeitet oder erzieht, dass nicht alles Wünschenswerte leistbar ist und dass die elterliche wie die Schulsituation häufig so von Zwängen belastet sind, dass auch als richtig Erkanntes nicht durchsetzbar ist. Aber es gibt eben auch Ausnahmen und dafür u. a. braucht man den Humor.

Fast aus dem Alltag und fast wahr:

Eine Kollegin erhält über Monate Mitteilungen wie die folgende:

Guten Tag

Hiermit entschuldige ich das Fehlen meines Sohnes in den letzten beiden Wochen.

Dr. XYZ

Schließlich war ihre Antwort:

Sehr geehrter Herr Dr. XYZ,

hiermit entschuldige ich, dass Sie entschuldigen, was nur ich entschuldigen kann.

Mit freundlichem Gruß

ABC

Ein Kollege fand einen Klebezettel

In einer korrigierten Klassenarbeit, die, wie vorgeschrieben, später mit dem Mitschriftenordner abgegeben wurde, klebte die Notiz „Völlig undurchsichtige Bepunktung“ neben einer Antwort. (Es handelte sich um eine Antwort, die drei Elemente verlangte und es sollte dazu jeweils ein reales Beispiel gefunden werden. Jede Punktzahl, die sich durch drei bzw. sechs teilen lässt, war also für den Kundigen naheliegend. Die Punktzahl entsprach diesem naheliegenden Gedanken auch.)

Neben einer anderen Aufgabe, in der in einem Stammtisch-Gespräch zwei schwerwiegende sachliche Fehler gefunden und argumentativ widerlegt werden sollten, klebte der Zettel „Kaffeersatzleserei“. Daraus schloss der Kollege, dass es sich um einen erwachsenen „Kommentator“ handelte. In einer wenig leistungsorientierten Klasse sind solche Querschüsse von Eltern oder anderen sich berufen fühlenden Menschen, wenn sie sich denn herumsprechen, wenig hilfreich, die Standards der Lehrpläne zu erreichen. Also entschloss sich der Kollege auf den nächsten Elternabenden die Elternarbeit zu verstärken und ausdrücklich um Unterstützung bei der Stär-

kung der Leistungswilligkeit und um Vermeidung aller Störungen zu werben. (Bei Differenzen bietet sich sowieso ein direktes klärendes Gespräch immer als bessere Lösung an.) Um aber ganz sicherzugehen, bat er kurz um ein Gespräch mit einem Elternteil des betreffenden Schülers mit dem Hinweis auf die pädagogische Problematik solcher Klebezettel. Die Antwort war ein eineinhalbseitiger Brief voller fernliegender Anspielungen, dunkler Drohungen, absurder Forderungen, beleidigender Unterstellungen – und der Ablehnung eines Gesprächs ...

Zum Glück hat ja jeder Lehrer einen Platz in einem Ordner für Kuriosa.

Allen Kolleginnen und Kollegen sei der interessante - zweifelsohne allerdings auch ein wenig zu reißerisch formulierte - Artikel „Die Störer aus der zweiten Reihe – Sie glücken, klagen, wissen alles besser oder tauchen völlig ab – nervige Eltern bedeuten für viele Lehrer das eigentliche Problem im Schulalltag“ (Focus 19/2005, S. 53-60) empfohlen. Und zum Trost: In den neuesten Umfragen zu Vertrauens- und Achtungsskalen haben die Lehrerinnen und Lehrer einen sehr beachtlichen Sprung nach oben gemacht!

Christian Spektator

Zum Titelbild:

„Le gateau des rois“ (Der Königskuchen)

Straßburg, um 1831

Am 5. August 1772 einigten sich Rußland, Österreich und Preußen in St. Petersburg über die erste Teilung Polens: Die Karikatur zeigt Katharina II. in Betrachtung König Stanislaus' II. Poniatowski, der seine rutschende Krone zu halten versucht. Josef II. und Friedrich II. streiten um polnische Gebiete, der Preußenkönig zeigt mit dem Säbel auf Danzig. Über den Köpfen bläst Fama die Trompete. die Allegorie kopiert eine im Februar 1773 in Paris erschienene Radierung von Noel Lemire. Die Zensur verbot das Blatt und zerstörte die Kupferplatte 24 Stunden nach der Herstellung. Perrins Federlithographie erschien in der Straßburger Lithographieanstalt von Simon Sohn kurz nach der Zerschlagung des Novemberaufstandes 1830 in Polen.

Geschichte und Politik in der Schule (GPS)

Herausgegeben vom Verband der Lehrer für Geschichte und Politik – Hamburg (Landesverband des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands; korporatives Mitglied der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung)

ISSN 0178-4633

Redaktion:

Dr. Helge Schröder (c/o Albert-Schweitzer-Gymnasium, Kennzahl 213/5810, Struckholt 27–29, 22337 Hamburg)

Hartwig Dohrke (c/o Gymnasium Farmsen, Kennzahl 363/5885, Swebenhöhe 50, 22159 Hamburg)

Der Bezugspreis pro Einzelheft beträgt € 2,30; Mitglieder des Verbandes für Geschichte und Politik – Hamburg beziehen GPS kostenlos.

Erscheinungsweise: einmal jährlich, Auflage 500.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Herausgeber oder der Redaktion wieder.

Die Redaktion behält sich vor, Leserbriefe zu kürzen.

Jede Art von Vervielfältigung bedarf der Zustimmung der Herausgeber.

Betr.: Verbesserung der Kommunikation im Verband

In der letzten Zeit hat der Verband der Lehrer für Geschichte und Politik – Hamburg für einzelne Gruppen allein oder zusammen mit anderen Veranstaltern verschiedene Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer und auch Schülerinnen und Schüler organisiert (z. B. Ganztagsveranstaltung zur Europäischen Union in der Handelskammer, Geschichte für Nicht-Historiker in der Otto-von-Bismarck-Stiftung, zur Politik der USA und zum Unterricht über die USA für Lehrer im US-Generalkonsulat, am 10.11.2005 ist eine weitere Veranstaltung für Schülerinnen und Schüler im US-Generalkonsulat geplant). Es ist schwierig, allen Verbandsmitgliedern kurzfristig Einladungen zukommen zu lassen, aber E-Mail bietet heute eine Möglichkeit, diese Schwierigkeit zu überwinden. Längerfristig Geplantes wird weiterhin auf dem üblichen Wege angekündigt werden. Wenn Sie in den E-Mail-Verteiler für kurzfristig geplante oder Kooperationsveranstaltungen aufgenommen werden wollen, schicken Sie mir bitte Ihre E-Mail-Adresse mit Namen und Schule an das Hansa-Gymnasium (Dr. Wolfgang Böge, Hansa-Gymnasium: Leitzahl 513/5845 oder Fax 724 186 10).