

Ernest Renan hat einmal formuliert, eine Nation als Geschichtsgemeinschaft lebe von der Teilhabe an „Ruhm und Reue“: Beides verbinden zu können und zu wollen ist Zeichen von Normalität. Daher ist es auch ein Zeichen von Normalität, wenn heute, fünfzig Jahre später, sich ein Thema wieder Bahn bricht, das man „entsorgt“ zu haben glaubte, das Thema von Flucht und Vertreibung und des Verlustes der ehemals deutschen Ostprovinzen. Der Streit um das „Zentrum gegen Vertreibungen“ zeigt nur, dass das „Entsorgen“ nicht funktioniert hat, auf beiden Seiten nicht; denn es ist kein Streit der Argumente, es ist ein Streit der Gefühle. Auf der einen Seite wird unterstellt, die Deutschen wollten Geschichte umschreiben, wollten endlich die Täter- mit der „Opferrolle“ vertauschen, und auf der anderen Seite, man wolle ihnen das Trauern um sich selbst verbieten, wolle die „Unfähigkeit zu trauern“ durch die moralische „Unmöglichkeit zu trauern“ ersetzen. Das sind Konsequenzen des Schweigens, Schweigen führt zu Verkrümmungen, zu Ängsten, zu Ritual und Formelkompromiss. „Zwar kann die Gerechtigkeit nicht durch einen Akt des Rechtes erwirkt werden, denn so viel Unrecht lässt sich konkret gar nicht sühnen, aber schon seine Aufdeckung, seine Benennung, das Sprechen darüber führt zu einer Entsühnung und damit Versöhnung“ (Karol Sauerland). In diesen Dialog müssen die Vertriebenen selbstverständlich einbezogen werden, es wäre freilich eine Verkennung der Realität, sie als Pars pro toto zu ver-

stehen, geschweige denn, da und dort als verunglückt interpretierte oder interpretierbare Aussagen verallgemeinern zu können. Ein sehr viel genauerer Seismograf für den Stellenwert historischer Themen sind Schule und Unterricht, Lehrpläne und Schulbücher: Was sie thematisieren oder was nicht und wie sie thematisieren, zeigt an, wie ein Thema gesamtgesellschaftlich und politisch gewertet und beurteilt werden soll: Die Schule ist die einzige Institution, der bekanntlich keiner entkommt.

## Gemeinsames Erbe

Der bis 1990/91 gültige KMK-Beschluss zur „Deutschen Frage im Unterricht“ von 1978 gab vor, dass der „mittel- und ostdeutsche Raum“ und auch „Landschaften aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten“ dort zu behandeln seien, damals noch unter dem Vorbehalt der deutschen Rechtspositionen, die 1990 durch den 2+4-Vertrag abgelöst wurden. Auch galt die Einschränkung, dass es sich im Gesamtkomplex der auf die innerdeutschen Beziehungen konzentrierten „Deutschen Frage“ doch nur mehr um eine eher antiquarische Facette handelte. Bis heute gibt es dazu keinen neuen KMK-Beschluss. Das Papier des Schulausschusses der KMK von 1995, das einen weiterführenden Ansatz geboten hätte, wurde nur zur Kenntnis genommen, aber nicht verabschiedet. Nur einige Sätze aus dieser Empfehlung: „Die Verträge mit unseren östlichen Nachbarn sind auf das Ziel gerichtet, auch zwischen Deutschen, Polen

und Tschechen ein gleich gutes und enges Verhältnis [wie zu Frankreich; Verfasser] herzustellen, das der gemeinsamen Zugehörigkeit zum europäischen Kulturkreis entspricht. Ein Weg in diese Richtung führt über die Erinnerung an die jahrhundertlang gemeinsam durchlebte, von vielen gegenseitigen Verbindungen geprägte Geschichte und Pflege der zum Teil in fruchtbarer Zusammenarbeit geschaffenen Kultur als gemeinsames Erbe.“

Somit stehen wir vor der Situation, dass angesichts von sechzehn Kultuspolitiken nicht nur die Schulformen, sondern auch die Lehrpläne in einer Weise divergieren, die kaum noch Vergleichbarkeit zulässt. So ist es ein Unterschied, ob man wie Schleswig-Holstein (1997) sich auf ganz allgemeine Rahmenpläne beschränkt, mit nur wenigen Stichworten, oder ob man – wie vor allem CDU/CSU-geführte Länder – mehr oder minder detaillierte inhaltliche Angaben formuliert. Und es ist ein hier natürlich nur im Grundsatz betonter Unterschied, ob man primär chronologisch im Sinne einer aufzubauenden Zeitleiste oder ob man eher strukturgeschichtlich vorgeht, also moderne Themen an historischen Beispielen illustriert (zum Beispiel „Migration“) und auf diese Weise einen besonderen „Gegenwartsbezug“ herzustellen versucht. Die Gefahr ist, Geschichte zum Steinbruch für durchgängige quasi überzeitliche historische Phänomene werden zu lassen, wenn nicht komplementär der chronologische Zusammenhang gewahrt bleibt. Das betrifft insbesondere die integrierten Fächer in der Sekundarstufe I. Schließlich befinden wir uns nach der Jahrtausendwende in einer neuen Phase der Lehrplan-Revision in allen Bundesländern; daher beschränken sich die folgenden Bemerkungen auf das Ende der neunziger Jahre. Es ist nicht anzunehmen, dass sich die bis 1999 zu beobachtenden Tenden-

zen und Aspekte grundsätzlich verändern.

Generell lässt sich dreierlei feststellen: *Erstens* wird das Thema seit Ende der sechziger Jahre und dann im Gefolge der sozialliberalen Ostpolitik marginalisiert oder teilweise sogar verdrängt, *zweitens* wird seit Ende der siebziger Jahre vor allem die polnische Sicht immer wieder miteinbezogen („Multiperspektivität“, das betrifft insbesondere die Ostsiedlung), *drittens* wird durch intensive Schilderung der NS-Verbrechen an und in Polen in der Sekundarstufe I und wiederholt in der Sekundarstufe II das chronologische und kausale Prius, also die vorhergehenden deutschen Verbrechen und die Folgen und daher der Zusammenhang von Schuld und Sühne, wenn nicht immer ausdrücklich thematisiert, so doch zumindest durch den Kontext unmittelbar nahe gelegt.

Nur als eindrucksvolles Beispiel zitiert seien die Richtlinien und Lehrpläne Geschichte Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule NRW (1999; 13.1): Vergangenheit, die nicht vergeht – Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg:

*„Polenpolitik: Der Versuch, eine Nation zu vernichten: Ideologie des deutschen ‚Lebensraums‘ und Herrschaftssystems in Osteuropa; Der Hitler-Stalin-Pakt: die vierte Teilung Polens; Deutsche Besatzungspolitik, Fallanalyse: die ‚Aktion Zamosc‘ 1942/43; National-polnischer und polnisch-jüdischer Widerstand: Ghetto-Aufstand 1943 und Warschauer Aufstand 1944.*

*Die Nachkriegszeit und die Last der Vergangenheit: Kriegsende: Entscheidungen der Alliierten, Flucht und Vertreibung, Entnazifizierung durch die Besatzungsmächte ... Deutschland und Polen: Die Frage der Oder-Neiße-Grenze, von der sozialliberalen Ostpolitik 1970/72 zu einer neuen Nachbarschaft 1990/91 ... – Alternativen oder Ergänzungen (Beispiele):*

*Lernort Auschwitz (Studienfahrt) ... Polnische ‚Fremdarbeiter‘ im Deutschen Reich*

*(Lokalgeschichte); Die Teilungen Polens im 18. Jahrhundert ... Der Versailler Vertrag und die Auseinandersetzungen in den Abstimmungsgebieten ... DDR und Volksrepublik Polen: eine verordnete Freundschaft. – Gegenstandsbereiche für Facharbeiten (Beispiele):*

*Der polnische Aufstand 1830/31 und die Reaktionen der deutschen Nationalbewegung; Deutschland und Polen in der Zwischenkriegszeit; Die preußische ‚Ostmarkenpolitik‘ im Deutschen Kaiserreich; Die Rolle der Kirchen bei der deutsch-polnischen Aussöhnung ...“*

Bemerkenswert ist hier nur, dass der 1998 noch vorgesehene Hinweis auf die Ostsiedlung weggefallen ist.

### **Tendenzen in Richtlinien und Schulbüchern**

Selbstverständlich kommen Eichendorff oder Gerhart Hauptmann immer noch aus Schlesien, findet die preußische Königskrönung immer noch in Königsberg/Ostpreußen statt, hat Immanuel Kant dort gewirkt, und hat Friedrich II. Schlesische Kriege geführt. Was aber heute nirgends mehr zur Sprache kommt, ist der historische deutsche Osten als solcher, in Form eines Rückblickes, Exkurses mit Hinweis auf die Kulturleistungen und den historischen Beitrag dieser Regionen zur deutschen National- und europäischen Geschichte, zur Bildung von Neustämmen und so weiter; das betrifft auch die Schulbücher, die höchstens einmal eine allgemeine resümierende Bemerkung dazu fallen lassen (zum Beispiel 1996: „Ein Viertel der Fläche des Deutschen Reiches von 1937 ging verloren; die jahrhundertealte deutsche Siedlungs- und Kulturtätigkeit fand in diesem Raum ein abruptes Ende“). Ebenso wenig spielen die Vertriebenen, die Charta von 1950 und so fort eine besondere Rolle; in den Schulbüchern wird da und dort noch die Integrationsleistung der Bundesrepublik nach 1945 positiv gewürdigt, oder es werden – ebenfalls sporadisch – auch die

Probleme des Zusammenlebens angesprochen (zum Beispiel 1995: „Das Wort ‚Flüchtling‘ wurde über Jahre hinweg fast ein Schimpfwort und zum Symbol für ‚unerwünscht‘“). Oder es wird die Parallele zur Gastarbeitersituation gezogen: „Die deutschen Flüchtlinge wurden in Notunterkünften untergebracht. Nicht selten waren es die Baracken, in denen zuvor die unter der nationalsozialistischen Herrschaft verschleppten Arbeitskräfte gelebt hatten ... Für die ‚Gastarbeiter‘, die bereits ab 1955 zum Gelingen des deutschen ‚Wirtschaftswunders‘ beitragen, waren vielfach die Barackenlager wieder gut genug.“ Ansonsten fungieren sie höchstens noch als Oppositionselement gegen die sozialliberale Ostpolitik (zum Beispiel 1996: „Wer nur an das eigene Recht dachte, musste die Sicherheit der Grenzen der Nachbarn gefährden. Wer die Unversehrtheit des Reiches von 1937 betonte, schien die Folgen des Zweiten Weltkrieges vergessen zu haben. Wer sich nur noch auf einen Rechtstitel berief, zu dem es keine realistische Basis mehr gab, geriet in Gefahr, verlorenen Wunschbildern nachzuhängen.“) Der Zusammenhang von deutscher Schuld und Reaktion (Vergeltung/Sühneleistung) wird in den Richtlinien weithin nur durch den vorgegebenen historischen Konnex: NS-Verbrechen – insbesondere in Polen – Niederlage – Vertreibung hergestellt; diesen Zusammenhang formulieren dann Schulbücher deutlicher (zum Beispiel 1995: „Was Deutsche unter nationalsozialistischer Führung anderen Völkern zugefügt hatten, erlitten bei Kriegsende und nach der Kapitulation viele Deutsche, die im Machtbereich der vorher unterdrückten Völker lebten“; oder 1994: „1945 wurden die Deutschen in Osteuropa mitverantwortlich für die Verbrechen Hitlers gemacht und millionenfach aus ihren Siedlungsgebieten [Ostpreußen, Westpreußen, Pommern, Schlesien, Sudetenland und andere] in das besiegte und zerstörte

Deutschland [sic!] vertrieben“). Ein historisches Verständnis für die Aussiedlerproblematik wird nicht geweckt. Bemerkenswert ist schließlich, dass die deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen offenbar nur in NRW Einfluss auf die Richtlinien der siebziger Jahre ausgeübt haben, die sich expressis verbis darauf beziehen; in den Schulbüchern der neunziger Jahre spielen diese Gespräche keine Rolle mehr, in denen der achtziger Jahre sind sie da und dort im Rahmen der Ostsiedlung berücksichtigt.

### Flucht und Vertreibung

Auch bei den vier Fixpunkten, an denen jede detaillierte Untersuchung ansetzen muss – Flucht und Vertreibung 1945 und in den folgenden Jahren, den Ostverträgen, den 2+4-Verhandlungen und schließlich der Ostsiedlung vom zwölften bis vierzehnten Jahrhundert –, lassen sich diese Tendenzen im Einzelnen nachweisen. Der Hinweis auf „Flucht und Vertreibung“ fällt entweder im chronologischen Kontext von 1945, oder er wird abgelöst vom chronologischen Zusammenhang unter ein Oberthema „Migration“ beziehungsweise unter ein Oberthema gestellt, das die Beziehungen Deutsche und Polen, Deutsche und Tschechen im Längsschnitt aufgreift, Letzteres mit steigender Tendenz (siehe unten). Auch der Hinweis auf das Potsdamer Abkommen ist durchgängig, hingegen wird die Konsequenz des Geschehens, der Verlust der Ostprovinzen, nur noch selten hervorgehoben. Das Thema erscheint im Zusammenhang der Ereignisgeschichte nach 1945 im Kontext zu anderen vom Krieg betroffenen Personen, deren Schicksal zu den unmittelbaren Kriegsfolgen zu rechnen ist (Trümmerfrauen / Kriegsgefangene / Schwarzmarkt / Fremdarbeiter / Displaced Persons und so fort.) NRW machte (1993) dabei ausdrücklich darauf aufmerksam, dass eben nicht nur Deutsche vertrieben wurden. Oder es wird zu modernen Phä-

nomenen in Bezug gesetzt (Gastarbeiter, Aussiedler, Asylbewerber). Zeitzeugenbefragung sahen nur noch Baden-Württemberg (1994), Bayern (1992) und Sachsen (1992) vor. Die Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen wird nur in einzelnen Bundesländern thematisiert. Die Schulbücher setzten hier keine besonderen Akzente, sie beschreiben und illustrieren, Zahlen werden aufgelistet, Vorgänge geschildert; dass vereinzelt die Brutalität des Geschehens kritisiert wird, entspricht nur der historischen Wahrheit. Insgesamt lässt sich aber auch schon für die siebziger und achtziger Jahre feststellen, dass das Thema nur mehr marginal vorkommt und auch hier akzentuiert im Kontext von Schuld und Sühne, vergleiche Hamburg 1987: „Den von Deutschland verursachten Zweiten Weltkrieg als eine entscheidende Ursache für die Teilung Deutschlands und den Verlust der deutschen Ostgebiete verstehen.“ Die deutschlandpolitischen Positionen der fünfziger und sechziger Jahre zur Vorläufigkeit der Oder-Neiße-Linie werden schon in den siebziger/achtziger Jahren nirgends mehr thematisiert. Damit hat sich ein deutlicher Bruch zu den fünfziger und sechziger Jahren vollzogen: Damals wurde die Wiedervereinigungsproblematik noch expressis verbis auf das „dreigeteilte Deutschland“ (Bayern 1966) beziehungsweise auf „Ostdeutschland“ (Hessen 1952) bezogen: Der Unrechtscharakter der Potsdamer Beschlüsse wird betont (NRW 1955: „Das Unrecht der Oder-Neiße-Linie“). Das Ungelöstsein der deutschen Frage, auch bezogen auf die Ostgebiete, wird deutlich, ihre Zugehörigkeit zu Deutschland, ihr aktueller Status als fremdverwaltetes Gebiet wird betont (Hamburg 1953: „Die zurzeit unter fremder Verwaltung stehenden deutschen Ostgebiete und unser Verhältnis zu den östlichen Nachbarn“); mit der Schuldfrage will NRW auseinander setzen lassen, wobei das Recht auf Heimat

betont und die Oder-Neiße-Linie zu den „ungelösten nationalen Fragen“ gerechnet wird (1967); Rheinland-Pfalz wollte (1957) wie das Saarland (1959) die Zusammengehörigkeit mit den mittel- und ostdeutschen Landschaften erhalten und stärken. Der Verlust für Europa/das Abendland/die abendländische Kultur wird betont („Europa verliert den deutschen Osten“, Hessen 1952); die Ostgebiete werden als eigens und ausdrücklich zu behandelnde geografische und historische Gebiete ausgewiesen.

### Die Ostverträge

Die Ostverträge werden heute nicht mehr in allen Lehrplänen thematisiert, oder sie werden nur als historisches Faktum aufgeführt. Nach Vollendung der Einheit haben sie einen besonderen Stellenwert nur noch in SPD-geführten Ländern, die auf diese Weise den Beitrag der SPD/FDP-Koalition zum Einigungsprozess betonen wollen und damit in einer aktuellen politischen Diskussion Stellung beziehen. Dieses hier nur kurz skizzierte aktuelle Bild hat sich durch die Lehrpläne der späten siebziger und achtziger Jahre bereits vorbereitet. Hier setzen die Schulbücher wiederum einen verstärkenden Akzent (zum Beispiel 1996: „Wer die Unversehrtheit des Reiches von 1937 betonte, schien die Folgen des Zweiten Weltkrieges vergessen zu haben. [...] Eine ausschließlich deutsche Sicht der Landkarte wurde der europäischen und ideologischen Dimension des Problems nicht gerecht. Das pauschale Blockdenken war damit schon längst nicht mehr angemessen“). Aber auch schon 1973: „So stand 1945 ein Berg von Hass und Leid zwischen den Menschen beider Völker. Aber auch hier haben Männer und Frauen auf beiden Seiten geduldig daran gearbeitet, nun endlich einen Schluss-Strich unter die leidvolle Vergangenheit zu ziehen. 25 Jahre später bildete der Warschauer Vertrag die Chance eines neuen Anfangs...“ Die An-

erkennung der historischen Schuld besiegelt der immer wieder abgebildete Kniefall Willy Brandts in Warschau.

### 2+4 und Ostsiedlung

Das Thema „2+4“ wird allgemein in allen aktuellen Lehrplänen genannt; in zwei Lehrbüchern wird betont, dass die CDU sich mit der Anerkennung der Westgrenze Polens schwer getan habe.

Der größte Einbruch ist zweifellos bei der Ostsiedlung zu beobachten: In einigen Ländern war das Thema in der Sekundarstufe I nicht mehr explizit präsent oder wurde in den integrierten Fächern (Sekundarstufe I) aus dem chronologischen Kontext herausgelöst und unter die deutsch-polnischen Beziehungen im Rückblick subsumiert. In der Oberstufe hat auch NRW (1999, siehe oben) keinen Hinweis. Im chronologischen Kontext präsent war es in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin (wo es einen deutlich höheren Stellenwert gewann), Mecklenburg-Vorpommern (unter anderem: sich mit unterschiedlicher Bewertung der Ostsiedlung auseinandersetzen) und jetzt wieder in Hessen, ausführlich in Sachsen (2001) und in Thüringen (Erschließung neuer Siedlungsräume, Binnenkolonisation, Ostsiedlungsbewegung, Deutscher Orden, Ordensstaat, Städtegründungen). Eine bemerkenswerte Wandlung zeigte Sachsen-Anhalt: Während in den Rahmenrichtlinien Sekundarschule Geschichte (1994) noch „Kreuzzüge und Ostexpansion“ ausdrücklich erwähnt sind, fehlt dieser Hinweis in den das Mittelalter abdeckenden 1997 vorgelegten Rahmenrichtlinien Sekundarschule, Förderstufe Geschichte.

In einigen Ländern wird die Gelegenheit genutzt, in diesem Kontext das generelle Verhältnis Deutsche/Slawen oder Deutsche/Polen zu akzentuieren, und zwar unter dem Aspekt schon mittelalterlicher Gemeinsamkeit. Auf die

Habsburger Siedlungspolitik (zum Beispiel Banater Schwaben, Siebenbürger Sachsen; Vergleich mit der mittelalterlichen Ostsiedlung) ging Bayern ein, ebenso wie auf die Frage deutscher Sprachinseln inklusive der Wolgadeutschen Sachsen. Die Rahmenrichtlinien Gymnasium/Fachgymnasium Grundkurs Geschichte in Sachsen-Anhalt von 1999 haben unter zeitlicher Zuordnung zur „Aufklärung“ und als „Wahlpflicht“ den Hinweis: „Deutsche in Russland; Ansiedlung von Deutschen an der Wolga unter Katharina II./Mutterkolonien gründen Tochterkolonien/Stalins Politik gegenüber den Russlanddeutschen/Russlanddeutsche als Spätausiedlerinnen und Spätaussiedler“. Bemerkenswert war, dass der neue Lehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium, Gesamtschule Geschichte (Anhörungsfassung) Schleswig-Holstein unter „Projektlernen“ als Beispiel eine Einheit „Schwierige Nachbarn: Deutsche und Polen“ vorschlug, mit „Die unterdrückte Nation; die polnischen Teilungen“ über „Migration und Integration“ im neunzehnten Jahrhundert, „Minderheiten und Minderheitsrechte“ bis zu „Deutsche und Polen in Geschichtsbüchern“. Allerdings wurde über die Ostsiedlung kein Wort verloren.

Die Tatsache, dass die Ostsiedlung aus vielen Lehrplänen schon verschwunden ist, bedeutet schlichtweg, dass die Ereignisse 1945 und in den Folgejahren und auch die Aussiedlerproblematik dem Schüler gar nicht klar werden können. Allerdings war die Ostsiedlung auch schon in den siebziger und achtziger Jahren nicht in allen Lehrplänen mehr explizit vorgesehen. Ihre multiperspektivische Darstellung aus deutscher wie aus polnischer Sicht sah Baden-Württemberg vor (1980: „Erkennen, warum die Ostsiedlung von Deutschen und Polen unterschiedlich bewertet wird“), zumal es sich nicht um eine „nationale“ Angelegenheit

handle („wissen, dass die Ostsiedlung sich nicht als nationale deutsche Ausdehnung, sondern als Landesausbau vollzieht“). Das Saarland verknüpfte (1980) damit die gesamte Folgethematik („Ergebnis: Eindeutschung weiter Gebiete zwischen Elbe und Memel/Transfer: Verlust der Ostgebiete/Vertrag zwischen Deutschland und Polen/Abtrennung der deutschen Ostgebiete und Vertreibung der Deutschen mit Hinweis auf den KMK-Beschluss zur Deutschen Frage im Unterricht“).

### Ausgleich und Multikulturalität

Die eher zurückhaltende Behandlung in den Lehrplänen seit den siebziger Jahren, die auf Ausgleich, Europäisierung und Multiperspektivität angelegt ist, unterscheidet sich deutlich von jenem Ton, der noch in den fünfziger und sechziger Jahren angeschlagen wurde: Betont wurde damals die kulturelle Mission („Ausstrahlungen deutscher Kultur nach Osten und Norden“), die damit verbundene „Pionierleistung“, die, so wird ebenfalls unisono hervorgehoben, „durch den Ruf slawischer Fürsten“ ausgelöst wurde.

Damit wird eine deutliche kulturelle Überlegenheit unterstellt, wie sie auch Schleswig-Holstein noch 1968 unterstreicht („Die kulturelle Bedeutung der mittelalterlichen Kolonisation“), das (1959) sogar noch darauf hinwies: „Durch die gemeinsame Anstrengung aller deutschen Stände wird germanischer Volksboden wiedergewonnen. Die östliche Landnahme führt zu einer Erweiterung des deutschen Stammesgefüges und weist Deutschland zu, das östliche Grenzland Europas zu sein.“

In Schulbüchern der neunziger Jahre werden weithin die Aspekte Miteinander, Multikulturalität, Multiperspektivität, Europäisierung und Gegenwartsbezug weiter ausgemalt, zum Beispiel 1995: „Kulturen treffen aufeinander“/Foto:

„Die Marienburg in Ostpreußen, ehemaliges Herrschaftszentrum des Deutschen Ritterordens, wurde nach der Zerstörung im Zweiten Weltkrieg vom polnischen Staat wiederaufgebaut.“ Daneben stehen Fotos einer Moschee und einer Kirche in Rüdesheim und ein Bild über Sorbisch-Unterricht in Brandenburg/ „Siedlung und Völkerbegegnung im Osten“/ „Fremde helfen bei der Entwicklung des Landes“. Oder (1992): „Der Landesausbau im östlichen Mitteleuropa war wie überall eine herausragende kulturelle Leistung der Menschen des Hochmittelalters.“ Es finden sich allerdings auch Hinweise auf frühere geschichtspolitische Kontroversen, etwa (1994): „So wurde von deutscher Seite betont, dass die Siedlungsgebiete der Polen zwischen Oder und Weichsel von germanischen Stämmen bewohnt gewesen seien ... Die Polen dagegen verwiesen auf Funde, die belegen, dass schon vorher slawische Siedlungen im heutigen Polen entstanden seien.“ In den achtziger Jahren stand – teilweise unter Bezug auf die deutsch-polnischen Schulbuch-Konferenzen – dann eher das Problem der multiperspektivischen, kontroversen Deutung im Mittelpunkt (zum Beispiel 1985: „Vier Jahre lang bemühten sich deutsche und polnische Experten um gemeinsame Empfehlungen für die Darstellung der deutsch-polnischen Geschichte in Schulbüchern. Zum Thema ‚Polen und der Deutsche Orden‘ konnte der Abschlußbericht von 1977 nur den völligen Fehlschlag feststellen: In den polnischen Schulbüchern werde, so hieß es da, vor allem die Rolle des Deutschen Ordens als Herrschaftsträger und die Geschichte der Ausdehnung des Ordenslandes durch Kriege und Waffengewalt aufgezeigt. Die westdeutschen Schulbücher würden die Missionsarbeit des Ordens und seine Leistung für die Verbesserung der Lebensverhältnisse betonen. Dieser Problembereich bedarf trotz gewisser Fort-

schritte, die auf der Konferenz in Thorn im September 1974 erzielt werden konnten, noch weiterer gründlicher Behandlung.“)

## Verändertes Bild der Ostsiedlung

Für die fünfziger/sechziger Jahre – einmal abgesehen von der üblicherweise sehr viel ausführlicheren Darstellung der Fakten – mag folgende Einschätzung genügen (1952): „Die Deutschen hatten weite Gebiete, die von den Germanen während der Völkerwanderung preisgegeben worden waren, wiedergewonnen. Die Elbe, die seit Jahrhunderten die deutsche Ostgrenze gebildet hatte, rückte in die Mitte des Reiches. Deutsche Kolonisten brachten fremden Völkern (Polen, Böhmen und Ungarn) den wertvollsten Teil ihrer Kultur. Sprache, Recht und Lebensart der Deutschen wirkten noch weiter nach Osten ...“ (1962): „... Es wirkte also starkes west-östliches Kulturgefälle. Die Hebung dieser rückständigen Gebiete auf den kulturellen und wirtschaftlichen Stand des Abendlandes war damals nur mit Hilfe deutscher Zuwanderer möglich.“

Mit den Lehrplanrevisionen seit den späteren sechziger Jahren (NRW, 1967) und der siebziger Jahre ist ein deutlich verändertes Verhältnis zu den historischen deutschen Ostgebieten und den damit verbundenen Fragen und Problemkomplexen zu konstatieren. Dabei unterscheidet sich die Behandlung etwa in Bayern, Baden-Württemberg und jetzt Sachsen und Thüringen von der in NRW, Niedersachsen oder Brandenburg, um auch parteipolitische Nuancen zu kennzeichnen, aber grundsätzlich gilt: Der Weg führt weg von einer eindeutig deutschzentrierten Sicht, die, sofern überhaupt, auf Polen (die Tschechoslowakei/Tschechien ist gar nicht weiter berücksichtigt) nur unter dem Eindruck der offenen Grenzregelung eingeht, den polnischen Standpunkt nicht berücksichtigt,

im Zusammenhang mit der Ostkolonisation ein deutliches kulturelles Überlegenheitsgefühl propagiert (was sich naturgemäß auf die Einschätzung der Gegenwart auswirkt!), hin zu einer deutlich auf Verständigung, Gemeinsamkeit, Symbiose (auch in der Rückprojektion auf das Mittelalter) zielenden Grundlinie, die auf Gleichrangigkeit der Partner abstellt und den Wiedervereinigungsgedanken nur mehr auf die DDR beschränkt. Daher verschwindet auch der im Zusammenhang mit der Ostsiedlung deutliche Kulturüberlegenheit signalisierende Ton der Nachkriegsrichtlinien. Damit verbindet sich aber auch der Ansatz, ebenfalls seit den siebziger Jahren, Reizthemen entweder auszublenden oder zu reduzieren (das betrifft seit den achtziger Jahren eher die Ostkolonisation) oder in der Kontroverse zwischen Polen und Deutschland zu spiegeln und damit die Relativität des eigenen Standpunktes deutlich zu machen.

Darüber hinaus lassen sich noch zwei weitere Varianten beobachten, die beide ebenfalls ansteigende Trends in der Lehrplanentwicklung anzeigen. Die erste klingt bereits kurz an: die Behandlung des Themas unter dem Leitbegriff „Migration“.

### Leitbegriff „Migration“

In Berlin (1996: „Inhaltsbereich Migrationen/Ostsiedlung im Mittelalter/und: Auswanderung – Einwanderung – Vertreibung im 19. und 20. Jahrhundert“), dann vor allem in Brandenburg (1991), im Saarland (1992), in Nordrhein-Westfalen (1994), Hessen (1995), Niedersachsen (1995), Rheinland-Pfalz (1999) und in Sachsen-Anhalt (1999) war die Tendenz vor allem in den integriert geführten Fächern unverkennbar, das Thema aus dem chronologischen und nationalen Zusammenhang zu lösen und es als einen historischen Beleg unter anderen allgemein unter dieses Oberthema zu stellen.

Vergleichsmomente werden dann die Völkerwanderung, die Wanderung der Turk-Völker, die Hugenotten, die Salzburger Exulanten (Letztere in Brandenburg), Deutsche in Amerika, Polen im Ruhrgebiet, aktuelle Arbeits- und Armutsmigration. Damit wird verdeutlicht, dass es sich um einen periodisch immer wieder eintretenden historischen Prozess unter verschiedenen historischen Rahmenbedingungen handelt, der daher auch nicht aus dem Rahmen des Üblichen fällt und der das humanitäre Gewissen ganz allgemein zu beschäftigen hat, also das Verständnis für Zuwanderung, Asylanten und so weiter wecken soll.

Allerdings ist bei diesem Ansatz immer zu würdigen, ob der ereignisgeschichtliche Kontext dadurch ersetzt wird oder ein solcher Ansatz nur komplementär vorliegt; die Gefahr bleibt dabei, dass die Vergangenheit für aktuelle Kontroversen instrumentalisiert wird.

### Gemeinsame Geschichte – gemeinsames Erbe

Eine letzte Variante besteht darin, und diese Tendenz wird ebenfalls in den achtziger Jahren vorbereitet und wird dann in den neunziger Jahren immer stärker, durch eine eigene Unterrichtssequenz „Deutsche und Polen“/„Deutsche und Tschechen“ (Letzteres müsste deutlich intensiviert werden) die enge Verknüpfung beider „Geschichten“ herausarbeiten zu lassen: Dieser Ansatz, der in den Schulbüchern noch nicht weit verbreitet ist, findet sich in den Richtlinien immer häufiger, zum Beispiel Berlin (1996), Brandenburg (1991), Hamburg (1991), Rheinland-Pfalz (1994), Niedersachsen (1995: „Deutsche und Polen: Ausgehend von der endgültigen Grenzerkennung der polnischen Westgrenze im Jahre 1991, sollen wichtige Stationen der polnischen Geschichte und des deutsch-polnischen Verhältnisses bis zurück zu den polnischen Teilungen untersucht werden. Die Belas-

tungen der aktuellen Beziehungen durch nach wie vor strittige Bewertungen geschichtlicher Phasen sollte den Schülerinnen und Schülern deutlich werden. Nur so ist es möglich, die Belastungen und Probleme als Bestandteile der gemeinsamen Geschichte anzunehmen und Verständnis zu wecken für die nach wie vor wichtige Aufgabe einer guten Nachbarschaft zwischen Deutschen und Polen“). In den dazugehörigen inhaltlichen Schwerpunkten werden „Probleme nationaler Identität: Beispiel Oberschlesien/Belastungen im deutsch-polnischen Verhältnis: Überfall, Vertreibung, Entschädigung“ angeführt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass nicht bei der jüngsten Vergangenheit stehen geblieben, sondern der Rückblick eingeschlossen und damit das Bild differenzierter wird.

### Geänderter Kontext

Es kann keine Rede davon sein, dass der „historische deutsche Osten“ aus den Lehrplänen unserer Schulen verschwunden ist. Was sich aber seit Ende der sechziger Jahre geändert hat, ist ihr Kontext: die nur mehr historische Verbindung zu den damals bestehenden Rechtspositionen (obwohl zu keiner Zeit von „Revanchismus“ oder Ähnlichem auch nur das Geringste zu verspüren gewesen wäre), der weit geringere quantitative Umfang bis hin zur völligen Marginalisierung inklusive der damit verbundenen Faktenkenntnisse, an denen es zutiefst mangelt, die multiperspektivische Akzentuierung, die Verbindung von deutschen Verbrechen und Vertreibung als Folge, die Betonung gemeinsamen Leids und das generelle Verständnis dieser Vergangenheit als einer, die sich nicht mehr national verengt präsentiert, sondern sich in einen größeren europäischen Horizont einfügt. Daher ist eine Verschränkung der „Geschichten“ Deutschlands und der ostmitteleuropäi-

schen Staaten („Deutschland und seine östlichen Nachbarn“; „Deutsche und Polen“; „Deutsche und Tschechen“ oder Ähnliche) sicher der wirkungsvollste bildungspolitische und didaktische Ansatz. Komplementär dazu wären Ansätze einzubeziehen, die der Geschichte unserer Nachbarn selbst eigene Sequenzen widmen. Vor diesem Hintergrund ist auch nichts dagegen einzuwenden, wenn daneben der besondere Aspekt von Flucht und Vertreibung für einen mahnenden Gegenwartsbezug fruchtbar gemacht wird, ohne dass ein solcher Gegenwartsbezug nun den völlig unhistorischen Eindruck vermitteln dürfte, man könne ein „Einwanderungsland Deutschland“ oder eine „multikulturelle Gesellschaft“ gerade mit 1945 historisch legitimieren.

Mir scheint, dass in solchen die Gemeinsamkeit und Verflochtenheit der „Geschichten“ betonenden Sequenzen der beste Ansatz liegt, das kulturelle Erbe der hier angesprochenen Regionen auch über die Schule zu bewahren und damit zugleich die Brücke zu unseren Nachbarn zu bauen. Der Schule kommt dabei die Aufgabe zu, nachhaltiges historisches Grundwissen über diese Vergangenheit zu vermitteln, dann aber nicht mehr nur fixiert auf jenen Tiefpunkt, den die Jahre zwischen 1933 und 1945 markieren, sondern auch unter Einbeziehung der Fernerinnerung: Nur dann wird deutlich, dass erst der aus der Identität von Staatsnation und Ethnos geborene Nationalismus des ausgehenden neunzehnten Jahrhunderts die Schrecklichkeiten des zwanzigsten vorbereitete. Darin liegt zugleich auch eine Chance für die grenzüberschreitende Kulturarbeit nach § 96 des Bundesvertriebenen- und -Flüchtlingengesetzes: Wir brauchen dafür einen Resonanzboden bei Lehrern und Schülern, bei Landesregierungen, Lehrplankommissionen und Schulbuchverlagen, nicht nur in Forschung und musealer Konservierung.