

V&R **unipress**

Eckert. Die Schriftenreihe

Studien des Georg-Eckert-Instituts
zur internationalen Bildungsmedienforschung

(in Fortsetzung der bisherigen Reihe
»Studien zur internationalen Schulbuchforschung«)

Band 123

Herausgegeben von Simone Lässig

Die Reihe ist referiert.

Wissenschaftlicher Beirat

Konrad Jarausch (Chapel Hill/Berlin)

Heidmarie Kemnitz (Braunschweig)

Frank-Olaf Radtke (Frankfurt)

Manfred Rolfes (Potsdam)

Peter Vorderer (Amsterdam)

Andreas Helmedach / Robert Maier (Hg.)

Zweierlei 1968?

Die Umbruchjahre 1968 und 1989
in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbüchern

Mit 20 Abbildungen

V&R unipress

Gedruckt mit Unterstützung des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland



„Dieses Softcover wurde auf FSC-zertifiziertem Papier gedruckt. FSC (Forest Stewardship Council) ist eine nichtstaatliche, gemeinnützige Organisation, die sich für eine ökologische und sozialverantwortliche Nutzung der Wälder unserer Erde einsetzt.“

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-89971-483-8

© 2008, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke. Printed in Germany.

Titelfoto-Gestaltung: Burkhard Krüger und Mario Friebe

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

ANDREAS HELMEDACH / ROBERT MAIER

Vorwort..... 7

I. ZWEI UMBRUCHJAHRE UND IHRE RELEVANZ FÜR HEUTE

CHRISTOPH KLEBMANN

Zusammenhänge zwischen 1968 und 1989..... 11

RAINER ECKERT

1968 und 1989: Ein Blick – zwei Perspektiven..... 17

RÜDIGER RITTER

1968 und der Wandel der Protestkultur in der Musik
in der Bundesrepublik und der ČSSR..... 25

II. ZEITZEUGENSCHAFT UND MODERNER GESCHICHTSUNTERRICHT

BODO V. BORRIES

Zeitzeugenschaft und Schulbuchmaterial zu »1968«.
Zwischen Lehrgang und Projekt 43

MILAN HAUNER

Wir wollen Licht... Mehr Licht... [Chceme světlo... Více světla...].
Reminiscences of the Prague Spring 1968 Forty Years Later by a Former
Student 73

ZDENĚK BENEŠ

Der Bruchpunkt – die Jahre 1968–70.
Generationserfahrung und historisches Gedächtnis 85

MIROSLAV VANĚK

Oral History in Tschechien und ihre Nutzung im Geschichtsunterricht..... 103

III. DIE UMBRUCHJAHRE IN GESCHICHTSSCHULBUCH UND UNTERRICHT

CHRISTIANE KOHSER-SPOHN

Eine Geschichtsstunde in französischen und deutschen Schulbüchern: Die Protestbewegungen in den 1960er Jahren..... 119

HANS-CHRISTIAN MANER

Von Reformversuchen zur Epochenwende.
1968 und 1989 in Polen, Rumänien und Jugoslawien im Kontext des deutschen Geschichtsunterrichts..... 141

BLAŽENA GRACOVÁ

Das Bild des sogenannten Prager Frühlings, der Zeit der Normalisierung und der Samtenen Revolution in den aktuellen deutschen Geschichtslehrbüchern 161

DAGMAR HUDECOVÁ

Der Geschichtsunterricht in der aktuellen Curriculumsreform der Tschechischen Republik und die Möglichkeit(en) zeitgeschichtlichen Unterrichts 175

HEIDRUN DOLEZEL

Die Tschechoslowakei 1968 bis 1989 in tschechischen Schulbüchern für das Fach Geschichte..... 191

AUTORENVERZEICHNIS 203

Andreas Helmedach / Robert Maier

Vorwort

Mit den Jahreszahlen »1968« und »1989« verbinden sich epochale Einschnitte in der europäischen, der deutschen und auch der tschechischen (und slowakischen) Geschichte. Die mit dem Jahr 1968 verbundenen Umbrüche infolge der Studenten- und Jugendrevolte in der (alten) Bundesrepublik wie im ganzen »Westen« samt der Folgeereignisse vom »Marsch durch die Institutionen« bis hin zum Terror der »RAF« einerseits, der »Prager Frühling« und seine Niederschlagung durch die Panzer des Warschauer Paktes andererseits, bedeuteten nicht nur eine Kulturrevolution. Sie waren im Rückblick auch die vielleicht bis dahin deutlichste Infragestellung der Nachkriegsordnung im Herzen Europas. Die friedliche Revolution in der DDR – wo sowohl die »bundesdeutschen« wie die tschechoslowakischen Ereignisse von 1967/68 einen noch viel zu wenig erforschten Widerhall gehabt hatten –, der Mauerfall und die »Samtene Revolution« der Tschechen und Slowaken bereiteten dann 1989 der Nachkriegsordnung in der Mitte Europas ihr Ende.

So weit in knappster Form die in der Bundesrepublik gängige, zwar keineswegs unumstrittene, aber vorherrschende und nicht zuletzt auch in den meisten deutschen Schulbüchern vertretene Narration zu diesem zentralen zeitgeschichtlichen Geschehen. Der entscheidende polnische Beitrag zur Überwindung der Spaltung Europas wird dabei übrigens in der Regel marginalisiert. Es sind dies Themen, die die Gemüter noch immer in Wallung bringen. In Tschechien sprechen mittlerweile viele Menschen, gleichsam Adorno folgend, dass es nichts Richtiges im Falschen gebe, nur noch vom »sogenannten Prager Frühling«! Und es sind Themen, die die meisten Menschen auch als Zeitzeugen betreffen und berühren: Alle über 25jährigen haben die 1989er, alle über 45jährigen auch die Ereignisse von 1968 – und sei es aus der Ferne oder als Kinder – noch selbst miterlebt. Angesichts einer ganzen Kette von vierzigsten Jahrestagen haben viele ihre Erinnerungen an »68« wieder »aufgerufen« und dasselbe wird auch im nächsten Jahr angesichts des zwanzigsten Jubiläums von »89« geschehen. Akteure, die sich in Zeitzeugen verwandelt haben, bestimmten gerade in den letzten Monaten die oft hitzigen Diskussionen zu »68« in den Öffentlichkeiten ganz Europas. Dies galt auch für die Mitglieder und die meisten Gäste der X. deutsch-tschechischen Schulbuchkonferenz, die unter dem Thema: »Epochenjahre 1968/1989: Politische und soziale Bewegungen, Ziele, Resultate im deutsch-tschechoslowakisch-europäischen Kontakt und Vergleich« vom 18. bis zum 21. Oktober 2007 im ostböhmischen Pardubice bzw. Pardubitz stattgefunden hat. Die Referate dieser Konferenz bilden gleichsam

den Grundstock dieses Bandes, zu dessen Abrundung die Herausgeber noch einige die Perspektive erweiternde Beiträge eingeworben haben.

Vor allem drei Themen bestimmten die Diskussionen der Gemeinsamen deutsch-tschechischen Schulbuchkommission im gewaltigen Renaissanceschloss der schönen Stadt Pardubitz: War »1968« ein gemeinsames Phänomen in Ost und West oder ein zufälliges Zusammentreffen unterschiedlicher Phänomene? Anders gesagt: Gibt es »unterirdische« Verbindungslinien oder eine gemeinsame »Hintergrundströmung« zwischen beiden Ereigniskomplexen oder handelt es sich um »zweierlei 1968«? Welche historischen Zusammenhänge bestehen zwischen 1968 und 1989? Relativiert der welthistorische Umbruch von »89« die Bedeutung von »68«? Kann »89« überhaupt ohne »68« gedacht werden? Und wie verhält es sich mit dem Ist- und Sollzustand ihrer Repräsentation in den »historischen Meistererzählungen« der deutschen und tschechischen Schulgeschichtsbücher? Wie tief ist die Kluft zwischen aktuellen Forschungsthemen und Diskussionsstand einer- und Schulbuchwissen andererseits bei diesen aktuellen, immer mehr Kolleginnen und Kollegen der Historikerzunft beschäftigenden Untersuchungsgegenständen der Zeitgeschichte, die im »doppelten Jubiläumsjahr« 2008/2009 auch in der Öffentlichkeit ein starkes Echo finden? Schließlich: wie ist mit der eigenen Zeitzeugenschaft bei der Behandlung dieser Themen umzugehen? Antworten auf diese Fragen werden in diesem Band versucht.

Die Herausgeber danken den Autoren für ihre Bereitschaft, ihre Forschungsergebnisse für diesen Band zügig zu verschriftlichen und im Namen der Gemeinsamen deutsch-tschechischen Schulbuchkommission dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig für die bereitwillige Aufnahme des Bandes in die institutseigene Schriftenreihe. Die Zusammenarbeit mit den Braunschweiger Computerfachleuten des Eckert-Institutes bei der Produktion des Bandes war ein Vergnügen, ebenso wie die mit der Dresdner Übersetzerin Jana Kubišta. Das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland hat zu den Druckkosten einen bedeutenden Betrag beigesteuert. Auch ihm sei dafür herzlich gedankt.

Berlin und Braunschweig, im September 2008

Andreas Helmedach
Robert Maier

I. Zwei Umbruchjahre und ihre Relevanz für heute

Christoph Kleßmann

Zusammenhänge zwischen 1968 und 1989*

Beginnen möchte ich mit einem persönlichen Hinweis: 1968 war in Ostmitteleuropa aufs engste verbunden mit dem Namen Dubček. Er verkörperte für die ČSSR, für Polen, für viele kritische Zeitgenossen in der DDR und auch in anderen Ländern die Hoffnung auf einen überraschenden Aufbruch, auf einen »Sozialismus mit menschlichem Gesicht«. Eduard Goldstücker, einer der intellektuellen Symbolfiguren des »Prager Frühlings« und 1990 aus dem englischen Exil nach Prag zurückgekehrt, hielt 1997 in unserem Institut in Potsdam einen Vortrag. Als wir danach noch bei einem Glas Wein zusammen saßen, sagte er sinngemäß, und das hat mich damals sehr berührt: Ich lebe jetzt in meinem dritten Exil. Das erste war die Flucht vor den Nazis, das zweite vor den »Normalisierern« nach dem Ende des Prager Frühlings, nun das dritte Exil im eigenen Lande, in dem sich niemand mehr für die intellektuellen Protagonisten von damals interessierte.

Diese realistische und bittere Einschätzung ist symptomatisch für einen Aspekt der Frage nach dem Zusammenhang von 1968 und 1989/90. Die Zeitspanne zwischen beiden Symboljahren ist zwar historisch relativ kurz, aber die Konstellationsveränderungen waren gravierend. Zwischen dem kurzen Aufbruch von 1968 in Osteuropa und dem Ende des kommunistischen Systems lag die Phase der sozialliberalen »neuen Ostpolitik«, die mit der Anerkennung des politischen *status quo* auf seine langfristige Veränderung setzte, aber zunächst auch eine Verfestigung der Blöcke mit sich brachte. Unter dem Druck des atomaren Wettrüstens erschien die Sicherheitsarchitektur Europas zu labil, als dass tiefgreifende Veränderungen möglich oder auch nur wünschenswert sein konnten. Dissidenten, die eben darauf hinarbeiteten, riskierten, zum »Störfaktor« zu werden und hatten wenig Chancen, gebührende Aufmerksamkeit zu finden.

Nach meinem Eindruck leidet die gegenwärtige Flut an Erinnerungs- und Abrechnungsliteratur zu »1968« immer noch oder wieder an einem auf den Westen verengten Blick. Im jüngsten Heft der »Neuen Gesellschaft/Frankfurter Hefte«, das den Achtundsechzigern gewidmet ist, tauchen weder Polen noch Prag als eigener Beitrag auf. »Aus Politik und Zeitgeschichte« unterscheidet zwischen

* Überarbeitete Version des auf dem »Forum Ostdeutschland der SPD. Gesprächskreis Kultur und Politik« am 9. April 2008 im Willy-Brandt-Haus in Berlin gehaltenen Vortrags: »›1968‹ und ›1989‹ als Schlüsseldaten und Chiffren – Erfahrungen, Brüche und Zusammenhänge aus sozialdemokratischer Sicht.« Er fußt teilweise auf meinem Aufsatz »1968 in Ost und West. Historisierung einer umstrittenen Zäsur«, in: Osteuropa N.F. 58 (2008), H.7, S. 17–30.

»1968« und »Prag 1968«, widmet letzterem aber immerhin ein eigenes Heft, während in dem »allgemeinen« zu 1968 ein Beitrag über Proteste in der DDR enthalten ist.¹

In Götz Alys Buch mit dem ebenso provokativen wie für einen seriösen Historiker geschmacklosen Titel »Unser Kampf« kommen weder der Prager Frühling noch der polnische März vor. Um so drastischer fällt die Abrechnung mit den eigenen Irrtümern und den Genossen von damals aus. Axel Schildt hat seine Rezension von Alys Buch in der ZEIT treffend als »Wüten gegen die eigene Generation« überschrieben.²

Adam Michnik, einer der führenden Köpfe im März 1968 in Warschau, schrieb 1993 in einem Rückblick auf den Prager Frühling und die Krise des kommunistischen Systems:

»Ich gehöre einer Generation an, die damals auf Studentenversammlungen und unter Polizeiknüppeln ihre ersten Erfahrungen sammelte, getragen von der Hoffnung auf den Prager Frühling und die ersten Schwalben der russischen Demokratie, die sich in Sacharovs und Solženicyns ersten Büchern ankündigten. Hoffnungsvolle Nachrichten kamen auch von der Seine, wo französische Studenten einen Karneval veranstalteten, den sie ›Revolution‹ nannten. Es gab einen grundsätzlichen Unterschied. Für meine Altersgenossen in Paris und Kalifornien, Rom und Frankfurt wurde das Jahr 1968 zu einem Schlüsselerlebnis mit weitreichenden gesellschaftlichen Folgen. Auf der anderen Seite der Berliner Mauer (d.h. in Polen und der ČSSR) wurde das Jahr zu einem Wechselbad zwischen Freude – über gewonnene Freiheit – und Trauer, weil sie so schnell wieder verloren ging.«³

Das markiert treffend die substantielle Differenz zwischen Ost und West.

Ohne Zweifel haben das Scheitern der polnischen Studentenbewegung im März und das gewaltsame Ende des Prager Frühlings im August 1968 langfristig tiefgreifende politische und soziale Folgen gehabt, die so zunächst kaum erkennbar waren, schließlich aber den inneren Erosionsprozess in diesen Ländern beschleunigten. Dass dafür mit der Entspannungs- und Normalisierungspolitik der Regierung Brandt wesentliche Voraussetzungen geboten wurden, kann dabei nicht unterschlagen werden, auch wenn es schwer fällt, diese »Dialektik« von Stabilisierung von Diktaturen und Entwicklung oppositioneller und Dissidentenbewe-

1 Vgl. Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte 2008 H.3 (Titel: »68 – Neue Runde im Deutungskampf«); Aus Politik und Zeitgeschichte 14-15/2008 (»1968«) und 20/2008 (»Prag 1968«).

2 Götz ALY: Unser Kampf. 1968 – ein irritierter Blick zurück. Frankfurt/Main 2008; Axel SCHILDT: Wüten gegen die eigene Generation. In: Die ZEIT vom 21. Februar 2008, S. 54.

3 Adam MICHNIK: Wir dachten an Freiheit, nicht an Rache. Ein unbequemer Jahrestag: Der Prager Frühling und die Krise des kommunistischen Systems. In: Wochenpost, Berlin, 25. März 1993.

gungen zusammen zu sehen.⁴ Denn zunächst hatte sich der Sowjetkommunismus gründlich diskreditiert, so dass man fragen kann, warum zwei Jahre nach dem Ende des Prager Frühlings schon der Moskauer und Warschauer Vertrag mit Brežněvs neostalinistischem Regime abgeschlossen werden konnte. Das muss hier nicht genauer erörtert werden.

Man sollte sich zwar vor der suggestiven Denkfigur hüten, das Konzept »Wandel durch Annäherung« hätte quasi geradlinig zum Umbruch von 1989 und zur Wiederherstellung der deutschen Einheit geführt. Aber, so paradox es klingt: Die zeitweilige Stabilisierung des sowjetischen Herrschaftsbereichs hat in Verbindung mit dem neu aufgetauchten sowjetisch-chinesischen Konflikt die Grundlagen für das KSZE-Abkommen von Helsinki 1975 geschaffen. Dieses bildete die Basis, auf der sich überall eine Dissidentenszene entwickeln konnte, die – neben anderen Faktoren wie dem ruinösen Rüstungswettlauf und der Expansion einer unbezahlbaren Sozialpolitik – zur Erosion aller kommunistischen Systeme in Osteuropa und der DDR beitrugen. Dass Gorbačev, ein Mann aus der Mitte des Apparats, an die Spitze der Sowjetunion aufsteigen konnte, hatte viele Ursachen. Eine lag wohl in der Einsicht, dass sich so etwas wie der Einmarsch in die ČSSR nicht wiederholen könne. Diese Einsicht betraf insbesondere das krisengeschüttelte Polen.

Adam Michnik hat wohl zu Recht 1968 als Vorstufe für die Gründung des KOR [Komitet Obrony Robotników], des Komitees zur Verteidigung der Arbeiter, 1976 (nach den Unruhen in Radom und Ursus) interpretiert. Die linke Opposition ging ein Bündnis mit den erneut aufbegehrenden Arbeitern ein und näherte sich zudem der Katholischen Kirche an. Das bedeutete eine wichtige Voraussetzung für das spätere Funktionieren der Solidarność. Die Panzer gegen den Prager Frühling trugen zu der Erkenntnis bei, dass »aus der Entstalinisierung nicht im Selbstlauf die Demokratisierung folge«.⁵ Die Dissidenten waren im Vergleich zu vorangegangenen Oppositionsbewegungen ein neues Phänomen. Überall ging es in der Sowjetunion und in vielen ostmitteleuropäischen Staaten zunächst um den Versuch, eine autonome Teilöffentlichkeit zu schaffen. In Polen gelang es am weitestgehenden, das Konzept der Selbstorganisation der Gesellschaft mit dem Ziel der Durchsetzung bürgerlicher Grundrechte und gesellschaftlicher Pluralität durchzusetzen. Diese Zielvorstellung gehörte jedoch zum Kern der Programmatik aller Dissidentenbewegungen.

Für die DDR, auf die hier nicht näher einzugehen ist, weil Rainer Eckert dazu einen eigenen Beitrag bietet, hat Stefan Wolle festgestellt: »Die Ost-68er wollten den Sozialismus reformieren und haben mit 21 Jahren Verspätung – teilweise

4 Vgl. dazu Timothy GARTON ASH: Im Namen Europas. Deutschland und der geteilte Kontinent. München 1993. Garton Ash gehört zu den Kritikern der allzu sehr auf Stabilität fixierten westdeutschen Ostpolitik, ohne ihre wichtige Rolle für Veränderungen und Osteuropa zu leugnen.

5 Wolfgang EICHWEDE (Hrsg.): Samizdat. Alternative Kultur in Zentral- und Osteuropa. Die 60er bis 80er Jahre. Bremen 2000.

gegen ihren Willen – eine Revolution ausgelöst, die zur Vernichtung des sozialistischen Systems führte.«⁶ In dieser Hinsicht gab es tatsächlich eine paradoxe Verbindung zwischen 1968 und 1989.

Macht die Frage nach Verbindungslinien von 1968 und 1989 auch für den Westen Sinn? Gab es Konzepte und Personen, die in der globalen Jugendrevolte von 1968 eine wichtige Rolle spielten und für den revolutionären Umbruch von 1989 irgendeine Bedeutung hatten? Wenn man die Frage so zuspitzt, wird man sie verneinen müssen. Für die nationale Frage interessierten sich »die 68er« ganz überwiegend nicht, Kritik des kapitalistischen Systems war angesagt. Zwar fehlte bei führenden Köpfen wie Rudi Dutschke und Bernd Rabehl, die selber aus der DDR stammten, keineswegs eine scharfe Auseinandersetzung mit dem »Scheiß-Sozialismus der DDR« (so Dutschke beiläufig), so dass sich der unterstellte »diskrete Charme der DDR« in der Bundesrepublik in Grenzen hielt.⁷ Dutschke entwickelte bizarr anmutende Pläne, ganz Berlin zu einer Räterepublik umzubauen und von da aus ein sozialistisches Gesamtdeutschland ins Visier zu nehmen.⁸ Aber zu den Zielen der 68er gehörten derartige Utopien nicht. Generell galt das Hauptinteresse der westdeutschen Bewegung dem Westen, nicht den Deformationen des Sowjetsozialismus und auch nur peripher der Opposition in Osteuropa und in der DDR.⁹

Die Herbstrevolution von 1989 hat insgesamt den Blick auf das Schlüsseljahr 1968 erheblich verändert. 1968 steht auch für eine gerade in Westdeutschland bemerkenswerte Renaissance des Marxismus, und zwar in nahezu allen Spielarten. Sieht man von den sophistischen Haarspaltereien der selbsternannten K-Gruppen-Revolutionäre ab, wurde Marx in der Öffentlichkeit, in den Sozialwissenschaften und in der SPD zu Recht wieder als großer und produktiver Denker behandelt. Vorher war die marxistische Tradition in der Bundesrepublik nahezu abgebrochen dank der Existenz der DDR, die, wie Günter Gaus einmal formuliert hat, die Rolle einer Ersatz-KP übernahm und anders als in Westeuropa die völligen Marginalisierung der KPD bewirkte.

Mit der Aktualität eines kritischen Marxismus (und ich könnte aus eigener universitärer Erfahrung ergänzen: auch des Interesses an der Geschichte der Arbeiterbewegung) war es nach 1989 abrupt zu Ende. Eine berühmte Karikatur brachte das auf den Punkt: ein derangierter Marx an der Straßenecke als Bettler mit der Unterschrift »Tut mir leid, Jungs, war halt so 'ne Idee von mir.«

Wer die historische Bedeutung des Jahres 1968 einigermaßen angemessen erfassen will, muss einerseits die vorangegangenen Entwicklungen in den 60er Jahren, andererseits die längerfristigen Wirkungen, insbesondere in den 70er Jahren

6 Stefan WOLLE: Der Traum von der Revolte. Die DDR 1968. Berlin 2008.

7 Hubertus KNABE: Der diskrete Charme der DDR. Stasi und Westmedien. Berlin 2002.

8 Dazu Götz ALY: Unser Kampf. 1968 – ein irritierter Blick zurück. Frankfurt/Main 2008.

9 Vgl. dazu Detlef SIEGFRIED: Time is on my Side. Konsum und Politik in der westdeutschen Jugendkultur der 60er Jahre. Göttingen 2006, S. 203.

einbeziehen. In diesem Sinne sollte längst eine elementare Historisierung des spektakulären Jahres auf der Tagesordnung stehen.¹⁰ Hierzu abschließend fünf Thesen:

1. Die Veränderung der politischen Kultur der bundesrepublikanischen Gesellschaft, die in den frühen 1960er Jahren einsetzte, hat trotz mancher kontraproduktiver Effekte durch ›68‹ einen deutlichen Schub erhalten. Insofern kann man Habermas' These von der »Fundamentalliberalisierung« folgen, auch wenn die Protagonisten damals ihren besonderen Zorn auf die »Scheißliberalen« richteten. Mit hoher Wahrscheinlichkeit kann man sogar feststellen, dass der Machtwechsel von 1969 ohne diesen Schub nicht erfolgt und auch die neue Ostpolitik als eine Voraussetzung für 1989 gescheitert wäre.
2. Andererseits hat ›68‹ als Jugendbewegung und Generationskonflikt dazu beigetragen, die deutsche Frage als verstaubt erscheinen zu lassen, den *status quo* als unvermeidlich zu akzeptieren und das Interesse für Osteuropa und den anderen Teil Deutschlands erlahmen zu lassen. Pointiert: Der Trend zur »Binationalisierung« schien unaufhaltsam, so heftig er auch kritisiert wurde.¹¹ Als dann völlig überraschend die deutsche Einheit auf die politische Tagesordnung gesetzt wurde, war die Generation der Achtundsechziger eher ratlos, skeptisch oder ablehnend. Insofern war Oskar Lafontaines, des damaligen SPD-Vorsitzenden und Kanzlerkandidaten, Haltung damals durchaus repräsentativ für eine generationsspezifisch begründbare, aber zugleich ziemlich geschichtsvergessene politische Position.¹²
3. Die wechselseitige Wahrnehmung der Achtundsechziger in West und Ost blieb schwach und auf wenige Akteure begrenzt. Das mag der Logik des Kalten Krieges entsprochen haben, aber es spiegelte auch die ganz unterschiedlichen politischen Prioritäten wider. Die scheinbar selbstverständlichen und wenig geschätzten demokratischen Freiheiten des Westens fehlten im Osten. Sie waren dort das Ziel, und mit den Helden der Befreiungsbewegungen aus der dritten Welt konnte man verständlicherweise wenig anfangen.

10 Wichtige Ansätze dazu bei Axel SCHILDT u. a. (Hrsg.): *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften*, Hamburg 2000; Norbert FREI: *1968. Jugendbewegung und globaler Protest*. München 2008; Manfred GÖRTEMAKER: *Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart*. München 1999; Detlef SIEGFRIED: *Time is on my Side. Konsum und Politik in der westdeutschen Jugendkultur der 60er Jahre*. Göttingen 2006. Ich selbst habe mich darum auch bereits in dem entsprechenden Kapitel meiner Darstellung von 1988 bemüht; Christoph KLEB-MANN: *Zwei Staaten – eine Nation. Deutsche Geschichte 1955–1970*. Göttingen 1988.

11 Vgl. dazu Bernd WEISBROD: *Erfahrungsgeschichte der Teilung. Ein Diskussionsbeitrag*. In: *Deutschland Archiv* 41 (2008), S. 131–135.

12 Vgl. die Kritik der Politik Lafontaines durch Daniel Friedrich STURM: *Uneinig in die Einheit. Die Sozialdemokratie und die Vereinigung Deutschlands 1989/90*. Bonn 2006, S. 471.

4. Das »andere 1968« in Warschau und Prag mündete zwar offenkundig in eine Niederlage und vernichtete die Blüenträume vom Sozialismus mit menschlichem Gesicht. Aber gerade dadurch beförderte es das bereits im Entstehen begriffene Dissidentenmilieu, ohne das wiederum 1989 kaum möglich geworden wäre. Ob man darin eine geschichtsphilosophische »List der Vernunft« sieht oder nicht, mag offen bleiben. Dass ein solcher, erst nachträglich erkennbarer Zusammenhang besteht, scheint zumindest möglich.
5. Die Entwicklungen der 80er Jahre in der DDR gehören einerseits in diesen osteuropäischen Kontext, andererseits wurden sie durch die besondere Situation der deutschen Zweistaatlichkeit konterkariert. Denn das viel längere Festhalten der ostdeutschen Bürgerrechtler an Konzepten eines »dritten Weges« lässt sich nur vor diesem Hintergrund erklären. Das so zu akzeptieren und nicht nachträglich durch eine verzweifelte Spurensuche nach gesamtdeutschen Elementen in den Programmen der Gruppen zu veredeln, gehört auch zur notwendigen Historisierung von 1989. Eine Gemeinsamkeit der antiautoritären Revolte im Westen und der Reformdiskussion im Osten war der Versuch eines Ausbruchs aus der Logik des Kalten Krieges und die Suche nach neuen Wegen jenseits der etablierten Systeme. Aber einen wirklichen Zusammenhang zwischen 1968 und 1989 stiftete das nicht. Beides waren globale oder zumindest gesamteuropäische Ereignisse, aber von erheblich unterschiedlichem historischem Gewicht.

Rainer Eckert

1968 und 1989: Ein Blick – zwei Perspektiven

Das Magazin der *Süddeutschen Zeitung* fragte im Februar des Jahres 2008 Bundeskanzlerin Angela Merkel, ob es sie ärgern würde, dass 2008 in der Bundesrepublik über 1968 im Westen, aber kaum über Prag in diesem Jahr gestritten würde.¹ Die Bundeskanzlerin bejahte dies und zeigte sich gleichzeitig darüber verwundert. Und dabei ist ihr nur zuzustimmen. 2008 ist die Erinnerung der meisten Deutschen an das Jahr 1968 von Studentenbewegung und antiautoritärer Revolte bestimmt und die Zeitzeugen streiten sich in allen Medien über deren Wirkung oder vermeintliche Wirkung auf die heutige Bundesrepublik. Besonders intensiv und oft auch aggressiv ist der Streit darüber, ob mit diesem Jahr in Westdeutschland der Aufbruch aus dem vermiefenen Nachkriegstrott begonnen oder ob ganz im Gegenteil eine bis heute zu spürende und zu beklagende Erosion bürgerlicher Werte und Tugenden eingesetzt habe.

Die Diskussion ist höchst kontrovers und nimmt teilweise die Züge einer psychoanalytischen Selbsthilfegruppe an. Besonders deutlich sichtbar wird dies an dem Streit darüber, ob die Bewegung der West-68er nun autoritär oder antiautoritär gewesen sei, ob die Fixierung der Elterngeneration auf Autorität und Gehorsam überwunden oder fortgesetzt worden wäre.² Kurios ist dabei, das ehemals linksradikale Revoluzzer heute von konservativen Positionen aus argumentieren, während konservative Kritiker, die 1968 im besten Fall im Kindergarten erlebten, jetzt den Eindruck erwecken möchten, sie hätten bereits vor vierzig Jahren auf imaginären Barrikaden den so dringend benötigten Wertekanon verteidigt.

Dies alles ist bis zu einer gewissen Grenze anregend zu lesen bzw. zu hören und amüsiert zu registrieren. Die damit verbundene mediale Welle scheint jedoch allmählich ihre größte Wucht zu verlieren. Das interessierte Publikum könnte also gelassen reagieren, doch wäre dies der falsche Reflex. Entscheidend dafür ist, dass in der »68er-Diskussion« wieder einmal die Zweiteilung der historischen Erinnerung an die Oberfläche durchgebrochen ist. Das Grundproblem ist dabei, dass 1968 für den *mainstream* öffentlicher oder veröffentlichter Meinung Vietnam-Krieg, Kommunen, Studentenproteste, Berkeley, Paris und West-Berlin bedeutet.

1 Und es war Sommer: Zum ersten Mal spricht Angela Merkel darüber, wie sie das Jahr 1968 in der DDR erlebte – und wie der Aufbruch sie für immer veränderte. In: *Süddeutsche Zeitung* Magazin, München, 29. Februar 2008, S. 10.

2 Besonders deutlich bei Götz Aly's These über die frappierende Ähnlichkeit der Generation von 1933 und ihrer Kinder. Vgl. Götz ALY: *Unser Kampf. 1968 – ein irritierter Blick zurück*. Frankfurt/Main 2008.

Dagegen wird der Prager Frühling mit dem Versuch der Errichtung eines menschlichen Sozialismus oder gar Kommunismus kaum thematisiert. Damit ist nicht nur die große Gefahr einer zweigeteilten Erinnerung verbunden, sondern die Bedeutung der brutalen Vernichtung des Prager Experiments für die weitere Entwicklung des Weltkommunismus und damit für unseren gesamten Kontinent wird nicht erkannt oder verdrängt. Christoph Kleßmann hat im Jahr 2003 von einer »schiefen Balance« zwischen Ost- und Westeuropa gesprochen, die wir nach 1990 überwinden könnten³, doch hat sich diese Hoffnung bisher nicht bestätigt. Dies könnte sich im Jahr 2009 verhängnisvoll auswirken, wenn es nicht gelingt, den sechzigsten Geburtstag der Bundesrepublik und den zwanzigsten Jahrestag der Friedlichen Revolution als Doppeljubiläum zu denken und zu gestalten.

Bezogen auf 1968 ist zwar letztlich nicht endgültig zu bestimmen, ob die Veränderungen in der westlichen Welt oder die im realsozialistischen Lager langfristig für die globale Entwicklung wichtiger waren, doch hatte sich die stalinistische Diktatur 1968 endgültig entlarvt und nur so konnte mehr als zwanzig Jahre später der ostmitteleuropäische Revolutionszyklus von 1989/90 erst möglich werden. All dies scheint kaum im öffentlichen Bewusstsein präsent zu sein und die selten gewagten Versuche, 1968 und 1989 in gemeinsamer und vergleichender Perspektive zu interpretieren, scheitern dann auch regelmäßig.⁴ Und wenn auf dem unübersichtlichen, zuletzt auf der Leipziger Buchmesse präsentierten, Büchermarkt ein seltener Titel erscheint, der eine weltweite Perspektive erhoffen lässt, so ist die Enttäuschung relativ nah. Das gilt etwa für die Arbeit von Norbert Frei, die Jugendrevolte und globalen Protest in den Blick nehmen will, jedoch sich letztlich doch wieder auf die Bundesrepublik, Frankreich und die Bundesrepublik kapriziert, während Polen, die Tschechoslowakei und die DDR lieblos und uninformiert am Rande abgehandelt werden.⁵ Recht hat Frei dagegen, wenn er 1968 nicht zuletzt als eine Lebensstilrevolte charakterisiert, die systemübergreifend stilprägend wirkte und deren Echo bis heute auszumachen ist.

In dieser Situation ist es geradezu erleichternd, wenn Stefan Wolle in seinem Buch über 1968 in der DDR die These aufstellt, in diesem Jahr sei von Böhmen »das Licht der Welt« ausgegangen, und damit den Blick auf die 68er in der DDR und in Ostmitteleuropa lenkt.⁶ Mit seiner Metapher meint Wolle die Hoffnung auf die Vereinbarkeit von Demokratie und Sozialismus, wenn er auch leicht resignierend zu dem Schluss kommt, dass diese ein Märchen geblieben ist und darüber hinaus als theoretischer Ansatz nie ernsthaft genug diskutiert wurde. 1968 jedenfalls konnte die kommunistische Staatspartei in der DDR die Entwicklung in der

3 Christoph KLEßMANN: Das Jahr 1968 in westlicher und östlicher Perspektive, in: Potsdamer Bulletin für Zeithistorische Studien 28/29, Potsdam 2003, S. 7.

4 So etwa auf einer Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung 1994 in Werder/Havel, vgl.: 1968 (West) – 1989 (Ost): Getrennte Erfahrungen – gemeinsame Perspektiven für demokratische Reformen? Potsdam 1995.

5 Norbert FREI: 1968. Jugendrevolte und globaler Protest. München 2008.

6 Stefan WOLLE: Der Traum von der Revolte. Die DDR 1968. Berlin 2008.

Tschechoslowakei nur als Bedrohung ihrer Politik und letztlich ihres Herrschafts-systems verstehen. Der Bruch vollzog sich hier – und gewissermaßen auch in der Studentenbewegung der Bundesrepublik – entlang der Linie demokratischer Sozialismus versus dogmatischen Kommunismus. Gerade dies wird von der aktuellen Literatur über die West-68er kaum berücksichtigt.

Für die politisch interessierten Ostdeutschen ist 1968 von den Ereignissen in der Tschechoslowakei geprägt.⁷ Hier ging es um etwas weltgeschichtlich Einmaliges: um den Versuch nämlich, den realen Sozialismus zur Utopie eines demokratischen Sozialismus umzuformen. Das musste Hass und Abwehr der herrschenden Stalinisten hervorrufen, die ihre Herrschaft bedroht sahen. Was in Prag geschah, war für Oppositionelle in der zweiten deutschen Diktatur ihre eigene Sache. Die Studentenrevolte des Westens fand dagegen wie hinter einer Glaswand statt, erntete jedoch Aufmerksamkeit und Wohlwollen. Das ging so lange, bis aus dem anti-autoritären Protest Ho-Chi-Minh-Rufe wurden und die totalitäre Seite der westlichen Alternativbewegungen nicht mehr zu übersehen war. Dies machte oppositionell gesonnene Ostdeutsche zumindest misstrauisch, da sie mit Zwang und Einengung eigene bittere Erfahrungen machen müssen und ihnen der Verdacht kam, dass die Revoltierenden im Westen vielleicht ein ebensolches Zwangssystem herbeisehten, wie sie es gerade überwinden wollten.

Letztlich wollten die tschechoslowakischen Reformen einen freiheitlichen oder demokratischen Sozialismus mit Anleihen bei der bürgerlichen Demokratie. Das fand in der DDR Zustimmung, musste jedoch zur Abgrenzung zu Teilen der westlichen antiautoritären Bewegung führen. Und auch in Polen gingen Jugendliche auf die Straße, um die Freiheit ihres eigenen Landes gegen die kommunistische Herrschaft zu verteidigen.⁸ Die Formen des Protestes waren östlich und westlich des eisernen Vorhanges mit Straßendemonstrationen oder Sit-Ins ähnlich, die Ziele fielen auseinander. So konnten die Studenten im Westen von Rede- und Versammlungsfreiheit, einem demokratischen System und politischem Pluralismus ausgehen und diese gleichzeitig verachten, während dies im Osten unter der Hegemonie der Sowjetunion ein fernes und erst noch zu erkämpfendes Ziel war. Im Westen begann der Weg durch die Institutionen und ins Establishment, im Osten der in die Gefängnisse. Andere kehrten sich im Westen von der Demokratie ab und dem Terrorismus zu, im Osten changierte die Entwicklung zwischen der Hoffnung auf einen doch möglichen demokratischen Sozialismus oder der Idee einer freien Zivilgesellschaft.

Beim Blick auf Prag im Jahre 1968 sind zwei unterschiedliche Gruppen auszumachen, die die Reform vorantrieben. Dies sind die Reformen in der kommunistischen

7 Rolf SCHNEIDER: 1968 war für uns Prag, nicht Dutschke. Der Osten Deutschlands hat eigene Erinnerungen an den großen Aufbruch. In: Die Welt, 12. Februar 2008.

8 Jan SKÓRZYŃSKI: Freiheit statt »Ho, Ho, Ho Chi Minh«: Während sich die Studenten im Westen mit dem Vietkong solidarisierten, kämpften die Menschen im Osten Europas 1968 gegen den Obrigkeitsstaat der Kommunisten. In: Die Welt, 11. März 2008.

tischen Partei und die außerhalb der KPČ, wozu auch Sozialdemokraten zählten, die ergebnislos eine Neugründung ihrer Partei anstrebten.⁹ Beide Reformgruppen vereinte das Ziel, ein neues Modell sozialistischer Demokratie umzusetzen. Dabei ging es im Kern um die Vereinigung von Sozialismus und Demokratie, allerdings sind neben gemeinsamen Grundüberzeugungen im Einzelnen auch abweichende Meinungen auszumachen. Beim Versuch, eine »Quersumme« zu bilden, bleiben folgende gemeinsam getragene Grundforderungen bzw. -ziele:

1. Recht auf freie Meinung, Freiheit der Ideen
2. Freie Presse, Aufhebung der Zensur
3. Wahrung der Menschenrechte
4. Freie Wahlen, Pluralität politischer Interessenvertretung (unter Führung durch die KPČ) und demokratische Entscheidungen
5. Einführung marktwirtschaftlicher Elemente in der Wirtschaft, sozialistische Marktwirtschaft
6. Gewährung von Freizügigkeit, Reisen ins Ausland
7. Rechtsstaatlichkeit
8. Rehabilitierung der Opfer des Stalinismus
9. Kultureller Aufbruch und westliche Jugendkultur.¹⁰

Man könnte diese Positionen als ein im Kern sozialdemokratisches Programm charakterisieren, es sind die Werte: Freiheit, demokratische Teilhabe, soziale Gerechtigkeit, Emanzipation und Modernisierung. Zum anderen sind es jedoch Positionen, die sich auch mit konservativen Auffassungen vereinen lassen. Insofern ist vor einer zu engen Zuordnung von 1968 in den sozialdemokratischen Ansatz in Ostdeutschland in der Friedlichen Revolution zu warnen. Zwar fällt eine deutliche Übereinstimmung der Prager Reformideen von 1968 mit Zielen und Werten der 1989 neu gegründeten ostdeutschen Sozialdemokratie auf, doch unterschieden sich deren Ziele zumindest in der ersten Phase der Revolution kaum von der anderer oppositioneller Parteien und Gruppen in der deutschen kommunistischen Diktatur.

Alle Bürgerrechtler forderten im Sommer bzw. Herbst 1989 eine politische Alternative zur kommunistischen Diktatur, die an die Traditionen von Demokratie, Gerechtigkeit, Zivilgesellschaft und Sozialismus anknüpfend sollte, ohne dass dies im Detail ausgeführt wurde.¹¹ Das führte bei den ostdeutschen Sozialdemokraten zu der Auffassung, dass die ökonomischen und politischen Strukturen einer Vision des Sozialismus nicht mehr angebbbar wären. So blieb die Forderung einer »ökolo-

9 Zu den unterschiedlichen Positionen Dieter SEGERT: Prager Frühling: Gespräche über eine europäische Erfahrung. Wien 2008.

10 Das betont auch Norbert Frei. Siehe außerdem Lutz KIRCHENWITZ: 1968 im Osten – was ging uns die Bundesrepublik an? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 45/2003, S. 6–8.

11 Dazu: Rainer ECKERT: Revolutionäre Krise am Ende der achtziger Jahre und Formierung der Opposition. In: Materialien der Enquete-Kommission »Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland«. Bd. VII/1. Baden-Baden 1995, S. 724–727.

gisch orientierten sozialen Demokratie«, es ging um einen Rechtsstaat mit strikter Gewaltenteilung, um parlamentarische Demokratie und Parteienpluralität, die relative Selbständigkeit der Regionen, um soziale Marktwirtschaft, Demokratisierung der Wirtschaft, um freie Gewerkschaften, freie Presse, Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit. Die Zweiteilung Deutschlands akzeptierten die Sozialdemokraten als Folge schuldhafter Vergangenheit.

Diese in vielem an das Jahr 1968 in der Tschechoslowakei erinnernden Forderungen verstanden die einen als demokratischen Sozialismus, verstärkt setzte sich jedoch die Formel von einer »ökologisch orientierten sozialen Demokratie« und die Vorstellung einer zu schaffenden Zivilgesellschaft durch. Grundelemente einer liberalen politischen Ordnung wie Öffentlichkeit, Gewaltenteilung, Rechtsstaat, Pluralismus und freie Wahlen schienen 1989 in der DDR allen Oppositionellen gleichermaßen unverzichtbar zu sein.¹²

Unabhängig von den konkreten Zielsetzungen oder Vorstellungen war jedoch die Gründung der Sozialdemokratischen Partei in der DDR (SDP) der stärkste und radikalste Angriff auf den Macht- und Führungsanspruch der SED, da deren Mythos von der Partei der vereinten Arbeiterklasse angegriffen wurde. Dies erkannten im Herbst 1989 sowohl die in der DDR herrschenden Staatssozialisten als auch die Betrachter in der Bundesrepublik wie etwa der innerdeutsche Ausschuss des Deutschen Bundestages.¹³ Aus der Sicht der kommunistischen Diktatoren war die Gründung einer eigenständigen Sozialdemokratie 1968 in der Tschechoslowakei und 1989 in der DDR jeweils die eigentliche ihre Macht gefährdende Herausforderung.

Bei der Frage nach den Verbindungen von 1968 zu 1989 ist natürlich auch die Haltung der Mehrheit der Bevölkerung in den Blick zu nehmen. In der Tschechoslowakei standen 1968 Millionen ihrer Bürger hinter den Reformern und warfen sich geschlossen und gewaltlos den einrückenden Panzern entgegen. In dieser Gewaltlosigkeit zeigt sich ein innerer Zusammenhang zum Handeln der Menschen in der DDR und in der Tschechoslowakei im Herbst 1989. In der Bundesrepublik der Jahre 1967 und 1968 waren an der Revolte, an Demonstrationen und Protesten insgesamt vielleicht 200.000 Menschen beteiligt. Nicht so in der DDR. Zwar blickten 1968 viele mit Hoffnung nach Prag, doch waren nach der Niederschlagung der Reformbewegung nur wenige hundert oder eventuell auch einige tausend zu Protesten bereit.¹⁴ Anders war es 1989. Die Mehrheit der Ostdeutschen war mit ihren Lebensverhältnissen nicht mehr zufrieden, vielleicht eine Million Menschen beteiligten sich am öffentlichen Protest. Das war zwar nicht die Mehrheit der

12 Hartmut ZWAHR: Ende einer Selbstzerstörung: Leipzig und die Revolution in der DDR. Göttingen 1993, S. 109.

13 Rainer ECKERT: Revolutionäre Krise am Ende der achtziger Jahre und Formierung der Opposition. In: Materialien der Enquete-Kommission »Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland«. Bd. VII/1. Baden-Baden 1995, S. 727.

14 Stefan WOLLE: Der Traum von der Revolte. Die DDR 1968. Berlin 2008, S. 158–164.

Bevölkerung, jedoch eine solch starke Minderheit, dass die Diktatur zusammenbrechen musste. Die Frage ist jedoch, was diese Menschen wirklich im Innersten antrieb. Einige Wochen im Herbst 1989 konnte es so erscheinen, als ob es einer deutlichen Mehrheit um Reformen des realen Sozialismus mit dem Ziel eines demokratischen Sozialismus in einer weiterhin bestehenden DDR gehen würde. Darauf begründete sich die Einheit zwischen der Bürgerbewegung und der Masse, der großen Zahl der auf den Straßen Protestierenden.

Letztlich entschied sich eine übergroße Mehrheit der Ostdeutschen jedoch sowohl gegen die Alternative eines demokratischen und marktwirtschaftlichen Sozialismus als auch gegen die Zweistaatlichkeit.¹⁵ Zwangsläufig führte die Revolution dann politisch zu einer demokratischen Ordnung, staatlich zur Vereinigung der deutschen Staaten und ökonomisch ins Kapitalverhältnis.¹⁶

1968 konnte es so scheinen, als ob der »Prager Frühling« mit seiner Suche nach einem »Dritten Weg« und den sozialistischen Programmelementen im Westen zu einer Brücke zwischen Ost und West werden könne.¹⁷ Diese Hoffnung wurde enttäuscht. Zu gering war die Sensibilität der westlichen Außerparlamentarischen Opposition für die DDR und Osteuropa, wenn es auch immer wieder einzelne Kontakte und solidarische Handlungen gab.¹⁸ So bleibt zuletzt die Grundfrage zu stellen und zu beantworten, ob »1989« »1968« bestätigt oder widerlegt hat. Dabei springt zuerst ins Auge, dass in der kommunistischen deutschen Diktatur sich 1989 Menschen auflehnten, die eine entscheidende biographische Prägung 1968 durch die Hoffnung auf die Möglichkeit eines demokratischen Sozialismus im Moskauer Imperium und durch die grenzenlose Enttäuschung nach der brutalen Niederschlagung des Reformversuches in der Tschechoslowakei erfahren hatten. Jetzt war klar, dass Reformbestrebungen immer mit einer Änderung sowjetischer Machtpolitik verbunden sein müssten, dass aber selbst unter stalinistischen Bedingungen grundsätzlich Reformversuche möglich waren. Dafür waren in Ostdeutschland 1988/89 die Bedingungen herangereift. Im Kreml herrschte ein Parteichef, von dem angenommen werden konnte, dass er Reformen in seinem Machtbereich nicht automatisch mit Waffengewalt unterdrücken lassen würde. Gleichzeitig war der Verfall der ostdeutschen Diktatur so weit vorangeschritten, dass ein Wandel nicht mehr aufzuhalten war.

Wie 1968 spielten jetzt reformsozialistische Ansätze, Ökologie, christlicher Pazifismus, und auch ein freiheitlicher Marxismus eine nicht unwesentliche Rolle. Zweimal ging es um die Organisation von Zivilgesellschaft, Partizipation und um

15 Hartmut ZWAHR: Ende einer Selbsterstörung: Leipzig und die Revolution in der DDR. Göttingen 1993, S. 165–166.

16 Ebd., S. 166.

17 Christoph KLEBMANN: Das Jahr 1968 in westlicher und östlicher Perspektive, in: Potsdamer Bulletin für Zeithistorische Studien 28/29, Potsdam 2003, S. 11.

18 1968 (West) – 1989 (Ost): Getrennte Erfahrungen – gemeinsame Perspektiven für demokratische Reformen? Potsdam 1995, S. 15.

die Einhaltung von Menschen- bzw. Bürgerrechten.¹⁹ Eine Beziehung zwischen 1968 in der Tschechoslowakei und 1989 in der DDR besteht auch darin, dass sich Reformen und Oppositionelle gegen kommunistische Diktaturen wehrten. Trotzdem gelang 1989 in der DDR keine Neugeburt des Sozialismus aus dem Geist der Freiheit, so wie sie schon 1968 in der Tschechoslowakei gescheitert ist. Und so ist die Meinung richtig, dass der 1968 gescheiterte Versuch zur Errichtung eines Sozialismus mit menschlichem Gesicht durch die Friedlichen Revolutionen 1989 in Ostmitteleuropa nicht nachzuholen war. Und dies lag in der DDR vor allem darin begründet, dass die Ostdeutschen nicht mehr bereit waren, diesen von der Mehrheit der Bürgerbewegung favorisierten Weg mitzugehen.

Die 68er Ost trafen dann schließlich auf die 68er West. Diese Begegnung ging gründlich schief. Die ehemals Alternativen aus der Bundesrepublik verübelten den Bürgerrechtlern des Ostens, dass sie ihre Welt und Weltsicht zerstörten.²⁰ Dazu kam der Neid auf eine gelungene Revolution und die Arroganz einer etablierten Mehrheit gegenüber einer dazu kommenden Minderheit. Die gesamtdeutsche oder gar gesamteuropäische Diskussion um das Verhältnis von Freiheit und Gleichheit blieb aus. Daran hat sich bis heute nichts geändert und auch im Jahr 2008 erscheint es, dass eine Diskussion, die das Verhältnis von 1968 und 1989 in übergreifender und internationaler Perspektive aufgreift, nicht zustande kommt. Wenn dies der Fall sein sollte, dann bleibt nur noch die Hoffnung auf eine Zeit, in der nicht mehr die 1968 aktiv Beteiligten den öffentlichen Diskurs prägend beeinflussen.

19 Christoph KLEBMANN: Das Jahr 1968 in westlicher und östlicher Perspektive, in: Potsdamer Bulletin für Zeithistorische Studien 28/29, Potsdam 2003, S. 13.

20 Klaus HARTUNG: Das große Gefühl: 40 Jahre 68. Was bleibt von der Studentenbewegung? Revision einer linken Geschichte. In: Der Tagesspiegel, Berlin, 11. April 2008.

Rüdiger Ritter

1968 und der Wandel der Protestkultur in der Musik in der Bundesrepublik und der ČSSR

I. Zwei Länder, zwei Protestkulturen? Bundesrepublik und ČSSR als Beispiele

Die Zeit um das Jahr 1968 hatte sowohl für die Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der ČSSR grundlegende Bedeutung, aber jeweils auf ganz andere Art und Weise. Die Ereignisse von 1968 in der Bundesrepublik, die man konventionell mit dem Begriff »Studentenunruhen« bezeichnet, könnte man als gesellschaftlichen Revolutionierungsversuch bezeichnen, der sich zum Ziel gesetzt hatte, die Meinungs- und Handlungsführerschaft der Nachkriegseliten in Frage zu stellen. Ein wesentliches Element dieser Ereignisse war ihr Charakter eines Generationenkonflikts neuer Art, auch wenn die sog. Halbstarke der 1950er Jahre ebenfalls schon gegen ihre Eltern revoltiert hatten. Der Einmarsch bewaffneter Armeeeinheiten aus den Warschauer Pakt-Staaten zur Beendigung des »Pager Frühlings« hingegen wurde in der tschechoslowakischen Gesellschaft von Jung und Alt als nationale Katastrophe angesehen, gegen die sich der allgemeine Protest richtete.

Trotz der Gegensätze in den Protestkulturen der beiden Länder, die diese wenigen Hinweise bereits andeuten, ist es doch interessant zu beobachten, dass eine Reihe von Grundgedanken und Protestformen in beiden Ländern identisch oder wenigstens sehr ähnlich waren. Besonders die Betrachtung der Rolle der Musik im Zusammenhang mit den Ereignissen von 1968 weist darauf hin. Zwar bildeten sich in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Bedingungen und der Vitalität ihrer Mitglieder unterschiedliche, je eigene Musikszenen aus, aber einige grundlegende Charakteristika sind doch in beiden Ländern gleichermaßen anzutreffen wie etwa die sprunghaft steigende Bedeutung von Rock, Pop und Musik der Liedermacher im Gegensatz zu Jazz, der den Höhepunkt seiner gesellschaftlichen Breitenwirkung gegen Ende der 1950er Jahre bereits überschritten hatte. Auch gibt es vorzugsweise britische oder amerikanische Liedermacher, Pop- und Rockgruppen, die in dieser Zeit in Ost und West gleichermaßen ihr Publikum fanden. Die Bundesrepublik Deutschland und die ČSSR werden hier als Exponenten für ein »west-

liches« und »östliches« ›1968‹¹ betrachtet, so dass der hier skizzierte Vergleich auch für eine Betrachtung anderer europäischer Länder aufschlussreich sein kann.²

II. Westliches und östliches ›1968‹

Bei den Ereignissen, die man im Westen symbolisch mit der Jahreszahl 1968 verbindet, denkt man zunächst einmal an die gesellschaftlichen Protestbewegungen des Westens, die seinerzeit als Folge des politischen Gegensatzes im Kalten Krieg ohne große Schwierigkeiten mit Amerika und Westeuropa gleichgesetzt werden konnten. Dieses ›1968‹ war ein in der westlichen Welt zentrales Ereignis, das bei aller Unterschiedlichkeit in den einzelnen nationalen Ausprägungen doch von Grundfragen des Denkens dieser westlichen Welt geprägt war. Sämtliche Erscheinungsformen von den Studentenprotesten bis hin zum Woodstock-Festival, so unterschiedlich sie auch waren, entsprangen einer Auseinandersetzung mit den Grundfesten der kapitalistischen Ordnung. Mit aller Vorsicht und im Bewusstsein einer gewissen Vorsicht gegenüber Urteilen über eine Zeit, derer sich die Geschichtswissenschaft erst in allerjüngster Zeit anzunehmen begonnen hat (griffig formuliert: die 1968er sind noch nicht ›Geschichte‹) kann doch die These vertreten werden, dass ›1968‹ im Westen aus einer Verschränkung dreier Bereiche bestand: erstens der neomarxistischen Theoriediskussion unter Intellektuellen; zweitens der jungen Generation, die die Nachkriegszeit aufarbeiten wollte; drittens der Hippie-Generation, die für mehr individuelle Freiheit kämpfte.³

Auch wenn sich dies- und jenseits des Eisernen Vorhangs der Protest jeweils gegen das Establishment bzw. die Herrschenden richtete, wäre es jedoch naiv, bereits daraus auf eine vollständige oder auch nur weitgehende Übereinstimmung der Ziele und Absichten zu schließen. Tatsächlich handelt es sich hier um zwei zunächst einmal unabhängig voneinander auf der Grundlage des jeweiligen politischen Systems entstandene Protestkulturen.

Daher mag es zunächst befremden, die Ereignisse von ›1968‹ mit einer gänzlich anderen Welt in Beziehung setzen zu wollen, wie sie der Ostblock ja bildete. Hier stößt man nämlich unter der Jahreszahl 1968 keineswegs auf identische Verhältnisse, sondern auf einen ganz anderen Vorgang: 1968 ist das Jahr, in dem der Prager Frühling durch das gemeinsame Einmarschieren sowjetischer, polnischer, ungarischer und DDR-Streitkräfte gewaltsam beendet wurde. Es handelte sich

1 Die einfachen Anführungszeichen sollen die Funktion der Jahreszahl als Chiffre für die gesamte Protestbewegung verdeutlichen.

2 In einer erweiterten Fassung dieses Beitrags habe ich diesen Vergleich ansatzweise durchgeführt: Rüdiger RITTER: »1968‹ und der Wandel der Protestkultur in der Musik im Ostblock. Ausgewählte Beispiele (ČSSR, DDR, Polen, Ungarn). In: Arnold JACOBSEN u. Beate KUTSCHKE (Hrsg.): Musikkulturen in der Revolte. Studien zu Rock, Avantgarde und Klassik im Umfeld von ›1968‹. München u. a. 2008, S. 207–224.

3 Diese Einteilung folgt der Darstellung von Ingrid GILCHER-HOLTEY: Die 68er Bewegung. Deutschland, Westeuropa, USA. München 2001.

hierbei nicht einfach nur um die Niederschlagung einer nicht konformen Bewegung, sondern um einen der Wendepunkte im sozialistischen System überhaupt. Der Ostblock, so monolithisch er von außen aussehen mochte, war in sich stark gegliedert und stellte ein kompliziertes System dar, das man mit einer Anordnung kommunizierender Röhren vergleichen könnte.⁴ Daher hatte das tschechoslowakische ›1968‹ für den gesamten Ostblock eine eminente Bedeutung – weit über die Tatsache hinausgehend, dass es Truppen der sozialistischen ›Bruderländer‹ waren, die die Niederschlagung des Prager Frühlings besorgten. Es war dieses Jahr 1968, das für die Kulturen der Länder des Ostblocks das zentrale Merkmal bildete, und nicht das ›1968‹ des Westens.

Der Hauptgegensatz zwischen West und Ost lag in der vollkommen unterschiedlichen Haltung zum Marxismus-Leninismus. Während im westlichen ›1968‹ als ideologische Unterfütterung nicht unwesentlich eine Neuauflage marxistischer Thesen und Grundgedanken mitschwang, so hatte der Einmarsch nach Prag die letzten Reste an Glauben an einen »Sozialismus mit menschlichem Antlitz«⁵ bei ost- und ostmitteleuropäischen Intellektuellen und in der Bevölkerung gleichermaßen vernichtet. Vereinfacht gesagt: Lehnte man sich im Westen unter Berufung auf marxistische Thesen gegen das Establishment auf, so vollzog sich diese Auflehnung im Osten hingegen gegen ein Establishment, das den Marxismus wenigstens verbal noch im Schilde führte.

Weitere Unterschiede kamen hinzu, wenn man insbesondere die Studentenproteste in Ost und West vergleicht. Im Ostblock kämpften die Studenten für elementare Bürgerrechte, die ihre Kommilitonen in Westeuropa bereits besaßen. Auch konnten sie ganz im Gegensatz zu ihren westlichen Kollegen nicht mit der Aufmerksamkeit der Presse und einer breiten öffentlichen Diskussion ihrer Forderungen rechnen, sondern mussten gewärtig sein, vom allgegenwärtigen Staatsapparat aus dem Verkehr gezogen und mundtot gemacht, ja sogar ermordet zu werden.⁶ Die Studentendemonstrationen des Ostblocks richteten sich anfangs stets gegen konkrete materielle Probleme (dauernde Stromausfälle und dergleichen), dann erst erfolgte der Umschlag von materiellen in politische Forderungen (mehr Freiheit – Regimewechsel). Oft demonstrierte man im Glauben, es reiche, nur einige Stun-

4 Die gegenseitige Beeinflussung der Länder nicht nur auf offizieller, sondern auch auf oppositioneller Ebene ist am deutlichsten am Beispiel der Unruhen von 1956 in Polen und Ungarn zu erkennen, die nicht unabhängig voneinander stattfanden, sondern aufeinander bezogen waren. Vgl. János TISCHLER: *I do szabli... Polska i Węgry. Punkty zwrotne w dziejach obu narodów w latach 1956 oraz 1980–1981*. Warszawa 2001.

5 So hatten Dubček und Smrkovský auf dem ZK-Plenum vom 5. April 1968 das Ziel ihres Aktionsprogramms beschrieben. Diese Formulierung wurde fortan zum geflügelten Wort für die Reformversuche des tschechoslowakischen 1968. Vgl. Jörg K. HOENSCH: *Geschichte der Tschechoslowakischen Republik 1918–1978*. Stuttgart u. a. 1978², S. 154.

6 Vgl. Jerzy EISLER: *March 1968 in Poland*. In: 1968: Carole FINK et al. (Eds.): *The World Transformed*. Cambridge 1998, S. 237–252, hier S. 250f.

den durchzuhalten, dann kämen die Amerikaner⁷ – größer konnte der Gegensatz zwischen den Protestkulturen in West und Ost nicht sein als in diesem diametral entgegengesetzten Bild der Amerikaner als Retter im Osten und Ausbeuter im Westen.

Ergebnis waren oft genug charakteristische Szenen des Unverständnisses von Vertretern des Widerstands aus West und Ost in gegenseitigen Kontakten, die Ausdruck der Existenz zweier unterschiedlicher, eigenständiger Protestkulturen waren. Bei genauerem Hinsehen ist aber doch erkennbar, wie einige der wesentlichen Ideen des westlichen ›1968‹ auch im Ostblock großen Widerhall fanden: Individualisierung, Befreiung von Konventionen prägten nämlich auch die Szene der 1970er Jahre, und auch die Ausbildung alternativer Symbolsysteme erhielt wesentlichen Auftrieb. Für die ost- und ostmitteleuropäischen Kulturszenen während der Zeit des Sozialismus war der treibende Gedanke nicht primär der zielgerichtete, differenziert argumentierte und in wohlgesetzten Worten artikulierte Widerstand, sondern zunächst einmal die Befriedigung des elementaren menschlichen Bedürfnisses nach einem Mindestmaß an Freiraum, worauf sich dann weitergehende politische Forderungen anschlossen.⁸ Während also die marxistischen Diskussionen des Westens im Ostblock auf Unverständnis stoßen mussten, wo spätestens nach 1956 der Glaube an die Reformierbarkeit bzw. praktische Anwendbarkeit des Sozialismus gescheitert war, so waren die Aufarbeitungsversuche der jungen Generation sowie der Kampf für mehr individuelle Freiheit hingegen auch im Ostblock zentrale Anliegen der Jugend.

III. Widerständigkeit und Widerstand

Ebenso wie es in West und Ost bereits vor 1968 jugendlichen Aufruhr gab, so war auch die Anwesenheit und bedeutende Rolle von Musik dabei nichts Neues. Ein Vergleich der Rolle der Musik um ›1968‹ mit der Situation in der direkten Nachkriegszeit zeigt jedoch, welchen qualitativen Unterschied die Ideen von ›1968‹ mit sich brachten. Es ist sehr bedeutsam, dass allen beobachteten und oben angedeuteten Unterschieden zwischen westlicher und östlicher Protestkultur zum Trotz die Ideen von ›1968‹ in West wie Ost gleichermaßen diesen qualitativen Unterschied hervorbrachten. Man könnte diesen Unterschied plakativ fassen als Gegensatz zwischen einer charakteristisch indirekten politischen Funktion des Jazz der Nachkriegszeit einerseits und einer offen auf politische Ziele ausgerichteten

7 Oldřich TŮMA: Das kommunistische Regime in der Tschechoslowakei und seine Gegner. Phasen, Zäsuren und Generationen der Opposition 1948 – 1989. In: Hendrik BISPINCK u. a. (Hrsg.): Aufstände im Ostblock. Zur Krisengeschichte des realen Sozialismus. Berlin 2004, S. 309–334, hier S. 329.

8 Aus diesem Grund ist in der Literatur die Bezeichnung ›Alternativkultur‹ weiter verbreitet als der Begriff ›Protestkultur‹. Vgl. exemplarisch Josef ALAN et al.: Alternativní kultura. Příběh české společnosti 1945–1989. Prag 2001.

ten Funktion der Musikformen um ›1968‹, vor allem des Rock und der Musik der Liedermacher.

Die Musikform, in der sich traditionell Widerstand artikuliert, war in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Jazz.⁹ Mehrere Faktoren flossen hier zusammen: Das Amerikanische des Jazz forderte die europäischen Eliten in ihrem kulturellen Überlegenheitsdünkel heraus. Viele gerade der ›gebildeten‹ Musiker blickten auf den ›primitiven‹ Jazz mit Verachtung hinab. Jazz mit seinem sexuellen Element provozierte das geltende Normensystem und galt zudem schlicht als unanständig. Ergebnis waren ständige Reibereien zwischen konservativen Erwachsenen und einer Jugend, die sowohl in West- als auch in Osteuropa den Jazz als Ausdruck ihrer Adoleszenz demonstrativ in Anspruch nahm.

Es ist bedeutsam, dass es sich hierbei noch nicht eigentlich um Prozesse gesellschaftlichen Widerstands im Sinne von ›1968‹ handelte, sondern eher um einen in der Öffentlichkeit ausgetragenen Dauergegensatz zwischen Jugend und Establishment. Auch wenn die unbequeme Musik der Jugend aufgrund der Störung der öffentlichen Ordnung immer wieder zum Politikum wurde, handelte es sich doch nicht um politische Musik in dem Sinne, dass hier konkrete politische Botschaften formuliert, propagiert, geschweige denn umgesetzt werden sollten.¹⁰ Deswegen ist es auch problematisch, ohne weitere Spezifizierung vom »Protestcharakter« des Jazz zu reden. Forscher wie Uta Poiger oder Eric Hobsbawm sprechen daher gerne vom »rebellischen Charakter« des Jazz.¹¹

Auch im Hinblick auf den Ostblock erscheint die einfache Rubrizierung von Jazz als Musik des Protests oder des Widerstands problematisch: Einerseits war die politische Bedeutung des Jazz als oppositionelle Ausdrucksform deutlich erkennbar, andererseits erfolgte die Artikulation dieser dissidenten Haltung auf eine charakteristisch indirekte Art und Weise. Um diese beiden Facetten greifbar zu machen, wird hier zur Beschreibung der gesellschaftlichen Rolle des Jazz in den staatssozialistischen Gesellschaften der Arbeitsbegriff »Widerständigkeit« gewählt. Dies erscheint deshalb geraten, um sich vom Konzept »Widerstand« als direkt zielgerichteter Opposition abzugrenzen.

9 Die folgenden Ausführungen zu Jazz und Widerständigkeit bilden die Grundlage eines von der Volkswagen-Stiftung geförderten, seit Sept. 2007 laufenden Forschungsprojekts an der FU Berlin mit dem Titel »Fenster zur Freiheit – Jazz im Ostblock« unter der Leitung von Gertrud Pickhan und der Koordination des Autors.

10 Zum Komplex »Politische Musik im westeuropäischen Zusammenhang« vgl. Robin DENSELOW: *The Beat goes on. Popmusik und Politik*. Reinbek 1991 (englisches Original 1989); Kersten GLANDIEN, *Musik und Politik. Zu musikkonzeptionellen Problemen der Rock-Avantgarde Westeuropas*, in: *Beiträge zur Musikwissenschaft* 30 (1988), S. 273–284.

11 Uta G. POIGER: *Jazz, Rock, and Rebels. Cold War Politics and American Culture in a Divided Germany*. Berkeley, Calif. u. a. 2000; Eric HOBBSAWM: *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*. München u. a. 1997⁵, S. 156.

Das Konzept »Widerstand« ist forschungsgeschichtlich eng mit der Totalitarismus-Theorie verbunden, nach der man ausgehend von den Thesen Hannah Arendts die staatssozialistischen Diktaturen zunächst ebenso wie das Regime des Nationalsozialismus in Deutschland als totalitäre Herrschaftssysteme zu beschreiben suchte, d.h. als Regime, die jegliche Form unkontrollierter sozialer Prozesse erfolgreich unterbanden.¹² Dem entsprach eine scharfe Dichotomie zwischen »denen da oben« und »uns hier unten«, die das Fehlen jeglicher Zwischenräume in den Ostblockstaaten suggerierte.¹³ Allerdings ließ sich mit diesem starren Modell weder die Tatsache des allmählichen Erodierens der stalinistische Herrschaftsform der 50er Jahre begreifen, noch die Rolle der Kultur als Feld gesellschaftlicher Opposition seit den 1970er Jahren adäquat beschreiben, so dass die Totalitarismus-Theorie in der heutigen Forschungsdiskussion nur noch eine Nebenrolle spielt.¹⁴

Als nützliches Messinstrument zur Charakterisierung staatssozialistischer Gesellschaften erweist sich dagegen das Konzept der »Durchherrsung«, das Jürgen Kocka am Beispiel der Gesellschaft der DDR entwickelte, das sich aber mit Gewinn auch auf andere staatssozialistische Länder erweitern lässt.¹⁵ Es zeigte sich, dass die Existenz von Freiräumen in der sozialistischen Gesellschaft eng mit dem Grad ihrer Durchherrsung korrelierte. Ausgehend davon sucht man gegenwärtig die Gesellschaft der SBZ/DDR als eine »Umbruchgesellschaft« zu beschreiben, in der sich ein Wechselspiel von »Entdifferenzierung« und »Redifferenzierung« sozialer Strukturen und Subsysteme vollzog.¹⁶ Es handelte sich hierbei um einen dynamischen, vielschichtigen Prozess, der für jedes Milieu gesondert untersucht werden muss. Neuere Forschungen adaptieren daher den Durchherrsungsbegriff

12 Zu dieser »Totalitarismus-Theorie« vgl. einführend Juan J. LINZ: *Totalitarian and Authoritarian Regimes*, Boulder 2000. Zur Diskussion in Ostmitteleuropa vgl. Jacques RUPNIK: *Der Totalitarismus aus der Sicht des Ostens*. In: Eckhard JESSE (Hrsg.): *Totalitarismus im 20. Jahrhundert. Eine Bilanz der internationalen Forschung*. Bonn 1996, S. 389–415.

13 Berühmtheit erlangte dieses Paradigma durch eine Publikation von Teresa TORAŃSKA: *Oni*. London 1985.

14 Vgl. Achim SIEGEL (Hrsg.): *Totalitarismustheorien nach dem Ende des Kommunismus*. Köln u. a. 1998, hier insbesondere den Beitrag von Mark R. THOMPSON: *Weder totalitär noch autoritär: Post-Totalitarismus in Osteuropa*. Ebd., S. 309–340.

15 Vgl. Jürgen KOCKA: *Eine durchherrsungte Gesellschaft*. In: Hartmut KAEUBLE u. a. (Hrsg.): *Sozialgeschichte der DDR*. Stuttgart 1994, S. 547–553.

16 Sigrid MEUSCHEL: *Legitimation und Parteiherrschaft. Zum Paradox von Stabilität und Revolution in der DDR 1945–1989*. Frankfurt am Main 1992, S. 10–12. Eine kurze Einordnung dieser Begriffe in die aktuelle Forschungsdiskussion bietet Arnd BAUERKÄMPER: *Rezension zu: Thomas GROBBÖLTING u. Hans-Ulrich THAMER (Hrsg.): Die Errichtung der Diktatur. Transformationsprozesse in der Sowjetischen Besatzungszone und in der frühen DDR*. Münster 2003. In: *H-Soz-u-Kult*, 07.07.2004, <<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2004-3-019>>.

an die Spezifik bestimmter Subsysteme;¹⁷ außerdem wurde der Widerstandsbegriff problematisiert und definitorisch differenziert.

Das Konzept der »Widerständigkeit« nimmt nun die Komponente der alternativen Identitätsbildung durch den Jazz als Symbol für das »Andere« in Gestalt seines transatlantischen Charakters auf und versteht Jazz in diesem Sinne als Teil der ostmitteleuropäischen Alternativkulturen. Jazz wurde im Staatssozialismus zu einem Mittel, mit dem man sich gegen Bevormundung und verordnetes Alltagsgrau auf eine charakteristisch indirekte Weise wehren konnte. Dies kann – so die Arbeitshypothese des vorliegenden Projekts – mit dem Konzept der »Widerständigkeit«, das Einstellungen, Haltungen und Handlungen einschließt, besser untersucht werden als durch die Pole »Opposition« einerseits und »Widerstand als zielgerichteter Kampf gegen das System« andererseits.

IV. 1968 und Musik

›1968‹ nun bot eine ideologische Grundlage, die über die einfache Demonstration jugendlichen Ungestüms oder über Widerständigkeit als *habitus* im Sinne Bourdieus weit hinausging. Widerstand wurde nicht nur als anzustrebende Praxis, sondern auch als kulturelle und ästhetische Kategorie gefasst.¹⁸ Eine detaillierte Untersuchung über die gesellschaftliche Funktion der Musik seit dem Zweiten Weltkrieg im Westen könnte gewissermaßen den Weg von Widerständigkeit zu Widerstand zeigen. Eine wichtige Zwischenstufe war das Aufkommen des Rock'n'Roll, der (etwa in Form von Bill Haley's *Rock around the Clock*) wie ein Bombe einschlug und fortan den Jazz als erste Form jugendlichen Aufbegehrens ablöste.¹⁹ Ein weiteres taten die Beatles, die den Rock als eigenständige Musikform etablierten. Nunmehr konnten Rockbands in ihren Songs das Lebensgefühl einer ganzen Generation ausdrücken, wie etwa die Rolling Stones mit ihrem berühmten Song *I can't get no satisfaction* von 1965. Immer wieder dienten Lieder, politische Songs oder bestimmte Musikgruppen als Ausdrucks- und Transportmedium für den Protest, der dadurch nicht nur in ritualisierter Form kundgetan werden konnte, sondern die Musik bot auch eine Möglichkeit zum emotionalen Ausdruck des Protestes an. Darüber hinaus – das zeigt der erwähnte Song der Rolling Stones beispielhaft – übte Musik, die ja in ihrer Eigenschaft als wortungebundenes

17 So etwa bei Árpád v. KLIMÓ u. Jürgen DANYEL: Popkultur und Zeitgeschichte. In: Dies. (Hrsg.): Zeitgeschichte online. Thema Pop in Ost und West. Populäre Kultur zwischen Ästhetik und Politik. April 2006. URL: <http://www.zeitgeschichte-online.de/zol/portals/_rainbow/documents/pdf/pop_klimo_danyel.pdf>

18 Bedeutsam war in der deutschsprachigen Diskussion die Auseinandersetzung um den Roman von Peter WEISS: *Ästhetik des Widerstands*. Frankfurt/Main 1975, in dem er Debatten und Konflikte innerhalb der antifaschistischen Bewegungen zur Zeit der NS-Herrschaft reflektiert.

19 Zum Funktionsunterschied der Musikstile vgl. Mark C. GRIDLEY: Clarifying Labels: Jazz, Rock, Funk and Jazz-Rock. In: *Popular Music and Society* 9 (1983) 2, S. 27–34.

Medium wesentlich unmittelbarer Wirkung zeitigen kann als Bücher oder politische Schriften, auch und gerade länderübergreifend eine Bindungsfunktion aus. Der in eine griffige, emotional ansprechende Form gegossene Protest konnte mithilfe der Musik schnell auch über Sprachgrenzen hinweg verbreitet werden.²⁰

Schließlich – und das machte recht eigentlich die Musik von ›1968‹ erst aus – entstand die Musik von vorneherein aus einer auf politische Themen gerichteten Intention. Beispielhaft hierfür steht Mick Jagger, dessen Song *Street Fighting Man* von einer Demonstration in London gegen den Vietnam-Krieg am 17. März 1968 inspiriert wurde.²¹ Rockmusik wurde von ihren Hörern nun als Träger politischer Botschaften begriffen. Einen eigenen Teilbereich innerhalb der Achtundsechziger-Subkultur bildet der Woodstock-Komplex. Das an diesem Ort vom 15. bis zum 17. August 1969 abgehaltene Rockkonzert war Ausgangspunkt eines weltweiten Mythos, der auch ganz wesentlich durch Musik transportiert wurde, wie etwa durch Jimi Hendrix verfremdete Fassung der amerikanischen Nationalhymne *The Star Spangled Banner*, das durch Verfremdungseffekte unüberhörbar den Vietnam-Krieg evozierte und kommentierte.²² Zum Woodstock-Komplex gehörte nicht nur Rockmusik, sondern ganz wesentlich auch die Songs der Liedermacher, allen voran Bob Dylan.²³

Unter ganz anderen Vorzeichen verlief die Entwicklung im sich ausbildenden Ostblock. In dem Maße nämlich, in dem sich gegen Ende der 1940er Jahre das sozialistische Herrschaftssystem stabilisierte, schwur man auch das Kulturleben auf die ideologischen Vorgaben ein. Literaten, Künstler und Musiker wurden auf entsprechenden Kongressen dazu gezwungen, sich in vom Staate beobachtete Organisationen einzugliedern, die eine Kunst im Geiste des Sozialistischen Realismus hervorzubringen hatten.²⁴ Mit dem Beginn der Inkorporation der Kultur-

20 Die Rolle der Kunst zwischen den Zwängen der »Kulturindustrie« (Adorno) einerseits und der ihr eigenen Funktion als Mittel des Ausdrucks von Befindlichkeiten wurde bereits damals thematisiert. Vgl. Michael SCHMITTKE: *Der Aufbruch der jungen Intelligenz. Die 68er Jahre in der Bundesrepublik und den USA.* Frankfurt am Main 2003, besonders das Kapitel »Ideen als Kollektivsymbole: Medien, Kunst und ›Kulturrevolution‹«, S. 170–200.

21 Vgl. Ingrid GILCHER-HOLTEY: *Die 68er Bewegung. Deutschland, Westeuropa, USA.* München 2001, S. 75.

22 Zu Woodstock vgl. James J. FARRELL: *The Spirit of the Sixties. The Making of Postwar Radicalism,* New York 1997, S. 214. Vgl. auch Rudolf SIEVERS: Vorwort. Zu: Ders. (Hrsg.): *1968. Eine Enzyklopädie.* Frankfurt/ Main 2004, S. 17.

23 Die amerikanische Folk music mit Pete Seeger, Joan Baez und vor allem mit Bob Dylan hatte schon seit den 1950er Jahren die Fehler der Gesellschaft angeprangert und damit einen Nerv vor allem der amerikanischen Bevölkerung getroffen. Vgl. James J. FARRELL: *The Spirit of the Sixties. The Making of Postwar Radicalism,* New York 1997, Kapitel »The Folk Beat«, S. 70–79.

24 Im polnischen Fall fand der entsprechende Kongress vom 5. bis 8. August 1949 in Łagów Łubuski statt. Vgl. Leszek POLONY: *Powikłania ideologii estetycznych w powojennym pięćdziesięcioleciu.* In: Krzysztof DROBA et al. (Hrsg.): *Muzyka Polska*

szenen in das sozialistische System begann sich nun auch ein eigenes Funktionsmodell von Kultur, hier: von Musik, und damit zusammenhängend auch ein eigenes Widerstandsmodell herauszubilden.²⁵

Sehr viel schneller und in erheblich erweiterter Hinsicht als im Westen nämlich wurde die Musik im Osten zum Politikum, auch wenn hier – ebenso wie im Westen – die Formulierung einer politischen Aussage, also eine recht eigentlich politische Intention, nicht am Beginn der Entwicklung stand, sondern viel eher das erwähnte Bedürfnis nach Freiraum. Hier war es der Staat bzw. das Repressions-system, das den politischen Charakter der Musik noch wesentlich verstärkte oder sogar mitunter erst hervorbrachte. Jazz und später Rock fungierten als ›Fenster zur Freiheit‹ angesichts einer Situation, in der sich die Staaten des Ostblocks gezwungenermaßen mehr und mehr abschotteten. Die sozialistischen Kulturpolitiker standen dabei vor dem Dilemma, gerade diejenigen Musikformen, die am ehesten geeignet waren, Zusammenhalt und positive Emotionen zu stiften, aus ideologischen Gründen ablehnen zu müssen. Musik aus dem kapitalistischen Ausland durfte *per definitionem* keine positive Rolle in der Gesellschaft einnehmen, da dies das sozialistische Überlegenheitspostulat infrage gestellt hätte. Deshalb musste man auch den Jazz ablehnen, auch wenn dieser als musikalische Ausdrucksform der unterdrückten farbigen Bevölkerung Amerikas doch eigentlich gut mit der Ideologie zu vereinbaren wäre.²⁶ Rock provozierte im Ostblock auf etwas andere Weise: das Amerikanische trat hier nicht ganz so deutlich hervor, dafür aber umso mehr das ›unanständige‹ Element. In den Jahren um 1968 spielte Rock die Hauptrolle als musikalische Artikulationsform. An zweiter Stelle kam das Politische Lied und erst danach der Jazz, der mittlerweile seine Breitenwirkung eingebüßt hatte.

In ganz besonderer Art und Weise zum Politikum wurde Musik im Ostblock nicht erst 1968, sondern bereits nach 1953 bzw. in den Jahren 1956 und 1957. Nachdem zuvor die staatssozialistischen Gesellschaften rigoros auf den stalinistischen Kulturbegriff eingeschworen worden waren und eine Opposition dagegen nur noch im Verborgenen möglich war,²⁷ begann man nun umso mehr, auch in der Musik das Freiheitsstreben zu demonstrieren. Bedeutsam ist hier vor allem die Rolle der Kunstmusik in Gestalt des Festivals zeitgenössischer moderner Musik in

1945 – 1995. Materiały sesji naukowej 6 – 10 grudnia 1995 w 20-lecie zakładu analizy i interpretacji muzyki. Kraków 1996, S. 41–51, hier S. 45.

25 Vgl. Roman ROGOWIECKI: Rock na barykadach: big-beat w walce z ideologią. In: Wprost 2000, Nr. 26, S. 106–107.

26 Eine charakteristische Ambivalenz im Umgang mit dem Jazz war die Folge: Man trennte zwischen ›gutem‹ ursprünglichen und ›schlechtem‹ kommerziellen Jazz. Gerade in sozialistischen Staaten schienen die Aufführungsrichtlinien oft völlig willkürlich zu sein, erklären sich aber bei genauerem Hinsehen aus dieser Ambivalenz heraus.

27 In Polen spricht man für diese Zeit vom Katakomben-Jazz, vgl. Tomasz TOBOREK: Artyści czy chuligani? O początkach jazzu w »Polsce Ludowej«. In: Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej 29 (2003) 6, S. 34–40.

Warschau, des so genannten ›Warschauer Herbsts‹ (*Warszawska Jesień*, seit 1956), aber auch die Rolle der ersten großen Jazz-Festivals in Sopot im Jahr 1957 in Polen. Verboten konnte man diese Festivals aufgrund ihrer internationalen Bekanntheit nicht. Es öffnete sich daher hier ein Freiraum, der nicht nur auf die Länder des gesamten Ostblocks, sondern auch auf die anderen Musikrichtungen ausstrahlte. Insofern könnte man das nachstalinistische Tauwetter als ›Gründerzeit‹ einer alternativen Musikkultur im Ostblock ansehen.

Hier liegt ein weiterer Gegensatz zu Westeuropa: Die Protestkultur im Ostblock orientierte sich vor allem am eigenen politischen System und war bereits vor 1968 voll ausgebildet. Die Ereignisse von ›1968‹ im Westen bildeten daher lediglich ein wichtiges Akzidens, nicht aber einen Gründungsmythos. Dennoch ist es auffällig, dass der gesamte Komplex der Alternativkultur in den Ostblockstaaten mit Beginn der 1970er Jahre einem fundamentalen Wandel unterliegt. Für diese Zeit setzt man in der Samizdat-Bewegung, dem Herzstück der alternativen Kulturszenen, den Beginn des so genannten Zweiten Umlaufs an. Außerdem erfuhr die Gitarrenlyrik, die es in der Sowjetunion bereits seit den 1950er Jahren gegeben hatte, eine immer breitere Rezeption, was auch wesentlich damit zusammenhing, dass Tonband und Kassettenrekorder für den Normalverbraucher erschwinglich zu werden begannen, so dass Tonträger nunmehr auch im privaten Bereich kursieren konnten. Neben den russischen Barden wie Bulat Okudžava und Vladimir Vysockij, die auch in den anderen Staaten des Ostblocks wahrgenommen wurden, erschienen Sänger wie Jaroslav Hutka und Vlastimil Třešňák in der ČSSR oder später Jacek Kaczmarski in Polen.²⁸ In den 1970er Jahren kam es in den betrachteten Ländern darüber hinaus zu einer Konsolidierung der je eigenen, ›nationalen‹ Rockszenen und -stile.

V. Musik und 1968 in der Bundesrepublik: Ein Pyrrhussieg

Vor diesem Hintergrund erscheint die nähere Betrachtung der Situation der Musik um 1968 in Bundesrepublik und ČSSR lohnenswert. In der Bundesrepublik war die Protestkultur der »Halbstarken« zu Beginn der 1960er Jahre als gesellschaftlich wirksamer Faktor kaum noch präsent, obwohl sie in der Nachkriegszeit und in den 1950er Jahren der gesellschaftlich Stein des Anstoßes schlechthin gewesen war. Diese Protestkultur war vor allem mit dem Jazz verbunden gewesen. Die gesellschaftlichen Eliten nahmen Jazz und Jugendkultur als Gefahr wahr – nicht aus Gründen einer befürchteten Systemdestabilisierung (wie es die politischen Eliten im Ostblock taten), sondern da sie ihn als Angriff auf ihr eigenes Wertesystem verstanden: Die gesellschaftliche Konsolidierung in der Nachkriegszeit beruhte ganz wesentlich auf der Idee der Etablierung einer festen, unumstößli-

28 Vgl. hierzu Ivo BOCK, Sabine HÄNSGEN u. Wolfgang SCHLOTT: Kultur jenseits der Zensur. In: Wolfgang EICHWEDE (Hrsg.): Samizdat. Alternative Kultur in Zentral- und Osteuropa: Die 60er bis 80er Jahre. Bremen 2000, S. 64–77, besonders S. 71.

chen Ordnung.²⁹ Mit dieser Konzeption war die NS-Zeit zugleich als Betriebsunfall, als Abweichung von einer natürlichen Ordnung und von einem Normalzustand gekennzeichnet und die Beschäftigung damit in eine ganz bestimmte Ecke gestellt.

Die »Halbstarke« gingen nicht gegen diese Konstruktion an – das taten erst die »68er«. Allein das Verlangen der »Halbstarke« nach Ungebundenheit und größerem persönlichen Freiraum wurde jedoch von der gesellschaftlichen Elite bereits als Verletzung dieses Ordnungsgedankens perzipiert. Die Nachkriegsentwicklung in der Bundesrepublik ist allerdings wesentlich davon gekennzeichnet, dass es der Elite gelang, die »Halbstarke«- und Jazz-Szene dadurch zu marginalisieren, dass sie gewissermaßen »psychologisiert« wurde: die dargestellten Probleme konnten erfolgreich als Probleme einzelner Individuen mit unerwünschter Ausstrahlungswirkung verkauft werden und waren damit ihrer politischen Stoßkraft beraubt.³⁰ Hinzu kam, dass die Begeisterung der Halbstarke ganz stark an ihre eigene Generation gebunden war und sich bei der jüngeren Generation so nicht mehr fortsetzte. Ein künstlerischer, musikimmanenter Grund tat ein Übriges: Mit der Emanzipation der Jazz-Musiker von der US-amerikanischen Szene ging die Entwicklung der Idee von Jazz als eigenständiger Kunstmusik und der Verlust der Orientierung am Freiheitsparadigma einher.

In der Bundesrepublik ebenso wie in der westlichen Welt wirkten daher erst die Beatles als erneuter Einbruch in die gesellschaftliche Ordnung. Entscheidend ist der Charakter der Rock-Musik als Gesamtkunstwerk: Als provozierend wurde nicht nur die Musik, sondern auch die visuellen und habituellen Elemente der neuen Musikkultur empfunden – die »Pilzköpfe« der Beatles ebenso wie die Verknüpfung von *sex and drugs and Rock'n'Roll*.

Die Diskussion um die Rockmusik erfuhr daher schnell eine emotionale Aufladung, wie sie ein Jahrzehnt vorher zur Zeit der »Halbstarke« noch nicht denkbar gewesen war. Schlagworte wie »Krankheit« der Jugend waren gang und gäbe.³¹ Die Rockmusik selbst und auch die dazugehörige Szene erfuhren durch diese Vorgänge Auftrieb und begannen sich erheblich zu vergrößern und auszudifferenzieren. Die Bewegung der Rockmusik verschmolz mit allen gesellschaftlichen Strömungen, die sich gegen das Establishment stellten, so unterschiedlich sie auch waren – denn eigentlich haben Rockmusik, Hochschulreform, linke Theorie und Drogenkultur per se nicht unbedingt zwingend soviel gemeinsam, dass sie mit Notwendigkeit »die 68er« prägen müssten.

29 Vgl. dazu Gerhard FÜRMETZ u. a. (Hrsg.): *Nachkriegspolizei. Sicherheit und Ordnung in Ost- und Westdeutschland 1945–1969*. Hamburg 2001.

30 Vgl. . In: Konrad JARAUSCH u. Hannes SIEGRIST (Hrsg.): *Amerikanisierung und Sowjetisierung in Deutschland 1945–1970*. Frankfurt/Main 1997, S.

31 Lorenz DURRER: *Born to be wild. Rockmusik und Protestkultur in den 1960er Jahren*. In: Martin KLIMKE u. Joachim SCHARLOTH (Hrsg.): *1968. Handbuch zur Kultur- und Mediengeschichte der Studentenbewegung*. Stuttgart 2007, S. 161–174, hier S. 164.

Der weitere Fortgang der Musikgeschichte zeigt jedoch auch, dass diese Gebundenheit der Rockmusik an die gesellschaftliche Rezeption nicht nur der Grund für ihre besondere Bedeutung zur Zeit der 1968er war, sondern dass darin auch der Grund für ihren Bedeutungsverlust in den 1970er Jahren lag.³² Eine Gesellschaft, die – aufgrund der Nachwirkungen von 1968 – mehr und mehr habituelle Standards in Beliebigkeiten auflöste, empfand auch die Rockmusik nicht mehr im gleichen Maße wie vorher als Bedrohung. Dadurch war den Musikern und der Szene sozusagen ihr Gegner abhanden gekommen. Somit war Rockmusik einerseits eine Gewinnerin der 1968er Bewegung, da sie ja wesentlichen Anteil an der habituellen Liberalisierung hatte, andererseits hatte sie sich gerade dadurch auch ihres eigentlichen Kraftquells beraubt.

VI. Musik und 1968 in der ČSSR: Kampf mit der *normalizace*

Die Chronisten des tschechoslowakischen Rock beschreiben die frühen 1960er Jahre als sein Goldenes Zeitalter.³³ Es existierte eine lebendige, dezentralisierte, sich selbst organisierende Musikszene, deren Höhepunkt drei tschechoslowakische Beat-Festivals waren, deren erstes 1967 und letztes immerhin noch 1971 stattfand. Die Wende zu den 1970er Jahren bedeutete jedoch auch einen Wandel der tschechoslowakischen Rockszenen, die bis dahin die »modernste der sozialistischen Staaten [...] mit hohem musikalischen Niveau«³⁴ gewesen war, zu einer Phase der »Stagnation« und »Resignation«³⁵. Der Einmarsch des Jahres 1968 stellte hier offensichtlich den Wendepunkt dar.

Zunächst jedoch, d.h. zu Beginn des Jahres 1968, erfuhr das gesamte Kulturleben des Landes zusätzlichen Auftrieb, als der bisherige Staats- und Parteichef Novotný durch Aleksander Dubček ersetzt wurde, der im April ein Programm zur Schaffung eines »Sozialismus mit menschlichem Antlitz« in der ČSSR ausrief. In der Folge kam es zu einigen spektakulären Konzertauftritten und Schallplatten-aufnahmen einheimischer Musikgruppen, die allesamt die intensive Westorientierung der tschechoslowakischen Rockmusiker illustrierten. Die Band The Primitives gab gecoverte Songs von Jimi Hendrix und Frank Zappa. Die staatliche Schallplattenfirma Supraphon brachte im Jahr 1968 die Platte *Želva* der Gruppe Olympic auf den Markt, das ebenfalls in einigen Teilen an Jimi Hendrix angelehnt war.³⁶

32 So argumentiert DURRER, ebd., S. 172 (Abschnitt »Zum Bedeutungsverlust der Rockmusik in der permissiven Gesellschaft«).

33 Vojtěch LINDAUR u. Ondřej KONRÁD: *Bigbít*. Praha 2001, Kapitel »Zlaté časy«, S. 32–55. Zum tschechischen Rock vgl. außerdem Vojtěch LINDAUR u. Ondřej KONRÁD: *Život v tahu aneb Třicet roků rocku*. Praha 1990.

34 Vojtěch LINDAUR u. Ondřej KONRÁD: *Bigbít*. Praha 2001, S. 54.

35 Ebd.

36 Ebd., S. 41.

Einige Konzerte nahmen den Charakter spontaner, wenn nicht sogar anarchistischer Happenings an. Als The Primitives in Prag ein *Fisch Fest* organisierten, bewarfen sich Publikum und Musiker schließlich gegenseitig mit Fisch³⁷ – es herrschte ein Chaos, das sämtliche bisherigen bürgerlichen Verhaltensweisen destruierte und insofern ein hervorragendes Beispiel für die Befreiungsbewegung der Achtundsechziger ist. Als dann schließlich am 20. August 1968 der Einmarsch der Warschauer Pakt-Truppen in die ČSSR begann, fanden sich in Prag, Bratislava und anderen Städten langhaarige Jugendliche und Hippies in vorderster Front des Widerstands.³⁸

Nach seiner Rückkehr aus Moskau verkündete Dubček, der Prager Frühling sei keineswegs vorüber. Tatsächlich konnte im Herbst 1968 der erste Hippie-Kongreß der Slowakei stattfinden. Dennoch war die Stimmung nach dem Einmarsch in hohem Maße depressiv, was sich am deutlichsten anhand der Selbstverbrennung des 21 Jahre alten Philosophiestudenten Jan Palach auf dem Wenzelsplatz demonstrieren lässt.

Tschechische Anhänger und Liedermacher kleideten die Stimmung in Worte und Melodien. Eins der populärsten Protest-Lieder nach August 1968 stammt von Waldemar Matuška. Mit ihrem Lied *Modlibat pro Martu* (Gebet für Martha) auf der Grundlage eines mährischen Theologen aus dem 17. Jahrhundert wurde Marta Kubišová zu einem Symbol der Zeit. Die Melodie dieses Liedes wurde bis zum Verbot im Jahr 1969 als Erkennungsmelodie des Tschechoslowakischen Fernsehens gespielt.

Im Jahr 1969 und später wurde der 21 Jahre alte Sänger und Liedermacher Karel Kryl zum musikalischen Sprachrohr der enttäuschten Jugend. In seinem Lied *Close the gate* hatte er allegorisch die Sowjetunion gegenüber der ČSSR gekennzeichnet. 1969 unternahm Kryl eine Tour durch das Land, Supraphon stellte eine Schallplatte her. Im Juni 1969 schrieb Kryl als eine Art Warnung das Lied *Cancer*, in dem er die kommende Zeit der Erstarrung bereits vorausahnte. Auch ihn selbst sollten die Vorboten dieser Eiszeit treffen: Als Kryl im September 1969 ein großes Konzert in München gab, schloss die ČSSR die Grenzen, so dass Kryl die Rückreise verwehrt blieb und er schließlich in München Mitarbeiter am Radio Free Europe wurde. Somit erhielt er die Möglichkeit, wenigstens durch seine Mitarbeit an der ČSSR-Abteilung dieses US-amerikanischen Propagandasenders weiteren Einfluss zu nehmen. Die Kontakte mit dem Westen machten der tschechoslowakischen Jugend ihre Ohnmacht nur noch bewusster.³⁹

37 Die Selbstdarstellung der Primitives auf der Bühne war ganz offensichtlich ein Faszinosum für die Zeitgenossen im Vergleich zu anderen Bands, vgl. ebd., S. 45.

38 Timothy W. RYBACK: *Rock Around the Bloc. A History of Rock Music in Eastern Europe and the Soviet Union*. New York u. a. 1990, S. 78.

39 Die »Bewegung der revolutionären Jugend« in der ČSSR 1969 hatte gute Kontakte in die Bundesrepublik und nach Frankreich. Vgl. Oldřich TŮMA: *Das kommunistische Regime in der Tschechoslowakei und seine Gegner. Phasen, Zäsuren und Generationen der*

Ein letzter Höhepunkt nach der Niederschlagung des Prager Frühlings bestand in einem Konzert der Beach Boys im Juni 1969 in der ČSSR, als die Gruppe den Liedtext »Ich kann nicht so, wie ich möchte« unumwunden auf Dubček transferierte. Zumindest für die Rockszene bildete jedoch die Kampagne der so genannten Requalifizierung (*rekvalifikace*) den entscheidenden Wendepunkt, als nämlich im Jahr 1972 das Regime, unter dem Vorwand, das Musikleben professionalisieren und dadurch qualitativ steigern zu wollen, faktisch auf die Zentralisierung des Musiklebens zielte und die systemunabhängige Infrastruktur dadurch zerstörte.⁴⁰ Dennoch gab es auch in den 1970er Jahren immer wieder Treffen von Rock-, Pop- und Jazzgruppen, die angesichts der Restriktionen große Bedeutung für die nationale Musikszene hatten.⁴¹

In den 1970er Jahren wurde das politische Klima gegenüber dem Rock zunehmend restriktiver. Fans wurden zu ihren Konzerten von der Polizei eskortiert. 1974 in Rodolfov und 1977 in Kdyně kam es zu blutigen Zusammenstößen zwischen Polizei und Konzertbesuchern. Daraufhin prangerte die kritische Sektion der Musikunion das Vorgehen der Behörden an und warnte davor, die Jugend durch rigorose Verbote in die Totalverweigerung zu treiben. Die führende Rockband jener Zeit, die Plastic People of the Universe, hatten im Jahr 1970 vergeblich versucht, einen offiziellen Status zuerkannt zu bekommen.⁴² Immer wieder traten sie durch die Durchführung von Untergrundkonzerten in Erscheinung, bis schließlich im Jahr 1976 gegen führende Mitglieder dieser Band ein Prozess eröffnet wurde, in dem sie zu mehrmonatigen Freiheitsstrafen verurteilt wurden. Eine Solidaritätswelle weit über die Rockszene hinaus war die Folge, auch seitens vieler im Jahr 1969 kaltgestellter Intellektueller. Sie wiesen darauf hin, »daß diesmal kein politischer Gegner, sondern ein anderer Lebensstil vor Gericht stehe.«⁴³ Die Solidarität mit den Plastic People transformierte die bisher auf die Musikszene beschränkte Symbolwelt von 1968 endgültig ins Politische und bildete einen entscheidenden Impuls für die Entstehung der Bürgerrechtsbewegung Charta 77 um die Jahreswende 1976/77, in der nicht nur eine alternative Lebensweise, sondern

Opposition 1948–1989. In: Hendrik BISPINCK u. a. (Hrsg.): Aufstände im Ostblock. Zur Krisengeschichte des realen Sozialismus. Berlin 2004, S. 309–334, hier S. 320.

40 Vojtěch LINDAUR u. Ondřej KONRÁD: Bigbít. Praha 2001, S. 59–60. Zum tschechischen Rock seit dieser Zeit vgl. Mikoláš CHADIMA: Alternativa. Svědectví o Českém Rock & Rollu Sedmdesátých Let (od Rekvalifikací k »Nové Vlně se Starým Obsahem«). Brno 1992.

41 Vojtěch LINDAUR spricht von »Träumen von einem tschechischen Woodstock«. Ders. u. Ondřej KONRÁD: Bigbít. Praha 2001, S. 87–88.

42 Zu den Plastic People vgl. Egon BONDY: The Plastic People of the Universe (Báňně z roku 1976). Samizdat Popelnice 1980.

43 Vgl. Jan PAUER: Charta 77. Moralische Opposition unter den Bedingungen der Diktatur. In: Wolfgang EICHWEDE (Hrsg.): Samizdat. Alternative Kultur in Zentral- und Osteuropa: Die 60er bis 80er Jahre. Bremen 2000, S. 52–63, das Zitat S. 55.

bereits ein anderes Wertesystem gefordert wurde – einer der vorläufigen Endpunkte des Einflusses von 1968.

Ein Versuch, dem Mief und der beklemmenden Situation der 1970er Jahre zu entkommen, war die Gründung der so genannten Prager Jazz-Sektion (*Jazzová Sekce*), aus Mitgliedern der beständig im Untergrund weiteragierenden Jazz-Szene. Dabei handelte es sich um eine Künstlervereinigung, die zunächst als lockerer Interessenverband begann, sich bald aber zu einer regimeunabhängigen Konzertagentur entwickelte und dadurch schließlich zu einer Keimzelle einer organisierten Opposition wurde, deren Forderungen weit über musikalische Belange hinausgingen. Kennzeichnend für die Entwicklung in der Tschechoslowakei ist jedoch die Tatsache, dass diese Initiative schließlich vom Staat zerschlagen wurde.⁴⁴ Jazz-Sektion und Charta 77 sind die deutlichsten Beispiele dafür, wie der Wandel der Protestkultur nach 1968 das Gebiet der Musik zum Ausgangspunkt weitreichender oppositioneller Bewusstseinsbildungsprozesse werden ließ.

VII. Resumee

Die Beziehungen zwischen der Musik und den Ideen von ›1968‹ sind noch kaum erforscht, so dass die hier gegebenen Hinweise bis zum Vorliegen detaillierter Fallstudien nur vorläufigen Charakter haben können. Dennoch zeigen die Betrachtungen, dass die Ideen von ›1968‹ einen Politisierungsschub auf die Musik ausgeübt haben. Der Jazz und sein widerständiger *habitus* existierte zwar weiter, als Vehikel zum Ausdruck der nunmehr offenen, politisch gerichteten Opposition fungierten nun Rock, Pop und die Musik der Liedermacher. Dieser Wandel trat sowohl in der Bundesrepublik als auch in der ČSSR ein, obwohl in beiden Ländern aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Blöcken die politische Ausgangslage und somit das jeweilige »eigene 1968« ein völlig anderes war.

In beiden Ländern nahm die Intensität der Politisierung nach dem Höhepunkt der Jahre um 1968 bald wieder ab; hier treten allerdings signifikante Unterschiede zutage: In der Bundesrepublik führte die durch die Ideen von 1968 an Boden gewinnende größere gesellschaftliche und individuelle Freiheit zu einer wachsenden Beliebigkeit hinsichtlich von Verhaltensstandards und nahm jeder Protestbewegung und damit auch der Musik, die an diese Protestbewegung angebunden war, gewissermaßen den Wind aus den Segeln. In der ČSSR hingegen boten die Restriktionen in der Phase der *normalizace* zwar genügend Angriffsfläche, die Repressionen erwiesen sich jedoch als so wirkungsvoll, dass die Musikszene wenigstens kurzfristig annähernd still gestellt werden konnte. Die Organisationsbestrebungen gegen Ende der 1970er Jahre erwiesen jedoch, dass es sich dabei nur um eine scheinbare Ruhe handelte und dass gerade Musik weiter als Kristallisationskeim für Opposition fungierte.

44 Karel SRP: *Výjimečné Stavý. Povolání Jazzová Sekce*. Praha 1994.

II. Zeitzeugenschaft und moderner Geschichtsunterricht

Bodo v. Borries
Zeitzeugenschaft und Schulbuchmaterial zu »1968«.
Zwischen Lehrgang und Projekt

1. Thematischer Einstieg und persönliche Involviertheit



Abb. 1a

Begonnen sei mit einer Karikatur, deren Beschriftung zunächst weggelassen wird. Zu sehen ist ein Mann mit einer Axt im Kopf beim Flicken eines Hutes, in den offenbar eben diese Axt einen großen Riss geschlagen hat (Abb. 1a). Was soll das bedeuten? Die Legende macht die Sache klar: *»Zugegeben, der Kapitalismus hat viele Mängel, aber sie lassen sich durch geduldige Reformarbeit beheben!«* Die Zeichnung stammt aus einem – sozialistischen – westdeutschen Kalender für Schüler und Lehrlinge (Roter Kalender 1972) und gibt Grundprobleme von 1968 gut wieder. Natürlich ist sie ironisch gemeint: Die Klugen wissen: Den Kapitalismus muss man abschaffen, denn er ist irreparabel. Aber der Witz zieht nur für Insider aus der Überlegenheit ihrer eigenen Erkenntnis: Denn damals – wie heute – sehen die meisten anderen Leute die Sache gänzlich unironisch: *»Der Kapitalismus muss und kann durch den Sozialstaat gezähmt werden.«*

Freilich kann man die gleiche Karikatur auch mit einem anderen Text lesen. *»Zugegeben, der Sozialismus hat viele Mängel, aber sie lassen sich durch geduldige Reformarbeit beheben!«* Dann passt sie auf die Meinung mancher Leute in der Tschechoslowakei 1968, die – ironisch – überlegen – schon 1968 gewiss waren, dass man den »Sozialismus« nur abschaffen, nicht reformieren könne. Die

Mehrheit der Tschechoslowaken allerdings dachte – in Kenntnis der Schwere der Fehlentwicklungen seit 1948 – damals anders und hoffte auf Reformierbarkeit des Sozialismus (mit »menschlichem Antlitz«). Unerträglichkeit und Reparatur Hoffnung zugleich gelten also seltsamerweise für den Kapitalismus wie für den Sozialismus.

»Zugegeben, der Kapitalismus hat viele Mängel, aber sie lassen sich durch geduldige Reformarbeit beheben!«



Abb.1b

Die Lage war 1968 komplex. Ob es sich in der CSSR und Polen, den USA und Deutschland, Frankreich und Italien usw. überhaupt um ein gemeinsames Phänomen handelte – oder nur um zufällige Gleichzeitigkeit – ist auch heute umstritten. Jedenfalls strebten viele im Osten wie im Westen gleichermaßen nach einem reformierten »Sozialismus mit menschlichem Antlitz« und einer wirklich (nicht nur angeblich) »sozialen Marktwirtschaft«. Es fehlte durchaus noch der hilflose Zynismus eines 1989/90 öfter gehörten Witzes: »Frage: Was ist das Problem am Sozialismus? Antwort: Dass er nicht funktioniert? Frage: Und was ist das Problem am Kapitalismus? Antwort: Dass er funktioniert!«

Die scheinbar entgegengesetzten Sehnsüchte und Hoffnungen wacher Minderheiten sollten uns aber nicht erstaunen. Auch unter wissenschaftlichen Experten wurde damals die »Konvergenztheorie« ganz stark vertreten. Danach gab es eine natürliche Tendenz, dass die »Erste Welt« der kapitalistischen und demokratischen Marktwirtschaft und die Zweite Welt der sozialistischen und kaderparteilichen Planwirtschaft sich immer stärker annähern, immer ähnlicher werden würden. Das war natürlich eine harmonistische und keine radikal-klassenkämpferische Theorie; aber es sprach doch einiges für sie: Der Sozialismus sollte sich durch marktwirtschaftliche und demokratische Elemente liberalisieren, der Kapitalismus durch sozialstaatliche und ökologische Errungenschaften zähmen lassen. Wenn das heute naiv und illusionär klingt, muss darin nicht unbedingt ein Erkenntnis-

Fortschritt liegen.¹ Vielleicht hat man sich nur ans alltägliche »*Nach uns die Sintflut!*« gewöhnt.

Es lohnt sich, eine zweite Karikatur – eigentlich eine Art Flugblatt – vom 20. November 1968 zu ergänzen, die – Verzeihung! – etwas unappetitlich aussieht, aber heute sogar für die Benutzung in der Schule empfohlen wird und für die provokanten Regelverletzungen damals recht typisch ist (Praxis Geschichte 2001, S. 27). Eine nackte Frau liegt auf ihrem Lager (»Lotterbett«) und hat eine Axt in der Rechten. Über ihr sind sechs abgehackte Phallen – mit bekannten Namen – wie Jagd-Trophäen aufgehängt (Abb. 2). Die Legende lautet »*Befreit die sozialistischen Eminenzen von ihren bürgerlichen Schwänzen!!*« Es handelt sich um einen massiven Angriff von Frauen im SDS² – der eigentlichen Speerspitze der Studentenbewegung – gegen das »Patriarchat« der führenden Genossen noch in der APO³

-
- 1 Um auch eine andere Sicht, eine authentisch tschechische, ins Spiel zu bringen, sei der briefliche Kommentar eines engen tschechoslowakischen Freundes (vor 1968 und bis heute!) zur Rohfassung dieses Aufsatzes zitiert: »Aus der Sicht eines Zeitzeugen [...] finde ich, dass die Inhalte der Bewegungen von 1968 im Osten und im Westen wohl verschieden waren, dass sie aber tiefe unterbewusste Gemeinschaftlichkeit hatten: den Drang der Generation, die in der drückenden Last der bipolaren Welt aufgewachsen war, nach der Überwindung der Kluft, nach dem Abschütteln des Alptraums vom Atomkrieg. 1968 war das Senken des Eisernen Vorhangs gerade 18–20 Jahre her. Hier passen die Antinuklearbewegung und Hippie-Kultur der westlichen Jugend ähnlich wie die Vorliebe für Konvergenztheorien und für Religionssymbolik ganz ohne Inhalt im Osten. Im Osten waren die ausdrücklich geforderten Inhalte nur deshalb so zahn und verhältnismäßig bescheiden, weil man noch sozusagen auf dem Wege zu ihnen den totalitären Anspruch einer Ideologie, einfach die Unfreiheit des Denkens, beseitigen musste. Auch ich wollte damals den Sozialismus reformieren, weil ich mir nicht vorstellen konnte, anders als im Sozialismus zu leben – ich träumte nur davon, ihn (den Sozialismus) mit mehr Denk- und Informationsfreiheit und ein ganz bisschen mehr Konsumgütern auszustatten. Aus der heutigen Sicht kann meiner Generation schon vorgeworfen werden, dass wir damit zufrieden geworden wären, dass unser Gefängnis mit längeren Ketten und mit häufigerem Urlaub verniedlicht worden wäre. Ansonsten staune ich [...], wie wichtig die Unterschiede in der Darstellung der Geschichte im Unterricht werden können! Ja, als ich noch zur Schule ging, wurde die Geschichte immer nur erzählt. Die Lehrer unterschieden sich voneinander nur dadurch, dass der/die eine die Geschichte interessant und spannend und der/die andere langweilig erzählte. Eine Teilnahme der Schüler am Geschichtsunterricht wurde nie gefordert, meistens auch nicht gewünscht. Hoffentlich hat sich solches auch in unseren Schulen zum Besseren gewandelt.«
 - 2 »Sozialistischer Deutscher Studentenbund« – die ehemalige Hochschulorganisation der SPD (seit 1946) – früh aus dieser ausgeschlossen (Unvereinbarkeit 1961) – löste sich nach dem Höhepunkt von »1968« (in der »maoistischen« Phase) auf (21.3.1970).
 - 3 »Außerparlamentarische Opposition«: Während der Regierungszeit der »Großen Koalition« im Bund (CDU/CSU und SPD 1966–1969) schien eine wirksame Kontrolle innerhalb des Parlamentes – durch die winzige FDP-Fraktion – nicht mehr gewährleistet. Die »Bewegung« dagegen war also auf Öffentlichkeit, Medien, Demonstrationen, Sit-ins und Teach-ins angewiesen.

selbst. Bei aller bezeichnenden und ärgerlichen, aber epochen- und situations-typischen Brutalität ist diese Karikatur eine Gründungs-Ikone der »Neuen Frauenbewegung« geworden. Vielleicht ist eben diese Frauenbewegung – neben Umwelt-, Dritte-Welt- und Friedensbewegung – ja die eigentlich bedeutsame 68er Bewegung bzw. ihre wichtigste Folge?

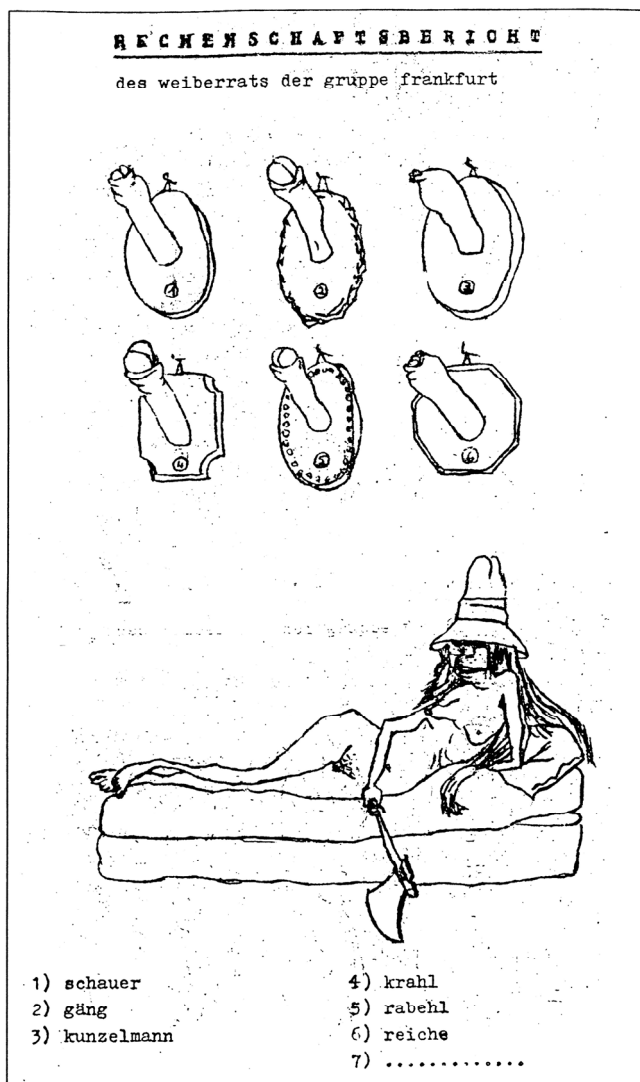


Abb. 2: Das Flugblatt des Frankfurter Weiberrates mit dem Titel »Befreit die sozialistischen Eminenzen von ihren bürgerlichen Schwänzen!!« wurde als Kritik an männliche Genossen am 20. November 1968 auf der 24. SDS-DK in Hannover verteilt. Die Namen sind die von Männern aus dem SDS und der Kommune 1.

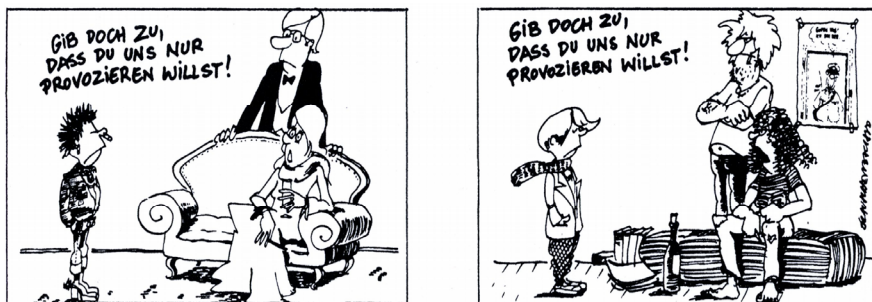


Abb. 3: Karikatur von Erich Rauschenbach im »Vorwärts«, Nr. 48 / 1981

Eine dritte Karikatur aus dem Jahr 1981 zeigt andere Folgewirkungen: ein – in Kleidung, Möbeln und Konsum – »braves« Elternpaar mit einem »Punker« als Sprössling und daneben ein – nach gleichen Kriterien – »hippyhaftes« Elternpaar mit einem »braven« Sprössling, einem »Popper« (Geschichte und Geschehen A4, 1997, S. 194).

Der erklärende Text ist gemeinsam (Abb. 3): »Gib doch zu, dass Du uns nur provozieren willst!«

In der Tat: Wie viel an 1968 war eigentlich – jedenfalls im Westen – strukturell ein schlichter Fall von Generationskonflikt, ein Aufbegehren der lebens- und statushungrigen Jugend gegen die Alten und Etablierten wie z.B. auch »Sturm und Drang« um 1775, »Junges Deutschland« um 1840, »Jugendbewegung« um 1910 und – leider! – auch der »Nationalsozialismus« um 1935?

Auch da wird ein bitterer Parallelscherz berichtet: »Die ›braunen‹ (nationalsozialistischen) Lehrer der fünfziger Jahre haben ›schwarze‹ (konservative) Schüler, die ›schwarzen‹ Lehrer der Sechziger ›rote‹ (sozialistische) Schüler, die ›roten‹ Lehrer der Siebziger ›grüne‹ (umweltschützende) Schüler hervorgebracht. Und die ›grünen‹ Lehrer der Achtziger bringen ›braune‹ Schüler hervor.« Das ist der Geist des Widerspruchs; in Erziehungsprozessen muss man immer mit »Bumerangeffekten« rechnen; man kann sie geradezu instrumentalisieren, so ironisch schon 1810 ein »Allerneuester Erziehungsplan« mit »eine(r) gegensätzliche(n) Schule, eine(r) Schule der Tugend durch Laster« (vgl. Kleist 1964, II, S. 329–335). Das hat übrigens Folgen für heute.

Natürlich gibt es nicht nur offene – und merkwürdig »verdrehte« – Konflikte zwischen Eltern und Kindern, wie sie in der dritten Karikatur aufgespießt werden. Mindestens ebenso beliebt ist nämlich seit Jahrzehnten eine andere Umgangsweise, von der ich mich selbst vielleicht nicht ganz freisprechen kann: Papa zeigt dem Sohn ein Fotoalbum (Abb. 4). Der fragt »Der da, links auf der Barrikade, das bist du?«, und Papa antwortet »Und da rechts deine Mama!« (Praxis Geschichte 2001, S. 7).

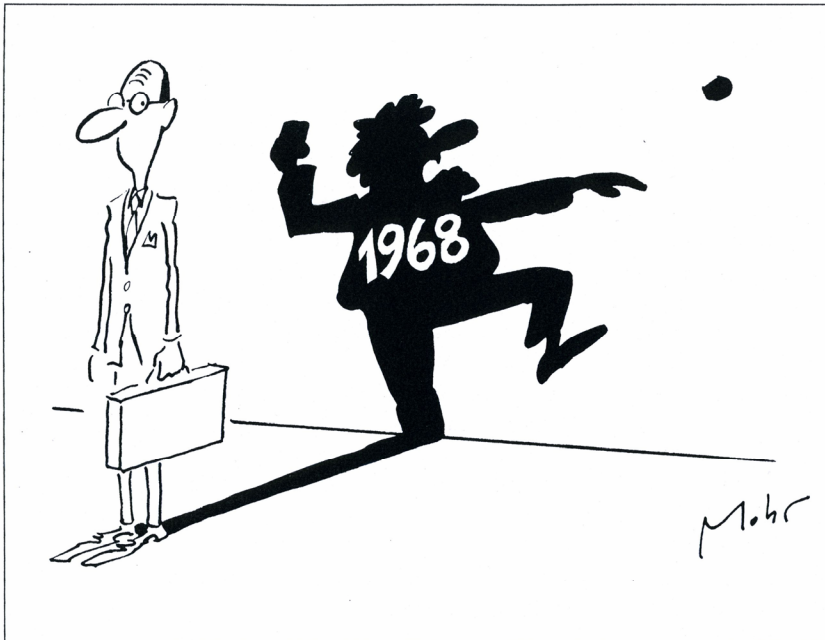


Abb. 4: Karikatur von Peter Butschkow

Wie diese vierte Karikatur kritisiert, neigen ehemalige 68er angeblich dazu, stolz, nostalgisch und verklärt auf ihre, ach, so heldenhaften Abenteuerjahre zurückzublicken, davon zu schwärmen und damit zu prahlen, während sie doch in Wirklichkeit leicht und perfekt »arriviert« sind (es gab ja damals noch kaum eine Akademiker-Arbeitslosigkeit).

Davon dürften die jeweils eigenen Kinder in hohem Maße genervt sein, nimmt ihnen solche »repressive Toleranz« der Eltern mit »pseudo-revolutionärem Brambasieren« doch den Raum zu eigener Aktivität, Opposition, Autonomie und Emanzipation. Es handelt sich um absurde »Doppelbindung« oder »Beziehungsfälle«: »Nicht einmal Revolution machen könnt Ihr Schlappschwänze von der jungen Generation mehr!« oder gar »Ich flehe Dich an: Mach doch endlich eine Revolte gegen mich!« Dieser Aufforderung kann man aber bekanntlich nicht nachkommen; denn die kommandierte Revolte ist keine Revolte mehr. Wo entstehen eigentlich nach 1968 noch die Widerstände, die Reibungsflächen, die jeder

Jugendliche zur Entwicklung braucht? Haben die Erwachsenen doch auch den Protest schon verbraucht und besetzt! In dieser kritischen Rückfrage scheint mir mehr Gegenwartsbezug zu liegen, als in oberflächlichem Wiederaufkochen der »radikal protesthaften« Vergangenheit von »grünen« Spitzenpolitikern, wie sie in der Karikatur »Schatten an der Wand« (Abb. 5) aufscheint (Praxis Geschichte 2001, S. 41 – mit irreführender Bildunterschrift). Gibt es da eine ernsthafte Problemstellung?



Karikatur von Burkhard Mohr 1968

Abb. 5 – mit der Originallegende aus »Praxis Geschichte« von 2001

»1968« ist für mich nicht irgendein Thema. Historiker sind immer selbst mental in das involviert, was sie untersuchen und darstellen. Absolute Distanz und völlige Neutralität (»eunuchische Objektivität« bei Droysen) ist stets eine Illusion – und auch gar nicht wünschenswert. Gerade deshalb muss, schon aus Ehrlichkeit und zur methodischen Selbstkontrolle, der Forscher über seine Beziehung zum Gegenstand reflektieren und Auskunft geben. Für Epochen, die der Historiker selbst miterlebt oder mitgestaltet hat, spitzt sich die Lage deutlich zu. In meinem Falle gilt das für »1968« in besonderem Maße.⁴

4 Im Folgenden geht es also nicht darum, die eigene Person wichtig zu nehmen oder in den Vordergrund zu spielen, sondern beispielhaft zu zeigen, dass man um eine ehrliche Reflexion der subjektiven Zugänge (einschließlich unbewusster Motive) nicht herum

»1968« ist Teil meiner *Biografie*, und das gleich in mehrerlei Hinsicht. Die Hochschulrevolte habe ich – an einer hoch-konservativen Ordinariennuniversität – gerade zu Beginn der Krise (1967) und im Jahr meiner Promotion (1968) hautnah mitbekommen und zwischen den Fronten moderierend den Konflikt in friedlichen Formen zu halten versucht. In Prag habe ich – mit einem US-amerikanischen Freund – den Tito-Besuch am 9. August 1968 auf der Prager Burg (Abb. 6) – auf dem Demo-Transparent ist deutlich zu lesen »Tito Ano – Ulbricht Ne« – und in Karlsbad den russischen Einmarsch am 21. August 1968 persönlich miterlebt, also Höhepunkt und Ende des »Prager Frühlings« vor Ort als Zeitzeuge erfahren, in zahlreichen Gesprächen erkundet und in ausführlichen Tagebuchnotizen niedergeschrieben. Ab Ende August 1968 habe ich dann jahrelang den Umbau des deutschen Hochschulwesens hauptberuflich betrieben und partiell sogar mitgestaltet. Dadurch bin ich auch ganz persönlich ein »68er«, zumal ich auch schon in der APO gegen die Notstandsgesetze demonstriert habe, die Medienkonzentration als »Monopolstellung«, »Manipulation« und »Volksverdummung« angesehen habe und später in Bürgerinitiativen aktiv gewesen bin.

An späteren großen Umbrüchen und Beschleunigungen, vor allem 1989/90, bin ich ungleich weniger nahe dran gewesen, habe sie auch weniger beeinflussen können. Mit reichlich 45 Jahren neigt man auch stärker zur Bescheidenheit oder Resignation als mit 25 Jahren. Das Engagement gerade an der Vielfalt von »1968« ist danach niemals verloren gegangen. Im letzten Jahr (2006) habe ich den 21. August wieder einmal in Tschechien verbracht und war tief bewegt vom Denkmal, einer blumengeschmückte Tafel am Rathaus mit symbolischer Panzerkette, der gefallenen neun Verteidiger von Liberec (Reichenberg) gegen die Sowjetarmee (vgl. Abb. 7).

Meine Gefühle und meine Einsichten sind ambivalent: Ich halte an meinen Sympathien für die Reformer in Prag wie die Protestierer in Bonn fest. Aber zwischen Distanz und Resignation, Zynismus und Weisheit hat sich auch manche Lebenserfahrung abgelagert. Optimismus und Idealismus sind geringer geworden. Wenn ich über »1968« rede, versuche ich unvermeidlich und schon aus Selbstschutz (hoffentlich ist das kein »Verdrängungsmechanismus«) auch meiner Biografie Konsistenz und Authentizität zu geben und zugleich ein wenig Zukunftshoffnung für die Generationen der Kinder und Enkel zu wahren.

kommt. Das gilt sowohl für das strukturelle Problem der »Unvermeidlichkeit von Involviertheit« wie für die unumstößliche Tatsache der nachträglichen »Umkonstruktion bei der Verarbeitung« (siehe unten).



Abb. 6
(Foto: Bodo v. Borries)



Abb. 7
(Foto: Bodo v. Borries)

2. Eingrenzungen und Besonderheiten von »1968«

Wann eigentlich begann »1968« und wann endete es? 1967 bis 1969 ist wohl die mindeste Angabe. Besondere »Ikonen« finden sich für 1967, 1968 und 1969: Das Symbol für 1967 ist der 2. Juni, nach dem viele sagten: »*Aha! Der deutsche Staat lässt Geheimagenten der Schah-Diktatur des Iran in Berlin einfach ungehindert losprügeln, aber Demonstrationen werden aufgelöst, auch mit Schüssen auf Wehrlose von hinten.*«. Das Symbol für 1968 sind natürlich die Osterunruhen nach dem Attentat gegen Dutschke. Da dachten viele APO-Leute: »*Bild hat mitgeschossen*« – und deshalb: »*Enteignet Springer!*« Ganz anders wiederum sieht das Symbol für 1969 aus: Nach Willy Brandts sozial-liberaler Regierungserklärung (und dem ersten richtigen demokratischen Wechsel in Deutschland!) galt: »*Mehr Demokratie wagen*« – *darauf wollen wir die Probe machen*« und »*den langen Marsch durch die Institutionen*« anfangen, an dessen Ende dann weniger die Institutionen als die Marschierenden sich geändert hatten.

Man kann zu »1968« aber auch die Bürgerinitiativen der siebziger und frühen achtziger Jahre (»Umwelt«, »Dritte Welt«, »Anti-Atomkraftwerk«, »Frauen«, »antiautoritäre Erziehung: Kinderläden und Alternativschulen«, »Abrüstung«, »Friedensbewegung«) dazuzählen oder die heiße Phase des Terrorismus als »rotes Jahrzehnt 1967–1977« einbeziehen. Dann wird es richtig spannend. In dieser Generation von 1968 wurden die Fantasien von Freiheit, von Macht, von Anarchie, von Menschlichkeit, von Gewalt, von Glück gründlich ausgelebt. So uneinig man über die Deutungen von »1968« ist, so einig scheint man über die grundlegende Bedeutung zu sein.⁵

Der Ausgangspunkt »Vietnamkrieg« ist heute weitgehend vergessen. Dabei ist gerade erst eine monografische Darstellung erschienen, die – aus amerikanischen Primärquellen – die systematischen Kriegsverbrechen der Amerikaner in Vietnam belegt (vgl. Greiner 2007). Vom Verteidigungsministerium gezählt werden die getöteten Vietkong – und jeder getötete Zivilist (auch Frauen und Kinder) wird nachher ganz offiziell zum Vietcong erklärt. Leutnant Calley mit seinem Massaker in My Lai war kein Einzelfall, sondern – wie gesagt – System, das aber selten voll in die Presse kam. Das wussten damals nur ganz wenige sicher; und die meisten wollten es nicht glauben (sie glaubten ja nicht einmal die – ziemlich parallele – Kriegsführung der Wehrmacht in der Sowjetunion 1941–1944). Einige der »Studentenführer« müssen es sicher gewusst oder wenigstens dunkel geahnt haben (andere Zeitgenossen, auch ich selbst, waren – in diesem Punkt – zu naiv).

Die APO, die Studentenbewegung, die Neue Frauenbewegung – das waren übrigens immer nur winzige Minderheiten; und sie wussten es. Einer der berühmtes-

5 Oftmals habe ich persönlich getestet, was junge Experten (Studenten des Lehramtes Geschichte) davon denken. Jahrzehntelang wurde »1968« stets von vielen unter den 20 wichtigsten Daten der Weltgeschichte aufgezählt, relativ dicht hinter 1789, 1492, 1517 und 1914/18, weit vor 1648 oder 1806. Erst in den letzten Jahren scheint dieser Trend nachzulassen.

ten Sprüche für die skandierenden Sprechchöre der Demonstranten war das – »umgedrehte« – Zitat eines Innenministers und lautete »*Wir sind eine kleine, radikale Minderheit!*« So haben auch die Niederländer beim Aufstand um 1565 das Schimpfwort »*Geusen*« (gleich Bettler) zum Ehrennamen gemacht. An dem grotesken quantitativen Missverhältnis änderte das nichts. Nach dem Vietnamkongress in Berlin demonstrierten 15.000 gegen die US-Politik. Am Tage drauf brachte der Berliner Senat locker die zehnfache Zahl, 150.000, zu einer Solidaritätsdemonstration zugunsten der Westberlins Freiheit garantierenden USA – und damit des Vietnamkrieges – zusammen.

Für »1968« gibt es – jedenfalls in der deutschen Gesellschaft – keine verbindliche Deutung und Wertung (nicht einmal auf der Oberfläche). Mögen auch viele Details, Partikel, Evidenzen unumstritten sein, die Interpretationen über Voraussetzungen und Abläufe, Verallgemeinerungen und Ursachen, Auswirkungen und Folgen sind es durchaus nicht, und die wünschenswerten Folgerungen, die heutigen Orientierungsangebote erst recht nicht. Das unterscheidet dieses Schlüsseldatum in Deutschlands Geschichte, falls es denn eines ist, deutlich von anderen des 20. Jahrhunderts, bes. 1914/18, 1918/19, 1929/33, 1939/45, 1948/49, 1989/90. Uneindeutigkeit und Deutungs Offenheit machen das Thema übrigens auch besonders spannend, hat das kulturell »uncodierte« und umstrittene »1968« doch in alle Biografien Älterer in der einen oder anderen Weise eingegriffen.

Wie aber sehen die gegensätzlichen Deutungen, d.h. Kausalzuschreibungen und Wertungen, aus? Manche haben in »1968« die »zweite Gründung der deutschen Demokratie« gesehen, gewissermaßen die erste gelungene Abkehr von der Fortführung des autoritären Staates in der – von den West-Alliierten 1949 befohlenen – Demokratie. Erst damit beginne eine »Zivilgesellschaft«. Andere halten das für stark übertrieben und erkennen erst den Machtwechsel zur »sozialliberalen Koalition« als Nagelprobe der normalen Demokratie an. Die Gegner von »1968« sprechen umgekehrt von »Linksfaschismus«, also von einer erneuten »Totalitären Versuchung«, der wichtige Teile der Elite erlegen seien, die aber im ganzen glücklicherweise abgewehrt worden sei. Durch die »Entgrenzung der Gewalt« sei jedoch das Terrorjahrzehnt von »RAF« und »Bewegung 2. Juni« vorbereitet – ja verschuldet – worden.

Auffällig ist, dass gerade für »1968« in der Erinnerung eine Trennung von Privatem und Politischem erlaubt bzw. zugelassen erscheint. Diese »Dissoziation« ist natürlich insofern tief ironisch, als der Satz »*Auch das Private ist politisch*« ja zu den grundlegenden Einsichten von 1968 gehörte. Aber 1968 verlief – wiederum anders als 1914/18, 1918/19, 1929/33, 1939/45, 1948/49, 1989/90 – viel weniger dramatisch, vor allem weil die Bewegung nicht siegreich war. Wenn 68er im Familienkreise von ihren revolutionären Heldentaten in ihrer abenteuerlichen Jugend schwärmen, mag das langweilig und nervend sein, aber es ist weniger peinlich, als wenn Väter der fünfziger Jahre – oder Großväter der achtziger Jahre – von ihren »spannendsten und schönsten Jahren« im faschistischen Angriffskrieg erzählten.

Nach fast 40 Jahren finden sich natürlich wesentliche Verschiebungen in der Erinnerung der einzelnen Menschen wie der Gesellschaft (im kommunikativen Gedächtnis), wenn auch nicht unbedingt in Form elementarer Schuldverdrängung. Es ist ja überhaupt nur verhältnismäßig wenig »passiert«; die Zahl der Todesopfer blieb vermutlich unter zehn (dagegen wurden in Danzig 1970 beim Streik in der Leninwerft allein 80 Arbeiter getötet!). Auch da gibt es einen strukturellen Unterschied zu 1914/18, 1918/19, 1929/33 und 1939/45; selbst 1948/49 und 1989/90 waren ungleich bewegter (wenn auch nicht blutiger).

Über »1968« gibt es massenhaft Alltagsquellen statt bloßer Regierungsprotokolle und Verträge. Da die Ereignisse nicht wirklich zentral an einem Orte stattfanden, da es um lokale Entwicklungen und um Bewusstseinsveränderungen bei Individuen und Gruppen geht, haben die Alltagsdokumente über Beruf und Freizeit, Mode und Konsum, Massenmedien (Filme!) und Sexualverhalten (Pille!) gleichen Rang wie die klassischen Nationalstaats-Quellen. Das erlaubt zugleich eine ganz außergewöhnliche methodische Kontrolle: »Tagebuchaufzeichnungen« können »Zeitzeugeninterviews« (siehe unten), »Tagespresse-Reportagen« den »Memoiren« gegenübergestellt werden. Die Unterschiede sind beträchtlich. Das ist für alle anderen historischen Epochen wichtig; denn Retrospektiven (nach bereits beträchtlicher bewusster oder unbewusster Umarbeitung) sind ja vielfach die »üblichen« und meist wenig kritisierten Quellen.

Über kaum ein Thema der (Welt-)Geschichte dürfte es so zahlreiche und vielfältige Quellen geben wie über »1968«. Die Allgegenwart der audiovisuellen Medien (zum Zeitpunkt der Ereignisse), ja der mediale Charakter vieler Ereignisse selbst, ist dafür nur ein Grund. Alltagsnähe und Regionalität kommen dazu. Zeitungen und Flugblätter gab es überall. Zeitzeugen zu finden (»oral history«), wird noch lange kein Problem sein. Die Kunst (u. a. Film, Roman, Bild, Plakat, Musik) hat sich der Angelegenheit seit langem angenommen, vor allem aber waren viele Kunstformen (so Happening, Plakat, Karikatur, Rockmusik und Comic) selbst Teile des Prozesses. Inzwischen liegen überaus zahlreiche Selbstbekenntnisse, Erinnerungen, Streitgespräche usw. vor, also »erzählende Darstellungen«, die nebenbei auch einen Quellencharakter, wenn auch aus größerem Abstand, aufweisen.

Wesentlich wichtiger ist allerdings, dass – aus ganz ähnlichen Gründen wie denen der Quellenvielfalt – bei kaum einem anderen Thema der mediale und methodische Zugriff von Lernenden so breit gestreut sein kann wie bei »1968«. Und davon wird – in Schulbüchern wie in Praxisheften und Projekten – auch durchaus Gebrauch gemacht. Zumindest werden ganz verschiedene Zugangsweisen explizit vorgeschlagen:

1. Internet-Recherche
2. Archivarbeit (Zeitungen, Nachlässe, Schulen, Hochschulen)
3. Interview-Recherche (»oral history«)
4. Filme, Schallplatten und CD-ROMS

5. Karikaturen, Plakate, Spuckys, Comics
6. Bilder (als »Ikonen«)
7. Rollenspiele, Planspiele, Streitgespräche
8. Lokale Projekte
9. E-Mail-Austausch
10. Systematische Gegenwartsvergleiche

3. Zwei Praxishefte für Geschichtsunterricht über »1968«: Historischer Doppelparakter und gespaltene Parteinahme

Es ist ein besonderer Glücksfall, dass vor wenigen Jahren die beiden großen geschichtsdidaktischen Praxiszeitschriften Deutschlands Themenhefte über »1968« herausgebracht haben (2002). Denn tatsächlich können in solchen Sammelpublikationen noch mutigere Unterrichtsvorschläge bzw. unkonventionellere Erfahrungsberichte herausgebracht werden als im Schulbuch selbst. Zeitschriften müssen ja – anders als Schulbücher – nicht durch die Bundesländer ausdrücklich zugelassen werden und sich eng an bestehende Richtlinien halten. Die beiden Praxishefte »1968« (»Geschichte lernen« und »Praxis Geschichte«) machen das ganz deutlich. Sie decken – wenigstens jeweils in einer Version – folgende Themen ab:

1. Vietnam, US-Schwarze, Iran, Kuba
2. ČSSR und DDR
3. Gewaltproblem – Gegengewalt
4. Frauenfrage: Sexualität, Befreiung, Pille
5. Schwule und Lesben
6. Lebensstil, Musik, Hippytum
7. »Kulturrevolte«, Protestformen
8. Schule, Schülerbewegung
9. Autoritäre Erziehung, Kinderläden
10. Kommunen 1 und 2 (Wohnformen)

Wie man sieht, sind dabei die lebensweltlich-kulturellen Themen besser vertreten als die (außen)politisch-systemischen. Dass »Kindheit« und »Schule«, »Sexualität« und »Frauenrolle« in beiden Heften viel Raum einnehmen, liegt ja – wegen alltäglicher Parallelen und Betroffenheit der Lernenden – auch nahe. Dagegen fehlen »Sozialismusdebatte« und »Revolutionsfrage«, »Hochschulreform« und »Umweltbewegung«, »Notstandsgesetze« und »Terrorismus« jedesmal weitgehend. »Praxis Geschichte« kümmert sich mehr um die eigentlich politischen und internationalen Fragen (Dritte Welt, CSSR, DDR). »Geschichte lernen« bringt zwar wenig zum »Lifestyle« (Kinderläden, Kommunen), aber umso mehr zur »Geschichtskultur« (Wettbewerb, Museum). Beide Hefte sind, was die Themenauswahl anbetrifft, verblüffend verschieden (und dennoch beide etwas einseitig).

Vermutlich muss man aber »Thematisierung« und »Methodenzugriff« deutlich unterscheiden. Beide sind bei »1968« außergewöhnlich vielfältig, wobei traditionelle »quellenorientierte« Zugänge mit Abstand am häufigsten sind. In diesen Fällen werden zunächst in »Autorentexten« die angeblich unstrittig richtigen und wichtigen Tatsachen und Deutungen autoritativ mitgeteilt und damit undiskutierbar vorgegeben. Es ist ausgesprochen selten, wenn auch durchaus nicht unmöglich, bei dieser Gelegenheit Kontroversen aufzureißen, d.h. offene Streitfragen zur weiteren Erarbeitung bzw. zur eigenen Entscheidung vorzulegen.

Dann erst kommen die – für Lernende oft recht anregenden und gegensätzlichen – Bild- und Textdokumente. Diese sind bei den Praxisheften wie den Schulbüchern im Regelfall deutlich kontroverser angelegt als die Autorentexte. D.h. hier kommen die Lernenden meist nicht um eine Prüfung von Materialien und eine gewisse eigene Entscheidung herum. Gerade deswegen sind ihnen ja auch die angeblich sicheren Grundlagen vorweg vermittelt worden, auf denen aus sie dann entscheiden können. Wieweit damit meist die eigenen Stellungnahmen vorgeprägt, wie gering die verbleibenden Spielräume sind, wird kaum bewusst (gemacht). So radikale Gegensätze von Deutungen/Wertungen, wie sie in einer pluralistischen Gesellschaft unvermeidlich sind, halten die meisten Praxisartikel (und Schulbücher) erkennbar nicht aus.

Außerdem spricht viel dafür, dass die »mediendominierten« Zugangsweisen (wie Filme, Rockmusik, Lieder, Comics, Karikaturen, Bildikonen) und die »handlungsorientierten« Verarbeitungsweisen (wie Internet-Recherche, E-Mail-Austausch, Rollenspiel, Collagen-Erstellung, Zeitzeugen-Befragung, Ausstellungs-Produktion) den Unterricht über »1968« völlig beherrschen und eine eigentliche intensive Textarbeit und scharfe Begriffsklärung meist eher überlagern dürften. Für die Sekundarstufe I – also die Fünfzehn- oder Sechzehnjährigen – mag das ebenso in Ordnung sein wie das thematische Vorwiegen von Jugendkultur unter Bezug auf die eigene Lebenswelt vor den eigentlich politischen Konflikten, die ja sonst im Geschichtsunterricht selten genug vorkommt. In der Sekundarstufe II, in der viele Lernende schon wahlberechtigt sind, müsste es allerdings anders aussehen.

Betont wird – in beiden Heften – der Doppelcharakter von »1968« als gescheiterter politischer Revolte aus einer winzigen Minderheit (»Revolutionsillusion«) und als erfolgreicher Auslösung einer kulturellen Transformation für die massenhafte Mehrheit (»Modernisierungsschub«). Wenn man dieser Interpretation folgt, verschwinden beinahe »Vietnamkrieg« und »Che-Guevara-Kult« (erschossen 1967), »Notstandsgesetze« und »Gewaltfrage«. Stattdessen treten »sexuelle Revolution« und »Pop-Musik als Lebensstil«, »Frauenbewegung« und »Individualisierungswelle« riesengroß in den Vordergrund. Diese Entgegensetzung wirft nun allerlei Fragen auf.⁶

6 Die folgenden Überlegungen sind oberflächlich gesehen einigermaßen kompliziert und gewunden. Das ist aber kein Zufall oder Ungeschick, sondern Ausdruck der erforderli-

1. Merkwürdigerweise werden die politischen Ziele – unbeschadet einer gewissen Hochachtung – weder ausführlich beschrieben noch auch nur ansatzweise geteilt. Von den damaligen Reizthemen ist kaum die Rede.⁷ Über die Sorge vor einer »Faschisierung« der Bundesrepublik (u. a. mittels Notstandsverfassung) macht man sich fast lustig.⁸ Dagegen gelten die kulturellen »Errungenschaften« von 1968 durchgehend und umstandslos als positiv. Die »Parteinahmen« beider Zeitschriften sind ganz offensichtlich und leicht zu belegen. Vielleicht sind sie den – ja recht zahlreichen – Autorinnen und Autoren gar nicht bewusst. Man kann das Argument sogar umdrehen: Eben diese selbstverständliche Parteinahme belegt den »Erfolg« dieses angeblichen Teiles der sozialen Bewegung »1968«. Die Zeitgenossen sahen die Frage bekanntlich noch ganz anders: Gegen den – von den langhaarigen, schmutzigen Jugendlichen ausgelöst – »Verfall aller Werte« protestierten Kirchen, Parteien und Journalisten auf das heftigste und mit größtem öffentlichen Beifall.⁹ Hier hat sich die Bewertung stillschweigend geändert – in den heutigen Historiografen selbst (freilich nach vorsichtiger Ausklammerung etwa der Frage nach quantitativer Explosion und geforderter Legalisierung von Drogenkonsum!).
2. Aber was haben »Individualisierung«, »Hedonismus«, »Wertewandel« und »Lebensstil« mit »1968« zu tun? Aus der annähernden Gleichzeitigkeit, so sie denn nachweisbar sein sollte, folgt ja noch nicht die Kausalität. Die alte Frage bleibt: *Post hoc* oder *propter hoc*? In der modernen Sozialwissen-

chen komplexen Argumentationsstruktur, der Verbindungen und Rückkoppelungen zwischen Vergangenheitspartikeln, Deutungen/Wertungen und Gegenwartsbezügen sowie der notwendig mehrfach kreisenden Denkbewegung.

- 7 Das sind z.B. die Militärjunta in Griechenland und ihre KZs (Mikis Theodorakis) seit 1967, Che Guevara bis 1967 (und danach erst recht), die chinesische Kulturrevolution, der Biafra-Krieg 1967–1970, Angela Davis in den USA eingesperrt und mit Todesurteil bedroht um 1968, Malcolm X [Little] ermordet 1965 und Martin Luther King ermordet 1968, die chilenische Unidad Popular 1969 und Wahl Allendes 1970, der Prager Frühling und sowjetische Besetzung 1968, Daniel Cohn-Bendit und der Pariser Mai 1968, der Danziger Streik und Lech Wałęsa 1970.
- 8 Dass damals z.B. ein enger NATO-Partner wie Griechenland nach einem Militärputsch – mit Zustimmung des Königs – faschistisch regiert wurde, daran erinnert sich offenbar keiner mehr. Warum sollten eigentlich deutsche Linke zu den Herrn Kiesinger und Filbinger mehr Vertrauen haben als zu Papadopoulos und Pattakos? »Gladio« als »Stay-Behind-Netzwerk« der NATO war damals allerdings noch unbekannt.
- 9 Dabei gab es natürlich die »törichte« Variante, aber eben auch die »kluge«; die erste sah das Abendland untergehen, wenn junge Leute ohne Trauschein zusammenlebten oder Junglehrer ihre Haare wachsen ließen; die zweite bangte um Zuverlässigkeit im Alltagsleben beim Zusammenbruch der »Sekundärtugenden« (wie Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit, Ehrlichkeit) und um die Tiefe von Erlebnissen (»Fallhöhe«, »Wärmetod des Gefühls«, »Grenzerfahrungen und Anstrengungserfahrungen«) bei fehlendem Befriedigungsaufschub.

schaft wird zwischen »Korrelation« und »Kausalität« bekanntlich scharf unterschieden. Kausalität kann nicht statistisch-empirisch (also bloß quantitativ), sondern nur systematisch-logisch (d. h. theoretisch) belegt werden.¹⁰ Vielleicht sind ja auch »APO« (»Außerparlamentarische Opposition«) und »Lebensstilrevolution« um 1968 nur Parallelerscheinungen aus gemeinsamer Quelle. Die Kausalität kann allerdings auch in einer komplexen Vernetzung gesehen werden. Dann könnten »APO« und »Kulturrevolution« auch interdependent gewesen sein und sich gegenseitig hochgeschaukelt haben (»positive Rückkoppelung«). In solchen Fälle werden – unbeschadet nötiger Detailanalysen der zeitlichen Verläufe – exakte Angaben allerdings fast unmöglich (»*Henne und Ei*«): Kausalität ist ein offenes Problem und muss im Unterricht auch so behandelt werden.

3. Das impliziert Probleme der Begriffsbildung. Man kann sich der Kausalitätsfrage ja entziehen, indem man vorweg definiert, »Individualisierung« und »Hedonismus«, »Wertewandel« und »sexuelle Revolution« seien Teile von »1968«. Begriffe haben bekanntlich theoretische Voraussetzungen, die sie nicht einfach »richtig« oder »falsch«, sondern eher »fruchtbar« oder »unfruchtbar«, »elegant« oder »sperrig«, »eingängig« oder »unvermittelbar« machen. Das sprachliche Zeichen ist bekanntlich – nach de Saussure – beliebig, allerdings von gesellschaftlichen Konsensbildungen abhängig. Mit anderen Worten: Nicht der Wissenschaftler entscheidet über den Begriff »1968«, sondern der gesellschaftliche Prozess heute, seine »Geschichtskultur« hinsichtlich »1968«. Und da gilt: Die Einbeziehung der »Lebensstilrevolution« in die Vorstellung von 1968 ist ausgesprochen beliebt und bequem. Die Medien haben eben diese Entwicklungen begeistert aufgegriffen; ja sie haben damit ihr Geschäft gemacht. Deshalb ist ein anderes (anspruchsvolleres) Verständnis von »1968« wohl kaum noch durchzusetzen.
4. Aber ist das wirklich »1968« im politischen Anspruch der Gründer? Dass die Frankfurter Schule an der Wiege der Revolte »1968« steht, hat wohl noch niemand bestritten. Und gerade die Analysen der Frankfurter Schule – und des 68ers Hans Magnus Enzensberger (1964, 1962) – sprechen besonders eindringlich von der Macht der »*Bewusstseinsindustrie*«, von der Manipulationsmacht der Presse, von der Verwandlung der Aufklärung in ihr Gegenteil, vom »*Strukturwandel der Öffentlichkeit*« (Habermas 1962). Diese Wendung gegen die herrschenden Medien und die Medien der Herrschenden (»*Enteignet Springer!*«) war ein Kern der 68er-Revolte. Obwohl es damals

¹⁰ Bekanntlich gibt es – in langer Zeitreihe – eine hohe Übereinstimmung zwischen der Zahl der Störche und der Zahl der Geburten in Schweden. Daraus hat noch niemand ernsthaft auf die Korrektheit der alten Volksweisheit geschlossen, die Störche brächten die Kinder. Die Seltenheit der Störche ist – so die theoretische Überlegung – nicht ursächlich für den Rückgang der Geburtenrate. Beide sind vielmehr Folgen eines gemeinsamen historischen Grundprozesses, eben von »Modernisierung«, die Industrialisierung, »Frauenemanzipation« und »Umweltzerstörung« einschließt.

in Deutschland noch gar keine privaten Fernsehsender gab, war die Verdummung durch Fernsehen und Pop-Kultur – so sage ich provokativ – mindestens ebenso Angriffspunkt wie Teil von »1968«. Ausgerechnet die »sozialistische« APO von 1966/69 soll die Totalisierung des kapitalistischen Konsumismus durchgesetzt haben? Das wäre ein Treppenwitz, muss aber deshalb nicht falsch sein.¹¹

5. Freilich ist die Sache so einfach nicht. Gerade im der frühen »Neuen Frauenbewegung«, die angeblich oder wirklich ein Kind von »1968« war, fiel der berühmte Satz »*Auch das Private ist politisch.*« Die Entgrenzung des Politikbegriffes ist in der Tat »1968« selbst entstanden, und zwar nicht gegen, sondern mit der »Frankfurter Schule«. Schon der hergestellte Zusammenhang von »Sexualunterdrückung«, »bürgerlicher Familienleben« (beliebt war der Ausdruck »bürgerliche Familienhöhle«), »autoritärer Charakterstruktur« und »politischem System« sorgte dafür, auch abgesehen von der Faschismus-Frage. Die Frauen in der APO – und anderwärts – hatten zudem ein ganz direktes Interesse an der Einlösung von materieller und mentaler »Gleichberechtigung« – nicht zuletzt bei der Kindererziehung. Die Frage ist also, ob »Autonomie« (»Selbst- und Mitbestimmung«) als »Emanzipation« (»allseitige Entfaltung und Solidarität«) ausgestaltet werden kann oder zu »hedonistischem, unter Umständen auch selbstzerstörerischem Konsumismus« (»Drogen«) wird. Eigentlich ist das – letztlich »menschenrechtliche« – Kriterium ganz einfach: Die »*Würde des Menschen*« verlangt nach Kant, dass dieser nie Zweck eines anderen, sondern immer Ziel in sich sei. Darauf also wäre die »Warenwelt« zu untersuchen. Und diese Studien müssten weithin (z.B. »Sexvermarktung«, »Pornographie«, »Modediktat«, »Markenklamotten«) negativ ausfallen. Es stimmt: »*Auch das Private ist politisch*«, aber von Selbstbestimmung im Privaten findet sich wenig. Demokratisiert hat sich um »1968« – schon gar durch »1968« – nur der Konsum. Ist dies ein Grund für Triumph?
6. Und wie steht es umgekehrt mit den »direkten« politischen Zielen der »Abschaffung von überflüssiger Herrschaft« und »Gerechtigkeit zwischen Erster und Dritter Welt«? Auch wenn man das Wort »Sozialismus« – oder »demokratisches Rätssystem« – gar nicht mehr in den Mund nehmen will (weil man schon ihre vage Möglichkeit für utopische Illusionen hält), sind die Defizite im politisch-gesellschaftlichen System seit »1968« nicht geschrumpft, sondern krass gewachsen.¹² Wahlbeteiligung, Politikinteresse und »Partei-

11 Soziale Bewegungen und religiöse Gemeinschaften landen nicht selten rasch beim Gegenteil dessen, was ihre Gründer (»Stifter«) höchst wahrscheinlich gewollt haben; ist es bei Marx und Kropotkin, Jesus von Nazareth und Buddha, Franz von Assisi und Martin Luther wirklich anders?

12 1968 hatte vor allem den »Zauber des Anfangs«. Damals schien nicht alles, aber vieles möglich. Um ein eher entlegenes Beispiel zu wählen. Selbst in engagiert christlichen Kreisen wurde – jedenfalls in unserem Bekanntenkreis gewettet – dass die katholische

Engagement« der Jugendlichen sind heftig zurückgegangen. Die Bevölkerung nimmt eine erhebliche »Gerechtigkeitslücke« zwischen Armen und Reichen, steigenden »Kapital-Gewinnen« und sinkenden »Reallöhnen« wahr, aber aktiviert sich in keiner Weise. Die Umweltzerstörung ist weit vorangeschritten, die Erdöl- und Erdgasabhängigkeit nicht nennenswert vermindert, die hegemoniale Kriegstätigkeit der USA nicht abgestellt, die Versöhnung Europas mit den ehemaligen Kolonisierten vernachlässigt, der Nord-Süd-Gegensatz nicht behoben (noch immer verbrauchen 20% der Weltbevölkerung etwa 80% der Ressourcen). Das ließe sich leicht verlängern.¹³

7. Natürlich wäre es naiv, daraus die Notwendigkeit oder Wünschbarkeit eines neuen »1968« abzuleiten oder gar eine neue »Revolte« von den heutigen Jugendlichen zu fordern. Das steht – als explizites Ziel – dem Geschichtsunterricht zweifellos auch gar nicht zu. Wohl aber sollte der Fragehorizont erweitert werden. Es ist höchst bezeichnend, wie die Heftautoren Stellung nehmen. Sie verneinen die systemsprengenden, systemüberwindenden Ansätze (vgl. Gorz 1967)¹⁴ und schließen sich den systemlegitimierenden, systemgenießenden, eben dem unverantwortlichen, aber die Bewusstseins- und Freizeitindustrie bereichernden, die Kapital-Gewinne erhöhenden und die Umwelt zerstörenden »Konsumismus« an. Das ist – provokativ formuliert – das Gegenteil von »1968«, es ist die – vermutlich unabsichtliche, aber raffinierte – Abschachtung des Themas »1968«. Hier wird gerade nicht ein Beispiel für Blochs »*Zukunft in der Vergangenheit*« (vgl. Bloch 1970) für das »Unabgegoltene« aus der Geschichte gegeben, sondern bestenfalls ein Beispiel für eine eigentlich eher schädliche und zielwidrige Nebenfolge. Und das historisch höchst wichtige »Gesetz der wachsenden und überhandnehmenden Nebenfolgen« wird nicht einmal auf den Begriff gebracht und erörtert.
8. Aus der »*Abschaffung von (überflüssiger) Herrschaft*« ist in den Praxisheften unter der Hand die »*Durchsetzung der Überfluss-, Freizeit- und Konsumgesellschaft*« geworden. Ausführlich diskutiert wird das nicht. Indem man »1968« gnädig ausdrücklich vom Terrorismus (»Deutscher Herbst« 1977) freispricht und zugleich politisch verharmlost, verhält man sich scheinbar fair und vor allem deeskalierend. Und dieses verkürzte, gar nicht mehr verstörende »1968« wird nun mit allen Mitteln – eben jener damals gegründeten »Überfluss-, Konsum- und Freizeitgesellschaft« – schmackhaft

Kirche binnen fünf Jahren das Zölibat abschaffen und Frauen zum Priestertum zulassen werde. Sind das – rückwärts gesehen – blanke Illusionen oder vertane Chancen?

13 Kleinere Mängel wie der unterlassene Umbau des deutschen Bildungswesens und die verpasste Integration von einem Viertel der Jugend (den »Immigranten«) seien ausgelassen.

14 André Gorz, einer der eigentlichen Antreiber von »1968«, und meines Wissens Erfinder des Terminus »systemüberwindende Reformen«, hat sich vor wenigen Wochen das Leben genommen.

gemacht. Film und Rockmusik, Internet und Re-enactment werden selbstverständlich in den Unterricht eingebracht. Der stellt »1968« tatsächlich als die Gründung der gegenwärtigen Welt dar, in der die Jugendlichen noch leben und sich hoffentlich wohl fühlen: Die Entpolitisierung wird mit den drohenden Abwegen (»Gewaltdiskussion«), die unpolitische Konsumvergötzung mit der gewonnenen, ja verherrlichten Selbstentscheidung gerechtfertigt, ohne auf die Kehrseite des Egoismus – und die uneingelösten Glücksversprechungen (z.B. Drogen) – zu schauen. Die Weltprobleme (Nord-Süd, Umwelt, Totalmedizin, Grenztechnologien) sind aus dem Blickfeld entfernt. Die Sinnbildung ist – wer hätte das gedacht – »traditional«: »Damals wurde unsere wunderschöne, politikfreie – nicht mehr »bürgerliche« und »normative« – Freizeit- und Medienwelt so eingerichtet, wie sie heute ist – und so muss sie bleiben (schon im Interesse des Geschäfts und des Wirtschaftswachstums)«.

Das Ergebnis dieser Analyse von Verschlungenheit der Zusammenhänge und Uneindeutigkeit der Bewertungen ist eindeutig und muss – nach dem Beutelsbacher Konsens (Schiele/Schneider 1977, S. 179f.) – gravierende Konsequenzen haben.¹⁵ Gerade das Thema »1968« kann im Unterricht nur kontrovers behandelt werden. Sind doch alle wesentlichen Punkte – in der Tiefendimension, nicht nur in oberflächlichen Einzelheiten – gesellschaftlich noch immer umstritten. Leider werden die beiden Praxishefte unbeschadet ihrer attraktiven Materialien und ihrer vielfältigen Methodenzugriffe dieser Anforderung nicht oder kaum gerecht.

4. Thematisierung von »1968« in einigen Schulbüchern: Zwischen Lehrgangsvorschrift und Projektauforderung

Die Schulbücher haben es – erkennbar – schwieriger. Nicht nur müssen sie von den jeweiligen Ländern zugelassen werden und sich an deren Richtlinien gehalten haben. Vor allem auch können sie zwar Anleitungen zu selbstständigen »Projekten« geben, diese aber nicht ersetzen. Methodische Hinweise zu Zeitzeugen-Interviews, Internet-Recherchen, Rollenspielen, Ausstellungs-Erstellung, Wettbewerbs-Teilnahme können zwar sehr wohl gegeben werden – und werden gegeben, aber die Arbeit müssen die Schüler selber machen. Wenn die Schulbücher, um dem Dilemma zu entkommen, selbst auch ein Beispiel anbieten, ändert sich – im Falle des Nachfahrens eben dieses Beispiels – der Charakter grundlegend. Aus dem *Projekt* wird dadurch wieder ein *Lehrgang* – und zwar an einem *konkreten*, aber eben doch *fremden*, nicht selbst gewählten und selbst erkundeten »Fall«.

Hinzu kommt, dass viele Schulbücher die deutsche Nachkriegsgeschichte im Wesentlichen in Form eines Systemvergleichs von Ost- und Westdeutschland

15 Der Beutelsbacher Konsens schreibt drei (eigentlich vier) Prinzipien für Politik- und Geschichtsunterricht vor: *Kontroversität* bei gesellschaftlich kontroversen Themen, Vermeidung von *Überwältigung* der Lernenden, Befähigung zur *Artikulation eigener Interessen* und (deshalb) *Methodenorientierung*.

darbieten. Dafür gibt es bekanntlich gute systematische Gründe – und eine Reihe von Länderrichtlinien schreiben dies auch eindeutig vor. Für »1968« eignet sich dieser Zugriff aber schlechter. In der DDR hatte das Jahr, auch wenn man die völlige Marginalisierung bekämpft (vgl. z.B. Schneider u. a. 2002) eben doch eine weit geringere Bedeutung. Man landet dann eben bei »Strukturthemen« (Lebensstil, Protestverhalten, Generationenkonflikte) und nicht bei Ereignissen (»1968«).

Die Qualität ist recht unterschiedlich. »Durchblick 9/10« (Westermann 1998, S. 154f.) bringt nur eine vergleichende Doppelseite, die links »Protest in der Bundesrepublik« und rechts »Stabilisierung in der DDR« überschrieben ist. Am linken Rand sind jeweils Datenlisten, am unteren Rand Bilder angeordnet. Für 1968 wird nur ein einziges klassisches Demonstrationsfoto aus Berlin abgedruckt. Es lässt – für den Kundigen – Lenin-, Rosa-Luxemburg-, Che-Guevara- und Ho-Tschiminh-Poster, aber auch »Yankees-go-home«- und »Vietnam«-Transparente sowie Sprüche gegen Johnson (»Entmannt Johnson«), Springer (»Die den Springer lesen, töten auch Vietnamesen«) und vermutlich die »Hitler« unterstützende Industrie als »Massenmörder« sowie Slogans für »Arbeiterräte« erkennen. Man staunt, dass so etwas ohne Fotomontage überhaupt auf einem Bild unterzubringen ist. Vermutlich ist eine Auswertung ohne viel Vorwissen aber nicht aussichtsreich; es wird auch keine Arbeitsaufgabe gestellt. Der Autorentext dazu lautet:

»[...] Andere Fragen standen auf der politischen Tagesordnung. In der Bundesrepublik wurde die lang verdrängte Zeit unter den Nationalsozialisten gegenwärtig. Jugendliche fragten ihre Väter und Lehrer: «Was habt ihr im Zweiten Weltkrieg gemacht?» So standen von 1963 bis 1965 in Frankfurt/M. zwanzig Aufseher des Konzentrationslagers Auschwitz vor dem Richter. Scheinbare Mitläufer mit Allerwelts Gesichtern hatten an der Judenvernichtung mitgewirkt ohne sich persönlich schuldig zu fühlen. Eigentlich lief im Mai 1965 die gesetzliche Verjährungsfrist für Mord ab und die Nazi-Täter wären straffrei davon gekommen, wenn nicht der Bundestag die Verjährungsfrist für Mord verlängert bzw. ausgesetzt hätte. Auf Grund der unbewältigten Nazi-Vergangenheit und der Kritik am Vietnamkrieg der USA entstand in den Sechzigern eine Protestbewegung von Schülern und Studenten. Sie forderten mehr Demokratie und Freiheit. Daraufhin lockerten sich langfristig autoritäre gesellschaftliche Verhältnisse und die Menschen setzten sich stärker für ihre politische Mitbestimmung ein.«

Solche äußerste Verkürzung, Vereindeutigung, Verallgemeinerung und Abstraktion machen einen Schulbuchtext für Nachlebende schlicht auch dann völlig unverständlich, wenn Sie jedes einzelne Wort verstehen könnten. Gefüllte Vorstellungen und Begriffe können, schon gar bei den fünfzehnjährigen Realschülern, für die das Buch bestimmt ist, nicht entstehen, nur leere Termini und ungedeckte Wertungen. Die unterstellten Kausalitäten sind höchst fragwürdig, ja teilweise falsch. Nicht die »Fragen« der Jugendlichen führten zum Auschwitzprozess (»So«), sondern eher umgekehrt. Auch war nicht die »unbewältigte Nazi-Vergangenheit« (zusammen mit dem Vietnamkrieg) der »Grund« für die Protestbewegung und waren »mehr Freiheit und Demokratie« nicht unbedingt deren

Ziele. Trotz der Abschwächung durch »langfristig« ist auch die Verbindung (»daraufhin«) mit dem Abbau »autoritärer gesellschaftlicher Verhältnisse« und mehr Einsatz »der Menschen« (wirklich aller?) für »politische Mitbestimmung« nicht triftig, mindestens heftig umstritten. Was kann da gelernt werden?

Ungleich differenzierter geht »Zeiten und Menschen« (Schöningh 2002, S. 232f.) mit dem Thema »1968: Protest« um. Textdokumente fehlen dabei; und Bilddokumente sind knapp. Aber im Autorentext werden relativ viele Schritte und verschiedene Stränge genannt. Wichtig ist vor allem das Fazit:

»Töchter der APO

Viele Anhänger der APO begannen sich in den Parteien SPD und – zu einem geringeren Teil – FDP und anderen gesellschaftlichen Organisationen, wie Kirchen und Gewerkschaften, zu engagieren um sie von innen heraus in ihrem Sinne zu verändern.

Anderere gründeten neue Bewegungen und Organisationen, die die Anliegen der APO mit nun genauer bestimmten Zielen und Mitteln weiterverfolgten. Neben verschiedenen studentischen Splittergruppen waren dies vor allem die Frauenbewegung, die Umweltbewegung, die Friedensbewegung und die Dritte-Welt-Bewegung. Mitglieder dieser Bewegungen gründeten später (1980) die Partei Die »Grünen«.

Eine kleine Minderheit entschloss sich für den Weg in den Terrorismus (s. S. 240ff.).

Die Folgen

Heute sind sich die Historiker darin einig, dass die Proteste der APO nicht von Gruppen aus allen Teilen der Gesellschaft getragen wurden, sondern auf studentische und bürgerliche Schichten begrenzt blieben. Einigkeit besteht aber auch darin, dass die Proteste dennoch weit reichende Folgen und Wirkungen hatten.

Diese werden jedoch bis heute unterschiedlich bewertet. Einige Historiker betonen den begrenzten Charakter der APO als bürgerlichen Jugendprotest; viele ihrer erklärten politischen Ziele, wie die Aufhebung der Notstandsgesetze, konnte sie nicht erreichen. Andere kritisieren den Bruch des Gewalttabus und ziehen eine direkte Linie zu dem späteren Terrorismus der RAF.

Eine Mehrheit der Historiker hebt jedoch die langfristig bedeutsame Wirkung der Proteste auf das Bewusstsein und die politische Kultur der Westdeutschen hervor: Sie stellten die allzu selbstzufriedene Nachkriegsgesellschaft und ihre moralischen Grundlagen infrage, bereiteten Reformen und Modernisierungen in allen gesellschaftlichen Bereichen vor und förderten Liberalität, Offenheit und kritisches Bewusstsein im alltäglichen Leben in der Bundesrepublik.

Übrigens ...

Das Thema »APO« eignet sich besonders gut für eine Zeitzeugenbefragung (s. Methodenbox S. 209).«

Das ist nun wirklich ungewöhnlich differenziert und vor allem »kontrovers« dargestellt. Inhaltliche Kritik wäre möglich, dürfte sich aber auf Kleinigkeiten beschränken. Der Wegfall von – vorher mehrfach erwähnter – »Ablehnung des kommerziellen Konsums«, des »Konsumterrors« und der »einseitigen, ›verdummenden‹ Berichterstattung in den Medien« hätte z.B. durchaus Erwähnung verdient. Problematischer ist, wie denn die Lernenden mit einem solchen ziemlich langen und hoch »kontroversen« Text umgehen sollen; es kann ja nicht um bloße Abspeicherung gehen; gemeinsame Verarbeitung, eigene Stellungnahme, weitere Recherche, abwägende Entscheidung, individueller Einbau ins Geschichtsbewusstsein sind nötig. Insofern ist es mehr als nur eine – naheliegende – Verlegenheitslösung, wenn (unter genauer methodischer Anleitung) auf die Möglichkeiten von »oral history« verwiesen wird.

Ein anderes Buch, »Geschichte und Geschehen« (Klett 1997, S. 192f.) legt zwei Bilderseiten mit »Bildern aus den fünfziger Jahren« und »Bildern aus den letzten drei Jahrzehnten« vor: Das wird gewiss dem Bildhunger und der Leseunlust heutiger Jugendlicher gerecht.¹⁶ Die Arbeitsaufgabe bleibt dennoch etwas vage und vielleicht – trotz der Lieblingsvokabel »Collage« – wenig motivierend:

»Alle Bilder zeigen Aspekte des gesellschaftlichen Wandels. Welche lassen sich beschreiben? Ziehe dazu auch die anderen Bildmaterialien des Kapitels und der ADS [Auftrakt Doppelseite, B.v.B.] heran. Welche Aspekte werden nicht berücksichtigt? Fertigt eine eigene Bildcollage zu diesem Thema an.«

In einem Hauptschulbuch »Mitmischen in Geschichte und Politik« (Nordrhein-Westfalen, Klett 2001, S. 186f.) liefert der gleiche Verlag eine gelungene Kombination von blutrotem Randdesign, aufreizenden Bildern und systematischem, aber sprachlich ziemlich verständlichem Autorentext. Das geheime Vorbild ist natürlich ein Plakat. Der völlige Minderheitscharakter der Bewegung wird lebhaft betont. Wem das noch zu abstrakt ist, der bekommt die handlungsorientierten Lernformen auf zwei weiteren Doppelseiten (»*Spaß am Leben haben*«, S. 192f. und »*Zurück in die Siebziger*«, S. 194f.) nachgeliefert. Die erste zeigt einen Ost-West-Vergleich des Jugendlebens, fordert aber vor allem eine Verwandtenbefragung und eine Überlegung zum eigenen Lebensstil. Die zweite ist schlicht der Vorschlag (mit Einzelhinweisen) eines Re-enactment von Feiern und Kabarett der Siebziger anlässlich eines Schulfests oder einer Projektwoche. Solche Verarbeitungsweisen haben, wenn sie denn wirklich gemacht werden, mit Opas Geschichtsunterricht wirklich nichts mehr zu tun (sind aber sehr zeitaufwendig).

Etwas herkömmlichere Schulbücher, z.B. »Historia 4« (Schöningh 1999, S. 238f.), liefern noch reine Textdoppelseiten mit sprachlich anspruchsvollen Ausführungen und Dokumenten zu 1968, so »Expedition Geschichte G4« (Diesterweg 2003, S. 112f.) mit »Geschichte kontrovers«. Im Großen und Ganzen werden aber

16 Nach PISA 2000 kann etwa die Hälfte der fünfzehnjährigen Jugendlichen nicht oberhalb des Niveaus von Boulevardzeitungen lesen. Und ebenfalls etwa die Hälfte liest nicht gern/gar nicht außerhalb der Schule (vgl. ARTELT u. a. 2001).

nur noch recht aufgelockerte Schulbuchdesigns angeboten, deren eigentliche »Vorbilder« nicht *Bücher* (»Bleiwüsten«), sondern *Illustrierte* (»Bildercollagen«) sind. Das kann man als weise Anpassung an jugendliche Lesegewohnheiten ansehen, aber auch als eine Verwöhnung, von der niemals mehr ein Weg zur Lektüre eines ganzen Buches zurückführen wird.

Fast alle Bücher haben aber zugleich »Methoden-Doppelseiten« (aller Art) als Handreichungen für Recherchetricks, Verarbeitungstechniken, Mediengebrauch, Kontroversen etc. Ein gutes Beispiel ist »Geschichte konkret 4« (Schroedel 1997, S. 64f.), wo auf zwei Seiten ein Beispiel zu »oral history« kritisch abgehandelt wird. Man möchte wissen, wie dieses Material wirklich eingesetzt wird und ob es mehr Spaß und Handlungsfähigkeit – ohne Verlust an fachlicher Kompetenz – erzeugt.

5. Tagebuch-Ausschnitt (1968) und Interview-Stück (2002) als Demonstrationsbeispiele für methodenkompetente Verarbeitung

Wie schon erwähnt, habe ich selbst vor Ort den Höhepunkt des »Prager Frühlings« und den sowjetischen Einmarsch in der Tschechoslowakei im August 1968 erlebt. Ich bin also »Zeitzeuge« und kann zudem ein altes Tagebuch mit meinen heutigen Erinnerungen (und zahlreichen Erzählungen) vergleichen. Zunächst ein Auszug aus diesem Tagebuch von 1968:

»[...] Man kommt leicht mit Menschen ins Gespräch, schon weil man oft gefragt wird, ob man Geld umtauschen möchte. Der offizielle Kurs ist vier zu eins, aber auf dem schwarzen Markt erhält man acht zu eins. Allerdings ist dieser Markt kaum schwarz, er ist hellgrau und ganz offensichtlich von der Regierung geduldet, der es genügt, wenn man die vorgeschriebenen 12,- DM pro Tag zum offiziellen Kurs umtauscht. Am ehesten trifft man natürlich aus der Bahn geworfene Angehörige der ehemaligen bourgeoisen Oberschicht, die sich jetzt kümmerlich durchschlagen. Sie machen kein Hehl aus ihrer Unzufriedenheit und verweisen auf die wirtschaftlichen Planungsfehler der Vergangenheit. In ihnen sehen sie auch den Grund für die Liberalisierung, erst das Versagen der alten kommunistischen Führung hat den Weg freigemacht. Die neuen Führer schätzen sie keineswegs als Sozialisten, aber als kluge Köpfe und aufrechte Nationalisten.

Meist jedoch sind die Gespräche unpolitisch. Anknüpfungspunkt kann z.B. das Auto, unser alter Mercedes, sein, der überall (nur in Prag nicht) sofort auffällt. Wir werden z.B. gefragt, was ein solches gebrauchtes Auto kostet. Man versichert uns, man werde bald für ein halbes Jahr nach Westdeutschland zur Arbeit gehen und dann vor der Rückfahrt ein solches Auto kaufen. Oft ist der Wagen umringt, und schon in der zweiten Nacht in Prag wird unser Mercedesstern als Andenken abgebrochen. Die tschechischen Autos, vor allem die Lastwagen, sind teilweise jahrzehntealt und man wundert sich, daß sie fahren und nicht auseinanderbrechen. Das Benzin ist schlecht; vor allem die Lastwagen hüllen die Straßen in schwere schwarze Rußwolken, die die Sicht stark behindern.

Nirgends kann man im Gespräch Spuren von Deutschenhaß entdecken, offenbar werden aber – vielleicht erst seit wenigen Monaten? – die Westdeutschen den Ostdeutschen vorgezogen. Meine Gefühle sind zunächst etwas ängstlich. Vergißt man Okkupation, Lidice und Terezin (Theresienstadt) so schnell, frage ich mich. Ja man vergißt sie so schnell! Man freut sich, Deutsch sprechen zu können. Vielfach knüpft man ein Gespräch willkürlich an, nur um Deutsch zu sprechen. Viele beklagen sich, ihr Deutsch sei schlecht, weil sie seit zwanzig Jahren kaum noch geübt hätten. Man hat dreiundzwanzig Jahre Zeit, das Deutsche zu vergessen und den Haß mit. Und man hat ebensolang gelernt, die Russen zu hassen. Nichts ist so deutlich wie ein erheblicher Russenhaß in der weiten Bevölkerung. Man fühlt sich den Russen kulturell und wirtschaftlich weit überlegen und meint, daß sie die Reform gar nicht begreifen können. (Wie recht hat man und wie ist der Haß gegen die Russen in den wenigen Tagen gestiegen.) [...]

21.8.1968, 6.00 Uhr: Auf dem Campingplatz bei Karlovy Vary (Karlsbad) erwachen wir vom Dröhnen der Radios um uns. Wir stehen auf, denn es hat keinen Sinn, dagegen anzukämpfen. Nun erfahren wir die Sensation, die Russen mit den Verbündeten des Warschauer Paktes haben die Tschechoslowakei angegriffen. Mehr können wir zunächst nicht erfahren. Das Denken steht einen Augenblick still, alte Gewohnheit und unverarbeitetes neues Erleben stehen nebeneinander. [*Streichung im Original, B.v.B.*] ~~Man nennt das Unglauben, Nicht glauben können, aber es ist völliges Unverständnis bei völliger Gewißheit.~~

Neben uns sendet jetzt ein DDR-Nachrichtensender, pathetische Worte von Konterrevolution und Sozialismus ertönen von siegessicherer froher Stimme; Sachliches ist nicht zu erfahren. Wir mühen uns hektisch, unser kleines Transistorgerät in Stellung zu bringen. Schließlich bekommen wir einen westdeutschen Nachrichtensender. Also um Mitternacht hat es begonnen, und die Russen stehen schon in Prag. TASS hat eine Erklärung verbreitet, die das Vorgehen rechtfertigen soll, auch von einer Aggression aus der Bundesrepublik wird gesprochen. Die Partei (»KP«) mahnt das Volk, keinen Widerstand zu leisten. Die wichtigsten verfassungsmäßigen Gremien sollen zusammengetreten sein. Die Russen haben Karlsbad besetzt. Dort und in Prag finden Massendemonstrationen statt, es soll auch geschossen werden.«

Das ist natürlich eine zeitlich ganz nahe, wenn auch erst am 23. August 1968, also zwei Tage später, niedergeschriebene, Originalquelle (»Primärquelle«) eines Augenzeugen, wie sie vielfach in Schulbüchern abgedruckt und bei »quellenorientiertem« Unterricht benutzt oder (soweit unveröffentlicht) bei »forschendem Lernen« von den Schüler(inne)n selbst entdeckt wird.¹⁷ Die Einzelheiten, z.B. der Gespräche mit DDR-Bürgern, der Beobachtungen in Karlsbad und der Erfahrungen beim Grenzübertritt, sind recht detailliert (für Lernende viel zu lang) und noch wenig durchdacht. Hier liegt gerade noch nicht eine langfristige Rückschau und

17 Meine eigenen Kinder hätten ja auch an einem Geschichtswettbewerb teilnehmen und dabei das »Familienarchiv« benutzen können.

absichtliche wie unwillkürliche Weiterverarbeitung – mit Hilfe der späteren Erfahrungen – vor. Zufällig kann ich damit eine interviewartige »Zeitzeugenaussage« von mir selbst vergleichen, die unabhängig vom Tagebuch in einem »Erzählcafé« im Herbst 2002 entstanden und aufgezeichnet ist.

»5. Szene: August 1968: Russischer Einmarsch in Prag

Damals war ich auf einer Auslandsreise – in einem uralten Mercedes 180 als Familienkutsche – mit einem US-amerikanischen Freund von 1959 [...]. Während des legendären Titobesuches standen wir in der jubelnden Menge mit dem Ruf »Tito ano, Ulbricht ne!« (»Tito ja, Ulbricht nein!«), der dann – wenige Tage später – lautete »Socialismo ano, occupace ne!« (»Sozialismus ja, Besetzung nein!«). Aber da waren wir schon – tief schockiert und hilflos – an den russischen Panzern vorbei über die Grenze nach Deutschland zurück gefahren.

Auf den Straßen, in den Gaststätten, in den Unterkünften hatten wir jedesmal äußerst heftige Debatten. Überall traf man nicht nur auf eine Euphorie der Freiheit, sondern auch auf eine – zutiefst bewegende aber auch verstörende – extreme Deutschfreundlichkeit – und eine extreme Russenfeindschaft. Nicht selten musste ich fragen, ob denn 1938 bis 1945 völlig vergessen seien – und auch 1956 in Ungarn: »Wer den Warschauer Pakt in Frage stellt, wird den Einmarsch der Russen erleben!« Das [die Skepsis] kam immer von uns, nie von Tschechen. Wieder frage ich mich, ob bei mir feige Ängstlichkeit, professionelle Nüchternheit oder angeborener Konservatismus für die zurückhaltend-analytische Betrachtung verantwortlich sind. 1989/90 hat sich das Phänomen wiederholt: manche meiner *kurzfristigen* Prognosen waren grottenfalsch, weil ich mit »revolutionären« Beschleunigungen, die plötzlich das [...] »Unmögliche« möglich machen, zu wenig rechne. Aber die *langfristigen* Prognosen sind fast alle mit beängstigender Genauigkeit eingetroffen.

Schon damals habe ich gespürt, aber noch nicht auf den Begriff gebracht: Menschen sind keine Vernunftwesen, sondern Emotionswesen. Das ist gut und schlecht zugleich, denn unglaubliche Leistungen und Fehlleistungen, Heldentaten und Untaten, Beschleunigungen und Blockaden, werden dadurch möglich. Den eigentlichen Unterschied zwischen den Erkenntnisweisen des Politikwissenschaftlers und des Historikers habe ich erst 1989 wieder hautnah, lebensweltlich und existenziell begriffen. [...]

1968 haben wir [...] aber ganz deutlich das Zwielflicht gespürt. Die Reise durch Kulturstädte und Naturlandschaften war beglückend schön, fast ausgelassen wie Karneval, aber auch schon – und das war sogar unseren Körpern klar – gefährlich. Die Katastrophe lag in der Luft. Kaum ein Abend blieb ohne Gespräche mit Einheimischen, meist – von mir aus – kritisch mahnenden und dämpfenden. Die Tschechoslowakei 1968 – zwischen der Konferenz von Čierna und dem Einmarsch in Prag – gehört also zu meinen politischen Unerlebnissen. Während wir nach Gitschin, Tabor und in die Tatra weiterfuhren, wurden die Truppen des Warschauer Paktes zusammengezogen. Sie holten uns in unserer letzten Nacht auf dem Zeltplatz – dicht neben vielen schockierten DDR-Bewohnern – schon [bzw. noch] in Westböhmen, nahe den berühm-

ten Bädern, ein. Es war genau das passiert, was wir (jedenfalls ich) warnend angekündigt und zugleich befürchtet hatten.

Die Rückfahrt bis zur nahen Grenze über die von Panzerketten schon völlig zermalmtten Straßen, das Winken der Einheimischen, das elende Gefühl der privilegierten ausreisenden Ausländer (nach den Tschechen – die Tränen in den Augen hatten – kontrollierten noch einmal die Russen!) werde ich nie vergessen. [...] Erst 1990 habe ich Prag, eine meiner Lieblingsstädte und für mich die schönste Stadt Europas, wieder besucht.«

Das ist eine völlig andere Textsorte, auch wenn manche Beobachtungen über fast 35 Jahre beinahe «fotografisch» festgehalten sind. Aber der Text von 2002 ist im Original nicht umsonst viel kürzer. Er fasst zusammen und argumentiert; er vergleicht mit früher und später (1989/90). Er beurteilt aus langfristiger Retrospektive in Kenntnis der Weiterentwicklung und benutzt deshalb sogar die klassische Formel »*schon damals [...] und erst [...] wieder*«. Obwohl auch schon die frühe Version nicht ohne Nachdenklichkeit geblieben war, sind die Ebenen der Reflexion nun völlig andere.

Dabei sind auch die Einzelheiten und erst recht die Gewichte deutlich anders verteilt. Das skeptische Hauptargument »*Wer den Warschauer Pakt in Frage stellt, wird den Einmarsch der Russen erleben!*« steht nur im »Interview 2002«, nicht im »Tagebuch 1968«. Ich habe mich stets an diese Standardformel, die ja nach Budapest 1956 wirklich nahe lag,¹⁸ erinnert und sie jahrzehntelang erzählend gebraucht. Bei einem – ganz späten – Blick in das Originaltagebuch war ich höchst erstaunt, sie dort noch nicht zu finden (während der ebenfalls immer benutzte Vergleich von »Deutschenhass« 1945 mit »Russenhass« 1968 ebenso eindeutig aufgezeichnet war). Das Fehlen belegt natürlich noch keineswegs, dass mein »sichere« Erinnerung falsch sein muss (ich halte mit guten Gründen an meiner – gewissermaßen mündlichen – Überlieferung fest!), aber es macht unübersehbar deutlich, wie sich mit den Zeitabständen und Deutungsmodellen auch die Einzelpartikel zwischen »Quelle« und »Darstellung« verlagern und neu zusammensetzen.¹⁹

Aus drei Jahrzehnten als Zentraljuror in »Spuren suchen«, dem »Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten«, weiß ich, wie Jugendliche, auch die älteren, die wachsten und die engagiertesten, mit Zeitzeugeninterviews umgehen (vgl. v. Borries 2001). Natürlich gibt es massenhaft genaue und kritische methodische Anleitungen und Hilfestellungen (z.B. Dittmer/Siegfried 1997/2005). Aber die nötige Distanz bringen die allerwenigsten Lernenden auf. Die Suggestion der Authentizität ist meist einfach zu aufdringlich und setzt sich durch. Die Darstel-

18 Zu einer programmatischen und offiziellen Politik wurde die Brežnev-Doktrin von der »begrenzten Souveränität« sozialistischer Staaten freilich erst nachträglich (12. November 1968) und zwecks Legitimation des Einmarsches in die CSSR.

19 Umgekehrt ist es sehr bezeichnend, dass die – sicher triftige – Anknüpfung mancher Gespräche an den »schwarzen« Währungsumtausch mehrere Jahrzehnte später in der »Interview«-Version schlicht entfällt.

lung eines »Zeit- und Augenzeugen«, die sich als mündliche Quelle gibt, ist stets noch viel schwerer zu analysieren, zu kritisieren und zu de-konstruieren als die Texte eines Buches (sei es Quelle, sei es Darstellung). Der »Beweis« wird ja »face to face« angeblich erbracht, eben durch die Anwesenheit des lebenden und auskunftwilligen »Zeugen«.

Wenn man US-amerikanischen Forschungen zur sozialen Wahrnehmung folgt (vgl. Selman 1984, S. 199), werden die Konzepte der »wirklichen Selbsttäuschung« und des »Unbewussten als natürlicher Erklärungskategorie«, die man zur Kritik von »oral history« ja unbedingt braucht, regelhaft erst nach der Pubertät entwickelt. Die – meist unkritische – Verwendung von Zeitzeugenaussagen in den beliebtesten so genannten »Dokumentarfilmen« im Fernsehen tut ein Übriges. Die Logik der Textsorte »Interview« mit ihrem Doppelcharakter von wieder-gegenwärtigtem Erlebnis (»Quelle«) und retrospektiver Beurteilung (»Darstellung«) wird kaum jemals zureichend erkannt und beachtet.²⁰ Das schließt natürlich weder lokale Projekte noch »oral history« im Unterricht aus, zeigt aber auch Grenzen, mindestens der gegenwärtigen Praxis.²¹

Warum bringe ich hier diese ausführlichen Zitate? Der Vergleich von »zeitgleichem Tagebuch« und »biografischem Interview« ist nur ein Beispiel für die nötige »Methodenorientierung« und den Lern- bzw. Kompetenzgewinn durch »Reflektiertheit« (»fachliche Methodensicherheit«) und »Selbstreflexivität« (»ausdrücklicher Rückbezug auf die eigene Lebenswelt und Orientierung«). In einem dicken Band »Kompetenzen historischen Denkens« von fast 900 Seiten haben wir das 2007 im Detail ausgeführt (vgl. Körper/Schreiber/Schöner 2007). Nach mei-

20 Daraus folgt natürlich nicht, »oral history« im Unterricht nicht zu suchen hätte. Aber es muss deutlich gesagt werden, dass »Zeitzeugen« in der Wissenschaft, in der Medienöffentlichkeit und im Unterricht etwas recht Verschiedenes bedeuten, schon gar im »Lehrgang«, aber meist auch in »Projekten«. In der Geschichtswissenschaft sind Zeitzeugenaussagen Quellen, besonders wertvoll und zugleich besonders problematisch; sie teilen übrigens Stärken und Schwächen mit einem beträchtlichen Teil der älteren Schriftquellen (»erzählende Quellen nach mündlicher Tradition und in zeitlichem Abstand«). Die heute so beliebten Aktenquellen haben andere, nicht geringere Stärken und Schwächen (z.B. fehlende Kontextualisierung, Auslassen des Wichtigsten wegen Selbstverständlichkeit, Verlagerung der Entscheidungen ins Nicht-Protokollierte).

21 Es ist vielleicht nicht überflüssig darauf hinzuweisen, dass »Projekte« wie »Zeitzeugenarbeit« im normalen Unterricht ausgesprochen selten sind (Ausnahmen gibt es natürlich in den »Gedenkstätten«, insbesondere für die NS-Verbrechen). Eine Frage nach »Projekten« als Unterrichtsmethoden in der großen Befragung »Youth and History« musste nach der Pilotierung wegen massiver »Deckeneffekte« (eigentlich »Bodeneffekte«, d.h. mangelnde Varianz) entfernt werden. Sie wurde durch die viel vagere Auskunft über alle »handlungsorientierten« Unterrichtsformen (z.B. auch Rollenspiel, Unterrichtsgänge, Museen, historische Stätten) ersetzt. Auch dabei wurde noch der niedrigste Mittelwert überhaupt erreicht. Normaler Unterricht ist fast immer Lehrgangsunterricht; die geschichtsdidaktischen Empfehlungen vermitteln da einen völlig falschen Eindruck.

ner/unserer Meinung sollte beim konkreten Geschichtslernen jeder Unterrichtsstunde jeweils zwei Ziele verfolgt werden, ein inhaltliches und ein methodisches.

»Kompetenzen« des historischen Denkens hängen nicht an spezifischen Themen, sondern an der Verfügung über Methoden, Begriffe und Konzepte, aber »ohne Wolle kann man nicht stricken«, d.h. es gibt kein Geschichtslernen, kein Methodenanwenden im luftleeren Raum. Mit den historischen Konventionen ihrer Gesellschaft – bzw. deren Subkulturen – müssen Jugendliche sich auseinander setzen, sie einerseits kennen und andererseits beurteilen lernen, damit sie als »mündige Bürger« autonom an der »Geschichtskultur« teilnehmen können. Es geht darum, die »Grammatik des historischen Denkens« zu beherrschen (sowie eine gewisse Lexik zu erwerben). Das sind sehr anspruchsvolle Ziele; aber sie ergeben sich eigentlich automatisch aus dem Anspruch auf Demokratie.

Dazu sind stets beispielhafte Gegenstände nötig, aber die Inhalte (»Stoffe«) können auch relativ frei gewählt werden (»Die Wolle beim Stricken kann grün oder rot, dick oder dünn sein«). Nur müssen sie jeweils in sich für Jugendliche lohnend und erhellend sein, was für »1968« zweifellos gilt. Die Art der Aufbereitung muss jeweils ein wichtiges Verfahren exemplifizieren; denn »ohne Stricknadeln und Entwurf kann man erst recht nicht stricken«. Die Methodenzugriffe dürfen nicht nur »medial« (z.B. Texte, Filme, Bilder, Internet) oder »arbeitstechnisch« (z.B. Rollenspiel, Präsentation, Collage, Streitgespräch) verschieden sein, sondern sie sollen die grundlegenden Denkformen und Argumentationsweisen von Historikern einüben (z.B. Evidenzprüfung, Rekonstruktion, Alteritätswahrnehmung, Hypothesenbildung und Synthesenerstellung, Kontroversen, Sinnbildung, Orientierung, Aushalten von Ambivalenz, Durchstehen einer Kontroverse).

So gesehen sollten die Kapitel der Schulbücher nicht möglichst alle gleich, sondern möglichst unterschiedlich und speziell zugeschnitten sein, z.B. als eine Filmanalyse, eine Rekonstruktion aus Quellen, ein analytischer Darstellungsvergleich oder eine Bildcollage (vgl. v. Borries 2006). Und außerdem sollte es auch »Unterrichtseinheiten« geben, die nicht nach Schulbuch, sondern als »lokales Projekt«, als »Zeitzeugenbefragung«, mit dem Internet, im Museum, als Denkmalspaziergang usw. stattfinden, wozu sich »1968« natürlich vorzüglich eignet.

Erwähnte Literatur

»1968«. Braunschweig: Westermann 2001 (Praxis Geschichte, Heft 6, November 2001)

»1968«. Seelze: Friedrich 2002 (Geschichte lernen, Heft 86, März 2002)

Anno 4: Das 20. Jahrhundert. Braunschweig: Westermann 1997

ARTELT, Cordula u. a.: Lesekompetenz: Testkonstruktion und Ergebnisse. In: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich 2001, S. 69–137

BLOCH, Ernst: Gibt es Zukunft in der Vergangenheit? in: Reinisch, Leonhard (Hrsg.): Der Sinn der Geschichte. München: Beck 1970, S. 17–33

- BORRIES, Bodo v.: Wettbewerbe als Herausforderungen zur Projektarbeit. Erfahrungen aus dem Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte. In: Die Neue Sammlung 41 (2001), S. 555–585. Wiederabdruck in: Projektarbeit in der Schule, hrsg. von der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung. Meißen; Akademie für Lehrerfortbildung o.J. [2001], S. 91–122 (Siebeneichener Diskurse 1)
- BORRIES, Bodo v.: Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen. In: Handro, Saskia und Schönemann, Bernd (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Berlin: Lit 2006, S. 39–51
- DITTMER, Lothar u. SIEGFRIED, Detlef (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit. Weinheim: Beltz 1997. Überarb. u. erw. Neuauflage Hamburg: Edition Körberstiftung 2005
- Durchblick. GSW Geschichte/Politik 9/10, Realschule Niedersachsen. Braunschweig: Westermann 1998
- ENZENSBERGER, Hans Magnus: Einzelheiten I. Bewußtseins-Industrie; Frankfurt/M.: Suhrkamp 1964 (Orig. 1962)
- ENZENSBERGER, Hans Magnus: Einzelheiten II. Poesie und Politik; Frankfurt/M.: Suhrkamp 1962
- Expedition Geschichte G4. Frankfurt/M.: Diesterweg 2003
- Geschichte konkret 3. Hannover: Schroedel 1998
- Geschichte konkret 4. Hannover: Schroedel 1997
- Geschichte plus 10. Ausgabe Brandenburg. Berlin: Volk und Wissen 2002
- Geschichte und Gegenwart Band 3. Paderborn: Schöningh 2001
- Geschichte und Geschehen A4. Stuttgart: Klett 1997
- GORZ, André: Zur Strategie der Arbeiterbewegung im Neokolonialismus. Frankfurt/M.: EVA 1967
- GREINER, Bernd: Krieg ohne Fronten. Die USA in Vietnam. Hamburg: Hamburger Edition 2007
- HABERMAS, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit; Neuwied und Berlin: Luchterhand 1962
- Historia Bd 4. Geschichtsbuch für Gymnasien. Paderborn: Schöningh 1999
- KLEIST, Heinrich v.: Sämtliche Werke und Briefe. 2 Bde. Hrsg. von Helmut SEMBNER. München: Hanser 1964³
- KÖRBER, Andreas, SCHREIBER, Waltraud u. SCHÖNER, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una 2007 (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2)
- Mitmischen in Geschichte und Politik. Nordrhein-Westfalen 3. Leipzig u. a.: Klett 2001
- Roter Kalender 1972 für Lehrlinge und Schüler. Berlin: Klaus Wagenbach 1971
- SCHIELE, Siegfried u. SCHNEIDER, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett 1977

SCHNEIDER, Christian u. a.: Identität und Macht. Das Ende der Dissidenz. Gießen: Psycho-
sozial-Verlag 2002

SELMAN, Robert L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt/M.: Suhrkamp
1984

Zeiten und Menschen Band 4. Paderborn: Schöningh 2002

Milan Hauner

Wir wollen Licht... Mehr Licht... [Chceme světlo... Více světla...]. Reminiscences of the Prague Spring 1968 Forty Years Later by a Former Student

These words, reminiscent of Goethe's last utterances on his death bed, were shouted by angry students in procession from the largest Prague student dormitory Strahov Hall. The students were venting their frustration over power outages that had come without warning. It was October 31, 1967, and the disaffected students were marching towards the Prague Castle. They never reached the presidential residence, however, having been beaten and scattered by police. The students' shouts for »More Light« became the catalyst for the forthcoming events internationally known by the poetic name the »Prague Spring«. It was not coincidental that it was students, not workers or other social groups, who began the events through a spontaneous unplanned action in the streets, nor that it was again students, specifically Jan Palach and Jan Zajíc, who in early 1969 sacrificed their lives in a last desperate gesture to preserve the movement's ideals and what they believed was their nation's legacy.

Usually, three issues are cited as essential to creating the unique intellectual and social chemistry known as the Prague Spring: the Slovak Question, Economic Reform and the Plight of the Intellectuals. I would like to add a fourth factor, however, which some analysts might adversely call »metaphysical« as it is rather difficult to quantify. I have in mind the moral burden of the Stalinist purges of the 1950s that weighed upon the consciousness of the nation so much; those who died and those who survived in the Czechoslovak variant of the GULAG, the prisons and labor camps in Bory, Jáchymov, Mírov, Leopoldov, Příbram, among many others. Without the strong drive to rehabilitate the innocent victims of the 1950s, the events of 1968 in Czechoslovakia would have hardly earned the lofty name of the Prague Spring, and the slogan »Socialism with a Human Face« would have not been made its trade mark.

How do students fit into this? There was not much sustained student protest before 1965. If anything, it usually took the form of such spoofs such as the student May carnivals, called the Majáles, during which political satires were acted out and usually interrupted by police under the pretext of preventing »anti-socialist provocations«. In 1965, however, a group of student activists, nicknamed »radicals«, attempted to transform an existing university student council, the V.O.V., into an autonomous organization. The Č.S.M. (the Czechoslovak Youth Union), the central youth organization under Communist control, suppressed the mutiny.

Two of the radical student leaders, Jiří Müller and Luboš Holeček, were expelled from university and immediately enrolled into military service.

Perhaps, I was fortunate to enter Charles University shortly after the XXth Congress of the Soviet Communist Party, which was regarded by my generation as an important watershed in the history of the Soviet Union and its dependent satellites. Politically, de-Stalinization in Czechoslovakia, especially after the Polish and Hungarian uprisings of 1956, was carried out, albeit in half-measures. In cultural matters, however, the political thaw was beneficial and immediately recognizable in the quality of Czech and Slovak cinema, theatre and literature. When speaking of my first university year at the Faculty of Philosophy at Charles University, I often refer to it as the year when Josef Škvorecký's novel *The Cowards* was first published (1957/8). The novel had exploded like a bombshell amidst young people. It was withdrawn from circulation by the Communist Party ideologues who found that it undermined the established myths of the 1945 spontaneous revolution and liberation by the Red Army. The liberalization, however, gradually slowed down. When I returned from my two-year compulsory military service in 1964, I was struck by changes for the worse. Since the liberalizing trend in the arts, especially in the cinema and theatre, could not be averted, disciplinary measures were increasingly used to slow it down. At the end of June 1967, barely three weeks after the Six-Day Israeli-Arab War, Communist Party ideological watchdogs counterattacked at the Writers' Congress when the best-known Czech and Slovak authors demanded the abolition of censorship. The *Literární Noviny*, the *Literary Gazette*, the main newspaper of the Writers' Union, was shut down under Communist Party orders.

Since most of the details I provide are from my private papers, of which I rescued only a small portion in 1968, there are still many gaps. I could not call myself a student activist, being at the most perhaps an irregular one, who had become involved through a series of accidents. Thus, I started to cultivate my contacts with foreign students from Western Europe during my university years (1957–1962) when I served as a tourist guide during holidays, and again after 1964 when I returned from a 24-month military service to Charles University as a research fellow. This helped me to improve my language skills. I corresponded with students in Britain, Italy, France, Belgium and both East and West Germany. My contact with German students was particularly strong and frequent. Beginning in 1965 I took part in organizing student conferences and exchanges with students and professors from several German universities (Freie Universität in West Berlin, Freiburg, Marburg, Göttingen, and Heidelberg) and gained a summer scholarship from the DAAD to tour West German libraries in the summer of 1966. For the academic year 1966/7, I received a scholarship to study in France at the Centre Européen Universitaire in Nancy and returned only in September 1967. I had actually won the scholarship in the previous year 1965/6, but the Foreign Ministry refused to issue a passport to me due to my alleged political unreliability. In the following year, however, although I still refused to join the Communist Party, I

received a passport for the first time in my life, thanks to the strong intervention of colleagues who were Communist Party members and who had vouched for my correct political behavior. We had endless discussions about joining or not joining the Communist Party. They were convinced that the only way to bring about change was from within the political organization. I found the idea of the Communist Party monopoly of political power both anachronistic and elitist, and resisted the pressure to join, especially after the experience I had gained from two years of service in the army.

Were I to name one influential source that had an exceptional impact on me at that time and helped me in my resolve not to join the Communist Party, it would have to be the Modzelewski and Kuron Open Letter to the Party (1965), which was avidly read and discussed at the university. Although the Polish authors recognized membership in the socialist camp as something unalterable, I was personally much more impressed – as I am sure many of my fellow Czech students were – by their anti-bureaucratic appeal, which I interpreted as a direct attack against the Communist Party monopoly of power. This is the background one has to bear in mind when the news about the 31 October 1967 student demonstration quickly spread.

The most important event during the early stages of the Prague Spring (i.e. after President Novotný's resignation as Communist Party secretary and the election for the same function of the inexperienced Slovak secretary Alexander Dubček, over half-a-dozen other candidates), was the collapse of censorship. This was the central demand postulated at the June 1967 Writers' Congress and one which the students had considered as their own. In the words of Jan Kavan, a student activist in 1968: »For us, classic civil liberties assume the utmost importance. In a socialist society, freedom of speech, freedom of the press, freedom of assembly and association are essential if the people are to exercise any control at all...«¹ Thus, at the first important televised public debate on the 20 March, which was characterized by the confrontation between the Communist Party apparatchiks and the Prague students, the student spokesman Luboš Holeček launched an attack against the ubiquitous Communist Party monopoly that had stifled free expression. Whereas in neighboring Poland the Communist Party clamped down on liberal university teachers and students at about the same time, in Czechoslovakia the Communist-controlled central youth organization, Č.S.M., ceased to exercise authority in universities. Faculties turned into self-governing institutions with directly elected student parliaments. In mid-April, together with a Slovak fellow student Martin Butora, I participated in the world congress of the ISMUN organization in Geneva as the Czech youth delegate.² The interest in events within

1 Jan KAVAN: *The Testament of a Prague Radical*. In *Ramparts 1967/68*, p. 58, quoted in Milan HAUNER: *Czechoslovak Students*. In: Margaret SCOTFORD ARCHER (ed.): *Students, University & Society*. London 1972, p. 49.

2 International Youth and Student Movement for the United Nations.

Czechoslovakia was enormous, and Martin and I briefed the delegates several times outside the official schedule.

As a direct consequence of the collapse of censorship, spontaneous political activities took place at the grassroots level of the re-emerging Czechoslovak civil society. This can be exemplified by the creation of two unusual political parties, the K 231³ and the KAN,⁴ whose sudden emergence represented direct challenge to the Communist Party monopoly of power, which was to be retained in the future under the euphemistic phrase of ›the leading role of the Party‹ in the Action Program, prepared by a group of Communists favoring reforms and released in April 1968.

How important were the issues of censorship and freedom of press? They were crucial. No other social group – perhaps with the exception of former political prisoners – was as concerned about them as students were. As the circulation of newspapers multiplied, so did the warning sounds from the Kremlin. Most alarming in the eyes of Communist Party conservatives, however, must have been the appearance of the Two Thousand Word Manifesto, devised by the Czech writer Ludvík Vaculík, which gathered over 50,000 signatures in two weeks in a spontaneous action, and which the entire Communist Party apparatus, conservative as well as reformist, attacked as anti-socialist. The manifesto simply asked citizens, before they decided to go on summer vacation, to focus on the imminent Warsaw Pact invasion in conjunction with a conservative putsch and to prevent it by creating »committees of people's control and power«. By early July, it had become obvious to the Warsaw Pact leaders that Dubček and his associates could no longer be trusted, and that something drastic must be undertaken to quell the boundless aspirations for freedom emanating from inside Czechoslovakia and to prevent their impact on the neighboring countries of the Warsaw Pact.

The Communist Party heads and military commanders of the Warsaw Pact who met in Dresden, Moscow (8–10 May) and Warsaw (Ultimatum on 3 July), strongly criticized the new Czechoslovak Communist Party leadership under Alexander Dubček for allowing the abolition of censorship, which they interpreted as the deliberate blow against the Party's leading role. Not surprisingly, Zdeněk Mlynář, the youngest and brightest among the Communist Party Central Committee secretaries, designated in his analysis the »unlimited freedom of press« as the most serious »mistake« of the reformists and as the possible chief motivation on the part of Kremlin leaders and their East European allies (Gomulka, Ulbricht, Kadar) to intervene militarily in Czechoslovakia.⁵

3 *Klub 231* – A gathering of former political prisoners who had been sentenced during the 1950s under Art. 231 (Law for the Defense of the Republic against its enemies).

4 *KAN* – *Klub angažovaných nestraniků* (The Club of Engaged Non-Party Members) – claiming to speak on behalf of ›six million‹ non-party men and women.

5 Zdeněk MLYNÁŘ: *Československý pokus o reformu*. Köln: Index 1975, pp. 127, 135.

Regarding international contacts between students in the eventful year 1968, I have already mentioned that we followed the events in Poland and knew about the suppression taking place at Polish universities in March 1968. We followed the student uprising in France like a great spectacle – not really understanding its roots (despite my year of graduate studies in France 1966–1967, I had very little contact with regular French students). However, I do recall a great deal of contact with German students. One episode I remember particularly well. This concerns the brief visit to Prague by the radical German student ideologue Rudi Dutschke, which I had the chance to cover for the weekly paper *Student* in a lengthy article.⁶ The encounter turned out to be entirely coincidental. Had Dutschke not planned to come to Prague in April 1968 to attend the All-Christian World Congress, Czech students would not have had the opportunity to meet him. There was an atmosphere of critical curiosity. I do not remember witnessing a single Czech who wanted to become a Dutschke follower. Indeed, the student audience felt rather uncomfortable when Dutschke started to address them as ›fellow-revolutionaries‹. What was it we found attractive? What was it, on the other hand that sounded incomprehensible and even outright bizarre to us? Here are some of the issues which in 1968 occupied very different priorities in the minds of German and Czech students – in each case for different reasons:

1. »The Late Capitalist Society« (*Spätkapitalismus*). The notion that the United States and Western Europe had entered the era of the highly productive capitalist society, in which the »creative intelligentsia« was to play the leading role – and no longer the proletariat. While Dutschke juggled with the orthodox Marxist vocabulary to fit the new reality under the heading of the class struggle, (which, according to him was to be just as intense), Czechoslovakia's reform minded communists settled for a more comfortable »Third Way« to take the society out of the class struggle. Dutschke visibly did not like this and accused them of being »soft and bourgeois«.
2. Solidarity with the Third World. The Czech students were less outraged by the American invasion of Vietnam, citing the fear of Soviet invasion as more relevant. If some idealism regarding revolutionary solidarity vis-à-vis the Third World prevailed, then Cuba might have been the country which in the 1960s to some extent still appealed to revolutionary romantics.
3. While Czech students understood Dutschke's warning about a possible counter-revolutionary putsch, his lack of tolerance vis-à-vis political factions among what he derisively labeled as »bourgeoisie« led to sharp disagreements. Dutschke's Marxist orthodoxy could not understand the need to

6 Milan HAUNER: Rudý Rudi v Praze. In: *Student*, no.17, 24 April 1968. I also translated DUTSCHKE's pamphlet *Die Widersprüche des Spätkapitalismus, die antiautoritären Studenten und ihr Verhältnis zur Dritten Welt*, which the *Student* published in several instalments during May and June 1968.

recreate former independent political parties like the social democrats, let alone the new political entities like KAN and K 231.

4. APO – the »Anti-Parliamentarian Opposition« (*Außerparlamentarische Opposition*) received rather cool reception by the Czechs who lacked the knowledge of German specifics. Indeed, the opposite trend, the reconstruction of the »bourgeois« parliamentary tradition was more typical. The writer Ivan Klíma, attacking censorship at the afore-mentioned writers' congress in June 1967, recalled with nostalgia the one-hundred anniversary of the Austrian liberal Constitution of 1867.⁷ Paradoxically, the revival of the civil liberties guaranteed in the preamble of the one-hundred year old Austrian Constitution seemed more attractive than contempt of the parliament, which was considered a bourgeois institution, and its replacement by the anarchistic APO.

The military invasion of August 21st, in which over half a million soldiers of the Warsaw Pact participated, did not silence the Prague Spring. On the contrary, it resulted in an explosion of extraordinary forms of political activities. This was something I learned of only second-hand, as I witnessed the military invasion as a farm hand picking fruit in East Anglia where I happened to be in August of that year. Together with my Czech and Slovak fellow students, we followed on radio and television the dramatic broadcast of my country's military occupation and the spontaneous non-violent resistance by its population. The high hopes that the astonishing six-day resistance might solidify the relationship between the people and its leaders, who had been captured and kidnapped on the first day of the invasion by the Soviet soldiers, were spoiled by the surrender in Moscow, which caused a deep shock. On August 27th, the same day the Czechoslovak leaders, led by President Svoboda and the Communist Party Secretary Dubček, signed the Moscow Protocol, the radical Student weekly, and in what turned to be its last issue, published the following appeal addressed to Czech and Slovak parliamentarians:

»If we ratify the Moscow protocols we shall lose everything: our freedom, our honor, our consciousness. We shall become, as happened so often in the recent past, a nation of slaves, a herd without character. We shall betray ourselves and our historic task, namely to shake off the inhuman edifice of socialism and seek its human face... Consequently, if you want to continue to call yourselves the representatives of the Czechoslovak people, and if you do not want to make this invasion enter the history books as a new Munich, you must do the following: The National Assembly [parliament], the Central Committee of the Communist Party, the Government, must immediately refuse to ratify

7 According to the official protocol in: IV. sjezd eskoslovenských spisovatel 1967. In: eskoslovenský spisovatel. Prague 1968, p. 111–14. See also Milan HAUNER: The Prague Spring – Twenty Years After. In: N. STONE and E. STROUHAL (eds.): Czechoslovakia: Crossroads and Crises 1918–1988. London 1989, p. 214–15.

the Moscow Protocol. Let the invaders disperse you rather than force you into signing this act of treachery.«

Having made this appeal the Student had to close its offices. It figured highly on the list of the suspects the Soviets and their helpers had drawn up for liquidation. As for the leaders of the Prague Spring, they of course signed and confirmed all 15 clauses of the Moscow Protocols – with the notable exception of one member who refused: František Krieger. The four legendary leaders, Dubček, Svoboda, Smrkovský and Černík, returning from Soviet captivity, were allowed to remain in their functions for a while, and thus to perpetuate the illusion that the Prague Spring was not entirely crushed. Having failed to impose a Quisling type of government, the Kremlin reluctantly made this concession for the time being. Within less than a year, however, the country was to succumb to all Soviet demands without bloodshed. Among all the social groups, the students, in alliance with small groups of workers, tried to remain faithful to the ideals of the Prague Spring. Their most remarkable action was the four-day strike at various faculties in Prague on the anniversary of the International Student Day on November 17⁸ (to commemorate the bloody confrontation of Czech students in German-occupied Prague in 1939 and the subsequent closure of Czech universities). Some trade unions expressed solidarity with the students, but there was no serious attempt to launch a general strike in major Prague factories. Although some media continued to keep up a moderate spirit of passive resistance, the major tendency was characterized by surrender. A wave of student self-immolations, starting with Jan Palach in January 1969, protesting against the treachery of the Dubček leadership, could not reverse the trend. By April 1969, the pragmatic Slovak Communist Gustav Husák, had taken over the reins of power from Dubček's weak hands. So began the path towards ›normalization‹, the term used for the two bleak decades that followed.

For me personally, who had drawn the bitter lesson that there was no chance to continue to live in an occupied and ›normalized‹ country, the aftermath of the Prague Spring in my new country of exile (Great Britain) brought new challenges. On the one hand, I distrusted the acclaimed leaders of the Prague Spring of being able to resist Soviet pressure after their surrender in Moscow on the 27th of August. On the other hand, the extraordinary non-violent resistance of my compatriots facing the Soviet-led invasion during the unforgettable August week led me to quite a time of self-reflection.

I did not want to get involved in the endless and unproductive debate of whether the success of the Prague Spring depended upon the tactical skills of the Czechs and Slovaks to prevent a military invasion by using only a measured freedom of press, a de facto calibrated censorship, with the intention of not provoking the wrath of the Kremlin. As the minimal requirement, I considered, along with the writer Ivan Klíma, the freedom of press without the institution of censorship,

8 See Milan HAUNER: Czechoslovak Students. In: Margaret SCOTFORD ARCHER (ed.): Students, University & Society. London 1972, p. 50–51.

stipulated by the Austrian Constitution of 1867, as the inalienable right of my generation. During my search for a scholarship and dissertation topic in England in September and October 1968, I met the friendly lecturer Adam Roberts from the London School of Economics, who was directing a seminar on historical examples of non-violent action and who had just edited a book on the subject. He was keen to apply the principles of civilian resistance to the recent events in Czechoslovakia.⁹ I was soon able to participate in the seminar (e.g., with a paper on the Indian Satyagraha, a non-violent non-cooperation movement led by Mahatma Gandhi), and met some extraordinary people, including Gene Sharp among others.¹⁰ Here is an excerpt from Adam Roberts' updated introduction:

»The Czechoslovak resistance against the August 1968 invasion by the five Warsaw Pact armies was the most dramatic case of non-violent action against foreign aggressors that the world has ever known. For six days following the invasion Czechs and Slovaks openly defied the invaders, disobeyed their orders, refused all cooperation, and argued with them in an attempt to undermine the troops' reliability and internal morale.«¹¹

Having listened to and discussed the subject of civilian resistance at length with my new colleagues in London, I was obviously anxious to share this new information with people at home. Even after the invasion, and until the summer of 1969, correspondence between Czechoslovakia and Western Europe remained largely uncensored. There were a number of specialized periodicals that continued to resist censorship. One of those was the outstanding monthly magazine, *Dějiny a současnost* (Past and Present), abbreviated as *Ďas*, whose editors, Zdeněk Šikl, Milan Churáň, and especially Zdeněk Zbořil, a student activist and historian of Indonesia himself, I knew. The *Ďas* issues between May 1968 and August 1969, when the magazine was ordered to close by the office of censorship, contain articles that even today make an impression as a remarkable collection of themes pertinent to a nation in dire need of survival and self-esteem. We find here articles on the future of small nations, their politicians, on collaboration and resistance and on the subject of Munich, just to name a few. I offered the magazine one comprehensive article on the typology of civilian resistance and the translation of Magne Skodvin's survey of non-violent resistance of Norwegian teachers under German occupation, which the editors and I considered most relevant for Czechoslovakia

9 Adam ROBERTS (ed.): *The Strategy of Civilian Defence*. London: Faber & Faber 1967; also published by Pelican Books in 1969 under the title: *Civilian Resistance as a National Defence. Non-Violent Action against Aggression*. See also Philip WINDSOR and Adam ROBERTS, *Czechoslovakia 1968: Reform, Repression and Resistance*. London 1969.

10 Gene SHARP, *The Politics of Nonviolent Action*. Boston 1973.

11 Adam ROBERTS (ed.): *Civilian Resistance as a National Defence. Non-Violent Action against Aggression*. London 1969, p. 7.

under Soviet occupation at the time.¹² The editors courageously decided to publish it even if they knew the censors were just waiting for a pretext to close the journal – which in fact happened.

Assessing the failures of the Dubček leadership, one of his close collaborators, Josef Smrkovský, accepted with some pain (shortly before he died), the moral necessity to defend the country against foreign invasion – at least in principle.¹³ Jiří Pelikán, in 1968 the director general of Czechoslovak Television, accepted the rationale behind the argument for resistance. In his 1972 article, he listed four fundamental errors committed by the Dubček leadership. First, the Party (Presidium) and the government failed to appeal to the population and the armed forces to resist the invaders. Second, the best means to do so would have been general strike. Third, they allowed themselves to be kidnapped as precious hostages by the invaders, instead of getting underground immediately in order to direct the nationwide resistance from a clandestine hide-out in one of the larger industrial complexes, which the Soviet troops did not dare to enter. Finally, the captured leaders signed the Diktat in Moscow, thereby betraying the people engaged in non-violent resistance.¹⁴

If we try to compare the Moscow 1968 Diktat with the Munich Diktat of 1938, one must conclude that the morale in 1968 was much higher, thanks to a more homogeneous population. There was also a difference in the determination of the invader. In 1938 Hitler wanted war and was prepared to exploit any pretext to strike, whereas in 1968 the Soviets, engaged with the Americans in the SALT talks, certainly did not wish to start a new world war. As for the Czechoslovak leadership, one can put Beneš and Dubček on the same denominator entitled to surrender before the threat of force. Beneš, of course, being a skillful diplomat, would delay action until the last minute in the expectation of a compromised solution. Having surrendered to the verdict of four great European powers, Beneš resigned his presidency and, though convalescing, had the nerve to leave the country for an uncertain exile on a very short notice as a private person. Dubček, and most of his colleagues, on the other hand, offered an embarrassingly mild protest against the invasion and allowed themselves to be captured and kidnapped. They also failed to provide leadership to the population which somehow continued to believe in this essentially weak and indecisive leader. The Czechs and Slovaks nevertheless rose in anger against the invaders by improvising a mass non-violent non-cooperation without any preconceived plan. Could Czechoslovakia have improved her negotiating position vis-à-vis Moscow under a more capable and reso-

12 *Dějiny a současnost*, 5/1969 and 8/1969. As a result the magazine became a subject of vicious criticism by the ›normalized‹ media, Communist Party daily *Rudé Právo* and the radio.

13 *Svědectví*, 47 (1974); *Listy*, March 1975.

14 *The New Left Review*, 71/1972.

lute leadership? The history of non-violent action offers a number of paradigms that could have been followed:

1. What to do with Czechoslovak armed forces, if they were not supposed to use arms – plans for civil defense provide numerous options for using the resources and infrastructure, vehicles and communication gear of the armed forces which could have vastly improved the passive resistance. This assistance to the resistance would have arrived almost exclusively from the recruits, not from the officers who remained pro-Soviet.
2. International support of the Prague Spring – a missed opportunity. Although the Soviet leader Brezhnev cynically told the captive Czechoslovak politicians that he did not care about the protests against the invasion coming from the western communist parties, calling them insignificant, the Soviets, pursuing détente with the United States, were in fact concerned about the wide-ranging impact of their aggression.¹⁵ Several communist countries, China, Yugoslavia, Romania and Albania, opposed the Soviet-led invasion of Czechoslovakia. China mobilized and sent troops to man the Sino-Soviet border, which could not have been taken lightly in Moscow. Czechoslovakia had also failed to boycott the Olympic Games and to protest at the United Nations. There was nothing to stop Jiří Hájek, the Czechoslovak foreign minister, from declaring the USSR, together with Bulgaria, Hungary, Poland and the GDR as aggressors in contravention of Art.39 of the UN Charter. What really happened entered the annals of history as one of several absurd acts. When foreign minister Hájek spoke on 24 August at the United Nations, he was more concerned about praising the Soviet people, condemning American imperialism and the war in Vietnam, than accusing the Soviets of aggression against his own country. If the highest official representative of Czechoslovakia was not capable of protesting against the Soviet aggression, one could not expect the Czechoslovak athletes to boycott the 19th Olympic Games in Mexico, which opened in October 1968.
3. Genuine general strike – another serious letdown was the failure of the Czechoslovak leadership to answer the workers' call for a genuine general strike – not just for a symbolic one-hour work stoppage. Combined with the mass campaign of non-cooperation, it might have achieved similar effects as the general strike in the Ruhr against the French military occupation in 1923. Taking all this into consideration, it would certainly not sound as an exaggeration to repeat Gene Sharp's conclusions that Czechoslovakia's unique non-violent resistance in 1968, carried out spontaneously without preparation and proper training, even much less contingency planning, did suggest that even in its final defeat (caused not by the defeat of the resistance itself, but by the surrender of the

15 Zdeněk MLYNÁŘ: *Mráz přichází z Kremlu*. Köln: Index 1978, p. 306–7. German (Der Nachtfrost) and English (Night Frost in Prague) translations appeared in 1980.

Czechoslovak leaders in Moscow) this strategy possessed a considerable power potential, even greater than military means.¹⁶

NOTE: For this autobiographical article, mostly my own diaries, essays, notes and articles have been used. Some of them were published: Rudý Rudi v Praze. In: Student, no.17, 24 April 1968; Czechoslovak Students. In: Margaret SCOTFORD ARCHER (ed.): Students, University & Society. London: Heinemann 1972, pp. 36–56; Osm měsíců jednoho jara [Eight Months of One Spring]. Zurich: Zpravodaj 1979; The Prague Spring – Twenty Years After. In: N. STONE and E. STROUHAL (eds.): Czechoslovakia: Crossroads and Crises, 1918–1988. London: Macmillan 1989, pp. 207–230; Réflexions sur les Révolutions en Bohême. In: F. FEJTŮ et J. RUPNIK (eds.): Le Printemps tchécoslovaque 1968. Bruxelles: Edition Complexe 1999, pp. 290–311.

16 Gene SHARP: Making Europe Unconquerable: the Potential of Civilian-based Deterrence and Defense. Cambridge/Mass. 1985, p. 49.

Zdeněk Beneš

Der Bruchpunkt – die Jahre 1968–70.

Generationserfahrung und historisches Gedächtnis

Im Kirchgärtchen stand ein Riesenbagger /
mit einer Eisenbirne vorn am Kran. /
Und klaglos gab die Kirchenmauer nach. /
Nicht nachzugeben wär auch lächerlich /
für eine so massiv bedrohte Mauer.¹

Josif Brodskij

Habent sua fata libelli ... Und seine Geschichte hat auch dieser Beitrag, entstanden auf Grund einer Diskussion und aus dem Bemühen, eine persönliche und eine Generationserfahrung zu vermitteln. Deshalb hat er eine Gestalt, die nicht ganz dem Genre »Studie« entspricht. Dennoch ist er diskursiv, hat sein Schlagwort. Es geht um ein Thema, das mich in den letzten Monaten beschäftigt hat: das Problem der historischen Zeit und ihrer Strukturierung.²

Zwei Bemerkungen zur Einführung

Die erste Bemerkung betrifft den Gegenstand dieses Referats³ und ist persönlich motiviert, als Vater und Lehrer. Einige Male habe ich versucht, meinen Töchtern oder meinen Studenten den Wandel des geistigen Klimas in der tschechoslo-

1 Josif BRODSKIJ: Ostanovka v pustyne. Deutsch Ilma RAKUSA (Hrsg.): Joseph BRODSKY: Haltestelle in der Wüste. Frankfurt/Main 1997, S. 26f. Übersetzung von Sylvia LIST.

2 Zdeněk BENEŠ: My a čas ... Člověk, dějiny, čas. In: Stereotypy a mýty ve vyučování dějepisu. Sborník z konference v Ústí n. L. v r. 2006, im Druck.

3 Aus der umfangreichen Literatur zum Thema erwähne ich: Lubomír BROKL: Čím bylo a čím pro Čechy zůstalo Pražské jaro 1968. Češi a demokracie, tehdy a nyní. In: Spory o dějiny. Sborník kritických textů 4 (2003), S. 11–43; Václav KURAL a kol.: Československo roku 1968. Teil 1. Obrodný proces. Teil 2. Počátky normalizace. Praha 1993; Proměny Pražského jara 1968–1969. Praha 1993; Antonín BENČÍK: Srpnová intervence a role intervenčních armád v systému velmocenského nátlaku Moskvy a varšavské pětky v plánech na porážku reformního hnutí (srpen–říjen 1968). In: Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu. Bd. 2. Praha 2004, S. 228–270, 342–346; Jiří HOPPE: Interpretative models of the Prague Spring (1968). In: Sovietization in Romania and Czechoslovakia. History, Analogies, Consequences. Bucuresti 2003, S. 112–117; Detlef BRANDES, Dušan KOVÁČ u. Jiří PEŠEK (Hrsg.): Wendepunkte in den Beziehungen zwischen Deutschen, Tschechen und Slowaken 1848–1989. Essen 2007. Weitere Literatur unter <http://biblio.hiu.cas.cz>.

wakischen Gesellschaft zu erklären, zu dem es im Laufe weniger Monate in den Jahren 1969–1970 kam. Ich gebe zu, dass mein Tun nicht besonders effektiv war. Und so war und ist die Frage naheliegend, warum.

Ich gehöre zu den letzten Jahrgängen der Generation der 1960er Jahre; damit erkläre und entschuldige ich auch, dass dieser Beitrag in gewisser Weise ein Augenzeugendokument ist und deshalb subjektiv, insbesondere im Falle der gewählten Beispiele. Das Jahr 1968 habe ich bereits bewusst erlebt, keineswegs mit kindlichem Blick, sondern schon aus Sicht eines Beteiligten (ich stand damals in einem Lehrverhältnis in einer Druckerei), dennoch konnte ich sozusagen noch nicht voll teilhaben, wie beispielsweise die vier und mehr Jahre älteren Hochschulstudenten.

Dieses mein Bewusstsein des Jahres 68 hat einen zeitlichen Bezug zu Menschen, denen meine Erklärungsversuche des Geschehens in den Jahren 1969–70 gelten. Es geht um junge Leute, die in den 80er Jahren geboren wurden. Sie haben zwar das Jahr 1989 »biologisch« erlebt, hatten jedoch keine Möglichkeit, es bewusst zu durchleben. Deshalb ist es für sie Vergangenheit, ebenso wie für mich etwa das Jahr 1956. Ich erwähne diese Daten absichtlich so präzise, der Grund wird in meiner zweiten einleitenden Bemerkung offenbar.

Diese ist didaktisch und betrifft die Wahrnehmung der historischen Zeit. Wir sprechen von ihr und reflektieren sie in der Regel als Kalenderzeit, d. h. im Sinne ihres objektiven Laufs, dessen Pfeile von der Vergangenheit in die Zukunft streben. Wir sollten jedoch anfangen wahrzunehmen, dass sich der Historiker oder ein über die Geschichte nachdenkender Mensch entgegen dieser Zeitrichtung bewegt. Er nutzt dabei etwas, was wir als historiografische Zeit bezeichnen könnten. Und diese hat eine andere Rhythmik als ihr entgegengesetzt gerichteter Weggefährte. Die historiografische Zeit hat schlicht gesagt nicht diesen abstrakten, linearen Charakter der Kalenderzeit, sondern ist sozusagen aus besonderen Zeit-Gedächtnis-Korpuskeln oder Quanten zusammengesetzt, in die sich die laufende Zeit konzentriert: sie ist voller Haltepunkte, Beschleunigungen und Verlangsamungen, Verharrungen und Umkehrungen. Diese »Verknotungen« der Zeit reihen sich freilich in der erlebten Geschichte nicht einfach hintereinander, ja es reicht nicht einmal die Konstatierung, dass sie nebeneinander liegen, weil sie wechselseitig Schichten bilden und sich überdecken. Deshalb spielt hier die reine Datierung mitunter nur eine Nebenrolle. Nehmen wir das erste Beispiel: den 21. August 1968. Wer ihn erlebt hat, kann ihn nicht vergessen – für meine Generation ist er das berühmte Generationserlebnis und damit formbildend. Bis heute erinnere ich mich an eine Reihe von Details nicht nur von jenem ersten Tag der Okkupation, sondern auch von den nachfolgenden Tagen, bis irgendwann im November, als ich erfuhr, dass man Anfang September auf dem Gang unserer Schule am Heumarkt (Senovážné náměstí) in Prag einen meiner Mitschüler erschossen hatte. Ich bin mitunter nicht in der Lage, diese Bilder zeitlich genau zu lokalisieren, wahrscheinlich verstoße ich manchmal bei ihrer Aneinanderreihung gegen die Chronologie, aber im Großen und Ganzen ergeben sie eine klare Charakteristik der damaligen

Zeit. Alles wird augenblicklich gegenwärtig, sobald ein nötiger Anstoß kommt. Erinnern wir uns beispielsweise an eine Szene aus einem der besten Filme, die diese Zeit darstellen: Hřebejks Film *Pelíšky* (»Gemütliche Nischen«)⁴. Auf ungewöhnlich sensible Art wird hier die Atmosphäre jener Augustracht dargestellt. Sie beginnt mit einer telefonischen Nachricht über die Okkupation – wieviele Leute haben gerade auf diese Weise davon erfahren! Übergehen wir die Zwischensequenz, die unmittelbar mit der Fabel des Filmes zusammenhängt und springen wir direkt zum Satz, der eine situationskomische Reaktion eines der Helden auf die Aussage »Die Russen sind da!« ist, und mit dem die Nachricht über die Okkupation bestätigt wird: »Ihr Dummköpfe, macht das Radio an!« Und wieviele Leute haben von der Okkupation eben aus dem Radio erfahren, wieviele von uns haben sich in den nachfolgenden Stunden buchstäblich keinen Schritt vom Rundfunkempfänger entfernt! Und dann kommt die emotionalste Sequenz: ein gebrochener ehemaliger tschechoslowakischer Pilot, der im Zweiten Weltkrieg in England gekämpft hatte und darüber hinaus frisch verwitweter Vater einer heranwachsenden Tochter ist, sitzt am Klavier und spielt die Staatshymne, aus dem Rundfunk ertönt die offizielle Nachricht des Präsidiums des ZK der KPCĚ, die alle »Bürger der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik« davon informiert, dass »gestern, am 20. August 1968, gegen elf Uhr abends, die Truppen der Sowjetunion, der Volksrepublik Polen, der Deutschen Demokratischen Republik, der Ungarischen Volksrepublik und der Volksrepublik Bulgariens die Staatsgrenzen der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik überschritten haben ...« Die Melodie des Liedes »Wo ist meine Heimat« mischt sich mit dem Lärm von Flugzeugmotoren, und die Ankunft der Okkupationsarmeen wird von einem sich drehenden Tischlampenschirm mit Flugzeugsilhouetten versinnbildlicht (ich habe an diese Nacht die gleiche Erinnerung: über unsere Stadt führte der Flugkorridor nach Prag, und immer wieder weckte mich in der Nacht der Flugzeuglärm – »ob das eine Übung ist ...?«).

In der Vermischung von Filmszenen mit meinen persönlichen (allgemeiner gesagt mit unseren eigenen) Erlebnissen mischen sich auch unsere gelebten Zeiten, die historische und die historiografische. Auf der persönlich erlebten und auf der abstrahierten historischen Ebene der Historiker-Interpretation kommt es zu dem, was der deutsche Literaturwissenschaftler Walter Benjamin einmal »die Geschichte gegen den Strich bürsten«⁵ genannt hat. Wir enthüllen darin nicht nur die unteren Schichten der Geschichte, also im Sinne der benutzten Allegorie ihr »Unterhaar«, sondern wir provozieren sie gleichzeitig auch, reizen sie; und so werden die »Wesenszüge« des Geschehens enthüllt.

4 *Pelíšky*. Regie Jan HŘEBEJK, Drehbuch Petr JARCHOVSKÝ, Kamera Jan MALÍŘ. Produktion Total Hepbart und Česká televize, 1999.

5 Siehe Georges Didi-HUBERMAN, *Devant le temps. Histoire de l'art et anachronisme des images*. Paris 2000. Im tschechischen Beitrag zitiert nach der slowakischen Übersetzung: *Pred časom*. Bratislava 2006, S. 94.

Das historische Ereignis und sein Feld

Kehren wir also zu den Monaten der Jahre 1969–1970 zurück, wobei uns nicht interessieren wird, was damals geschah – das Wesentliche zeigt uns die Tabelle (Tab. Nr. 1), die uns hier nur zur Erinnerung jener Geschehnisse dienen soll. Interessieren wird uns hier, was sich damals ereignete. Wir werden also das schnelle Geschehen zu Beginn der Normalisierung als ein einziges Ganzes betrachten, als Ereignis. Vielleicht erfordert eine solche Auffassung noch einen erklärenden Inhalt. Was ist ein Ereignis? Definieren wir es als zeitlich und räumlich klar bestimmbarer Vorgang, den wir als Einheit wahrnehmen. Das ist gewiss keine neue Erfindung: sprechen wir doch getrost vom Mittelalter, von der Renaissance oder vom Sozialismus, wir benutzen die Wendung »das war zur Zeit der Comanchen« [mit Comanchen sind die Kommunisten gemeint, eine umgangssprachlich häufig gebrauchte Wendung – Anm. d. Übers.], »unter Husák«, »im Totalitarismus« [im Tschechischen wird dafür der sehr saloppe Ausdruck »za totáče« verwendet – Anm. d. Übers.], wir sagen »die goldenen Sechziger (Jahre)« oder »der Prager Frühling« – das ist nichts Anderes als eine Auffassung vom Geschehen als dauerhafte Einheit. Allerdings existiert das Ereignis niemals an und für sich: Würden wir physikalische Anleihen verwenden, so hat es seinen Vergangenheits- und einen Zukunftshorizont, ein Feld, aus dem es entsteht und ein Feld, in dem es weiter wirkt. Das ist auch die Erklärung für die Meilensteine, die als zeitliche Grenzen für diesen Beitrag gewählt wurden und die sich nicht gerade mit der landläufig wahrgenommenen Periodisierung unserer jüngsten Geschichte decken. Wir sprechen von den sechziger Jahren, die von der August-Okkupation und dem Antritt Gustáv Husáks in der Funktion des Generalsekretärs der KPČ beendet wurden, und von den Jahren der Normalisierung, die im Gegensatz dazu mit diesen Ereignissen beginnen.

Die Tabelle der politischen Ereignisse in den betrachteten Monaten begleitet freilich eine Reihe weiterer Ereignisse, die eine »Geschichte im Überblick« oder »in Daten« nicht enthält⁶. Sie kann sie auch gar nicht enthalten, weil sie aufgrund ihres Charakters gar nicht hineinpassen.

Der Bruch jener Monate bestand darin, dass in ihrem Verlauf die 60er Jahre verschwanden. Diese Erscheinung kann man ziemlich gut adverbial ausdrücken, nämlich dass sie audiovisuell verschwanden; es verschwanden die Stimmen und es verschwanden die Gesichter und Bilder. Wohl im Laufe einiger Wochen verstummten die Stimmen vieler Rundfunk- und Fernsehmoderatoren, Sänger, Schauspieler. Aus den Sendungen verschwanden die Töne von Liedern, die bislang täglich erklingen waren. Das Verbot betraf einen bedeutenden Teil der Lieder der 60er Jahre, nicht nur das berühmte »Gebet für Marta« (Modlitba pro Martu) von Marta Kubišová, das dank der Umstände zum Symbol der Augustokkupation wurde (das Lied entstand im Juni 1968), nicht nur die politischen Lieder von Karel

6 Einer solchen Darstellung sind auch die in der Tabelle angegebenen Daten entnommen: František ČAPKA: *Dějiny země Koruny české v datech*. Praha 1999.

Kryl (als eines von vielen sei das nach dem August entstandene Lied »Brüderchen, mach das Tor zu« (Bratříčku zavírej vrátka) erwähnt), sondern auch viele andere. Nicht, dass sie nie wieder gespielt worden wären, aber die Zäsur war geschaffen.

21. 8. 1968	Okkupation der Tschechoslowakei durch die Streitkräfte des Warschauer Vertrages
6. 9. 1968	Entlassung F. Kriegels aus der Funktion des Vorsitzenden des Zentrallausschuss der Nationalen Front
13. 9. 1968	Erste legislative Maßnahmen zur Liquidierung der Errungenschaften des Prager Frühlings (die Nationale Front als absoluter Rahmen der politischen Institutionalisierung, Einschränkung der Versammlungsrechte)
9. 10. 1968	Versammlung der konservativsten und dogmatischsten Kommunisten in einem Saal in Prag-Libeň, nach ihm wurden sie Čechie genannt.
18. 10. 1968	Die Föderalversammlung der ČSSR verabschiedete den Vertrag über den zeitweisen Aufenthalt der Sowjetarmee auf dem Gebiet der ČSSR
6.–7. 11. 1968	antisowjetische Demonstrationen und Streiks
19.–21. 11.	Streik der Hochschulstudenten
8. 1. 1969	Neue Regierung der ČSR mit S. Rázl an der Spitze
16. 1. 1969	Selbstverbrennung Jan Palachs
17. 4. 1969	Antritt G. Husáks in der Funktion des Generalsekretärs des ZK der KSČ
29.– 30. 5. 1969	»Realisierungsdirektive« – Erneuerung des direktiven Sozialismus
18.– 21. 8. 1969	Demonstration zum ersten Jahrestag der Okkupation
22. 8. 1969	»Gummiknüppelgesetz«
25.– 29. 9. 1969	Der 14. Parteitag der KPČ wird als illegal erklärt, erste Säuberungen in der KP-Führung
29. 9. 1969	Neue Regierung der ČSSR mit L. Štrougal an der Spitze
15. 10. 1969	Vertagung der Wahlen
15.– 16. 10. 1969	Außerkraftsetzung der »antisozialistischen« Gesetze und Maßnahmen aus der Zeit des Prager Frühlings
27. 11. 1969	Erklärung über die dienstlich-politische Beurteilung in den Zentralorganen
23. 12. 1969	Erneuerung der direktiven Planwirtschaft
28. – 30. 1. 1970	Weitere Säuberungen, im Februar wird der »Umtausch der Parteiausweise« begonnen
8. 7. 1970	Abbruch der laufenden Rehabilitierungen von Rechtswidrigkeiten aus den 1950er Jahren
10.–11. 12. 1970	»Lehren« aus der Krisenentwicklung in der ČSSR nach dem XIII. Parteitag der KPČ

Tabelle 1

Insbesondere der 100. Geburtstag V. I. Lenins im Jahre 1970 wurde geradezu von »Orgien« der »Revolutionskunst« begleitet: auf den Bildschirmen der Fernsehgeräte erschienen Bilder, die die Große Oktoberrevolution und ihre Führer glorifizierten, es erklangen Revolutionslieder, die etwa seit Mitte der 50er Jahre als Fanfare die Rundfunknachrichten einleiteten. So war es bis 1968, und nach der kurzen Prager Frühlingspause kehrten sie an »ihre« Stelle zurück und blieben dort bis zum November 1989. Es genügt, sich kurz die Melodie und Texte dieser Lieder anzuhören (oder sie sich in Erinnerung zu rufen), um in den Abgrund zu sehen. Sicher, der zweite Teil war nicht so lang, nach kurzer Zeit wurde er von »engagierter« populärer Musik abgelöst (erinnern wir uns etwa an Pavel Liška), aber die Zäsur blieb bestehen. Die kulturelle Situation der 60er Jahre war – notwendigerweise – unwiederbringlich passé.

Es ging nicht nur um die Stimmen populärer Sänger. Ich erinnere mich an den Besuch der verfilmten Vorstellung von Svěrák und Smoljak »Cimrman liegend und schlafend« irgendwann Anfang der 80er Jahre. In seinem einleitenden, (pseudo-) dokumentarischen Teil wird die Jugend des erst vergessenen, dann wiederentdeckten und heute notorisch bekannten tschechischen Genies geschildert, das übrigens auch ein Produkt der Kultur der sechziger Jahre ist: Jára Cimrman.⁷ Den ganzen Film lang und noch einige Tage danach klang mir die Stimme jenes Mannes in den Ohren, der den Kommentar zu diesem Teil des Filmes gelesen hatte.

7 Die fiktive Gestalt des Jára Cimrman erfand im Jahre 1966 eine Gruppe um Jiří Šebánek (u. a. Miloň Čepelka, Ladislav Smoljak, Zdeněk Svěrák). Seit 1967 spielt das Theater Jára Cimrmans und wirkt die Gesellschaft für die Rehabilitation der Persönlichkeit und des Werkes von Jára Cimrman. Die »cimrmanologischen« Texte reflektieren den spezifischen tschechischen Humor, der Mystifikation mit pseudowissenschaftlicher Auslegung der Welt vermischt und auch die empfindlichsten Stellen des tschechischen kollektiven und historischen Gedächtnisses berührt: So handelt das Stück »Der Platzregen« vom Sieg des Sozialismus in der Tschechoslowakei; das Stück »Blaník« persifliert den Mythos über die Ritter des Heiligen Wenzel; die »Hymne« verfolgt nicht nur die Entstehung des Liedes »Wo ist meine Heimat«, sondern geht auch in einem »wissenschaftlichen Seminar« über Leben und Werk Jára Cimrmans, das immer die erste Hälfte der Vorstellung ausmacht, den Schicksalen der tschechoslowakischen Staatshymne nach – oder eher der Hymnen, d. h. der Kompositionen, die nach 1939 den Tschechen aufgezungen wurden, vom deutschen »Deutschland, Deutschland über alles« und dem Horst-Wessel-Lied über die Internationale bis zur Hymne der UdSSR. In der Umfrage »Der größte Tscheche«, in der Jára Cimrman als fiktive Gestalt nicht nominiert werden konnte, wurde ihm jedoch eine außergewöhnliche Position eingeräumt. Laut den offiziellen Seiten des Jára-Cimrman-Theaters handelt es sich um einen Mann, der zwischen 1853 und 1859 in Wien geboren wurde und dessen letzter sicher festgestellter Aufenthaltsort im Jahre 1914 die Gemeinde Liptákov im Isergebirge war. »Zu seiner Zeit war er einer der bedeutendsten tschechischen Dramatiker, Dichter, Reisenden, Philosophen, Erfinder und Sportler, fand jedoch zeit seines Lebens keine Anerkennung. Erst nach Entdeckung der Truhe mit seiner Hinterlassenschaft durch Dr. Evžen Hedvábny (Liptákov am 26.2.1966) wurde der europäischen Öffentlichkeit sein Genius bekannt.«

Erst später ist mir bewusst geworden, wem diese mir so nahe und vertraute Stimme gehört – einem der beliebtesten Fernsehmoderatoren aus der Zeit vor dem August 1968, Richard Honzovič. Auch er kehrte nach dem November 1989 an die Stelle zurück, mit der er noch immer verbunden wurde.

Zu Stimmen gehören Gesichter. Der Austausch beispielsweise der Fernsehansagerinnen oder der Moderatoren von Fernsehnachrichten war nur das visuelle Pendant zum Verlust der Stimmen. Es verschwanden aber auch Bilder im weitesten Sinne des Wortes: zum Beispiel von den Kinoleinwänden. Anstelle berühmter Filmmusicals wie »Hopfenpflücker« (Stárci na chmelu, 1964) von Ladislav Rychman oder »Wenn tausend Klarinetten« (Kdyby tisíc klarinetů, 1965) von Ján Rojáč oder inhaltlich und künstlerisch anspruchsvoller Filmwerke, die über die Zeit der Okkupation erzählen – genannt seien die Oscar-gekrönten Filme »Der Laden auf dem Korso« (1965, Slowakei) von Ján Kádár und Elmar Klos sowie »Scharf bewachte Züge« (1967) des Tschechen Jiří Menzel sowie »Der Tod nennt sich Engelchen« (1963), oder brutal über die Zeit der 50er Jahre Zeugnis ablegende Filme wie »Der Scherz«, gedreht von Jaromil Jireš nach dem Roman von Milan Kundera (1968) und aus demselben Jahr »Alle guten Landeskinder« von Vojtěch Jasný – erschienen auf den Bildschirmen erneut Werke des sozialistischen Realismus wie »Der Aufmarsch«, verfilmt von Otakar Vávra im Jahre 1952 nach einem Grundlagenwerk dieser Richtung (einem Roman von Václav Řezáč), die nach Maxim Gorkis klassischer Definition »die Wirklichkeit in ihren revolutionären Abwandlungen« zeigen sollten, oder der kommunistische Agitationsfilm »Herr Novák« (1949), dessen Drehbuch aus der Feder eines ansonsten hervorragenden Schauspielers und auch aufrichtig »gläubigen« Kommunisten stammte: Jindřich Plachta. In den Tresoren landeten alle Filme der tschechischen neuen Welle, die von Miloš Forman, Věra Chytilová, Jan Němec und weiteren gedreht worden waren, andere Filme gelangten erst gar nicht mehr in den Vertrieb: der hochpolitische Film über die politische »Kultur« der 50er Jahre »Das Ohr« von Karel Kachyňa oder der poetischere, aber auch politische Film von Jiří Menzel nach den Hrabal-Erzählungen »Lerchen am Faden«.⁸

8 Der Problematik der Instrumentalisierung der Kultur der 60er Jahre in der Periode der Normalisierung müsste generell noch besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das wohl bizarrste Beispiel ist die »verspätete« Rezension des Stückes von Václav HAVEL »Das Gartenfest«, das im Jahre 1964 entstand. Eines der gerade aufgehenden »Sternchen« der neuen Literatur- und Kunsttheorie und -kritik der Normalisierung, Sáva ŠABOUK, äußerte sich darüber auf den Seiten einer der ersten Nummern der linientreuen »Literaturmonatsschrift« so, dass er die Gestalt des Vaters Jaroš, von Beruf Goldschmied, als groben Angriff auf die UdSSR interpretierte, weil der Name Jaroš nach dem Hauptmann Otakar Jaroš gewählt sei, Held der UdSSR und der Schlacht bei Sokolov, außerdem sei der Beruf des Goldschmieds ein Angriff auf V. I. Lenin höchstpersönlich, weil V. Uljanov sein revolutionäres Pseudonym nach dem Fluss Lena gewählt habe, wo Gold abgebaut worden sei und die schwersten Klassenkämpfe im zaristischen Russland getobt hätten!

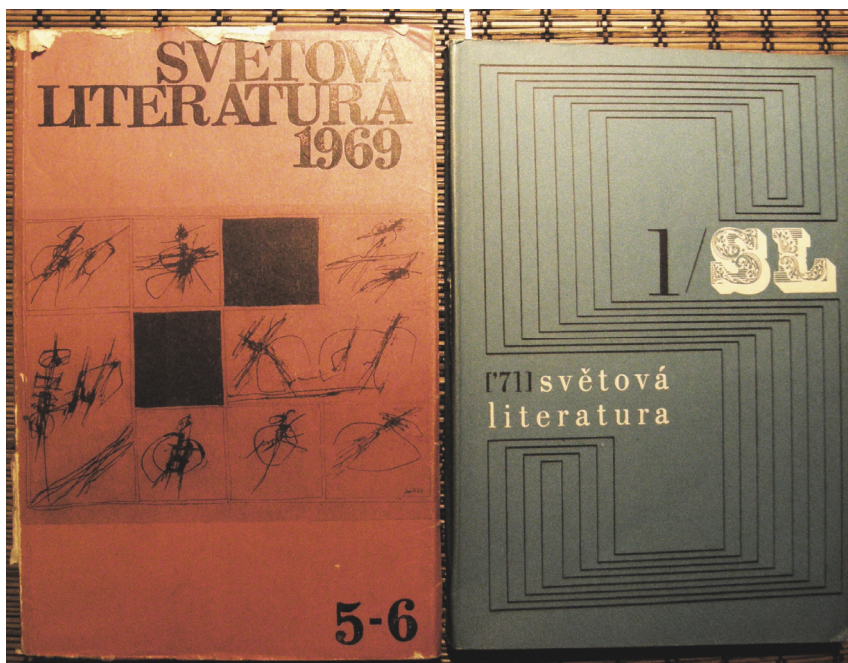


Abb. 1



Abb. 2



Abb. 3a

Kde domov můj, kde domov můj?
Voda hučí po lučinách,
bory šumí po skalinách,
v sadě skví se jara květ,
zemský ráj to na pohled;
a to jest ta krásná země,
země česká, domov můj!
Země česká, domov můj!

Nad Tatrou sa blýska,
hromy divo bijú,
nad Tatrou sa blýska,
hromy divo bijú,
zastavme sa, bratia!
Veď sa ony stratia,
Slováci ožijú.

Kde domov můj ve spojení s Nad Tatrou sa blýska jsou od roku 1918 československou státní hymnou. V prosinci 1918 navrhl Ministerstvo národní obrany tyto písně za hymnu, v květnu 1919 schválilo návrh Ministerstvo školství a kultury a o rok později v srpnu Ministerstvo vnitra. Z roku 1920 je vládní usnesení o československé státní hymně. Kde domov můj byla původně vlastenecká píseň ze hry J. K. Tyla Fido-vačka (1834) zhudebněná F. Skroupem. Nad Tatrou sa blýska je původu lidového, vlastenecký text napsal Janko Matúška.

Foto. J. Sekal



Abb. 3b



Abb. 4

Es verschwanden auch Buchumschläge und Zeitschriftencover. Die Verlagspolitik änderte sich, einige Zeitschriften wurden eingestellt (z. B. die bekannte Literaturzeitschrift »Host do domu«), ganze Auflagen wanderten in den Reißwolf anstatt in die Bücherregale. Aber auch das, was übrig blieb oder nach einer Unterbrechung wieder erscheinen konnte, gab nur ein trauriges Bild ab. Betrachten wir die Buchumschläge und Zeitschriftencover. Der gewaltsame Bruch der Kontinuität bestand nicht nur in einer mehrmonatigen oder mehrjährigen Unterbrechung der Herausgabe von Zeitschriften, sondern auch in einem radikalen Wandel ihres Gesichts, ihrer Typografie und künstlerischen Gestaltung. Um einige der charakteristischsten Beispiele anzuführen: Für die kulturelle Öffentlichkeit spielte die Zeitschrift »Weltliteratur«, die 1956 gegründet wurde und bereits Ende der 50er Jahre die tschechischen (und slowakischen) Leser auch mit der westlichen literarischen Welt bekannt machte, eine besondere Rolle. Ein Vergleich der Umschläge des letzten Jahrganges der sechziger Jahre (1969) und der ersten Nummer der wieder aufgenommenen Zeitschrift aus dem Jahre 1971 muss wohl nicht weiter kommentiert werden (Abb. 1). Für einen weiteren Vergleich schauen wir noch auf

die Titelseiten anderer ausgewählter Zeitschriften der 60er Jahre, die allesamt den Beginn der Normalisierung nicht überlebten (Abb. 2).

Es würde gewiss auch lohnen, die Zeitschrift »My« zu analysieren (d. h. die populäre »Wir«, deren Bezeichnung durch die Ziffer des entsprechenden Jahrganges ergänzt wurde), die seit 1959 erschien. Herausgeber war das ZK des tschechoslowakischen Jugendverbandes, und die Monatsschrift charakterisierte sich selbst im Impressum als »politisch-kulturelle Zeitschrift«. Ungefähr seit Mitte der 60er Jahre war sie es in der Tat auch: Neben den berühmten politischen Kommentaren Jan Procházkas, aus denen später das Buch »Politik für jeden« entstand, lasen wir hier Texte zur gegenwärtigen tschechischen und auch weltweiten Kultur, zum Sport, und wir erhielten eine Menge Informationen über den Film, das Theater, Bücher. Die Zeitschrift spiegelte die Gefühlswelt und den gedanklichen Horizont der damaligen jungen Generation wider. Auch in diesem Falle legen die Zeitschriftencover Zeugnis ab – wir drucken hier das Cover vom Oktoberheft des Jahrgangs 68 (Abb. 3a) sowie die erste Seite des Heftes (Abb. 3b).⁹ Ein Kommentar erübrigt sich ...

Und wenn man erst die Änderungen im Inhalt der Zeitschriften betrachtet, die weiter herauskommen durften! Es war schon nicht mehr möglich, zum Beispiel Josif Brodskij zu drucken, »einer von denen [wie der kurze Kommentar zu den Übersetzungen seiner Gedichte vermeldet], die vor den Kriegsjahren geboren wurden (1940) und bisher nur in Zeitschriften und im Almanach ›Das junge Leningrad‹ publizierten. Aber ein Dichter ist er« – fügen wir vier Jahrzehnte später hinzu, dass er auch ein zukünftiger Literatur-Nobelpreisträger war (1987). Und ähnlich wie Brodskij verschwanden Tom Stoppard, Allen Ginsberg, die italienischen Futuristen, der Österreicher H. C. Artmann, die Tschechen Jan Zábřana, Josef Vohryzek, Jindřich Štýrský – um nur diejenigen zu erwähnen, die auf den Seiten der letzten Hefte der »Weltliteratur« der sechziger Jahre erschienen. Sie wurden durch andere ersetzt, wie Alexander Tvardovskij, Nazim Hikmet, fortschrittliche Autoren aus Entwicklungsländern wie beispielsweise Angola. Unter ihnen tauchten auch Namen auf, die später eine andere Bedeutung erlangen sollten, als die, die sie zunächst im Kontext der beginnenden siebziger Jahre und durch Vergleich der Seiten dieser Kulturrevue erlangten; genannt sei etwa Vasilij Šukšin. Allerdings dauerte der »Aufmarsch« solcher sowjetischen Autoren auf den Seiten der »Weltliteratur« eine gewisse Zeit. Charakteristisch ist auch ein Vergleich der Genres, denen wir auf den Seiten der ursprünglichen und der »auf Linie gebrachten« Zeitschrift begegnen. Das heißt im zweiten Falle eben nicht begegnen: bis zu den achtziger Jahren werden wir beispielsweise keine Essays oder komparatistischen Studien lesen. Wir unterlassen es hier, die Zusammensetzung des Redaktionsbeirates zu vergleichen, erwähnt sei nur, dass noch im Jahrgang 1969 Jan Vladislav Chefredakteur war, der nach einer Jahrespause, in der die

9 Das in Abb. 3b abgedruckte Lied *Kde domov můj?* [*Wo ist meine Heimat?*] war seit 1920 die offizielle tschechoslowakische und ist heute die tschechische Nationalhymne.

Zeitschrift nicht herauskam, vom stellvertretenden Chefredakteur Svatopluk Horeček ersetzt wurde (der heute bereits ein Unbekannter ist). Diesem wurde ein neu berufener Redaktionsbeirat an die Seite gestellt, in dem auch eine der Ikonen des stalinschen Kulturmarxismus saß, nämlich Ladislav Štoll.

Ein zweites Beispiel ist die Zerstörung einer der einzigartigsten Editionsreihen, die wir wohl überhaupt in der Weltliteratur antreffen können – der Grundreihe des »Klubs der Freunde der Poesie«. Den Wandel ihres Aussehens zu vergleichen würde bedeuten, in gewissem Maße dasselbe zu wiederholen, was über den Wandel der »Weltliteratur« gesagt wurde, und so sollen hier wiederum nur Bildbeispiele für den Wandel des Formats und der Umschlaggestaltung genügen: die ersten beiden Bücher sind aus den 60er Jahren, das dritte aus den 70ern, das letzte aus den 80er Jahren – aber weder die Rückkehr zum ursprünglichen Format und halbwegs zur Struktur des Inhalts noch die kulturelle Funktion konnten der Reihe ihr ursprüngliches Gesicht wiedergeben – was aber nicht heißt, dass wir zu jener Zeit unter den Herausgebern nicht auch Persönlichkeiten gefunden hätten, die sich aufrichtig um eine höchstmögliche Qualität in ihrer Arbeit bemühten. Über diesen Bemühungen stand jedoch die Zeit und schränkte sie ein (Abb. 4).

Die ausgewählten Beispiele dokumentieren wohl ausreichend, was geschehen war. Die »natürliche Welt« der Jugendzeit und des Heranwachsens war aus unserem Leben verschwunden, und es erschien eine neue Welt, die sich vergeblich bemühte, etwas zurückzugeben, was schon tot war. »Neu, neu ist der Stern des Kommunismus« konnte irgendwann in den 20er Jahren einer der Barden der kommunistischen Kultur, Stanislav Kostka Neumann, denken, aber ein halbes Jahrhundert später war ein solcher Glaube entweder die Überzeugung von Unbelehrbaren bzw. das Fortbestehen eines Glaubens, der durch Erlebnisse und Lebenserfahrungen erlangt worden war oder aber ein ideologisches Fähnchen, mit dem man »nach oben gelangen« konnte. Die Mehrheit hat damit jedoch nur gewunken oder musste winken, wenn es verlangt wurde. Mancher winkte weniger, mancher mehr, mancher aus Angst, ein anderer aus ökonomischen Zwängen, ein dritter weil er wusste, dass er allein ohnehin nichts erreicht und in den meisten Fällen galt auch, dass man damit auch niemandem weh tat. Die »Normalisierungsgarnitur« schloss mit der Gesellschaft eine Art »Vertrag« ab: nennen wir es Konzept des »Sozialismus in der Arbeitszeit«. Unser Leben teilte sich in einen offiziellen und einen privaten, de facto tolerierten Teil. Die weit verbreiteten Wochenendhäuschen seien dafür ein Beweis; die Wochenenden waren Privatsphäre und wenn der Vertrag eingehalten wurde, gab es keine Notwendigkeit einzugreifen. Diesen Vertrag haben wir angenommen; seine Diagnose ist eine ganz sonderbare soziale und auch persönlich gelebte Schizophrenie. Inwieweit wir dabei Opfer oder Schuldige sind, sei hier nur als Frage – und Aufforderung – in den Raum geworfen.

Es geht darum, dass dieser Bruch zum Mythos geworden ist: wir sind gebrochen, haben versagt, verraten und so fort. Nur dass die Situation nicht so eindeutig war. Es gab hier auch nach dem August Streiks, Demonstrationen, passiven Wi-

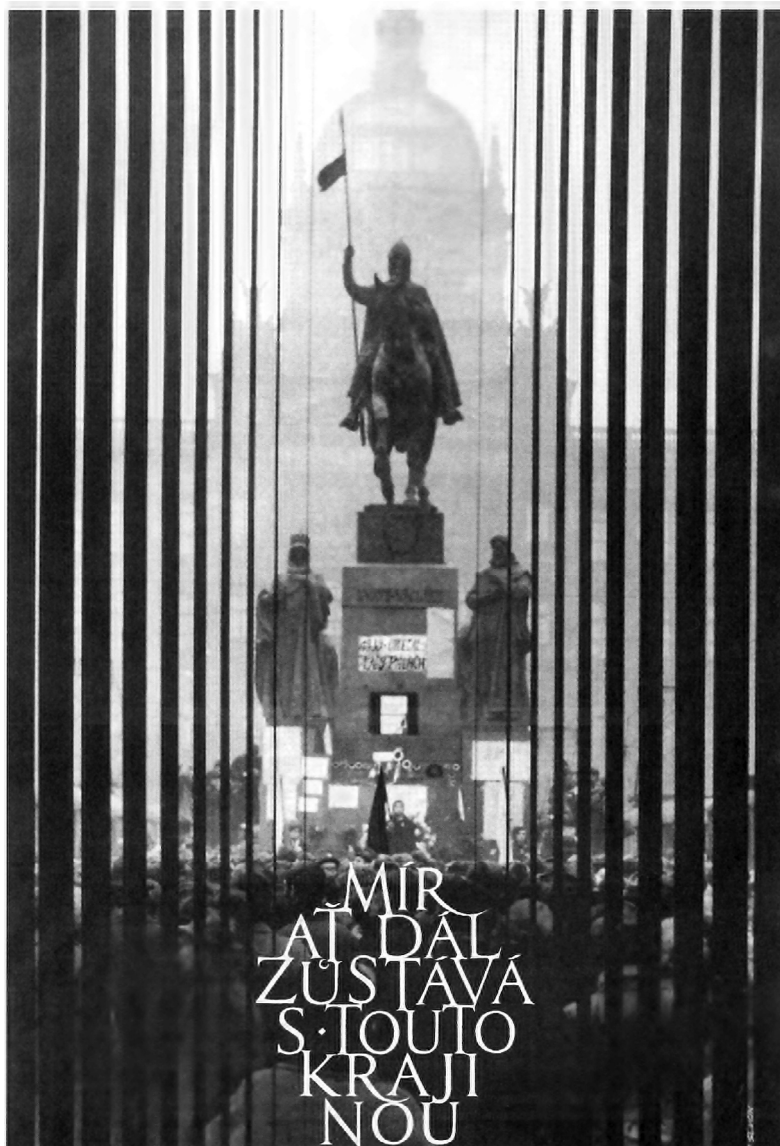
derstand. Der entscheidende Augenblick kam wahrscheinlich erst im August 1969, als »wir« eigentlich untereinander unsere »Rechnungen beglichen« haben. Aber es gibt hier noch einen Aspekt, der jene widersprüchliche Situation dokumentiert. Die Monate, um die es mir geht (und natürlich auch die folgenden), waren auch durch ein abgrundtiefes Gefühl der Ohnmacht, Entzauberung, Depressionen, durch eine besondere nostalgische Trauer gekennzeichnet. Das Opfer Jan Palachs hat diese Monate zu einigen Tagen zusammenschmolzen, aber die Gefühle haben sich auch weiterhin wie ein allgegenwärtiges Netz ausgebreitet. Würden wir in der modernen tschechischen Geschichte eine Zeit suchen, die den ersten Monaten der Normalisierung am ähnlichsten war, so fänden wir sie offensichtlich nur in der Zeit nach dem Münchner Abkommen. Alle haben wir wahrscheinlich gewusst, dass sich die Situation nicht ändern wird, solange sich das Eis im Kreml nicht bewegt; der Westen hat doch außer Deklarationen überhaupt nichts für uns getan. Heute wissen wir sogar, dass er vorher informiert worden war. Es schien, dass sich das Eis im Zusammenhang mit der Dritten Runde der Vereinbarungen von Helsinki bewegte – aber es war wieder nur eine Illusion. Sie brachte jedoch die Charta 77 hervor, deren Bedeutung wir begreifen, wenn wir zum Beginn der 70er Jahre zurückkehren.

Der damalige »Mentalitätsbruch« war umso stärker, als er auf eine Situation folgte, die im gesamten sozialen Milieu voller Hoffnung, Optimismus und Erwartung war.¹⁰ Die Normalisierung bedeutete deshalb offenbar den stärksten Eingriff in den sozialen Organismus in der Ära des Sozialismus überhaupt. Ging ihr doch eine Zeit der »öffentlich und medial verbreiteten gesamtgesellschaftlichen Debatten, des Meinungsaustauschs und der Diskussion« in der Presse, im Fernsehen, Rundfunk, in öffentlichen Versammlungen, in einer neu sich bildenden Vereins- und Organisationstätigkeit voraus. Diese öffentliche und immer weniger zentral gesteuerte Diskussion war generationsübergreifend – und die Augustokkupation hat den Generationenzusammenhalt nur noch gefestigt. Während jener acht Tage wurde die »nationale Einheit« zusammengeschweißt, ähnlich wie es in der Ära der Zweiten Republik und während der Okkupation war – und auch Ende 1989 und in den folgenden Monaten. Das Gefühl der kollektiven Bedrohung steigerte auch die Zahl derjenigen, die Anfang der 70er Jahre von Säuberungen, »Restrukturalisierungen der Organe« und Organisationen, »Austausch der Parteidokumente« und weiteren Maßnahmen betroffen waren: unmittelbare Opfer dieser Säuberungen wurden ungefähr 750.000 Menschen, oft Fachleute. Gemeinsam mit ihnen waren aber auch ihre Ehefrauen betroffen, die oft ebenfalls ihre Arbeit oder Stellung verloren, oder die Kinder, denen das Studium verwehrt wurde. So kommt man auf

10 In der folgenden Einschätzung stütze ich mich auf die hervorragende Studie von František SVÁTEK: *Zkušenost tří generací s totalitarismy*. In: *Zkušenost tří generací Poláků, Čechů a Slováků 1918–1968 / Doświadczenia trzech generacji Polaków, Czechów i Słowaków 1918–1968*. Wrocław 1998, S. 155–178. Die Studie wird im Sammelband *Historie a škola IV* noch einmal abgedruckt.

die ungeheure Zahl von ca. 2 Millionen betroffenen Menschen, d. h. ein Siebentel der gesamten Bevölkerung der Tschechoslowakei. Es bildete sich eine »generationsübergreifende« Schicht oppositioneller Regimekritiker heraus. Eben dieser Zug trat auch im Jahr 1977 zutage, in der Charta. Und vor allem deshalb folgte jene hysterische Reaktion des Regimes.

Die sechziger Jahre wurden so schließlich zu einem Symbol. Und nicht nur für die damals heranwachsende Generation, sondern auch für die älteren Generationen; so wie die erste Tschechoslowakische Republik ein Vorbild für die war, die sie erlebt hatten, wurden auch die sechziger Jahre zum Vorbild. In beiden Fällen zwar ein gewissermaßen nostalgisches und idealisiertes Symbol, weil weder jene erste noch die zweite Ära ein problemloses »goldenes Zeitalter« waren, aber sicher ein funktionierendes Symbol. Es wurden Bücher und Zeitschriften, Schallplatten oder Magnettonbänder aus jenem »glücklichen Jahrzehnt« gesucht, aufgetrieben, gekauft und getauscht, Fotografien wurden gesammelt – und man erinnerte sich. Die Symbole des Jahres '68 wurden gerade im Herbst '89 schnell vergegenwärtigt. Als Karel Kryl im Oktober 1989 auf dem Festival der unabhängigen Kultur in Wrocław auf das Podium trat, sagte er einen Satz, der diese ganze Zeit der »Zeitlosigkeit« konzentrierte: »Guten Abend«, grüßte er den nicht unbedeutenden tschechoslowakischen Teil des Publikums, der doch irgendwie in das benachbarte Polen gelangt war. Und nach kurzem Zögern noch einmal: »guten Abend nach zwanzig Jahren«. Und alle wussten, worum es ging. So wie ungefähr einen Monat später die Menschen auf dem Wenzelsplatz, als Marta Kubišová buchstäblich auf den Balkon geschoben wurde mit der Anweisung »du singst das Gebet!« – »*möge Frieden mit dieser Landschaft sein*«; auch sie bekannte danach, dass ihr die Knie einknickten. In jenen ersten Wochen standen bei diesem Lied immer alle auf ...



*Abb. 5: Václav Ševčík: Zweiter Teil des Triptychons In memoriam Jan Palach –
Möge weiter Frieden mit dieser Landschaft sein«, 1969
Abgedruckt mit Erlaubnis des Autors*

Interpretation des Ereignisses

Persönliche Lebenserfahrung und die Erfahrung eines »Generationserlebnisses« sind nicht übertragbar. Man kann sie nur vermitteln und die dafür geeigneten Instrumente suchen. Das sind augenscheinlich solche, die emotionale Akzente enthalten. Unser Generationsgedächtnis ist – wie bereits erwähnt – von der Durchdringung von historischer und historiografischer Zeit gekennzeichnet, ein Kompositum unserer Erlebnisse und ihrer Reflexionen. Die Adressaten meiner Versuche »jene Zeit« zu erklären nutzen jedoch andere Strategien, den Lauf »gegen die Zeit«, der sich in diesem Fall in solchen Kategorien wie (Familien-) Gedächtnis, Nostalgie, Entideologisierung usw. zeigt. Deshalb waren wir seit den 70er Jahren und insbesondere im Jahr 1989 Zeugen einer gewollten, aber unmöglichen Rückkehr zu den 60er Jahren. Aber die Symbole und Mythen in der Geschichte existieren nicht nur, sie funktionieren vor allem. Und noch eine – letzte – Erinnerung: Bis heute sehe ich das kreideweiße Gesicht meines Vaters, als er am Morgen des 21. August 1968 gegen acht Uhr (endlich) wie wir anderen erfuhr, was geschehen war; und meine Mutter, wie sie sich mit den übrigen Müttern aus der Straße in die Schlange vor dem nächsten Lebensmittelladen stellte, der wohl in einer einzigen Stunde völlig leergekauft war. Um mir gänzlich bewusst zu machen, was sie durchmachten, musste ich etwas erkennen, was ich damals nicht begriff, was weit hinter dem damaligen Erfahrungshorizont meines Lebens lag. In diesem Jahr haben wir uns an das 39. Jubiläum der Augustokkupation erinnert – vereinfacht gesagt kann man sagen, dass schon vierzig Jahre vergangen sind. Aber im Jahre '68 waren es dreißig Jahre seit dem Münchner Abkommen und neunundzwanzig Jahre seit der Okkupation durch die Nazis (und meine Eltern waren »alt«, mein Vater wurde 1913 geboren, meine Mutter 1923!). Aber München und die Okkupation waren für mich doch so weit weg! Es war zwar noch immer eine Angelegenheit von Kellern und Dachböden, wo deutsche Helme und andere Dinge aus der Kriegszeit gefunden werden konnten, die uns als Kinder noch vor ein paar Jahren gedient hatten, um Soldaten und Partisanen zu spielen, aber das ist schließlich eine andere »Geschichte«.

Die »rückläufige« Rhythmik der Geschichte hat einfach andere Merkmale, die von der üblichen chronologischen Auffassung der geschichtlichen Entwicklung mit ihrem mathematisierenden Charakter verwischt werden: $20 + 20 = 40$, aber vierzig Jahre erlebte und wahrgenommene geschichtliche Entwicklung sind keine Summe von Jahren, sondern eine Schichtung und Umschichtung (eine Re-Interpretation, in der Regel nach den aktuellen Bedingungen) von Bedeutungen und Sinn des Geschehens. So konstituiert sich die ganze historische Wirklichkeit, auch die alte und die älteste – aber die jüngste hat die größte aktuelle und alltägliche Tragweite, von der ganz privaten bis zur politischen. Die historische Wirklichkeit ist eine wertmäßige, unexakte und subjektive Wirklichkeit (zum wievielten Mal schon in letzter Zeit drängen sich mir diese Charakteristiken auf! – und warum?). Die Geschichtsvermittlung ist nicht irgendeine Art »mathematisches

Tabellenwerk« der Geschichte, sie sollte – wie die Didaktik der Geschichtsschreibung schon vor dreißig Jahren erkannt hatte – eine Kultivierung des historischen Bewusstseins sein. Und deshalb muss sie die Realität sowohl in ihren Zusammenhängen und allgemeinen Zeichen begreifen, als auch in ihren Zwiespältigkeiten, Kontroversen und Erlebnissen. Es ist Aufgabe der Didaktik der Geschichte, konzeptuelle Zugänge und methodische Herangehensweisen zu finden, die der altersmäßigen und mentalen Reife der Schüler einzelner Schulen entsprechen. Allgemein und dabei kurz gesagt, »die Andersartigkeit der gemeinsamen Geschichte« betrifft nicht nur die große Geschichte der Völker Mitteleuropas, sondern auch die »innere Geschichte« eines jeden von uns.

Übersetzung: Jana Kubišta

Miroslav Vaněk

Oral History in Tschechien und ihre Nutzung im Geschichtsunterricht

I. Oral History zwischen Methode und Fach

Noch heute fragen mich Kollegen unter den Historikern, Geschichtslehrern und aus anderen geisteswissenschaftlichen Fächern, was Oral History sei. Ob es dabei nur um das Sammeln und Anlegen eines bestimmten Typs von Quellen unter Mitwirkung von Interviewer und Erzähler gehe, um eine selbstständige Methode mit eigener Methodik der Forschungsarbeit oder ob es sich um ein eigenes Fach handle.

Wollte man Oral History theoretisch genauer definieren, könnte das folgendermaßen aussehen:

Es handelt sich um eine Reihe ausgearbeiteter, jedoch ständig sich weiter entwickelnder und vollkommener Verfahren, mit deren Hilfe Forscher im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften zu neuen Erkenntnissen gelangen, und zwar auf Grund mündlicher Mitteilungen von Personen, die Teilnehmer oder Zeugen eines bestimmten Ereignisses, Prozesses oder einer Zeit waren, die der Forscher untersucht, oder von Personen, deren individuelle Erlebnisse, Haltungen und Ansichten die Erkenntnis des Forschers über sie selbst, eventuell über das untersuchte Problem allgemein, bereichern können.

Aus praktischer Sicht könnte Oral History mit Hilfe folgender Charakteristiken beschrieben werden¹:

1. Es handelt sich um ein aufgezeichnetes Gespräch der Form Frage – Antwort.
2. Das Gespräch wird von einem Interviewer geführt, der über die Persönlichkeit des Befragten grundlegende Informationen besitzt.
3. Das Gespräch wird mit einer informierten Person geführt, die ihre eigenen Eindrücke, Erfahrungen und Ansichten über ein bestimmtes Thema mitteilt, das Gegenstand des Interesses des Interviewers ist.
4. Das Gespräch wird zur Quelle, die auch anderen Forschern zugänglich gemacht wird.

1 Siehe Willa BAUM: The Expanding Role of the Librarian in Oral History. In: David DUNAWAY u. Willa BAUM (Hrsg.): Oral History: An Interdisciplinary Anthology. Walnut Creek, Calif. 1996, S. 324.

Oral History begann sich in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten zu verbreiten.² Den stärksten Anstoß gab die Verbreitung und massenhafte Zugänglichkeit der Aufnahmetechnik. Es ist paradox, dass der technische Fortschritt, der Mitte des 15. Jahrhunderts mit der Erfindung des Buchdrucks durch Gutenberg das »goldene Zeitalter der ›oralen Geschichte‹« beendete, ein halbes Jahrtausend später seine »Neuentdeckung« bewirkt. Der wissenschaftlich-technische Fortschritt des 20. Jahrhunderts, in unserem Falle der Kassettenrecorder und seine zunehmende Verfügbarkeit gab der Oral History die verlorene Position zurück.

Oral History gehört zu den Methoden, die von den verschiedensten gesellschafts- und geisteswissenschaftlichen Fächern genutzt werden – z. B. Geschichte, Soziologie, Anthropologie, Ethnologie, Politologie, Psychologie, Musikwissenschaft oder Kunstgeschichte –, aber auch von einem weiten Kreis von Forschern und Interessenten, die sich einerseits zwischen diesen wissenschaftlichen Disziplinen, andererseits aber auch an der Grenze zwischen Wissenschaft und Populärwissenschaft bewegen. Eben aus dieser Umgebung gehen auch einige Bemühungen hervor, Oral History auf die Ebene eines eigenständigen wissenschaftlichen Faches von interdisziplinärem Charakter zu erheben (wie z. B. die Mediävistik, die Gender- oder Territorialstudien) und es somit zu einem gleichberechtigten Fach zu machen. Über dieses heute bereits vielfach diskutierte Thema, das mitunter nah am aktiven sozialen und politischen Engagement ist, spricht eine Gruppe von Oral-Historikern vor allem aus Lateinamerika³. Das Thema eines selbstständigen Faches ohne politische Konnotationen taucht seit Beginn dieses Jahrtausends regelmäßig auf allen relevanten Sitzungen der Oral History Association und der International Oral History Association auf, zuletzt konnte man eine Diskussion über die Etablierung eines eigenen Faches mit interdisziplinärer Konzeption in einer der ersten »Botschaften« der neu berufenen Dekanin der Harvard-Universität verfolgen (2006) und auf der 41. Internationalen Konferenz in Oakland (2007).⁴

Auch in tschechischen Kreisen waren Stimmen zu hören, dass Oral History eher eine Art »Sub-Disziplin« oder »historische Hilfswissenschaft« im Rahmen der

2 Die allerersten Anfänge kann man in den USA bereits in den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts ausmachen – im Rahmen des Projektes »New Deal« – sowie während und nach Ende des Zweiten Weltkrieges.

3 Zu einem aktuellen Impuls, die Oral History als eng mit der Politik verbundene Wissenschaftsdisziplin zu etablieren, s. José Carlos SEBE BOM MEIHY: The Radicalization of Oral History. In: *Words and Silences* 2 (2003) 1, S. 31–41.

4 Über eine selbstständige Disziplin bzw. ein Fach Oral History sprachen auf der letzten, 41. Jahreskonferenz der OHA Rina Benmayer, David Dunaway, Ronald Grele und Charles Morrissey. Vom Autor vorgenommene Aufzeichnungen von Gesprächen mit diesen Vertretern der Oral History befinden sich in den Sammlungen des OH-Zentrums des Instituts für Weltgeschichte in Prag.

Erforschung der jüngsten Geschichte sei.⁵ Vorerst gilt bei uns jedoch Oral History eher als Methode denn als selbstständiges (Sub-)Fach, jedenfalls zeugt die oben angeführte Richtung zweifelsfrei von der Tatsache, dass Oral History keine strikt abgeschlossene und rigide unveränderliche Angelegenheit ist. Im Gegenteil, sie ist für Inspirationen von außen offen, sowohl von Seiten der Wissenschaft als auch der Gesellschaft allgemein, und gerade die unablässigen Impulse der Stimmen »von unten« geben der Oral History nach bereits mehr als sechs Jahrzehnten eine große Beweglichkeit und Dynamik. Wie im Jahre 2006 einer der anerkannten Fachleute und »Gründerväter« der Oral History, der italienische Historiker Alessandro Portelli, erinnerte, ist es »[...] vor allem die Tatsache, dass jeder Anfänger, der das Terrain betritt, die Modelle seiner Vorgänger aufhebt. Wir können sagen, dass sich Oral History vor allem deshalb mit der Geschichte »von unten« beschäftigt, weil jeder Neuling sie zwingt, ihre Meinungen zu ändern.«⁶ Jede wissenschaftliche Disziplin oder Methode setzt sich ihre eigenen Forschungs- oder anderen Ziele, nach denen sie auch die Methoden der Gewinnung und weiteren Verarbeitung der aufgezeichneten Gespräche wählt.

Bleiben wir bei der etwas »konservativen«, jedoch nicht weniger produktiven Auffassung, dass Oral History im Rahmen der Erforschung (nicht nur) der Zeitgeschichte kein eigenständiges Fach bzw. keine wissenschaftliche Disziplin darstellt, sondern wie bereits erwähnt »nur« eine Forschungsmethode ist. In diesem Falle kann man, falls der Forscher etwa politische, wirtschaftliche oder kulturelle Aspekte des vergangenen Geschehens untersucht, davon ausgehen, dass es noch lebende Teilnehmer bzw. Zeitzeugen gibt. Gerade der Forschungsbereich, das konkrete Projekt determinieren einerseits die Auswahlkriterien der Befragten, andererseits sind sie in bedeutendem Maße an der Thematik der Gespräche oder Erzählungen beteiligt, die der Interviewer mit den entsprechenden Personen führt. Ebenso zeigen sich die Forschungsziele in der anschließenden Analyse, in der Interpretation des gewonnenen Materials und schließlich auch in der Art der Präsentation der Ergebnisse.

So unterscheidet z. B. eine der französischen Richtungen der Historiografie (in ihrer Abneigung gegen anglophone Einflüsse ...) je nach den Projektzielen verschiedene Typen solcherart gewonnener Quellen: sog. orale Archive (*archives orales*), deren Sinn allein in der Erfassung der Zeugnisse der Erzähler und ihrer Speicherung für künftige Forscher besteht; und sog. orale Quellen (*sources ora-*

5 Aus Anlass des 5. Jahrestages der Gründung des Oral-History-Zentrums am Institut für Weltgeschichte der Akademie der Wissenschaften der Tschechischen Republik sprach im Jahre 2005 auch eine Ethnologin, damals Vizepräsidentin der Akademie der Wissenschaften, L. Petrářová, von der Oral History als einem spezifischen (Sub-)Fach.

6 Siehe Alessandro PORTELLI: Desáté výroční plenární zasedání: Mezinárodní orální historie v období 1996–2006 a po něm. Konverzace otců-zakladatelů. Zitiert in: Miroslav VANĚK: Globalizace a digitální revoluce aneb Čtvrtá vývojová fáze orální historie. Ohlédnutí za 14. mezinárodní konferencí orální historie v Sydney. In: Soudobé dějiny 13 (2006) 1–2, S. 269–279, hier 271.

les), die gezielt als eine von mehreren Quellengattungen für eine konkrete Untersuchung beschafft werden.⁷ Eine Parallele zur Archäologie mag diese Unterscheidung illustrieren: Während die sog. Rettungsgrabungen in kurzem Zeithorizont durchgeführt werden, unter dem Druck äußerer Umstände – z. B. in Folge des Baus einer Autobahn oder eines Einkaufszentrums – und im Bemühen, möglichst vieles zu erhalten und festzuhalten, konzentriert sich die systematische archäologische Forschung langfristig auf einen bestimmten Standort und hat ein bestimmtes, vorher festgelegtes Ziel.

II. Oral History als qualitative Methode

Es gibt eine Reihe von Merkmalen, durch die sich Oral History von anderen Methoden der wissenschaftlichen Arbeit unterscheidet. In erster Linie handelt es sich um eine qualitative Untersuchungsmethode, die durch ihre demokratisierende Auffassung von Geschichte berühmt geworden ist. Gegenüber anderen Herangehensweisen – wie z. B. die traditionell verstandene politische, ökonomische, soziale oder militärische Geschichte, oft auf Grundlage »nichtoraler« Quellenmaterialien bearbeitet – bemüht sie sich, den außer Acht gelassenen (sog. geschichtslosen) Schichten der Gesellschaft eine Stimme zu verleihen, sie reflektiert stärker die sog. »kleine« Geschichte (Mikrogeschichte), individuelle Erlebnisse, die Geschichte »von unten«, die Dimension der Alltäglichkeit usw.

Als qualitative Untersuchung gilt auch eine Forschung, die der Mitteilung eines Einzelnen einen besonderen Erkenntniswert zugesteht und die nicht versucht, ihren Inhalt mit Hilfe quantifizierender (z. B. statistischer) Methoden zu einem größeren Ganzen zu verallgemeinern. Wenn beispielsweise ein Historiker oder Anthropologe im Rahmen seiner Forschung zehn Gespräche mit Teilnehmern eines bestimmten Ereignisses führt, wird er für seine Schlussfolgerungen gewiss nicht die Angabe entscheidend finden, wieviel Prozent der Interviewten diese oder jene Meinung vertreten. Einerseits ist die Anzahl von zehn Menschen für die Bildung eines »soziologisierenden« Musters, auf dessen Grundlage man irgendwelche verallgemeinernden Schlüsse ziehen könnte, zu klein, andererseits ist gerade die Erfassung und Analyse individueller Haltungen und Erlebnisse die beste »Waffe« und der größte Vorteil der Oral History. Eben dank des größeren Respekts gegenüber dem Menschen als Individuum, das sich der Historiker von benachbarten Disziplinen »borgt« (vor allem von der Ethnologie und Anthropologie), kann man die Verschiedenheit in den Haltungen der Individuen verfolgen, den Farbenreichtum ihrer Antworten und sie anschließend mit anderen Quellenar-

7 Einige französische Historiker halten deshalb den Terminus Oral History in diesem Zusammenhang für »veraltet« und beziehen ihn nur auf die Epoche der Entwicklung der Oral History bis zum Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts. Siehe Danièle VOLDMAN: Définitions et usages. In: Ders. (Hrsg.), *La Bouche de la vérité? La recherche historique et les sources orales*. Paris 1992 (Cahiers de l'Institut d'Histoire du Temps Présent; 21), S. 34–36.

ten vergleichen. Ohne Komparation kommt man schwerlich aus, sofern der Forscher nicht dem Risiko ausgesetzt sein will, dass er »verabsolutiert« und seine Teilschlüsse favorisiert, oft mit einem Hauch von Endgültigkeit. Andererseits bedeutet dies jedoch nicht, dass ein Forscher auf dem Gebiet der Oral History a priori darauf verzichten sollte, auf Grundlage des gewonnenen Materials Schlüsse zu ziehen und dieses Privileg anderen zu überlassen. Im Gegenteil: die Interpretation und Publikation seiner Ergebnisse ist sein gutes Recht, ja man könnte sagen, seine Pflicht. Falls er dies nicht tut, gießt er Wasser auf die Mühlen derjenigen potentiellen Kritiker, die die Anstrengungen der Oral History entweder ignorieren und sie ablehnen, weil sie unfähig sei verallgemeinernde Schlüsse zu ziehen, oder die abschätzig auf sie herabsehen und sie als bloße Aufzeichnungen der Vergangenheit betrachten, die »mit einem korrekt vor dem sich erinnernden Zeitzeugen ausgerichteten Mikrofon« gewonnen wurden – d. h. als illustrative Methode, die die auf anderen Wegen erlangten Erkenntnisse ergänzt. Wie ein anderer »Guru« der Oral History, der deutsche Historiker Alexander von Plato, bemerkt, liegt die stärkste Seite der Oral History gerade in der Interpretation der historischen Erfahrung, der »erlebten« Geschichte. Die Oral History sei in der Lage, die Kontinuität von Haltungen, Ansichten, Eindrücken, konsensuellen Elementen und ihren Folgen zu ergründen, und diese seien schließlich von längerer Dauer als die entsprechenden politischen und sozialen Umstände.⁸

Mit den vorangegangenen Sätzen soll nicht gesagt werden, dass quantitative Methoden, die mit Hilfe von Statistiken, öffentlicher Meinungsforschung u. ä. angewandt werden, nicht ihren Platz in der Erforschung der Vergangenheit haben sollen oder dass sie gar hinsichtlich ihres Erkenntniswertes »geringerwertig« seien als qualitative Methoden. Keineswegs. So wie viele soziologisierende oder ökonomisierende Richtungen in der historischen Forschung eher quantitative Methoden präferieren, arbeitet die Oral History vorrangig mit Gesprächen als Produkten der qualitativen Forschung, wobei sie sich selbstverständlich bemüht, auch Quellen und Untersuchungsergebnisse breit zu reflektieren, die auf andere Weise gewonnen wurden (z. B. auf der Basis der Archivforschung). Es ist eben nichts vollkommen. Beide Herangehensweisen haben ihre Vor- und Nachteile, und deshalb kann man sich allein durch Kombination beider dem »objektivsten« Bild der Vergangenheit annähern.

8 Siehe Alexander von PLATO: Zeitzeugen und historische Zunft. Erinnerung, kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis in der qualitativen Geschichtswissenschaft: ein Problemaufriss. In: BIOS 13(2000), S. 5–29. Teilweise zitiert in Miroslav VANĚK: Globalizace a digitální revoluce aneb Čtvrtá vývojová fáze orální historie. Ohlédnutí za 14. mezinárodní konferencí orální historie v Sydney. In: Soudobé dějiny 13 (2006) 1–2, S. 274.

III. Oral History in Tschechien

In den Ländern des ehemaligen Ostblocks und auch in der Tschechoslowakei konnte sich die Oral History, wie sie hier definiert wurde, erst nach dem Fall der totalitären Regime im Jahr 1989 ohne Einschränkungen entwickeln. Zwar hatte das Verfassen von Erinnerungen (was ja noch keine Oral History ist) auch bei uns eine lange Tradition (Erinnerungen von Legionären und Widerstandskämpfern, Erinnerungen an bedeutende Persönlichkeiten usw.), aber deren Motive waren selbstverständlich andere. Wie Jindřich Schwippel in seinem Artikel schreibt, »vom verständlichen und natürlichen Wunsch ›damit es nicht vergessen wird‹ und ›damit man das weiß‹ bis hin zu Motiven des Lobens und Selbstlobens. Eine ähnliche Welle von Erinnerungen konnte man nach dem Jahr 1945 beobachten. Nach 1948 wurde das Sammeln und eventuelle Publizieren von Erinnerungen – bis auf ehrenvolle Ausnahmen – zu einem Instrument der Unterstützung der »Sache des Sozialismus«.⁹

Die schlechte Zugänglichkeit der Fachliteratur trug übrigens ebenfalls dazu bei, dass es selbst nach der Auflösung der totalitären Regime noch einige Zeit dauerte, bis sich wenigstens ein Teil der Historikergemeinde mit der Literatur zur Theorie und praktischen Nutzung der Oral History beschäftigte, seine Zweifel und Skepsis gegenüber der neuen Methode überwand, ihre Korrektheit und ihren Beitrag zur Bereicherung historischer Erkenntnisse anerkannte und erste Schritte zu ihrer Erprobung in heimischer Umgebung unternahm. Andererseits war sich die große Mehrheit der Historiker bewusst, dass gerade die Ära der totalitären Regime insbesondere in den letzten Jahrzehnten der Geschichte eine Reihe weißer Stellen zurückgelassen hatte, die man nicht nur mit Hilfe offizieller Quellen erkunden konnte. Diese waren (bis auf Ausnahmen) einseitig und der Ideologie und Praxis der offiziellen Organe und Institutionen verpflichtet, aus deren Intention sie entstanden waren. Gleichzeitig waren sie unvollständig – schon allein deshalb, weil ein Teil von ihnen im Laufe der Novemberereignisse liquidiert wurde oder »verloren ging«, oder weil eine Reihe z. B. innerparteilicher Beschlüsse nur mündlich (telefonisch) übermittelt worden war. Aber auch die Quellen von der »anderen Seite der Barrikade« waren und sind nicht ganz vollständig, und zwar schon deshalb, weil in den hektischen Novembertagen 1989 die Aufmerksamkeit der Akteure der sich überstürzenden Ereignisse verständlicherweise stärker auf ihre Handlungen als auf deren schriftliche Fixierung und die konsequente Archivierung der entstandenen Dokumente gerichtet war. Gleichzeitig trug sich das Erleben dieser Tage und ihrer Atmosphäre ins Gedächtnis ihrer Teilnehmer ein, womit die Gefahr bestand, dass es von dringenden Bedürfnissen und Aufgaben der neuen Gesellschaftsordnung überlagert werden konnte. Deshalb versuchten bereits Anfang 1990 einige tschechische Historiker, nicht nur schriftliche Quellen zu sichern, sondern in thematisch geführten Interviews mit den führenden Persönlichkeiten der Novemberereignisse mit Hilfe von Tonbandaufnahmen deren persönliche

9 Jindřich SCHWIPPEL: Orální historie a archivy. In: Archivní časopis 56 (2006) 3, S. 179.

Erfahrungen und Erlebnisse der gerade vergangenen Wochen und Monate festzuhalten (so Milan Otáhal und Zdeněk Sládek in »Zehn Prager Tage«).¹⁰

In der zweiten Hälfte der 90er Jahre begann sich unter unseren Historikern bereits ein Team zu bilden, das sich auf die Forschung mit der Methode der Oral History konzentrierte, d. h. mit Hilfe elektronisch aufgezeichneter Gespräche mit den Akteuren der untersuchten Geschehnisse, die danach transkribiert, analysiert und interpretiert wurden. Unter Leitung des Autors dieses Beitrages wurde so das Projekt »Studenten zur Zeit des Falls des Kommunismus. Biografische Interviews« bearbeitet, mit dessen Ergebnissen sich die fachliche und die breite Öffentlichkeit in der Publikation »Hundert Studentenrevolutionen« vertraut machen konnte¹¹. Parallel dazu entwickelten sich auch viele methodisch wie thematisch andere interessante Projekte.¹² Alle genannten Arbeiten bestätigten mit ihren Ergebnissen die Wichtigkeit und in gewisser Hinsicht sogar Unersetzlichkeit der

10 Milan OTÁHAL u. Zdeněk SLÁDEK: Deset pražských dnů. 17.–27. listopadu 1989, Praha 1990.

11 Milan OTÁHAL u. Miroslav VANĚK: Sto studentských revolucí. Studenti v období pádu komunismu v Československu. Životopisná vyprávění, Praha 1999, 860 S.

12 Květa JECHOVÁ u. Ilona CHRISTL: »Lidé a společenství Charty 77« [Menschen und Gemeinschaften der Charta 77] – in Gesprächen, die aus historischer und soziologischer Sicht geführt wurden, wurden Lebensgeschichten von Unterzeichnern der Charta 77 festgehalten und publiziert unter dem Titel Lidé Charty 77: Zpráva o biografickém výzkumu. Praha 2004 [Die Menschen der Charta 77]. Im Forschungsprojekt »Československo 1945–1967« führte die Historikerin Dana MUSILOVÁ eine Reihe von Gesprächen mit Leuten, die im Jahr 1924 geboren wurden und publizierte sie intern unter dem Titel Životní příběhy ročníku 1924 [Lebensgeschichten des Jahrgangs 1924]. Sehr inspirativ auch aus der Sicht des Historikers, der sich mit Oral History befasst, können Projekte von Soziologen aus den 1990er Jahren sein (siehe z. B. A. VODÁKOVÁ u. H. MAŘÍKOVÁ: Problém normativity a policejní represe v předlistopadovém Československu. Projekt Jiřího Kabeleho »Přerodové procesy« oder die Publikation von Zdeněk KONOPÁSEK (Hrsg.): Otevřená minulost: Autobiografická sociologie státního socialismu. Praha 1999). Respektabel ist das umfangreiche internationale Projekt der Stiftung Gender Studies »Paměť žen« (Das Gedächtnis der Frauen) und die daraus hervorgegangene Publikation Všechny naše včerejšky I, II, III: Paměť žen. Praha 1998, 2000, 2002 [Alle unsere gestrigen Tage]. Für die Aufarbeitung der Geschichte des Holocaust auf tschechischem Gebiet sind umfangreiche Projekte von grundlegender Bedeutung, die das Jüdische Museum in Prag laufend realisiert und bearbeitet. Unter den weiteren Institutionen, die Gespräche sammeln und archivieren, sei zumindest das Nationale Filmarchiv genannt. In der Ethnografie wurde die Oral History in den Arbeiten von Bohuslav Beneš und Bohuslav Šalanda präsentiert (siehe z. B. Bohuslav ŠALANDA: Oral History and symbols of royal power in Central Europe. In.: J. PARGA (Hrsg.): Cultural symbols and Ethnic Consciousness, Praha 1998, S. 94–105). Eine bemerkenswerte Tat war die Sammlung von Lebensgeschichten aus dem Zweiten Weltkrieg durch Stanislava Klímová und Ctibor Nečas, die sich dem Schicksal der Roma während des Krieges widmeten (siehe z. B. Ctibor NEČAS: Českoslovenští Romové v letech 1938–1945. Brno 1994).

Methode der Oral History bei der Erforschung unserer jüngsten Geschichte und gleichzeitig auch die Notwendigkeit, tiefer in die Prinzipien und Methoden der Feldarbeit und nicht zuletzt der Theorie dieser Methode selbst einzudringen und sich mit ihrer Anwendung und Entwicklung in Ländern zu beschäftigen, in denen Oral History bereits den Hintergrund jahrzehntelanger Forschungsarbeit durch spezialisierte Fachleute hat.

Deshalb wurde im Jahre 2000 am Institut für Zeitgeschichte der Akademie der Tschechischen Republik das Zentrum für Oral History gegründet. Die Gründung dieses Zentrums wurde mit allen Aufgaben, die es sich stellte, zu einem gewissen Meilenstein in der weiteren Entwicklung der Oral History in Tschechien. In den acht Jahren seiner Existenz sammelte das Zentrum eine Reihe grundlegender Arbeiten führender Wissenschaftler der Oral History, insbesondere aus den USA und aus Westeuropa, schulte in Zusammenarbeit mit den Lehrstühlen und Instituten für Geschichte, Politologie, Anthropologie der Philosophischen und Humanwissenschaftlichen Fakultäten böhmischer und mährischer Universitäten neue Mitarbeiter und Interviewer, besorgte eine mit ähnlichen Institutionen der westlichen Länder vergleichbare technische Ausstattung und entfaltete vor allem ein umfangreiches Forschungsprogramm, das sowohl auf die theoretische und methodische Seite der Oral History gerichtet ist¹³ als auch auf Themen, die das vergangene Regime erforschen und erfassen.¹⁴

Der wichtigste Augenblick für die tschechische Oral History sollte jedoch erst noch kommen. Auf dem 14. internationalen Kongress der IOHA in Sydney im Jahre 2006 fiel in einer Podiumsdiskussion über nationale Verbände die Frage

13 Siehe z. B. Miroslav VANĚK u. a.: *Naslouchat hlasům paměti: Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha 2007; ders.: *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*. Praha 2004; ders.: u. a.: *Orální historie. Metodické a »technické« postupy* (Vorlesungsskripte der Universität Olmütz), Olomouc 2003.

14 In den Jahren 2002–2004 wurde im Zentrum für Oral History das umfangreiche Forschungsprojekt »Politische Eliten und Dissens in der Zeit der sog. Normalisierung. Biografische Erzählungen« konzipiert und bearbeitet. Das gesammelte Material besteht aus 120 Gesprächen – 43 ehemalige Funktionäre der kommunistischen Partei und 77 Dissidenten teilten ihre Lebensgeschichten mit. Die Aufzeichnungen der Gespräche umfassen 450 Stunden Digitalaufnahmen, d. h. ca. 6.500 Normseiten transkribierter Texte. Ergebnis dieses großen Projektes war die Publikation *Vítězové? Poražení?* [Sieger? Besiegte?] mit fünfzig ausgewählten und redaktionell bearbeiteten Gesprächen und ein Sammelband mit Original-Interpretationsstudien *Mocní? a Bezmocní?* [Mächtige? und Ohnmächtige?]. Seit 2006 arbeiten wir an einem weiteren umfangreichen Projekt: »Erforschung der tschechischen Gesellschaft zur Zeit der sog. Normalisierung. Biografische Erzählungen von Angehörigen der Arbeiterklasse und der Intelligenz«. Mit diesem Projekt, das vor allem auf die Lebensgeschichten jener »Namenlosen« gerichtet ist, nähert sich das Zentrum für Oral History der vorherrschenden Philosophie bei der Nutzung der Oral History an, d. h. der Erforschung weniger sichtbarer Schichten der Bevölkerung, der »gewöhnlichen Menschen« mit ihren Lebensgeschichten und ihrer Sicht auf die Welt.

nach einer möglichen Bildung einer nationalen Assoziation auch in der Tschechischen Republik.¹⁵ Es verging kein halbes Jahr, und dieser Gedanke wurde dank der großen Resonanz aus den Reihen der interessierten Öffentlichkeit Realität. Der tschechische Oral History-Verband (ČOHA) wurde offiziell auf der konstituierenden Vollversammlung am 8. Januar 2007 gegründet. Er stellte sich folgende mittel- und langfristigen Hauptziele:

1. methodische Regeln und Anleitungen für die Nutzung der Oral History in der wissenschaftlichen Forschung zu erarbeiten, um sie vor nichtwissenschaftlicher Anwendung zu »schützen«,
2. konsequent ethische Regeln bei der Forschung mit der Methode der Oral History einzuhalten,
3. den neu entstehenden Institutionen zu helfen, sie über neue Projekte, Publikationen, Konferenzen etc. zu informieren,
4. ein eigenes Internetportal mit elektronischem Newsletter für Informationszwecke aufzubauen,
5. die existierenden Archive mit Zeitzeugenberichten über unsere jüngste Geschichte zu verlinken,
6. zu versuchen, die 16. internationale Konferenz der Oral History in Prag zu organisieren.¹⁶

Ein halbes Jahr nach Gründung des tschechischen Verbandes kann man mit Befriedigung feststellen, dass viele der Ziele, die sich unsere nationale Organisation vorgenommen hatte, erfüllt und weitere in Arbeit sind. Das deutliche Medienecho, das die Gründung des Verbandes begleitete, hallte in der Öffentlichkeit, in den fachlichen Institutionen und auch bei Einzelpersonen wieder, was sich in einem nie dagewesenen Interesse von Forschern, Studenten und Pädagogen verschiedener Schultypen und Klassenstufen an Oral History zeigte und zeigt.

IV. Das Studium der Oral History und ihre Nutzung im Geschichtsunterricht

Es ist zweifellos erfreulich, dass sich das Studium der Oral History bei uns an die Standards in den entwickelteren Ländern, in denen Oral History bereits seit Jahrzehnten betrieben wird, annähert. Die ersten Kurse in Oral History wurden am Lehrstuhl für Geschichte der Universität in Olmütz angeboten (2001), und auch am Institut für tschechische Geschichte und am Institut für Politologie der Karls-Universität in Prag wurde früh damit begonnen. An der Fakultät für Humanwissenschaftliche Studien der Karls-Universität wurde in diesem Jahr (2008) erfolgreich ein Magisterstudium »Oral History – Zeitgeschichte« akkreditiert, darin ist Oral History eine tragende Säule. Die genannten Aktivitäten konnten und können die Aufmerksamkeit der jetzt dort Studierenden bzw. der Absolventen der letzten

15 Miroslav VANĚK: Globalizace a digitální revoluce aneb Čtvrtá vývojová fáze orální historie. Ohlédnutí za 14. mezinárodní konferencí orální historie v Sydney. In: Soudobé dějiny 13 (2006) 1–2, S. 269–279.

16 Weiteres siehe www.oralhistory.cz

Jahre wecken. Was ist jedoch mit den Pädagogen, die zurzeit Geschichte und Sozialwissenschaften lehren, die Universittshrsle aber vor zehn und mehr Jahren verlassen haben und somit von Oral History gänzlich unberührt blieben?

In diesem Kontext war es eine bedeutsame Tat, dass am Institut für die berufliche Weiterbildung der Schulmitarbeiter an der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität der Kurs »Die Methode der Oral History im Projektunterricht« akkreditiert wurde. Gab es zu Beginn noch Zweifel, ob der Kurs die Pädagogen der Mittel- und Grundschulen ansprechen würde, ob sie in ihrer Freizeit aus den verschiedenen Ecken der Republik in die Hauptstadt reisen würden, um etwas über Oral History zu erfahren, so hat gleich das erste Blockseminar diese Zweifel zerstreut. Es konnten nicht einmal alle Interessenten untergebracht werden, sodass der Kurs schon zweimal wiederholt wurde. Meiner Meinung nach zeugt diese Aktivität der Lehrer unter anderem von einem bemerkenswerten Fakt: generelle Urteile druber, dass die Lehrer motivationslos seien und keine neuen Wege und Methoden suchen würden, wie man anders unterrichten kann, wie man den Schülern Alternativen zum klassischen Unterrichtsstoff anbietet (selbstverständlich dort, wo das möglich ist – im schulischen Geschichtsunterricht beispielsweise kommt man ohne »Büffeln« nicht ganz aus), sind viel zu pauschal. In diesen Kursen traf ich auf Lehrer an Grund- und Mittelschulen, die noch immer motiviert sind und Lust haben, neu und interessant zu unterrichten – egal wie stiefmütterlich sie von der staatlichen Politik behandelt werden, vor allem hinsichtlich ihrer finanziellen Wertschätzung.

Was können die Pädagogen aus solchen Kursen in die Praxis mitnehmen? Was können sie ihren Schülern und Studenten vermitteln? Vielleicht ist es ein »neu entdeckter« Blick auf die Geschichte, die Erkenntnis, dass es nicht um ein Schwarzwesbild unserer jüngeren Geschichte geht. Indem Oral History auch »gewöhnlichen Menschen« die Möglichkeit eröffnet zu erzählen, bekommt die Geschichte jene menschliche Dimension, die ihr in bestimmten anderen Etappen gefehlt hat. Zwischen schwarz und weiß erscheinen auf einmal auch andere Farben und Abstufungen. Ich werde ein Beispiel bringen, das hoffentlich die Bedeutung und zukünftig mögliche Anwendung der Oral History dokumentiert.

Bei der Erforschung der Zeit der sog. Normalisierung in der Tschechoslowakei (1969–1989) sind wir im Erkennen unserer jüngsten Vergangenheit vor allem bei zwei Gruppen vorangekommen – bei der kommunistischen Führung, also den Funktionären und dem Funktionieren der KP und auf der anderen Seite bei der Opposition, der Dissidentenbewegung – wir kennen alle relevanten Gruppen, ihre Gesinnungen und Aktivitäten. Wie steht es aber um die Erforschung des Lebens der Gesellschaft, also der übrigen 98% der Bevölkerung? Meiner Ansicht nach nicht besonders gut. In ihrer Bewertung herrschen Klischees und allgemeine Urteile vor, die Anfang der 1990er Jahre in den historischen Diskurs hineingetragen wurden und die tschechoslowakische Öffentlichkeit bezeichnen als »graue, inaktive, manchmal kollaborierende Gruppe von Bürgern, Datschenfreunden und Wochenendhuslern, die die Errungenschaften des Sozialismus genießen und in

Stammtischgesprächen auf die Verhältnisse meckern«. Diese Urteile tauchten schon in den frühen 1990er Jahren auf und halten sich dank der Medien, aber auch aufgrund der ungenügenden Erforschung dieses Themas durch die dazu ernannten Institutionen hartnäckig bis heute. Ob sie aber auf der Wahrheit beruhen? In vielen Fällen gewiss, aber kann man derart brutal verallgemeinern? Fallen nicht bestimmte Bevölkerungsgruppen aus dieser Bewertung heraus? Und wenn ja, wie zahlreich sind sie? Und um wen handelt es sich dabei, wie haben diese Menschen gelebt, gedacht? Es bietet sich also die Frage an, ob nicht Dutzende, Hunderte, vielleicht Tausende zu Unrecht in einen Sack geworfen wurden? Menschen, von denen wir einfach nichts wissen? Und noch eine Frage: Kann denn alleinige Messlatte eines menschlich rechtschaffenen Lebens die politische Haltung des Menschen sein bzw. hat ein lebendiges Wesen nur eine politische Dimension?

Eine Erklärung, warum wir darüber so wenig wissen, kann mit der Tatsache zusammenhängen, dass es sich um eine sehr aufwändige Untersuchung handeln würde – in fachlicher, aber auch finanzieller und zeitlicher Hinsicht. Aber es bietet sich auch ein anderer Blick auf die Dinge an: War die Auslegung unserer jüngsten Geschichte bis zum Jahr 1989 in den Händen von Historikern, die sich mehr oder weniger der kommunistischen Ideologie unterworfen haben, so hat sich die Situation nach 1989 radikal geändert. Unter den neuen politischen Bedingungen nahmen sich dieser Aufgabe logischerweise Historiker an, die bis dahin im Dissens respektive im Exil wirkten. Sie haben sich vorrangig auf die »heißen« gesellschaftlichen Themen konzentriert: die Erforschung der tschechoslowakischen Opposition, die Bewertung des Prager Frühlings, des Novembers von 1989, der repressiven Teile des kommunistischen Apparates usw. Die Untersuchung der Gesellschaft wurde auf das Nebengleis geschoben (verdrängt), ebenso wie das die Historiker vor dem November 1989 mit anderen Themen praktiziert hatten. Damit dürfen sich jedoch weder Historiker noch Pädagogen zufrieden geben, und gerade die Oral History bietet ein breites Feld der Erforschung der tschechoslowakischen Gesellschaft auf allen Ebenen. Eben darin sehe ich die praktische Erfüllung des Gedankens und eines tragenden Pfeilers der Oral History, die von einer »Demokratisierung der Geschichte« spricht. In diesem Falle meine ich jedoch das direkte Herangehen der Historiker bzw. Pädagogen an den neuen Stoff. Es geht um eine Herausforderung, die nicht ungehört bleiben sollte – die Erforschung der tschechoslowakischen Gesellschaft mit Hilfe der Oral History kann sehr gut und im Vergleich zu anderen Methoden sowohl auf der zentralen, als auch auf der regionalen Ebene durchgeführt werden. Da ich der Ansicht bin, dass keine »kleinen« Themen existieren, sondern nur »kleine« Historiker, bin ich dafür, dass diese Herausforderung angenommen wird. Es könnte uns alle einen gewaltigen Schritt in der Erkenntnis unserer jüngsten Vergangenheit nach vorn bringen.

Oral-History-Kurse ermöglichen den Teilnehmern neue Erkenntnisse über gegenwärtige Trends, die Legislative, über den ethischen Umgang mit den Erzählern, über Archivierung und Bearbeitung der Aufnahmen, und sie gibt auch allgemeine Hinweise, wie die Quellen zu analysieren und zu interpretieren sind.

Mit Freude stelle ich fest, dass es gelungen ist, einige Projekte in Mittel- und sogar Grundschulen zu realisieren, weitere sind in Vorbereitung. Erinnern wir uns z. B. an den ersten Jahrgang des Wettbewerbs Eustory für Schüler an Mittelschulen.¹⁷ Ein weiteres Beispiel ist ein im Februar 2007 realisiertes Projekt von Schülern und Lehrern des Klassischen Gymnasiums in Prag-Modřany, dessen Ziel es war, mit Hilfe eines eintägigen historischen Wettbewerbs die »später Geborenen« mit »Freud und Leid« des Lebens in der Tschechoslowakei der 70er und 80er Jahre vertraut zu machen. Während die Schüler der höheren Jahrgänge (mit fachlicher Unterstützung ihrer Lehrer) in die Rollen verschiedener Repräsentanten jener Zeit schlüpfen – angefangen von Vertretern der Wohnungsgenossenschaften über Verkäufer in Geschäften und Mitarbeiter der Kaderabteilungen bis hin zu Angehörigen der Staatssicherheit – hatten die jüngeren Schüler als »einfache Bürger der »ČSSR« bestimmte Aufgaben an den entsprechenden »Standorten« zu erfüllen (z. B. einen Kaderfragebogen richtig auszufüllen) und mussten in einer bestimmten Zeit eine maximale Punktezahl sammeln, die dann über den Sieg entschied. Nach Abschluss des Wettbewerbs folgten Vorlesungen von interessierten Zeitzeugen und auch Fachleuten, die sich aus den verschiedensten Blickwinkeln mit der Problematik jener Zeit beschäftigen (darunter auch mit Hilfe der Oral History). Hier hatten die Schüler die Möglichkeit, konkrete Fragen zu allem zu stellen, was sie interessierte.

Selbst Grundschulen wurden aktiv. Als ein Beispiel unter vielen sei die Grundschule in der Kodaňská-Straße in Prag 10 genannt, die in diesem Jahr ihren 100. Geburtstag feiert. An dieses Jubiläum wollte sie auch durch Dokumentierung der Lebensgeschichten ehemaliger Schüler der Schule und durch das Sammeln schriftlicher Materialien erinnern, die zu einem Almanach verarbeitet werden.¹⁸ Bereits vor einem Jahr baten die Lehrer dieser Schule das Zentrum für Oral History beim Institut für Weltgeschichte um Zusammenarbeit. Die Schule sprach mit einem Aufruf in der Presse eine große Zahl ehemaliger Absolventen an. Das große Interesse an der Aufzeichnung von Gesprächen kam auch für die Schule unerwartet. Als Grund gaben die Zeitzeugen, die sich gemeldet hatten, ihren Wunsch an, dass ihre Erinnerungen für die künftigen Generationen erhalten bleiben mögen. Neben der Publikation im Schulalmanach entschlossen sich Lehrer und Schüler, eine Ausstellung über die vergangenen 100 Jahre zu organisieren, in der sie die ent-

17 Der Verein Eustory wird finanziell von der deutschen Körber-Stiftung unterstützt und schreibt jährlich einen Wettbewerb für Mittelschüler zu einem bestimmten Thema aus. Gegenwärtig sind 14 europäische Länder in diesem internationalen Verein vertreten.

18 Die Schule beantragte mittels dieses Projektes finanzielle Unterstützung des 10. Prager Stadtbezirks.

standenen Audio-Dokumente neben den »klassischen« musealen Gegenständen nutzen wollen. Einzigartig finde ich hier, dass sich an dieser Arbeit Schüler und Lehrer beteiligen, womit sich ihre Beziehung und Zusammenarbeit vertieft und auch eine ganz andere Art der Kommunikation, als es in den »klassischen« Unterrichtsstunden der Fall ist. Die Schüler machen sich bewusst, dass sie unter professioneller Leitung ihrer Lehrer in der Lage sind, zur Erhellung unserer Geschichte auf lokaler Ebene beizutragen, das hebt ihren Stolz auf ihre Bildungsstätte und ihren gesunden Patriotismus für die unmittelbare Umgebung, in der sie leben. Die Lehrer lernen ihre Schüler auch in anderen Tätigkeiten und Situationen kennen als beim Unterricht in den Schulbänken. Zweifellos wird das für sie eine wertvolle Rückkopplung sein, die auf ihre Art auch die Betonung verschiedener Bestandteile des Unterrichts beeinflussen kann.

Die zeitgleich verlaufende Ausstellung wird eine Gelegenheit sein, relevante Teilnehmer des Bildungs- und Erziehungsprozesses (Schüler, Öffentlichkeit, Eltern und Lehrer) bei einer konkreten Aktivität miteinander in Kontakt zu bringen.

Wenn wir uns zum Abschluss auf den Bildungsprozess selbst konzentrieren, ist gerade die Oral History eine Gelegenheit zur wirklich interdisziplinären Bildung der Schüler und Studenten, die ihre Kenntnis der Geschichte erweitert (Arbeit mit Quellen, Archiven, Literatur sowohl auf zentraler, als auch auf lokaler Ebene); das Führen von Gesprächen entwickelt ihre sozialen Fähigkeiten (Disziplin, die Kunst zuzuhören und Fragen zu stellen), d. h. die Kenntnis der tschechischen Sprache und teilweise sogar der Grundlagen der Psychologie. Die Analyse der Gespräche stellt Anforderungen an das analytische Denken, Transkription und Redaktion der Gespräche wiederum nutzen die Kenntnisse der Muttersprache, und die technische Verarbeitung und Speicherung der Gespräche schließlich wäre ohne praktische Fähigkeiten bei der Nutzung von Computertechnik undenkbar.

Anstelle einer Zusammenfassung würde ich gern die Worte des ehemaligen Präsidenten der International Oral History Association Don Ritchie zitieren, den ich im vergangenen Jahr auf dem 41. Kongress der Oral History Association in Oakland zur Oral History befragt habe. Auf die Frage, was er den tschechischen Kollegen und dem Tschechischen Oral-History-Verband wünsche, antwortete er:

»Wahrscheinlich würde ich Ihnen das wünschen, was ich immer meinen Studenten sage. Ich sage ihnen, dass wir uns über Jahre hinweg entwickelt haben, dass wir uns stets unser ethisches Herangehen bewahrt haben, eine hervorragende technische Ausstattung, wir haben gewisse Voraussetzungen, wir wissen, wie wir Gespräche nach der Oral-History-Methode aufzeichnen müssen. Es ist wichtig sich bewusst zu machen, dass es nicht nur einen Weg gibt, wie man das machen kann. Sie sollten sich einen hohen Standard bewahren, aber in manchen Dingen müssen Sie kreativ sein und dürfen sich nicht hartnäckig an irgendeine Regel halten. Sie können Gespräche nach eigenen Kriterien aufzeichnen, je nach den Umständen, weil sich während der Aufnahmen zahlreiche Kompromisse ergeben, damit müssen Sie rechnen. Es gibt jedoch keine Anleitung, auf welche Art Sie das machen sollten, weil jede Regel, die einmal erdacht wurde, durch eine kreativere abgelöst werden kann, und Regeln soll-

ten uns nicht paralisieren. Das Kreativste und gleichzeitig Phantastischste an der Oral History ist die Tatsache, dass Sie mit einer Person zusammen sitzen, mit der Sie ein Gespräch aufzeichnen wollen, und Sie erfahren über sie eine Menge interessanter Dinge, sie sagt Ihnen etwas, was sie noch niemandem sonst gesagt hat! Sie hören ihre ganze Vergangenheit, lassen sich ihre wichtigen Momente erzählen. Zwischen beiden entsteht eine wunderbare Beziehung. Ich habe viele interessante Menschen getroffen, hatte phantastische Möglichkeiten mich mit ihnen zu treffen, einige waren sehr berühmt, über andere hatte ich vorher nie etwas gehört. In jedem Falle war das eine hervorragende Gelegenheit zum Meinungs Austausch, und dank dieser Treffen habe ich gelernt, sie zu verstehen, aber auch mich selbst. Ich habe wirklich viel gewonnen. Ich bin sehr froh, dass ich diese Gelegenheit in meinem Leben bekam.«

Übersetzung: Jana Kubišta

III. Die Umbruchjahre in Geschichtsschulbuch und Unterricht

Christiane Kohser-Spohn

Eine Geschichtsstunde in französischen und deutschen Schulbüchern: Die Protestbewegungen in den 1960er Jahren*

Im Laufe der letzten vierzig Jahre wurden die Protestbewegungen der 60er Jahre wechselweise ignoriert, unter die Lupe genommen, banalisiert oder auch als Ungeheuerlichkeit dargestellt. Der 40. Jahrestag von »1968« bietet die Gelegenheit, den Wandel in den Darstellungen der »Ereignisse« auf der Grundlage der unterschiedlichen Sichtweisen in französischen und deutschen Geschichtsbüchern zu ergründen. Die in diesen Schulbüchern vermittelte Erinnerung an 1968 ist ein ausgezeichneter Indikator für den ideologischen Wandel des »Zeitgeistes«.

Die Konstruktion der herrschenden Geschichtsschreibung über »1968«

In den Jahren 1970–1980 gehörte es im Zuge der so genannten »anti-totalitären Wende« in Frankreich wie auch in Deutschland zum guten Ton, den radikalen Protest der 1960er Jahre zu kritisieren. Es war die Zeit, als die Tugenden der bürgerlichen Demokratie neu entdeckt wurden und einige den Staat und die Nation rehabilitierten, unter ihnen auch solche, die sich von ihrer marxistischen Vergangenheit distanzieren wollten. Es ist nicht verwunderlich, dass das Erbe der 1968er Jahre in den Jahren 1980–1990 vom Status des Vorbilds zu einem Schreckgespenst mutierte. Einer nachträglichen Dämonisierung wurde Tür und Tor geöffnet, die sogar den Unterricht über »1968« in den Gymnasien erfasste. Eine Legende war geboren, die in den Oppositionsbewegungen der 1960er Jahre anti-demokratische und anti-humanitäre Bewegungen sah. Gleichzeitig setzte sich der Gedanke durch, dass unter den »Pflastersteinen« der Rebellion lediglich eine sympathische »Revolte von jungen Leuten« gegen ihre Väter, einen Wandel im Lebensstil, wie auch eine fröhliche »kulturelle Revolution« lagen. »1968« wurde auf den Minirock und Jimi Hendrix reduziert.

Französische und deutsche Historiker haben lange Zeit die Protestwelle der 1968er Jahre als Forschungsgegenstand ignoriert und damit das Feld medialen und politischen Manipulationen überlassen. Wie aus dem ersten Teil des nachfolgen-

* Es handelt sich hier um die überarbeitete, aktualisierte Version einer Analyse, die unter dem Titel: »Die 68er Jahre in französischen und deutschen Geschichtsschulbüchern« in der Zeitschrift *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research* 27 (2005), S. 278–291 erschienen ist.

den Aufsatzes hervorgehen wird, haben die Medien, einschließlich der Schulbücher, eine herrschende Geschichtsschreibung über 1968 konstruiert. In Wort und Bild wurde 1968 als Generationskonflikt ohne erklärte politische Dimension oder als ein harmloser Wandel der Lebensweisen im Zuge der Modernisierung der Gesellschaft dargestellt. Die herrschende Geschichtsschreibung erklärt noch heute, dass die kapitalistische und liberale Gesellschaft weniger das Scheitern der angestrebten Ziele der Protestbewegungen symbolisiert, als vielmehr die Erfüllung ihrer tiefsten Sehnsüchte darstellt. Sie hat die Erinnerung an vergangene Alternativen wegradiert, indem sie eine Teleologie der Gegenwart aufstellte. Wie wir sehen werden, haben die Schulbücher dazu beigetragen, die enthistorisierten und entpolitisierten Leitlinien zu bestimmen, die heute dazu dienen, die 1968er Jahre zu interpretieren.

Der in französische und deutsche Schulbücher eingegangene herrschende Geschichtsdiskurs über 1968 hat die Ereignisse sehr oft eingegrenzt und reduziert. Er hat auf französischer Seite den Begriff »Mai 68« wörtlich als das interpretiert, was sich »während des Monats Mai 1968« zugetragen hat, und auf diese Weise die Chronologie der Ereignisse erheblich gestutzt. In dieser Optik geriet die ganze Genesis der Revolte in den Hintergrund. Die radikale linke Bewegung, die bis in die 1970er Jahre fortbestand, und deren Ansätze schon auf den begrenzten, aber bedeutsamen Widerstand gegen den Algerienkrieg (1954–1962) zurückgehen, sich aber deutlich gegen Mitte der 1960er Jahre in wiederholten Unruhen unter französischen Fabrikarbeitern sowie im Aufkommen eines kritischen, anti-stalinistischen Marxismus ausdrückte, wurde und wird heute noch sehr oft ignoriert. Nicht weniger als fünfzehn bis zwanzig Jahre politischer linker Kämpfe wurden auf diese Weise ausgeblendet zugunsten einer Betrachtung, in der der Mai 1968 aus dem Nichts auf ganz spontane Weise entsprungen war. Diese zeitliche Reduzierung der Ereignisse auf den einen Monat Mai hatte weitreichende Auswirkungen. Sie hat die geographische Reduzierung des Schauplatzes der Ereignisse auf die eine Stadt Paris, und spezifischer noch auf das Quartier Latin, bedingt und verstärkt. Die Provinz blieb hinter dem Vorhang, obwohl sie auch in den Monaten nach Mai-Juni anhaltendere, gewaltsamere Demonstrationen als Paris erlebte.

Im deutschen Geschichtsdiskurs wurde aufgrund der Reduzierungen durch die herrschende Geschichtsschreibung die Rebellion von 1968 den Studenten exklusiv zugeschrieben. Die großen Demonstrationen im »Ho-Ho-Ho-Chi-Minh« Rhythmus, die Besetzung der Universitäten von Berlin und von Frankfurt/Main sowie die Studentenkommunen schrieben sich ebenso ein wie die Gesichter derselben drei oder vier ehemaligen Studentenführer, die man noch regelmäßig alle zehn Jahre im deutschen Fernsehen anlässlich von Gedenktagen sieht. Die Streiks eines Teils der deutschen Arbeiter ab 1969 wurden dabei außer Acht gelassen. Der Leitgedanke der deutschen außerparlamentarischen Opposition, der in der Verbindung des Protestes der Intellektuellen mit dem Kampf der Arbeiter bestand, wurde lange Zeit ausgeblendet zugunsten eines reduzierten Bildes von einer »Jugend«, die im Namen der freien Meinungsäußerung« auf die Strasse ging. Das Anliegen der

1960er Jahre, nämlich die Gleichheit, wurde durch das Schlagwort »Freiheit« ersetzt.

Unter den Topos »Freiheit« wurde auch der »Prager Frühling« subsumiert. Der tschechische »Dissident« stand im Mittelpunkt des moralisierenden, inegalitären Diskurses über die Menschenrechte; er war das auf reine Alterität reduzierte Opfer, unfähig, das ihm widerfahrene Unrecht zu universalisieren. Hiermit wurden die Forderungen der Akteure des tschechischen Protestes während des Prager Frühlings verzerrt und ihre Bestrebungen nach einem Dialog von gleich zu gleich mit den Oppositionsbewegungen in den westlichen Ländern verleugnet.

Seit einigen Jahren hat sich die Sicht auf 1968 durch den Wandel im politischen und kulturellen Klima Frankreichs und Deutschlands verändert. Historikerinnen und Historiker haben begonnen, sich eingehend mit dieser Thematik zu befassen. Dem *mainstream* wirken die Erkenntnisse der Historiographie entgegen, die ein ganz anderes Bild der 1968er Jahre skizzieren als das von Ereignissen, deren Botschaft in der Lebensweise einer »hedonistischen Generation« zu suchen wäre.

Es gilt hier nicht zu analysieren, wie die jüngsten Ergebnisse der Forschung in den französischen und deutschen Geschichtsschulbüchern zum Ausdruck kommen, sondern vielmehr zunächst zu untersuchen, inwiefern die Schulbücher bis zu Beginn der 2000er Jahre noch die Mängel früherer Forschungsarbeit in der Behandlung der Thematik aufwiesen. Die teleologische Sicht von 1968, die bis vor kurzem in französischen und deutschen Schulbüchern dominierte, der Fortbestand von entpolitisierenden Begriffen (wie z.B. »Generation«, »Jugend«), die narrativen Formen, welche die Ereignisse zeitlich und geographisch eingengt haben (Paris/Quartier Latin; Berlin/Kurfürstendamm), stehen nicht im Fokus dieses historischen Rückblicks. Auch wenn es wichtig ist, stets darauf einzugehen, soll hier nur knapp untersucht werden, wie Schulbücher die herrschenden Geschichtsschreibung bekräftigt haben, indem sie die rein »kulturellen« Auswirkungen der Protestbewegungen hervorgehoben haben. Aus Gründen der Übereinstimmung mit der allgemeinen Thematik des vorliegenden Sammelbandes wird der zweite Teil unter Berücksichtigung der neuesten Schulbücher auf einen besonderen Aspekt des Vergleichs näher eingehen: Die Aneignung der Protestbewegung der 1960er Jahre als nationales Phänomen.

Die Darstellung von »1968« in französischen und deutschen Schulbüchern: Vom ideologischen Diskurs zur didaktischen Maturität. Ein Rückblick (1980–2003)¹

In französischen und deutschen Schulbüchern ist die Bedeutung der Thematik einem Wandel unterzogen. Während die Schulbücher der 1970er Jahre die revolutionäre Bewegung der 1960er Jahre fast nicht erwähnten, erlebte man ab den frü-

¹ Die Schulbücher der DDR sind in dieser Analyse nicht enthalten. In diesen Büchern ist »1968« ohnehin kaum erwähnt, der Prager Frühling ganz und gar ignoriert worden.

hen 1980er Jahren ein rapide ansteigendes Interesse, das in den 1990er Jahren, insbesondere zum Ausgang des Jahrhunderts und Anfang 2000 seinen Höhepunkt erreichte. Alle neueren Schulbücher widmeten dem Thema mindestens zwei Seiten, davon oft eine mit Autorentexten und eine mit Quellen. Nicht selten räumten die Autoren – besonders die deutschen – dem Thema vier ganze Seiten ein, manchmal sogar sechs, jeweils zur Hälfte Autorentext und Quellen. Dieser beträchtliche Umfang ist umso bemerkenswerter, als die offiziellen Lehrpläne keinesfalls die Behandlung des Themas im Unterricht vorschrieben. Für die Abiturklassen hieß es in Frankreich z.B.: »Frankreich seit 1945. [...] 2. Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. Die tief greifenden Änderungen der wirtschaftlichen und sozialen Strukturen Frankreichs sollen hervorgehoben sowie die Entwicklung der Bevölkerung, der Lebensweisen, der kulturellen und religiösen Gepflogenheiten analysiert werden.« Zumindest in den jüngst erschienenen französischen Schulbüchern scheint gegenwärtig die Bedeutung des Jahres 1968 jedoch abzunehmen; seit mehreren Jahren lassen einige Schulbücher das Thema sogar ganz beiseite.²

Folgen diese auf- und absteigenden Kurven im Grunde dem biographischen Rhythmus von Schulbuchautoren? In den 1980er und 1990er Jahren gehörten die Autoren zu der Generation der »Achtundsechziger« und maßten deswegen der Geschichte ihrer Generation eine besondere Bedeutung zu.³ Verschwindet mit ihrem allmählichen Abgang (Eintritt in den Ruhestand etc.) auch das Primat von »1968«?

Ab den frühen 1980er Jahren verbesserte sich kontinuierlich die Qualität der Darstellung und Didaktik von »1968« in den Schulbüchern beider Länder. Waren in den 80er Jahren die deutschen Schulbücher gegenüber den französischen qualitativ deutlich im Rückstand, so holten sie letztere seitdem weitgehend ein und überholten sie teilweise sogar. Bei der Überarbeitung ihrer Kapitel über das Thema bemühten sich fast alle Verlagshäuser, die Inhalte über die Protestbewegungen in den 60er Jahren zu entideologisieren.

2 Siehe z.B. Éric CHAUDRON und Rémy KNAFOU (Hrsg.): *Histoire*. Troisième, Paris: Belin, 2003, im Vergleich zu der Ausgabe von 1989, die noch eine Seite den »Barrikaden vom Quartier Latin« widmete. Die jüngsten französischen Schulbücher räumen oft anderen Ereignissen Platz ein, z.B. dem Fall der Berliner Mauer 1989 oder dem brisanten Thema Algerienkrieg. In vielen französischen Schulbüchern ersetzt letzteres jetzt die »Ereignisse von Mai 68«, um die Krise des Gaullismus in den 1960er Jahren zu veranschaulichen. In den deutschen Schulbüchern ist das Verschwinden des Themas nicht so deutlich. Für den Beginn des 21. Jahrhunderts siehe z.B.: *Geschichte. Die Welt auf dem Weg ins 21. Jahrhundert*, hrsg. v. Anton EGNER, Hannover: Schroedel 2003, das noch 5 Seiten der deutschen Studentenbewegung widmete.

3 Als Beispiel sei der Verlag Hatier genannt, wo Autoren und Herausgeber wie Serge BERSTEIN sich aktiv für die französische Studentenbewegung eingesetzt hatten. Bis 1998 widmeten alle Hatier-Ausgaben (1983, 1989...) diesem Thema 3 bis 4 Seiten.

Was Frankreich betrifft, bieten sich als Beispiel für diese ständige Verbesserung die verschiedenen Auflagen des im Nathan-Verlag seit 1987 erschienenen Geschichtsbuchs für die Terminales: *L'histoire de 1939 à nos jours*. Wie viele französische Schulbücher der 1980er Jahre stellte auch die Version aus dem Jahre 1987 von *L'histoire de 1939 à nos jours* das Thema in drei Teilen dar: Ein Teil war der Studentenrevolte an den Universitäten von Paris gewidmet, ein Teil der sozialen Krise, begleitet von den Arbeiterstreiks, und ein Teil der politischen Krise des gaullistischen Regimes bis hin zum Rücktritt von De Gaulle im Jahre 1969.⁴ Bei Nathan 1987 fand man dieselben Photos wie in allen anderen französischen Schulbüchern dieser Zeit⁵: Die Barrikaden des Quartier Latin und das Photo von Daniel Cohn-Bendit mit weit aufgerissenem Mund.⁶ Diese Ikonographie war nicht ungefährlich, denn sie reduzierte die Studentenbewegung auf gewalttätige Krawalle, die von einem fanatischen, Führer< gesteuert wurden. Wie die meisten französischen Schulbücher der 1980er Jahre machte Nathan aus Cohn-Bendit – wie übrigens die deutschen Schulbücher auch aus Rudi Dutschke⁷ –, was er nie

4 Jacques MARSEILLE (Hrsg.): *L'histoire de 1939 à nos jours*. Terminales, Paris: Nathan, 1987, S. 292–295.

5 Dieser Mangel an Originalität in Bild und Text in den französischen Schulbüchern war erstaunlich. In fast allen Schulbüchern fand man als Quelle dieselben zwei Flugblätter wieder, meistens das von der Studentengruppe *Mouvement du 22 mars* (Bewegung des 22. März) über die Universitäten und das von der KPF, das die Studentenbewegung als »kleinbürgerliche Bewegung« anprangerte; dazu unausbleiblich die berühmte Rede von De Gaulle: »Ich werde nicht zurücktreten«. Das Ganze war noch von einer Historikeranalyse flankiert, meistens aus der Feder von konservativen Autoren wie Marc Ferro oder Michel Winock. Einige aktuelle Schulbücher greifen paradoxerweise immer noch ausschließlich auf »konservative« »Quellen« zurück. Siehe z. B. das deutsch-französische Geschichtsbuch für die Abschlussstufe: Peter GEISS u. Guillaume LE QUINTREC (Hrsg.): *Geschichte. Europa und die Welt seit 1945*, Stuttgart u. Leipzig: Klett/Paris: Nathan, 2006, S. 244; Dossier: Mai 1968. Darin wird Premierminister Georges Pompidou zitiert, der am 14. Mai 1968 vor der Nationalversammlung die Ursachen der »Studentenkrise« analysierte.

6 Nur wenige Schulbücher wiesen eine andere Ikonographie auf, wie z.B. ein Flugblatt der Pariser Kunsthochschulstudenten mit dem Titel: »Sei jung und schweig« in: Jean-Michel LAMBIN u. a. (Hrsg.): *Histoire*. Terminales, Paris: Hachette 1998, S. 313. Diese Art von Ikonographie ist in heutigen französischen Schulbüchern sehr verbreitet. Siehe z. B. Laurent BOURQUIN (Hrsg.): *Histoire*. Terminales, Paris : Belin, 2004, S. 307.

7 Die jüngeren deutschen Schulbücher revidierten jedoch ihren Wortschatz. *Geschichte und Gegenwart*, Bd. 3, hrsg. von Hans-Jürgen LENDZIAN und Christoph Andreas MARX, Paderborn: Schöningh 2001, S. 298 erwähnt Dutschke nicht mehr als »Studentenführer«, sondern als »einer der populärsten Sprecher der APO«. In: *Geschichtsbuch, Neue Ausgabe B*, Bd. 4, hrsg. v. Hilke GÜNTHER-ARNDT, Berlin: Cornelsen, 1997, S. 183 wird Dutschke als »ein Wortführer der Studentenbewegung und zugleich »Buhmann« der Bild-Zeitung« dargestellt.

gewesen ist: einen ideologischen Anführer.⁸ Die Protestbewegungen der 1960er Jahre gehören nämlich zu den seltenen Bewegungen in der Geschichte ohne autoritäre aktive Führungskräfte an der Spitze einer passiven Basis. Sie haben im Gegenteil diese Art von Organisationsstruktur strikt abgelehnt, ebenso wie jeden Aufstieg eines ideologischen Anführers, der den Protest in eine Machtergreifung überführen würde. Die APO ist keiner Logik der Machtergreifung gefolgt, weder in Frankreich noch in der Bundesrepublik. Der primäre Gegner der APO ist nie ein Staat gewesen, den es mit Gewalt zu stürzen galt. Es ging vor allem darum, gegen seine autoritären Strukturen zu kämpfen, deren Gefangene die einzelnen Menschen sind. Es ging darum, die Mentalitäten zu befreien. Der Rückgriff auf die Gewalt war eher indirekt: die Provokationen auf der Straße, oft spielerische Aktionen, dienten dazu, die repressiven Tendenzen einer manipulierten Gesellschaft deutlich zu machen. Statt diese Charakteristika der antiautoritären Bewegungen der 60er Jahre aufzuzeigen, stellten die Schulbücher der 80er Jahre, so auch Nathan, »1968« als eine »klassische« Revolte dar. Vor allem folgten sie einer Verinnerlichung der Hierarchiestruktur, indem sie auf Cohn-Bendit fokussierten und somit auch die bürgerliche Konzeption der von »großen Männern« gemachten Geschichte fortleben ließen. Die Schulbücher aus den 1980er Jahren trugen somit – vielleicht unbewusst – zum Fortbestehen der sozialen und mentalen Strukturen der hierarchisierten Gesellschaft bei. Der Leitgedanke von 1968 lag aber im Prinzip der Gleichheit. Die Gleichheit, wie sie zu jener Zeit bewusst erprobt wurde, d.h. als eine in der Gegenwart verankerte Praxis, und nicht als ein zu erreichendes Ziel, stellte in der Tat eine gewaltige gesellschaftliche Herausforderung dar. Sei es die Entwicklung von Aktivitäten, die der Tradition der politischen Vertretung und Delegation durch die Auflösung der Spaltung zwischen Führung und Basis ein Ende bereiteten, sei es die Einführung von Formen der Massenbeteiligung an einer Politik, die den Experten nicht länger vorenthalten war, eine solche Erprobung konnte nur eine Bedrohung sein, die aus allen Köpfen getilgt werden musste, vor allem aus dem Bewusstsein der jungen Gymnasiasten.

In *L'histoire de 1939 à nos jours*, Ausgabe 1987, enthielt der eher erläuternde Text dennoch ideologisch suspekter Wörter wie z. B. »Die von einigen Studentengruppen angezettelten Unruhen«⁹ oder »Die Studentenunruhen gehen auf das

8 Vgl. z. B. Jean-Michel LAMBIN u. a. (Hrsg.): *Histoire. Terminales*, Paris: Hachette 1998, S. 313. Die Schulbuchdarstellung dieser Akteure war zum Teil sehr mangelhaft, so z.B. in Claude QUÉTEL (Hrsg.): *L'histoire depuis 1945. Terminales*, Paris: Bordas 1994, S. 192 für das Portrait von Dutschke: »Gleich nach dem Mauerbau flüchtet Rudi Dutschke in den Westen. Nach einem Soziologiestudium bei Herbert Marcuse in Berkeley [sic!], wird er im Jahre 1967 zu einem der Anführer der Studentenrevolte [...] in der Bundesrepublik. An der Spitze der Jusos [sic!], die Liga der sozialistischen Studenten (sic!), organisiert er Demonstrationen [...]. Nachdem er Opfer eines Anschlags geworden ist [...], zieht er sich aus der Politik zurück [sic!].«

9 Jacques MARSEILLE (Hrsg.): *L'histoire de 1939 à nos jours*, Paris: Nathan 1987, S. 292.

Konto von kleinen Gruppen, den sogenannten, Linken«¹⁰. Solche Sätze sprechen der Studentenbewegung jede demokratische Legitimität ab, da sie angeblich von einer Minderheit, nicht von einer Mehrheit ausging. Sie spiegeln ein bestimmtes bürgerliches Demokratieverständnis wider: Es gelten nur die allgemeinen Forderungen und Interessen der Mehrheit. Diese Ideologie sollte den SchülerInnen vermittelt werden, und hiermit auch unterschwellig der Gedanke, dass Demokratie nur dann funktionieren kann, wenn die Spielregeln beachtet werden – wenn z. B. die Konflikte durch »Dialog«, durch den demokratischen Pluralismus, und nicht durch die von einer »Minderheit« ausgehende »Gewalt« auf der Straße (Nathan 1987 sprach von »Schlägereien«¹¹) zu lösen versucht werden.

In dem Kapitel über »mai-juin 1968« kam Nathan 1987 zu einem erstaunlichen Schluss. Die revolutionäre Kraft der linken Opposition wurde negiert und auf folgendes reduziert:

»[...] Mai 68 war vor allem eine außergewöhnliche Zeit der ›Vakanz‹: Vakanz der Macht, der hierarchischen Autorität, der Zwänge des ›métro-boulot-dodo‹[wörtlich: »U-Bahn fahren-malochen-pennen«, C. K.-S.], und der organisierten Freizeit. Alle ergriffen das Wort, suchten, wie sie, alleine oder zusammen mit anderen, ihr Leben und ihre Tätigkeiten selbst wieder in die Hand nehmen könnten: ›Die Fabrik den Arbeitern‹, ›Fußball den Fußballspielern‹ [...] klangen wie ein Echo auf den Aufruf ›Deine Wünsche sind die Realität‹, der auf den Wänden von Nanterre zu lesen war«.¹²

Welche Spuren hat »1968« also laut Nathan hinterlassen? »Die Ereignisse haben anscheinend wenige Spuren hinterlassen [...] Mai 68 hat die ethischen und kulturellen Werte der kapitalistischen Konsumgesellschaft erschüttert«.¹³ Gemäß der herrschenden Geschichtsschreibung wurde also Mai 1968 auf eine kulturelle Reaktion reduziert. Man findet bei Nathan, was alle französischen oder auch deutschen Schulbücher der 80er Jahre aussagten: Dass 1968 ein politischer Misserfolg war – alle Schulbücher legten im übrigen großes Gewicht auf diesen Misserfolg¹⁴ –, aber dass die Rebellion eine einschlummernde Gesellschaft dynamisierte, sie modernisiert und liberalisiert hatte. Diese »Modernisierungstheorie« verriet gänzlich die revolutionäre Bewegung von 1968. Bis heute neigen die französi-

10 Ebd.

11 Ebd.

12 Ebd., S. 294.

13 Ebd.

14 Bis auf wenige Ausnahmen, wie z. B. Geschichte Konkret 3, hrsg. von Hans-Jürgen PANDEL, Hannover: Schroedel 1998, S. 225, das im Gegenteil die Errungenschaften der Protestbewegung der 1960er und 1970er Jahre hervorhob: »Alle diese Demonstrationen veränderten nicht nur die Politik, sondern auch die Einstellung zu ihr. Wer in den 80er Jahren für seine Ziele auf die Straße ging, war kein Außenseiter mehr, der sich gegen das Allgemeinwohl stellte – so wie die 68er noch wahrgenommen wurden – sondern jemand der aus berechtigtem Interesse seine Ziele öffentlich machte, um etwas zu verändern.«

schen wie auch die deutschen Schulbücher dazu, die 68er-Protestbewegung zu verniedlichen und zu verharmlosen – weshalb sie es auch oft ablehnen, die radikalen theoretischen Wurzeln der Bewegung und die Radikalität der Vorreiterbewegungen, wie z. B. der Internationale Situationniste, darzustellen –, obwohl sie auf die Gewalt des Monats Mai fokussieren. In den Schulbüchern der 1980–1990er Jahre wurde diese Gewalt oft als eine »Jugendsünde«, ein »Ausrutscher«, ein »punktuellem und unkontrollierter Ausbruch« gesehen, nach dem Motto: »Jugend muss sich austoben«. Die Schulbücher fügten dann auch schnell hinzu, dass nach den Monaten der Rebellion alles wieder seine Ordnung gehabt hatte, dass die Studenten ihr Studium fortgesetzt hatten und sie bald zu guten Bürgern geworden waren.

Auch die deutschen Schulbücher wiesen dieselbe Tendenz auf, den radikalen und subversiven Charakter der Studentenbewegung der 60er Jahre zu verharmlosen, als ob man Auswirkungen auf die Schüler befürchtet hätte. So z. B. beim Westermann-Verlag in der 1997er Ausgabe von Anno 4: Das 20. Jahrhundert:

»Die tödlichen Schüsse auf einen Studenten, der im Juni 1967 an einer Demonstration gegen den Schah von Persien teilnahm, hatte die Auseinandersetzungen in Berlin eskalieren lassen. [...] Doch der größere Teil wollte mit der neuen SPD/FDP-Regierungskoalition, die 1969 die Große Koalition ablöste, »mehr Demokratie wagen« und setzte auf gesellschaftliche Reformen.«¹⁵

Westermann stellte also die deutsche Studentenbewegung dar, als ob es sich bei ihr um einen Protest von Jusos gehandelt hätte! Man findet diese Tendenz, die Radikalität der APO zu verharmlosen, sogar in den neueren Schulbüchern. Ein beim Schroedel-Verlag 2003 erschienenes Schulbuch: Geschichte. Die Welt auf dem Weg ins 21. Jahrhundert, dessen Kapitel über die Protestbewegung der 1960er Jahre sehr gut analysiert wurde, schloss jedoch sein Kapitel über das Thema mit folgendem Absatz:

»Die neue Regierungskoalition von SPD [...] und FDP [...] stellte sich als Koalition des Fortschritts und der Reformen dar und zielte damit vor allem auf jüngere Wähler. [...] Nur wenige schlugen die ausgestreckte Hand aus, ein paar von den wenigen tauchten in der terroristischen Szene unter.«¹⁶

15 Anno 4: Das 20. Jahrhundert, hrsg. von Bernhard ASKANI und Elmar WAGENER, Braunschweig: Westermann, 1997, S. 204.

16 Geschichte. Die Welt auf dem Weg ins 21. Jahrhundert, hrsg. v. Anton EGNER, Hannover: Schroedel, 2003, S. 120. Einige Schulbücher, vor allem deutsche der 1980er Jahre, haben die APO im Gegenteil als Schrecken dargestellt, und sie für den Terrorismus der 70er Jahre direkt verantwortlich gemacht. Siehe z.B. Geschichtliche Weltkunde, Frankfurt: Diesterweg, S. 166, wo die Schüler der Abiturklasse von der Studentenbewegung nicht viel mehr erfuhren als dies: »Von der radikalen Kritik und »begrenzten Regelverletzungen« (z.B. Störung des Lehrbetriebs an Universitäten, Häuserbesetzungen) gingen einzelne Gruppen über zu offenen, geplanten Gewalttaten. In den folgenden Jahren entwickelte sich, z. T. gestützt auf internationale Verbindungen, ein organisierter Terrorismus kleiner Gruppen in der Bundesrepublik. Ihr Vorhaben, eine Revolution mit unklarer

Die Nathan-Autoren waren sich wahrscheinlich der ideologischen und pädagogischen Lücken ihrer Texte der 1987er Ausgabe bewusst, denn sie überarbeiteten sie ständig in den darauf folgenden Ausgaben. Sätze wie »Die Studentenunruhen wurden von kleinen, sehr unterschiedlichen, oder gar gegensätzlichen ›Linksgruppen‹ angezettelt: Trotzlisten, Maoisten, Anarchisten¹⁷, die für Schüler schwer zu verstehen sind – Wissen Schüler, was Maoismus ist? Wie kann man ihnen Anarchismus in knappen Worten erklären? –, wurden in der 1995er Ausgabe zu: »Kleine militante Gruppen der Ultra-Linken [die Anführungszeichen sind nun verschwunden, C. K.-S.] werfen Protestfragen auf (die Beendigung des Krieges in Vietnam, die Jugendrechte, die Ausplünderung unseres Planeten, die Sicherung und Förderung der Dritten Welt), die die Debatten über die Zwänge des Studentenlebens erweitern.«¹⁸ Die Ziele der Studentenbewegung wurden also viel klarer und verständlicher dargestellt als in der 1987er Ausgabe von *L’histoire de 1939 à nos jours*. In der 2003er Ausgabe für die Troisième (1. Sek.) verzichtete Nathan auf den Autorentext, um einer Dokumentation mehr Platz einzuräumen¹⁹, die bis dahin in den Ausgaben nahezu ganz gefehlt hatte.²⁰ Auf den ersten Blick kann diese Wahl überraschen, aber das Fehlen des Autorentexts zugunsten des Dokumentationsteils ermöglichte endlich den ideologisierten Kommentar des Autors zu reduzieren. Die Absicht war es auch, dem didaktischen Ansatz mehr Raum zu gewähren.²¹ Verfügte der Lehrer über einige Kenntnisse der 1968er-Ereignisse, so

ren Zielsetzungen ›herbeizuschießen‹ stieß auf allgemeine Abscheu und völlige Ablehnung. Ihre Gewalttaten trugen nichts zur Lösung politischer oder gesellschaftlicher Probleme bei.« In seinen Ausgaben der 1990er Jahre revidierte der Diesterweg-Verlag solche Aussagen gänzlich. Vgl. z. B. *Unsere Geschichte*, Bd. 4, hrsg. von Wolfgang HUG, Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1991, S. 202f. In den heutigen deutschen Schulbüchern findet man solche Äußerungen überhaupt nicht mehr. Eine »Entgiftung« von 1968 hat tatsächlich stattgefunden.

17 Jacques MARSEILLE (Hrsg.): *L’histoire de 1939 à nos jours*, Paris: Nathan 1987, S. 292.

18 Jacques MARSEILLE (Hrsg.): *Histoire Terminales*, Paris: Nathan 1995, S. 288.

19 Jacques MARSEILLE (Hrsg.): *Histoire Géographie*, Paris: Nathan 2003, S. 294f.

20 Noch in der Ausgabe von 2000 findet man nur den Autorentext: Jacques MARSEILLE (Hrsg.): *Histoire Géographie*, Paris: Nathan 2000, S. 298–299.

21 Um die Jahrtausendwende haben einige deutsche Schulbücher ebenfalls den didaktischen Ansatz gewählt, um eine Entideologisierung des Themas zu stützen. So in *Geschichte und Gegenwart*, 2001 bei Schöningh erschienen, wo die Thematik von vorneherein durch eine Übung eingeleitet wurde: »Tragt in einer Tabelle zusammen, Ursachen/Ziele/Formen/Ergebnisse des Protests«. Der Text diente nur als Grundlage für die Übung und war deshalb sehr knapp, genau, informativ und frei jeden Werturteils. Der Ansatz zur Didaktisierung erlaubte es, eine größere Differenzierung in der Analyse der Studentenbewegung zu verwirklichen. »Genau hingesehen: Was wollte die APO?« wurde demnach eine Übung betitelt. »Position des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes, 1969; Position des Ringes Christlich-Demokratischer Studenten, Juli 1967; Ulrike Meinhof mit Andreas Baader, Kopf der Roten Armee Fraktion, 1970: Stellt die folgenden Aussagen gegenüber. Welche Kritikpunkte, welche Interessen, welche Ziele und

konnte er leicht deren diverse Facetten im Unterricht behandeln, dank u. a. der ausgesuchten Photos im Schulbuch, das nun endlich auf die immergleichen düsteren Photos von bedrohlichen Barrikaden verzichtete, um einer undramatischeren und mehr spielerischen Ikonographie den Vorzug zu geben: Ein Photo der Ausgabe 2003 zeigt ein Mädchen, das auf den Schultern eines Jungen sitzend fröhlich eine rote Fahne trägt, ein anderes Photo ein Besetzungskomitee der Sorbonne; in einem Rahmen stehen die bekannten witzigen Parolen von »1968«: »Lauf, Genosse, die alte Welt ist hinter Dir« oder »Unter dem Pflaster liegt der Strand«.²²

In den deutschen Schulbüchern der Jahre 1970–1990 war der Anteil der Ideologie noch viel deutlicher als in den französischen derselben Periode.²³ Diese Ideologisierung des Themas lag vor allem daran, dass die Geschichtsforschung über die APO lange rudimentär geblieben ist. Die Beschäftigung mit der Protestbewegung der 1960er Jahre ist lange Zeit ein »Veteranenthema« geblieben. Die Thematik hatte vor allem Urteile und Vorurteile provoziert, Erfahrungen und Traumata wachgerufen. Erst jetzt beginnen die Historikerinnen und Historiker, aus dem

welche Methoden werden jeweils propagiert?«, S. 298f. In Expedition Geschichte G4. Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart, hrsg. v. Florian OSBURG u. Dagmar KLOSE, Frankfurt a. M.: Diesterweg, 2003, S. 110–113, wurde der Text zugunsten der »Materialien zur Diskussion um die Bedeutung der 68er-Bewegung« quasi geopfert. Der Text wurde auf ein Minimum reduziert, dagegen enthält das Schulbuch eine sehr differenzierte zweiseitige Dokumentation, die u. a. einen Text von Dutschke über die Anfänge der Bewegung, ein Flugblatt des SDS gegen den Vietnam-Krieg und eine Rede von Hans-Jürgen Krahl einschließt. Der Verlag zeigte hier Mut und Originalität. Man erfasst sogleich die Schwierigkeiten, die mit einem solchen Schulbuch verbunden sind: Es ermöglichte zwar eine sehr differenzierte Analyse, setzte aber seitens des Lehrers sehr gute Kenntnisse der Materie voraus, was längst nicht immer bei allen Lehrern der Fall ist. So setzten nach wie vor viele Schulbücher auf einen langen und erläuternden Autorentext. In: Geschichte. Die Welt auf dem Weg ins 21. Jahrhundert, hrsg. v. Anton EGNER, Hannover: Schroedel 2003 wird zum Beispiel die deutsche Studentenbewegung auf zwei Textseiten behandelt, der Dokumentation aber nur eine halbe Seite gewidmet.

22 Jacques MARSEILLE (Hrsg.): Histoire Géographie, Paris: Nathan 2003, S. 294f.

23 Siehe z.B. Die Reise in die Vergangenheit, Bd. 4, hrsg. v. Hans EBELING und Wolfgang BIRKENFELD, Braunschweig: Westermann, 1976, S. 194f.: »[Aus der APO] entwickelten sich jedoch die Kampfaktionen einzelner linkradikaler Splittergruppen, die mit Terror und Gewalt auf einen Umsturz unserer freiheitlich demokratischen Grundordnung hinarbeiteten«. Unmittelbar neben diesem überaus tendenziösen Text zeigten die Autoren ein Plakat über die schädlichen Auswirkungen von Drogen, mit folgendem Kommentar: »Am Ende der sechziger Jahre nahm in der Bundesrepublik der Mißbrauch des Rauschgifts rapide zu. Dieses Plakat wendet sich vor allem an die Jugendlichen, denn viele junge Menschen sind seither in der Bundesrepublik zugrunde gegangen, weil sie diese gefährlichen Drogen, nur mal probieren« wollten, die ihnen verantwortungslose Händler (dealer) anboten.« Die unmittelbare Gegenüberstellung dieser beiden Passagen war gewollt. Sie suggerierte, dass die APO für die schädlichen Auswirkungen der Drogen verantwortlich gewesen ist.

»Ereignis« einen »Gegenstand der Geschichtswissenschaft« zu machen. Die Ideologisierung des Themas hat Schulbuchautoren oft zu schweren historischen Fehlurteilen verleitet²⁴, die zum Glück in späteren Ausgaben meistens korrigiert wurden. So in *Geschichtliche Weltkunde*, Diesterweg, in dem es in der 1982er Ausgabe heißt: »Eine außerparlamentarische Opposition entstand, die bald auch antiparlamentarische Ziele vertrat.«²⁵ Diese Beschreibung ist falsch: Die APO ist niemals antiparlamentarisch gewesen, wie etwa die NS-Bewegung, sie war außerparlamentarisch. Der Unterschied ist von Bedeutung! Die Ideologie, die sich hinter einem solchen Satz verbirgt, ist deutlich zu spüren: Wie in den französischen Schulbüchern versuchte man der Bewegung jegliche demokratische Legitimität abzuspochen, da sie außerhalb der Regeln der parlamentarischen Demokratie angesiedelt war. Die Autoren waren sich womöglich des manipulatorischen Charakters eines solchen Diskurses bewusst, denn der Satz ist in der 1991er Ausgabe wie folgt abgeändert worden: »Die außerparlamentarische Opposition entstand – gegen die herrschenden Parteien, gegen Zwang und bürokratische Obrigkeit, gegen alles Autoritäre.«²⁶ Auch wenn dieser Text von 1991 viele Fehleinschätzungen enthält, so ist doch eine Bemühung um eine größere historische Sachlichkeit deutlich spürbar.

In vielen Schulbüchern aus dieser Zeit sind historische Unstimmigkeiten zu finden. So z. B. in *Zeiten und Menschen*, 1983 bei Schöningh-Schroedel erschienen:

»Die Unruhen dehnten sich von den Hochschulen auf die Straßen aus, ohne dass es den – aus dem Bürgertum stammenden – Studenten gelang, die Arbeiter auf ihre Seite zu ziehen [...]. Eine Folge der Unruhen war das zeitweilige Anwachsen der rechtsradikalen NPD, die 1969 4,5% der Stimmen gewann. Als kleine Gruppen zum politischen Terrorismus übergingen, [...] bedeutete das gleichzeitig das Ende der studentischen APO, von deren Wortführern manche inzwischen ins wissenschaftliche oder politische »Establishment« auf-

24 Noch am Ende der 1980er Jahre fand man parteiische Urteile, wie z.B.: »Während es in den letzten Jahren in der großen Politik eher ruhiger geworden ist, hat auf einer bis dahin unbekanntem Ebene eine weltweite Bewegung eingesetzt: der Aufbruch der studierenden Jugend. [...] Außer einer Reform des Bildungswesens erstreben Teile von ihnen auch eine Erneuerung der Gesellschaft nach marxistischen oder pseudo-marxistischen Vorstellungen. Sie gehen aus von Gedanken der radikalen Soziologie, die unsere »spätkapitalistische« Gesellschaftsordnung verantwortlich macht für alle die Übel [...] Eine aktive revolutionäre studentische Minderheit möchte im Namen der Demokratie ihre Anschauungen als unanfechtbare Wahrheit hinstellen. Sie glaubt, daß mit der Zerschlagung der alten Ordnungen das »Neue« geboren werde, von dem sie aber nur vage Vorstellungen hat.« *Grundriss der Geschichte für die Oberstufe der höheren Schulen*, Ausgabe B, hrsg. v. Jochen DITTRICH und Edeltrud DITTRICH-GALLMEISTER, Stuttgart: Klett, 1987, S. 320.

25 *Geschichtliche Weltkunde*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 164.

26 *Unsere Geschichte*, Bd. 4, hrsg. v. Wolfgang HUG, Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1991, S. 203.

gerückt sind. Konkreter sind zumeist die Ziele von Bürgerinitiativen und Umweltschutz-Bündeln, die in den 1970er Jahren entstanden.«²⁷

Diese Darstellung beinhaltet viele Irrtümer: a) In Wirklichkeit war es nie das Ziel der APO, »die Arbeiter auf ihre Seiten zu ziehen«.²⁸ Der Dialog zwischen der APO und der Arbeiterbewegung war keine Kraftprobe, das Konzept lag in der Verbindung des intellektuellen Protestes mit dem Kampf der Arbeiter. Die politische Subjektivität, die aus der Oppositionsbewegung zum Vorschein kam, war zwischenmenschlicher Art und um eine Debatte über die Gleichheit konstruiert; ein tägliches Erlebnis von Identifizierungen, gemeinsamen Interessen, mehr oder weniger gelungenen Begegnungen, Versammlungen, Enttäuschungen und Desillusionen. Darüber hinaus hatte ein Großteil der APO vor allem die revolutionäre Kraft bei den unterdrückten Völkern der Dritten Welt gesehen, dieser leidenden Menschheit, mit welcher die denkende Menschheit in den reichen Industrieländern sich solidarisch fühlen sollte, wie die Studenten, die nicht im Namen der Arbeiterbewegung handeln sollten, sondern an ihrer Stelle, da die Arbeiter durch allerlei politische, soziale und psychische Manipulationen apathisch gemacht worden waren, vollkommen im Apparat des Spätkapitalismus integriert und daher zur Revolution unfähig waren. b) Die Ursache für das Anwachsen der NPD war nicht die APO, sondern die Wirtschaftstagnation, die ab 1966 in Deutschland entstand. Die in den 1980er Jahren noch herrschende Ideologie des »Rot gleich Braun« geht deutlich aus diesem Text hervor: Ein politisches Extrem zieht das andere nach sich und beide sind eng miteinander verknüpft!²⁹ c) Wie in den französischen Schulbüchern wurde auch hier im Vorbeigehen ein wenig »Demagogie« betrieben: Es wurde suggeriert, dass die »großen Helden« der Revolution nun selbst bald zum etablierten Bürgertum gehörten. d) die Bürgerinitiativen mit ihren »konkreten« Zielen wurden der APO (im Subtext: mit unsubstantiellen Zielen!) gegenüberge-

27 Zeiten und Menschen, Bd. 4, hrsg. v. Erich GOERLITZ, Paderborn: Schöningh-Schroedel 1983, S. 190f.

28 Zahlreiche Schulbücher betonten jedoch diesen Punkt, zweifelsohne, um die Studentenbewegung zu desavouieren. Siehe z.B. Unsere Geschichte, Bd. 4, Hrsg. von Wolfgang HUG, Frankfurt a. M.: Diesterweg 1991, S. 203: »Die gewünschte Beteiligung der ›Massen‹ blieb jedoch aus.«

29 Man findet diese Argumentation in zahlreichen deutschen Schulbüchern, insbesondere der 1970er und 1980er Jahre. Siehe z.B. Die Reise in die Vergangenheit, Bd. 4, hrsg. v. Hans EBELING und Wolfgang BIRKENFELD, Braunschweig: Westermann 1976, S. 194: »Wirtschaftskrise und ›Große Koalition‹ blieben nicht ohne politische Folgen. [...] die NPD [zog] in die Parlamente mehrerer Bundesländer ein. Auf der anderen Seite [sic!] entwickelte sich eine ›außerparlamentarische Opposition‹[...]« In der Ausgabe von 1984, S. 232 wurde diese bedenkliche und unglückliche Verbindung korrigiert: »Wirtschaftskrise und ›Große Koalition‹ blieben nicht ohne politische Folgen. [...] die NPD [zog] in die Parlamente mehrerer Bundesländer ein. Das Fehlen einer starken Opposition im Bundestag [...] trug dazu bei, dass sich eine ›außerparlamentarische Opposition‹ (APO) formierte.«

stellt, ohne dass darauf hingewiesen wurde, dass diese Bürgerinitiativen aus der APO hervorgegangen und die Akteure zum Teil dieselben gewesen waren. Die APO und die Bürgerinitiativen wurden separat dargestellt, als ob es nie Verbindungen zwischen beiden Bewegungen gegeben hätte.

All diese Defizite in der Darstellung des Themas sind darauf zurückzuführen, dass die Schulbuchautoren sehr lange Zeit nicht bemüht waren, auf das theoretische und praktische Selbstverständnis der Studentenbewegung einzugehen. Die Schulbücher stellten selten den Inhalt der Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft seitens der APO und die Auswirkungen dieser Kritik auf die praktische Dynamik der Bewegung dar. Ab den 1990er Jahren war man jedoch bemüht, diese Mängel zu beheben. So z. B. bei Schöningh-Schroedel in der 1992er Ausgabe von Geschichte und Gegenwart. Die historischen Fehler wurden korrigiert und der Text erheblich verbessert, der Ton wurde moderater und nuancierter, die Ursachen, Ziele und Träger der APO wurden zum Teil gut erklärt. Das politische Selbstverständnis der APO wurde wie folgt vermittelt:

»Ein Zentralbegriff der Außerparlamentarischen Opposition (APO) war ›Demokratisierung‹. Darunter verstand man erheblich mehr, als Bundeskanzler Brandt mit ›mehr Demokratie wagen‹ gemeint hatte. Alle politischen Angelegenheiten sollten ›von unten nach oben‹, von der Basis bis zur Spitze diskutiert und entschieden werden. In dieser ›Basisdemokratie‹ oder ›direkten Demokratie‹ müsste das ›imperative Mandat‹ gelten.«³⁰

Der Text wurde von Fragen begleitet, die für einen Abschlussklässler wohl zu schwierig sind: »Der Berliner Studentenfürer Rudi Dutschke [...] hatte den Marxismus definiert als (Zitat Dutschke) ›die revolutionäre Theorie gegen alle Verhältnisse, unter denen der Mensch verlassen, einsam und ausgebeutet ist‹. Versuche zu verstehen.«³¹ Trotz der Defizite einer solchen Darstellung war man hier doch weit von den ersten Schulbüchern entfernt, die sich aus Furcht oder Ablehnung oft damit begnügten, den Ablauf der Ereignisse zu schildern, oder die ihre Beiträge mit Werturteilen bespickten.³²

30 Geschichte und Gegenwart, Bd. 5, hrsg. v. Hans Georg KIRCHHOFF, Paderborn: Schöningh-Schroedel 1992, S. 142.

31 Ebd.

32 Man findet jedoch immer noch viele der erwähnten Elemente, wenn auch in abgeschwächter Form, in den neuesten Schulbüchern der Verlagshäuser Schöningh und Schroedel. Was z. B. die Unmöglichkeit des Zusammenschlusses der Studentenbewegung mit der Arbeiterbewegung betrifft, siehe Zeiten und Menschen 4, hrsg. v. Hans-Jürgen LENDZIAN u. Wolfgang MATTES. Paderborn: Schöningh 2006, S. 195: »Heute sind sich die Historiker darin einig, dass die Proteste der APO nicht von Gruppen aus allen Teilen der Gesellschaft getragen wurde, sondern auf studentische und bürgerliche Schichten begrenzt blieben.« In der Auflage für die Oberstufe: Zeiten und Menschen. Geschichte Oberstufe 2, hrsg. v. Hans-Jürgen LENDZIAN, Braunschweig u. a.: Schöningh 2006 liest man auf S. 368f. folgendes: »Obwohl die APO schließlich eine Massenbewegung war, blieb sie im Kern auf das studentisch-intellektuelle Milieu beschränkt und

Die Darstellung der Protestbewegungen als nationales Phänomen

Es muss festgestellt werden, dass die französischen und deutschen Geschichtsschulbücher sich »1968« als ein nationales Phänomen aneignen. Sogar das neue deutsch-französische Geschichtsbuch bleibt dieser Konstante treu. In diesem Werk werden die französischen und deutschen Studentenbewegungen nebeneinander dargestellt, ohne dass die Schüler die transnationalen Elemente, die politischen Begegnungen, die gegenseitigen Einflüsse, die gemeinsamen Ziele und die Austauschkanäle zwischen französischen und deutschen Revolutionären erfassen können.³³ In den französischen Schulbüchern gehört der »Mai 1968« fast immer zu dem Kapitel über »Die Fünfte Republik«, als Unterkapitel zu »Die Krise des Gaullismus« oder »Die Abnutzung der gaullistischen Republik«³⁴. Die französischen Schulbücher führen also die Rebellion der 1960er Jahre auf französische Spezifika, wie z. B. die Infragestellung der gaullistischen Macht, zurück. Die anderen Ursachen und Ziele des Protests, wie die Krise der Universitäten, die formierte Gesellschaft oder die Logik des kapitalistischen Systems, die eigentlich

konnte die breiten Schichten der Bevölkerung, insbesondere die Arbeiterschichten, nicht substantiell erreichen. In ihren Zielen, Inhalten und Aktionsformen war die APO zwar vielfach von realitätsfernen und »verrückten« Irrwegen geprägt, konnte aber [...] längst überholte Verkrustungen aufbrechen und einen gesellschaftlichen Modernisierungsschub in Gang setzen.« In Bezug auf die politische Institutionalisierung der Studentenbewegung heißt es in Zeit für Geschichte, Bd. 4, G8, bearb. v. Dorothea BECK u. a., Braunschweig: Schroedel 2007, S. 219: »Aus der Studentenbewegung gingen soziale, kulturelle und politische Initiativen hervor, z. B. Dritte-Welt-Läden oder Bürgerinitiativen. Die Mehrheit der Menschen, die gegen die Verkrustung der Gesellschaft protestiert hatten, wurde allmählich ein Teil der sich verändernden und modernisierenden Gesellschaft. Sie traten in Parteien ein [...] Sie gründeten 1979 die Partei »Die Grünen«, in der viele Impulse der Studentenbewegung lebendig blieben. Bereits 1985 koalitierten die Grünen in Hessen mit der SPD. Die Übernahme politischer Verantwortung hat die neue Partei allmählich verändert.« In diesem Text ist die Gegenüberstellung von NPD und APO nicht gänzlich ausgeräumt: Auf Seite 217 heißt es: »Als Gegner dieser Großen Koalition formierten sich zwei völlig gegensätzliche Kräfte, die NPD und die Außerparlamentarische Opposition (APO).«

33 Peter GEISS und Guillaume LE QUINTREC (Hrsg.): *L'Europe et le monde depuis 1945. Terminales*, Stuttgart, Leipzig : Klett/Paris: Nathan, 2006, S. 244–245 u. 253. Man findet dieses additive Phänomen auch in anderen französischen Schulbüchern, die auf die Geschichte Europas eingehen. Siehe z. B. Serge BERSTEIN, Pierre MILZA: *Histoire de l'Europe contemporaine*, Paris: Hatier 2002, S. 293–301. Mehrere aufeinander folgende Abschnitte sind den Protestbewegungen in Deutschland, Frankreich, Italien, und im »übrigen Europa« gewidmet (S. 301). Nur das erste Kapitel: »1968, eine Krise des liberalen Kapitalismus und der Konsumgesellschaft« analysiert die Protestbewegungen auf globaler Ebene.

34 Laurent BOURQUIN (Hrsg.): *Le monde, l'Europe, la France, de 1945 à nos jours. Terminales*, Paris: Belin 2004, S. 306; Guillaume BOUREL, Marielle CHEVALIER (Hrsg.): *Le monde contemporain. Terminales S*, Paris: Hatier 2004, S. 180.

transnationale Phänomene waren, welche alle Protestbewegungen der 1960er Jahre in den industrialisierten Ländern charakterisierten, werden selten als solche, sondern fast immer nur im französischen Kontext dargestellt: Krise der französischen Universitäten, Autoritarismus des gaullistischen Systems, Schwerfälligkeit der französischen Gesellschaft. Bis vor kurzem stellten die meisten französischen Schulbücher die Protestbewegung selten in ihrer internationalen Dimension dar, außer durch einen kürzeren oder längeren Relativsatz, wie z. B. in Hachette: *Histoire Terminales* (1998).³⁵ In diesem Schulbuch wurde dieser Aspekt etwas mehr hervorgehoben, ohne dass jedoch daraus die Quintessenz des Kapitels über den »Mai 1968« gezogen wurde:

»Was sind die Gründe für diese Krise, die das Regime fast zu Fall gebracht hätte? Zunächst sollte betont werden, dass der Mai 1968 in Frankreich in eine breite Protestbewegung eingebettet ist, welche die Gesellschaften aller großen westlichen Industrieländer am Ende der 1960er Jahre erfasst und deren Hauptakteur die junge Generation des Babybooms ist. Westdeutschland, Italien, die Vereinigten Staaten kennen auch Jugendprotestbewegungen. Aber Frankreich ist das einzige Land, in dem dieser vielgestaltige Protest zu einer schweren politischen Krise führt.«³⁶

Mehr erfuhr der Abschlussklässler über die Protestbewegungen in Deutschland, Amerika oder Italien nicht.

Gegenwärtig versuchen einige französische Schulbücher, die französische Bewegung in den globalen Rahmen der Protestbewegungen der 1960er Jahre einzubetten, wie z. B. Hatier initial³⁷, das »die »Krise von Mai-Juni 1968« zwar in das Unterkapitel »Die Abnutzung der Macht und die Krisen des Gaullismus (1965–1969)«³⁸ integriert, aber auch darauf bedacht ist, den Protest als ein globales Phänomen darzustellen:

»Die Krise von 1968 war im Kern eine Krise der Gesellschaft, die zeitgleich alle großen Industrienationen, die USA, Japan, die Bundesrepublik, erschütterte. Sie erfasste erst später Frankreich [...] ihre Bedeutung geht weit über den politischen Rahmen hinaus und wurzelt in der kollektiven Psychologie der Industriegesellschaften in ihrer Wachstumsphase.«³⁹

Bis heute bieten auch die meisten deutschen Schulbücher keine Analyse der Protestbewegung in ihrer internationalen Dimension und vermögen nicht die Verbreitung und die theoretischen und praktischen Transfers der Proteste, die in den 1960er Jahren stattgefunden haben, darzustellen.⁴⁰ Sie erwähnen zwar heute

35 Jean-Michel LAMBIN u. a. (Hrsg.): *Histoire. Terminales*, Paris: Hachette 1998.

36 Ebd., S. 314.

37 Serge BERSTEIN, Pierre MILZA (Hrsg.): *Histoire du XX. siècle, Tome 2 : 1945–1973, le monde entre guerre et paix*, Paris: Hatier 2002.

38 Ebd., S. 348–354.

39 Ebd., S. 351.

40 Bis auf wenige Ausnahmen, wie z.B. schon in *Geschichte und Gegenwart*, Bd. 5, hrsg. v. Hans Georg KIRCHHOFF, Paderborn: Schöningh-Schroedel 1992, S. 141: »Der Viet-

gebührend die Protestbewegungen, die in anderen europäischen Ländern und in den USA stattfanden⁴¹, die damaligen Interaktionen und Verflechtungen dieser Bewegungen werden jedoch kaum untersucht. Aus jüngsten Forschungsergebnissen geht aber klar hervor, dass die Protestbewegungen in einem internationalen Kontext eingebettet waren, und dass die Verbreitung der Ideen und Theorien wie auch der Austausch zwischen den Akteuren auf internationaler Ebene eine entscheidende Rolle gespielt haben. Die Schulbücher berücksichtigen diese neuen Ergebnisse aus der Forschung meistens kaum oder gar nicht. Warum erwähnen die deutschen Schulbücher nur selten den Vietnam-Kongress vom 17.–18. Februar 1968 in Berlin, im Laufe dessen unter der Beteiligung von tausenden von europäischen Protestierenden die Strukturen der internationalen Koordination entwickelt wurden? Warum gehen sie nicht auf die wichtige Rolle des politischen Tourismus ein, der in Deutschland in den 1960er Jahren einen Höhepunkt fand? Stattdessen fokussieren die meisten deutschen Schulbücher nach wie vor auf den Kampf gegen die Notstandsgesetze.⁴² Die Kampagne gegen die Notstandsgesetze war im Selbstverständnis der APO zwar wichtig, aber nicht wichtiger als z. B. die Kampagne gegen den Vietnam-Krieg, die erstaunlicherweise oft nur beiläufig erwähnt wird. Auch die Kampagne gegen den Springer-Konzern wird in den meisten deut-

nam-Krieg hatte in den USA eine starke Protestbewegung entstehen lassen, [...]. Mit einigen Jahren Verzögerung erreichte sie auch die Bundesrepublik und Westberlin.« (vgl. S. 159ff.). Die Autoren des vom Schroedel-Verlag im Jahr 1998 veröffentlichten »Lern- und Arbeitsbuches« Geschichte Konkret 3, hrsg. von Hans-Jürgen PANDEL, Hannover 1998 entschlossen sich zwar dazu, die APO in andere Protestbewegungen zu integrieren, beschrieben sie aber nach wie vor als rein deutsche Bewegungen, namentlich die Ostermarschbewegung und die Friedensbewegung der frühen 1960er Jahre. Diese beiden Bewegungen hatten im Übrigen nur wenige Berührungspunkte mit der APO, die keine pazifistische Bewegung sein wollte.

41 Vgl. Deutschland und die Welt nach 1945, hrsg. v. Jürgen WEBER, Bamberg: Buchner 2005, S. 98: »Während die Mehrheit der Bevölkerung den wieder wachsenden Wohlstand genoss, formierte sich in der westlichen Welt aus überwiegend studentischen Gruppen eine Protestbewegung [...] Vorbild war das Aufbegehren von Studenten in den USA gegen [...] den Vietnam-Krieg. [...] Die Protestbewegung der studentischen Jugend erfasste alle westlichen Länder. Besonders heftige Unruhen brachen in Frankreich im Mai 1968 aus. [...] Im Gegensatz zu den USA oder der Bundesrepublik sympathisierten weite Kreise der Bevölkerung, insbesondere die Arbeiter, mit den rebellierenden Studenten.«

42 Siehe z.B. Geschichte Konkret 3, hrsg. von Hans-Jürgen PANDEL, Hannover: Schroedel 1998, S. 224. Die Hervorhebung der Notstandsgesetze findet man bis heute in den deutschen Schulbüchern. Vgl. z. B. Zeit für Geschichte, Bd. 4, G8, bearb. v. Dorothea BECK u. a., Braunschweig: Schroedel 2007, S. 217; Geschichte Konkret 4, hrsg. v. Hans-Jürgen PANDEL, Braunschweig: Schroedel 2007, S. 124.

schen Schulbüchern nicht besonders unterstrichen. Die vierte große Kampagne der APO, die Kampagne für eine Kritische Universität, wird fast nie genannt.⁴³

Bis ins Jahr 2004 fand sich nur ein einziges Schulbuch, das den Schülern die APO in ihrer globalen Dimension näher zu bringen versuchte: *Histoire Terminales. L'histoire depuis 1945* (Bordas, 1994).⁴⁴ Die Autoren hatten das Schulwerk auf den Eckdaten der Zeitgeschichte auf Weltebene (1947, 1973, etc.) aufgebaut, wozu dann auch 1968 gehörte. Meines Wissens ist es das einzige Schulbuch jener Jahre, das eine Synthese der Protestbewegungen der 1960er Jahre vollzog, indem es auch die Protestbewegungen im Osten einbezog. Auf zwei Seiten behandelte Bordas die allgemeinen Ursachen der Protestbewegungen und skizzierte die Hauptmerkmale der Studentenbewegung und die damit verbundenen Formen des Protests. Schon im ersten Absatz setzten die Autoren die Ereignisse in Ost und West in Beziehung zueinander:

»Das zeitliche Zusammenfallen beider Protestwellen diesseits und jenseits des eisernen Vorhangs weist auf eine deutliche Übereinstimmung hin: [...] allorts behauptet sich die Intelligenzija, symbolisiert durch die tschechischen Intellektuellen, die sowjetischen Dissidenten, die Tausenden von Studenten, die im Westen die Soziologie und die Thesen von Herbert Marcuse entdecken.«⁴⁵

Bordas erklärte die Rebellion in Ost und West durch Sätze wie: »Der Prager Frühling ist also vor allem eine Reaktion gegen den Dogmatismus und den Seelenverlust des Sozialismus«⁴⁶. Im Westen dagegen habe »der Vietnam-Krieg die Mobilisierung einer bestimmten Jugend gegen die amerikanischen ›Aggressoren‹ geschürt.

»Begeistert von den Heldentaten des Che [...] hängen viele junge Leute dem Mythos der maoistischen ›Kulturrevolution‹ an [...]. Die Bewegung der Hippies, die Parole *peace not war*, die Besetzungen des Campus, die Versammlungen anlässlich von großen Rock-Konzerten kündigen die Erschütterungen

43 Eine Ausnahme bildete in den vergangenen Jahren: Geschichtsbuch, Neue Ausgabe B, Bd. 4, hrsg. v. Hilke GÜNTHER-ARNDT, Berlin: Cornelsen, 1997, S. 182–187. Dieses Schulbuch war sicherlich eines der besten deutschen Werke zum Thema. Neben den Notstandsgesetzen legte Cornelsen vor allem das Gewicht – und dies war neu im Vergleich zu den früheren deutschen Schulbüchern – auf die Bedeutung der Nichtaufarbeitung der NS-Vergangenheit bis zu den 1960er Jahren für die Etablierung der Neuen Linken in Deutschland: »Sie erlebten in den Prozessen gegen nationalsozialistische Verbrecher, wie wenig man sich in der Bundesrepublik mit dem Problem der Vergangenheit wirklich auseinander gesetzt hatte.« Ebd., S. 183.

44 Claude QUETEL (Hrsg.): *L'histoire depuis 1945. Terminales*, Paris: Bordas 1994, S. 190ff. In dieser Ausgabe ist die zweiseitige geographische Weltkarte der 1968er Studentenunruhen leider unvollständig; es fehlen z.B. die Unruhen von Mexiko.

45 Ebd., S. 190.

46 Ebd.

des Jahres 1968 an. Die Unruhen erfassen zunächst die Soziologie-Studenten, um sich dann auf die Universitäten und auf die Straße auszuweiten.«⁴⁷

Dies war zwar eine oberflächliche und klischeehafte Darstellung, zumindest bot sie aber eine über jedes einzelne Land hinausgehende Analyse und versuchte, die Gemeinsamkeiten dieser Protestbewegungen zu erfassen.

Heute räumen fast alle französischen und deutschen Schulbücher dem durch den Prager Frühling von 1968 symbolisierten Protest in den Volksdemokratien der 1960er Jahre einen beachtlichen Platz ein. In den meisten Werken werden die Ereignisse jedoch in den Kapiteln erwähnt, die dem Kalten Krieg, der Entspannung, der Teilung Europas oder der Ost-West-Konfrontation gewidmet sind⁴⁸, nicht aber in den Abschnitten über die Protestbewegungen der 1960er Jahre. Wie immer gibt es auch Ausnahmen, wie z. B. Deutschland und die Welt nach 1945.⁴⁹ In diesem Schulbuch wird der Prager Frühling als Aufstand der rebellischen Jugend in dem Kapitel »Die 68er-Bewegung« erwähnt:

»Jugendproteste ganz anderer Art gab es in der kommunistisch beherrschten Tschechoslowakei. In den Zielen der Reformkommunisten um Alexander Dubček sahen viele den »Frühling« einer Entwicklung hin zur Meinungs- und allgemeinen politischen Freiheit. Die Panzer der Warschauer-Pakt-Staaten begruben diese Hoffnungen jedoch bald.«⁵⁰

Die Ereignisse des Prager Frühlings werden jedoch in einem anderen Kapitel des Buches (unter »Internationale Krisen und Konflikte«⁵¹) dargestellt. Auch Cornelsen integriert den Aufstand in Prag 1968 in die Analyse der APO:

»Der äußerliche Höhepunkt der »Studentenrevolte« (daher die Bezeichnung »68er«) war gleichzeitig ihr Wendepunkt; 1968 war das Jahr der Spaltung der Studentenbewegung. Am Gewaltproblem, der Beurteilung der parlamentarischen Demokratie nach der Verabschiedung der Notstandsgesetze Ende Mai 1968 und der militärischen Beendigung des »Prager Frühlings« durch Truppen der Sowjetunion und ihrer Verbündeten im August 1968 schieden sich die Geister.«⁵²

Indem sie den Prager Frühling in den Kontext der internationalen Konflikte während des Kalten Krieges einbetten, reduzieren die meisten Schulbücher dieses

47 Ebd.

48 Siehe z. B. Geschichte und Geschehen, Sekundarstufe I, bearb. v. Daniela BENDER u. a., Stuttgart u. Leipzig: Klett 2006, S. 201ff.; Zeit für Geschichte, Bd. 4, G8, bearb. v. Dorothea BECK u. a., Braunschweig: Schroedel 2007, S. 160f.; Laurent BOURQUIN (Hrsg.): Histoire. Terminales, Paris: Belin 2004, S. 146 u. 226; Guillaume BOUREL, Marielle Chevallier (Hrsg.): Histoire Terminales L-ES. Le monde, l'Europe et la France de 1945 à nos jours, Paris: Hatier 2004, S. 70.

49 Deutschland und die Welt nach 1945, hrsg. v. Jürgen WEBER, Bamberg: Buchner 2005.

50 Ebd. S. 98

51 Ebd., S. 203–208.

52 Geschichtsbuch Oberstufe, Sachsen-Anhalt. Das 19. und das 20. Jahrhundert, hrsg. v. Hilke GÜNTHER-ARNDT u. a., Berlin: Cornelsen 2006, S. 444.

Ereignis auf einen Volkswiderstand gegen die sowjetische Unterdrückung, ohne ihm die Inhalte und Formen der Mobilisierung und des Engagements anzuerkennen, die in den kapitalistischen Ländern Europas und in den USA die radikalen linken Bewegungen gekennzeichnet haben. Zeit für Geschichte, ein Lehrwerk für die Oberstufe, sagt folgendes aus:

»Eine Wirtschaftskrise und wachsende Unzufriedenheit der Bevölkerung führten in der Tschechoslowakei zu einem Reformversuch von oben. Der neue Vorsitzende der kommunistischen Partei, Alexander Dubček, beschloss im April 1968, die Pressezensur abzuschaffen, neben der KP auch andere politische Gruppierungen zu den Wahlen zuzulassen und Einschränkungen in der Wirtschaft abzuschaffen. Dieser »Sozialismus mit menschlichem Antlitz« stellte jedoch den Führungsanspruch der Partei nicht infrage. Die Verbündeten des Warschauer Paktes sahen in den Vorgängen in der Tschechoslowakei jedoch eine »konterrevolutionäre Entwicklung« und marschierten in der Nacht des 20. August 1968 in der Tschechoslowakei ein und besetzten die Hauptstadt Prag. Der Bevölkerung blieb nur passiver Widerstand. Die führenden Politiker wurden in die Sowjetunion geschafft, alle Reformen mussten rückgängig gemacht werden, ein erzwungener Vertrag erlaubte die dauerhafte Stationierung sowjetischer Truppen in der Tschechoslowakei.«⁵³

Nur wenige Schulbücher erwähnen die revolutionäre Dynamik der Akteure des Prager Frühlings, die zugleich auf der doppelten Enttäuschung von Kommunismus und Kapitalismus, auf der Ablehnung aller ideologischen Konformismen und der Suche nach einem »humanen«, libertär angehauchten Sozialismus beruhte. Fast alle Schulbücher vernachlässigen den Einfluss der tschechischen radikalen Linken – die im Übrigen den französischen Trotzlisten ideologisch und persönlich sehr nahe standen – auf die gesamte Widerstandsbewegung gegen den sowjetischen Imperialismus. Ebenso wie bei allen Protestbewegungen der Industriestaaten negierten die Schulbücher alle Verbindungen, die schon am Anfang der 1960er Jahre zwischen westeuropäischen und tschechischen Revolutionären geknüpft wurden: Kein Wort über die Reisen von Rudi Dutschke nach Prag, um tschechische linke Studenten zu treffen, keine Spur der Kontakte, die letztere mit politischen Gruppen aus westlichen Staaten unterhalten haben, wie z. B. mit Frankreichs Parti Socialiste Unifié (PSU) oder Ligue Communiste Révolutionnaire (LCR). Man findet in den Schulbüchern keinen Text über den Einfluss der Tschechen im politischen Exil auf die Prager Bewegung. Die Tschechen im Exil prägten aber den Aufstand in Prag – auch durch ihre Erfahrungen bei den revolutionären Ereignissen in ganz Europa. Es ging ihnen bald nicht mehr nur um den Widerstand gegen die Sowjetunion, sondern u. a. auch um neue Lebensformen, eine Ästhetisierung des individuellen Lebens oder um politischer Moral. Stattdessen zeigen die Schulbücher lediglich Akteure bei ihrer verzweiferten Verteidigung gegen die sowjetische Unterdrückung und oft Bilder von russischen Panzern bei der Niederwalzung

53 Zeit für Geschichte, Bd. 4, G8, bearb. v. Dorothea BECK u. a., Braunschweig: Schroedel 2007, S. 159.

des Prager Widerstandes.⁵⁴ Zudem ignorieren die meisten Schulbücher die Parallelgesellschaften, die sich nach dem Prager Frühling im kulturellen und politischen *underground* bildeten und die nicht nur längerfristigen Veränderungen bewirkten, sondern auch die neuen Perspektiven auf Veränderungen nach dem Zusammenbruch des kommunistischen Machbereiches ab 1989 markierten.

Schluss

Sowohl in Frankreich wie auch in Deutschland haben sich die Schulbücher hinsichtlich der Behandlung und Darstellung der »68er-Bewegung« stetig verbessert: heutzutage findet man in Schulbüchern kaum noch tendenziöse Aussagen über die APO. Diese Verbesserung ist unter anderem auf eine immer größere Entspannung gegenüber einem Thema zurückzuführen, das oft emotional Bilder, Erfahrungen und Erinnerungen wachgerufen hat, Urteile und Vorurteile, Thesen und Gegenthesen provozierte, aber lange Zeit kaum Gegenstand der Geschichtswissenschaft war. Es gibt jedoch noch enorme Defizite in der Behandlung dieser Periode wie z. B. die Überbewertung der Gewalt in den Studentenbewegungen oder der Gegenkultur in der revolutionären Dynamik, oder aber die Außerachtlassung der Jugendbewegungen (Hippies etc.), die sich in den Ostgesellschaften, in der DDR insbesondere, entwickelt haben und die in die Schulbücher kaum Eingang gefunden haben.⁵⁵ Der Vergleich zwischen den Protestbewegungen in den 1960er Jahren ist ein Aspekt, der in Zukunft in französischen und deutschen Schulbüchern wahrscheinlich immer mehr zum Tragen kommen wird, da die Historiographie gegenwärtig in diese Richtung geht. Es gibt immer mehr Stimmen, die auf die globale Dimension von 1968 hinweisen. Manche Historiker und Historikerinnen sprechen sogar von »1968« als erstem Ereignis »globaler Gleichzeitigkeit«. Bald werden die Schulbücher von den neuen Forschungen über die gemeinsamen Wurzeln der Studentenbewegung in den 1960er Jahren und die nationalen Unterschiede innerhalb der Bewegung profitieren. Sie werden anknüpfen können an die umfangreichen Forschungen insbesondere der tschechischen Zeitgeschichtsschreibung zum Prager Frühling und die neueren Forschungsergebnisse zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Prager Frühlings, und somit die traditionell vorwiegend politik- bzw. ereignisgeschichtlich geprägte Sicht auf den Reformprozess in der Tschechoslowakei erweitern können. In Blick können dann genommen werden die Wechselwirkungen zwischen den Prozessen in der ČSSR und den

54 Vgl. PETER GEISS, Guillaume LE QUINTREC (Hrsg.): Deutsch-französisches Geschichtsbuch, Gymnasiale Oberstufe. Europa und die Welt seit 1945, Stuttgart u. Leipzig: Klett/Paris: Nathan 2006, S. 107.

55 Einige Ausnahmen bestätigen die Regel, wie z.B. Geschichte und Geschehen, Sekundarstufe I, bearb. v. Daniela BENDER u. a., Stuttgart u. Leipzig: Klett 2006, Kap. 7: »Jugend in Ost und West«, S. 252–258; siehe auch Geschichte Plus, Klassen 9/10. Ausgabe Brandenburg, hrsg. v. Walter FUNKEN und Bernd KOLTROWITZ, Berlin: Cornelsen/Volk und Wissen 2004, S. 206f.

parallel ablaufenden Umbrüchen in den westlichen Gesellschaften, gefragt werden kann ferner nach direkten Kontakten der Akteure in Ost und West, nach deren wechselseitiger Wahrnehmung, dem Transfer von Ideen und Konzepten, aber auch nach der systemübergreifenden Wirkungsgeschichte von Popkultur und Konsum.

Hans-Christian Maner

Von Reformversuchen zur Epochenwende. 1968 und 1989 in Polen, Rumänien und Jugoslawien im Kontext des deutschen Geschichtsunterrichts

»1968 – ein europäisches Jahr?« – Diese Frage, die einer Aufsatzsammlung als Titel dient¹, kann ebenso als übergeordnetes Leitmotiv den folgenden Ausführungen vorangestellt werden. Von der europäischen Vogelflugperspektive ausgehend will dieser Beitrag das östliche Europa jenseits der Ereignisse in der Tschechoslowakei näher beleuchten. Wie präsent ist 1968 im weiteren Ostmittel- und Südosteuropa, exemplarisch auf Polen, Rumänien und Jugoslawien fokussiert, in Lehrplänen, Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien?

In dem Aufruf »Einladung zur Mitarbeit« zum Thema »1968« der Zeitschrift *Geschichte lernen* aus dem Jahr 2001 wird 1968 »als Chiffre für eine soziale Bewegung unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen« bezeichnet, die »nicht nur in Westeuropa und in den USA auftrat, sondern auch sozialistische Länder und Staaten der Dritten Welt erfasste«. Dabei wurden unter den Vorschlägen für Unterrichtsbeiträge u. a. auch unterbreitet:

a) »»1968« in anderen westlichen Staaten: USA (z.B. Vietnamproteste, Black-Power-Bewegung u. a.), Frankreich (Maiunruhen), Italien (Contestazione und Heißer Herbst 1969) u. a.«

b) »»1968« jenseits des Eisernen Vorhangs: Der Prager Frühling.«²

Aus den unverbindlichen Vorgaben geht bereits deutlich hervor, dass der östliche Teil Europas auf die Ereignisse in der Tschechoslowakei, konkret in Prag, konzentriert bleibt. Ein darüber hinausgehender Ansatz verbirgt sich in dem methodischen Vorschlag, Ereigniskomplexe »sei es für sich, sei es im Vergleich« anzugehen. Als Beispiele erwähnt der Autor, Gerhard Henke-Bockschatz, zwar Frankreich, Prag, USA, doch könnten seiner Meinung nach hier genauso auch andere Fälle ihren Platz finden.³

Das Ergebnis, das Themenheft »1968«, bietet dann doch ein sehr viel engeres Themenspektrum. Im Basisartikel wird kurz auf die Besetzung der Tschechoslo-

1 Etienne FRANÇOIS u. a. (Hrsg.): 1968 – ein europäisches Jahr? Leipzig 1997. Für eine kritische Durchsicht des Beitrages und zahlreiche Anregungen danke ich Dr. Andreas Helmedach ganz besonders.

2 Gerhard HENKE-BOCKSCHATZ: 1968. In: *Geschichte lernen* Heft 79 (2001), S. 7.

3 Ebd.

wakei durch Truppen des Warschauer Paktes hingewiesen⁴, um dann in wenigen Worten den übergreifenden Charakter der Bewegung zu charakterisieren:

»Die Liste der Länder und Proteste ließe sich noch problemlos um Ereignisse in Großbritannien, Nordirland, Japan, Mexiko, Italien, Pakistan und andere mehr ergänzen. Das ›Wir-Gefühl‹, durch das die verschiedenen sozialen Bewegungen zusammengehalten wurden, war durch das inhaltlich sehr diffuse Bewusstsein gekennzeichnet, man sei Träger fundamentaler Veränderungen in Richtung auf eine demokratischere, gerechtere und freiere Gesellschaft. Die Bewegungen waren zumeist sehr stark öffentlichkeitsorientiert. Sie trugen ihre Anliegen offensiv und mit Nachdruck vor.«⁵

Mit Ausnahme von Unterrichtshinweisen zur »Flower-Power-Bewegung« konzentrieren sich alle weiteren Beiträge und Unterrichtsvorschläge auf westdeutsche Probleme. Ein Blick in andere Materialien bietet keine neuen Erkenntnisse wie auch die Themenhefte »Freiheit! Herbst 1956: Wie der Aufstand der Ungarn die Welt bewegte« und »1968 – das Jahr der Revolte«⁶ aus der Reihe »DIE ZEIT Geschichte« belegen, in denen neben dem deutschen Jahr 1968 noch die Prager Ereignisse vorkommen.⁷

Die Vorschläge für ein Themenheft in »Geschichte lernen«, der Basisartikel mit den aufgezählten Ländern lassen angesichts der heutigen Diskussion über »Europa«, »european turn«, »europäisches Geschichtsbewusstsein«⁸ die Frage aufkommen, was das Jahr 1968 außer in dem immer wieder zitierten Westeuropa und in Prag stellvertretend für die sozialistischen Staaten im östlichen Europa für eine Rolle gespielt hat.

Wenn in den Unterrichtsmaterialien von 1968 als einem europäischen, ja weltumspannenden Geschehen die Rede ist, dann muss man ermitteln, was hier, um nur ersteres aufzugreifen, unter »Europa« verstanden wird? Welches Europa ist

4 Eine farbige Abbildung, die eine Menschenmenge zeigt, die russische Panzer umzingelt hat, ergänzt die Textinformationen. Gerhard HENKE-BOCKSCHATZ: 1968 – Protestbewegungen und kultureller Umbruch. In: Ebd., S. 15–22, hier S. 17.

5 Ebd., S. 16.

6 Seit diesem Themenheft besteht eine Kooperation zwischen dem Zeitverlag Gerd Bucerius und dem Verband der Geschichtslehrer Deutschlands e.V.

7 »Freiheit! Herbst 1956: Wie der Aufstand der Ungarn die Welt bewegte«. In: DIE ZEIT Geschichte 2006, Nr. 3; »1968 – das Jahr der Revolte«. In: Ebd., 2007, Nr. 2. Für den Hinweis auf die Themenhefte danke ich Dr. Meike Hensel-Grobe.

Stellvertretend für diese einseitige Perspektive auf »1968«, die in vielen Darstellungen zu dieser Thematik zu finden ist, sei hier verwiesen auf Wolfgang KRAUSHAAR: 1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur. Hamburg 2000. In dem Kapitel »Die erste globale Rebellion« (S. 19–52) konzentriert sich das »globale« neben der punktuellen Erwähnung von Geschehnissen weltweit ausschließlich auf den Westen Europas.

8 Diskussionen hierzu auf dem Kolloquium des Instituts für Europäische Geschichte in Mainz »European Turn? Auf dem Weg zu einem europäischen Geschichtsbewusstsein« vom 29.–30. März 2007. Vgl. auch Bernd SCHÖNEMANN, Hartmut VOIT (Hrsg.): Europa in historisch-didaktischen Perspektiven. Idstein 2007.

gemeint, wenn davon die Rede ist, d. h., was wird zu 1968 präsentiert? Welches Geschichtsbewusstsein wird dabei propagiert?

Im Folgenden soll es darum gehen, weitere Aspekte, weitere Perspektiven von 1968 hinzuzufügen, das Bild bunter und weiter zu gestalten und damit auch ein erweitertes Geschichtsbewusstsein zu formen.

Weiterführend und abschließend stellt sich noch die Frage nach dem Umbruch 1989 in Osteuropa. Welche Inhalte kommen dazu in ausgewählten Schulbüchern vor und in welchem Zusammenhang stehen diese? Wieso noch 1989? Hier soll nicht allein die Symbolik der Zahlen sprechen – »89« eine umgedrehte »68« –, sondern die in der Forschungsliteratur angeführte Begründung, dass »1968 der Vorläufer von 1989 war und 1989 in entscheidender Hinsicht eine Fortsetzung von 1968«, im Mittelpunkt stehen.⁹

1. 1968 und 1989 in Lehrplänen und Geschichtsschulbüchern

1.1 Lehrpläne

Aus der Fülle an bundesdeutschen Lehrplänen als Ausdruck offiziell sanktionierter Zielsetzungen historischen Lernens konzentrieren sich die folgenden Beobachtungen auf die Lehrpläne für Gymnasien in Bayern, Rheinland-Pfalz und Hessen.

Im gültigen bayerischen Lehrplan für das Gymnasium taucht 1968 insgesamt dreimal auf:¹⁰

a) Erstmals erfährt man davon unter dem zweiten Thema »Der Wandel des Ost-West-Verhältnisses« der Jahrgangsstufe 10. Unter dem Aspekt »Ost-West-Beziehungen zwischen Konfrontation, Koexistenz und Kooperation« wird lediglich das Stichwort aufgeführt »Intervention der Warschauer-Pakt-Staaten in der ČSSR«.

b) Ebenfalls unter diesem Thema wird dann der Einmarsch 1968 zum Grundwissen gezählt nach dem Volksaufstand in Ungarn und der Kubakrise und vor der Schlussakte von Helsinki 1975.

c) Schließlich wird unter dem dritten Thema »Die Entwicklung der beiden deutschen Staaten in Deutschland und die deutsche Frage seit 1949« in der Rubrik Grundwissen »1968 Protestbewegungen« genannt.

In allen drei Fällen, auch wenn die Angaben sehr allgemein gehalten sind, kann festgehalten werden, dass 1968 im Kontext des Verhältnisses der Supermächte zueinander sowie deutscher Interessen auftaucht.

9 Giovanni ARRIGHI, Terence K. HOPKINS u. Immanuel WALLERSTEIN: 1989 – die Fortsetzung von 1968. In: Etienne FRANÇOIS u. a. (Hrsg.): 1968 – ein europäisches Jahr? Leipzig 1997, S. 147–164, hier S. 147.

10 Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Geschichte. Online Version. <<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=e2e8be614c81d8d3e2b15aa69250f8eb>>. Zuletzt aufgerufen am 1. November 2007.

Im Lehrplan für Rheinland-Pfalz der Sekundarstufe I für Realschule und Gymnasium kommt 1968 zweimal in Klasse neu bzw. zehn vor und zwar in einem ähnlichen Kontext wie im bayerischen Curriculum. Unter dem Stichwort »USA als Weltmacht« wird »Protestbewegung 1968 und in den 70er Jahren« aufgeführt. Außerdem wird der »Prager Frühling« im Zusammenhang der »Entstehung einer bipolaren Weltordnung« thematisch unter »Respektierung des Status quo« gemeinsam mit 17. Juni 1953 in der DDR, Volksaufstand 1956 in Ungarn und Mauerebau in Berlin 1961 erwähnt.¹¹ In der Sekundarstufe II im Lehrplan für Rheinland-Pfalz kommt 1968 nicht vor, ebenso auch nicht im Lehrplan Geschichte für Hessen.¹²

Ganz anders hingegen ist das Jahr 1989 in den Lehrplänen präsent. Im bayerischen Lehrplan für die Jahrgangsstufe 10 werden unter dem vierten Thema »Europa und die Entwicklung der europäischen Integration« die »Umwälzungen in Ostmittel- und Südosteuropa« ganz allgemein aufgeführt. Dabei soll es um das »Bewusstmachen von Dimensionen und Folgen« sowie um eine »Diskussion zu aktuellen Fragen der Europapolitik« gehen. Schließlich zählt im Kontext dieses vierten Themas »1989 Umbruch in den Ostblockländern« zum Grundwissen. In der Jahrgangsstufe 13 wird ebenfalls im Rahmen des vierten Themas »Europäische Einigung und neuere weltpolitische Konstellationen« darauf hingewiesen, dass die Schüler die jüngsten Entwicklungen in Osteuropa (gemeint ist nach 1989/90) verfolgen sollen.¹³

Im hessischen Lehrplan wird die »Epochenwende« 1989/90 vorrangig mit der deutschen Thematik verbunden. Die »revolutionären Veränderungen in Mittel- und Osteuropa« werden übergreifend in der Jahrgangsstufe 12 (nach dem aktuellen G9-Lehrplan für 12 Klassen) unter dem Arbeitsgebiet »Konflikt und Kooperation in der Welt nach 1945« angeführt. Auffallend ist jedoch der Zusammenhang. Im Rahmen des Themas »Die europäische Ebene: Integration und neue Nationalismen« heißen die zu behandelnden Inhalte in Stichworten, wobei auf die Reihenfolge zu achten ist: »das Ende der politischen Teilung: Die Auflösung von RGW und Warschauer Pakt; nationale und ethnische Konflikte als Folge der ökonomischen und wirtschaftlichen Veränderungen in Mittel- und Osteuropa«. Unmittelbar nach den welthistorischen und für die Menschen in Osteuropa grundlegenden Umwälzungen, die Beseitigung von Bevormundung, Bedrohung, Verfolgung,

11 Lehrpläne. Lernbereich Gesellschaftswissenschaften. Lehrplan Geschichte (Klassen 7–9/10). Online Version: <<http://lehrplaene.lernfabrik.de/>>. Zuletzt aufgerufen am 1. November 2007.

12 Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 6G bis 12G. Hessisches Kultusministerium 2005. Online Version: <http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?uid=1e20e9fb-a45b-901b-e592-697ccf4e69f2>. Zuletzt aufgerufen am 1. November 2007.

13 Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Geschichte. Online-Version, S. 397, 409 (<<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=e2e8be614c81d8d3e2b15aa69250f8eb>>). Zuletzt aufgerufen am 1. November 2007.

Unterdrückung eines zutiefst unmenschlichen Systems wird der Blick der Schüler sofort auf »Konflikte« gelenkt, d.h. alte Muster kehren wieder.¹⁴

Dieser Kurzschluss wird im Lehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz vermieden. Hier werden in der 10. Jahrgangsstufe im Rahmen der Unterrichtseinheit »Europa auf dem Weg zur Einheit« unter dem neutral gehaltenen Thema »Entwicklungen in Osteuropa« zwei inhaltliche Aspekte genannt: »1. Politische und wirtschaftliche Reformversuche in den ost- und südosteuropäischen Staaten.« und »2. Die Auflösung des Warschauer Paktes und der UdSSR infolge der nationalen Unabhängigkeitsbestrebungen und der Perestrojka.« Dass es den Lehrplanmachern in Rheinland-Pfalz darum ging, das Besondere der Ereignisse 1989/90 herauszustellen, zeigt auch in der gleichen Einheit die Herausstellung u. a. von Osteuropa als »Hoffnung für andere Nationen«. Insgesamt weisen die Stichworte jedoch auf eine Fokussierung des Umbruchs auf die Situation in Russland.¹⁵

Eine neue Herangehensweise ist im Lehrplan für das Fach Geschichte in der Sekundarstufe II zu finden. Der Umbruch wird in einem größeren, das gesamte 20. Jahrhundert berücksichtigenden Kontext angegangen. Die Schüler sollen »anhand der Epochenjahre 1917, 1945, 1989 einen Überblick gewinnen über prägende Strukturen und ideologische Determinanten der internationalen Politik im 20. Jahrhundert«.¹⁶

1.2 *Geschichtsschulbücher*

Aus der Fülle an Geschichtsschulbüchern als Leitmedien, die häufig die Praxis des Geschichtsunterrichts bestimmen, dienen der folgenden Interpretation eine Auswahl an repräsentativen Schulbuchreihen, die von dem Ende der 1960er Jahre bis in die unmittelbare Gegenwart erschienen sind. Dabei kann eine Grundbeobachtung vorausgeschickt werden: Wenn in den herangezogenen Schulbüchern von 1968 im »Ostblock« die Rede ist, dann ist dies nahezu ausschließlich auf die ČSSR, auf den »Prager Frühling« und dessen gewaltsame Beseitigung, bezogen.

In frühen Lehrwerken, »Zeiten und Menschen«, »Die Reise in die Vergangenheit«, wird bei der expliziten Aufzählung der in die Tschechoslowakei einmar-

14 Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 6G bis 12G. Hessisches Kultusministerium 2005. Online Version: <http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?uid=1e20e9fb-a45b-901b-e592-697ccf4e69f2>, S. 56. Zuletzt aufgerufen am 1. November 2007.

15 Lehrpläne. Lernbereich Gesellschaftswissenschaften. Lehrplan Geschichte (Klassen 7–9/10). Online Version: <<http://lehrplaene.lernfabrik.de/>>, 230f. Zuletzt aufgerufen am 1. November 2007.

16 Lehrplan Gemeinschaftskunde für Rheinland-Pfalz, online Version: <http://lehrplaene.lernfabrik.de/no-cache/schulart.html?tx_abdownloads_pi1%5Baction%5D=getviewcatalog&tx_abdownloads_pi1%5Bcategory_uid%5D=118>, S. 27. Zuletzt aufgerufen am 1. November 2007.

schierenden Staaten des Warschauer-Paktes deutlich, dass sich Rumänien und Albanien an dieser Aktion nicht beteiligt haben. Gesondert thematisiert wird dies jedoch nicht.¹⁷ »Erinnern und Urteilen« stellt den Prager Frühling« in eine Reihe des Widerstandes gegen den Stalinismus und die sowjetische Politik: Josip Broz Tito 1948, ungarischer Aufstand 1956, sowjetisch-chinesischer Konflikt, Prager Frühling 1968. Das Buch erwähnt unter den am Einmarsch nicht beteiligten Ländern fälschlicherweise nur Rumänien.¹⁸

Spätere Werke aus der Zeitspanne bis 1989 knüpfen daran an, indem sie den Prager Frühling in den größeren Zusammenhang der »Reformbewegungen in der kommunistischen Welt« aufgrund der Unzufriedenheit der Bevölkerung stellen. In der Ausgabe G von »Zeiten und Menschen« finden sich neben der Lage in Prag einzelne Kapitel zur Entwicklung in Jugoslawien, Polen, Ungarn und Rumänien. Zu den ersten beiden Ländern wird die allgemeine Entwicklung skizziert, ohne dezidiert auf 1968 einzugehen.¹⁹ In einer anderen Ausgabe von »Zeiten und Menschen« findet sich bezogen auf Polen immerhin ein Satz: »Im selben Jahr [gemeint ist 1968] war es in Polen wieder zu Studentenunruhen gekommen.«²⁰ Die Entwicklung in Rumänien hingegen wird deutlicher mit 1968 in Verbindung gebracht. Unter der Kapitelüberschrift »Rumäniens Sonderrolle« heißt es:

»Rumänien hatte sich an der Invasion nicht beteiligt und fürchtete seinerseits eine Intervention des Warschauer Paktes. Fast unmerklich hatte Rumänien begonnen, sich von der Vorherrschaft der Sowjetunion zu emanzipieren. [...] Es gelang dem Generalsekretär der KP Ceausescu (geboren 1918), die politische Selbständigkeit Rumäniens schrittweise zu vergrößern. In vorsichtiger Form hat die Resolution des X. Parteitages von 1969 die rumänische Emanzipationsbestrebungen formuliert. Mit aller Klarheit hat sich Ceausescu gegen die so genannte Breschnew-Doktrin gewandt, die im Zusammenhang mit den Ereignissen in der ČSSR aufgestellt wurde.«²¹

17 Zeiten und Menschen. Geschichtliches Unterrichtswerk, Ausgabe B, Bd. 4: Europa und die Welt. Das 20. Jahrhundert, bearb. v. Joachim IMMISCHEN. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, Schroedel Schulbuchverlag 1968, S. 216; Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch, Bd. 4: Geschichte und Politik in unserer Zeit, Lehrerausgabe. Braunschweig: Georg Westermann 1975, S. 173.

18 Erinnern und Urteilen, Bd. IV. Unterrichtseinheiten Geschichte, bearb. v. Peter ALTER u. a., Stuttgart: Ernst Klett 1981, S. 139.

19 Zeiten und Menschen. Geschichtliches Unterrichtswerk, Ausgabe G, Bd. 2: Die geschichtlichen Grundlagen der Gegenwart, 1776 bis heute, bearb. v. Robert Hermann TENBROCK u. a., Paderborn: Ferdinand Schöningh, Schroedel Schulbuchverlag 1983, S. 157f.

20 Zeiten und Menschen, neue Ausgabe B, Bd. 4: Zeitgeschichte. Von der Oktoberrevolution bis zur Gegenwart, bearb. v. Joachim IMMISCHEN. Paderborn: Ferdinand Schöningh, Schroedel Schulbuchverlag 1983, S. 168.

21 Zeiten und Menschen. Geschichtliches Unterrichtswerk, Ausgabe G, Bd. 2, S. 159.

Der positive Grundton gegenüber Nicolae Ceaușescu, als einem Politiker, der der Sowjetunion gegenüber die Stirn bot, muss natürlich im Zusammenhang mit der Zeit gesehen werden, in der das Buch verfasst wurde.

In den Geschichtsbüchern kristallisierte sich allmählich ein fester Stamm an Daten heraus, sozusagen ein Kanon, der die Unruhen und Aufstände nach Stalins Tod in den anderen kommunistischen Staaten charakterisiert.²² Unter der Überschrift »Aufstände zu Beginn der Entstalinisierung« wird im »Geschichtsbuch« der Aufstand vom 17. Juni 1953 in der DDR erwähnt, dann auf den Ungarnaufstand von 1956 eingegangen sowie die Unruhen in Polen im gleichen Jahr thematisiert. Das Jahr 1968 wird hingegen allein vom »Prager Frühling« beherrscht.²³ Sehr versteckt kann der Leser in einer Karikatur möglicherweise einen Hinweis auch auf die antijüdischen Ereignisse in Polen 1968 finden. Die Karikatur zeigt den verzweifelten Lenin, der auf den Trümmern seines Gebäudes sitzt; ihm zu Füßen u. a. auch große Gesteinsbrocken mit verschiedenen Aufschriften: »Berlin 1953«, »Budapest 1956«, »Antisemitismus«, »ČSSR 1968«.²⁴

Deutlich wird also eine Linie in den Schulbüchern, die von 1953 in der DDR über 1956 in Ungarn und Polen zu 1968 in Prag führt.²⁵ Diese Linearität der Ereignisse wird auch im jüngsten Band von »Geschichte und Geschehen« deutlich, wobei alles unter dem Motto steht »Die Sowjetunion behält alles unter Kontrolle«:

»Bereits 1953, als Stalin starb, hofften nicht nur in der Sowjetunion, sondern auch in Osteuropa viele Menschen auf mehr politische Freiheiten. Ihre Hoffnungen wurden jedoch enttäuscht. Der Ostblock blieb in der eisernen Hand der Sowjetunion: 1953 wurde ein Volksaufstand in der DDR niedergeschlagen [...]. Zum Fanal wurde Ungarn: Als dessen Ministerpräsident Nagy 1956 die Neutralität Ungarns erklärte, marschierte die sowjetische Armee ein, eroberte die Hauptstadt Budapest und setzte eine neue moskautreue Regierung ein. Nagy wurde verhaftet und später hingerichtet. Trotz aller Bitten der Aufständischen gab es keine Hilfe aus dem Westen. Die amerikanische Regierung legte lediglich scharfen Protest gegenüber der Sowjetunion ein. Am 13. August 1961 wurde in Berlin die Mauer errichtet. Doch der Ostblock kam immer nur für einige Zeit zur Ruhe: 1968 war die Tschechoslowakei an der Reihe. Hier versprach der Vorsitzende der kommunistischen Partei, Dubček, eine »Demokratisierung des gesamten Systems«. Viele Menschen schöpften während dieses »Prager Frühlings« Hoffnung auf eine Systemveränderung. Trotz der weltweiten Entspannungspolitik war die Führung der Sowjetunion nicht

22 Vgl. hierzu: Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I. Bd. 4: Die Welt im 20. Jahrhundert, hrsg. v. Heinz Dieter SCHMID, Frankfurt: Cornelsen/Hirschgraben 1990⁴, S. 236.

23 Geschichtsbuch 4. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten. Von 1917 bis 1992, hrsg. v. Peter HÜTTENBERGER u. Bernd MÜTTER, Berlin: Cornelsen 1993, S. 209f.

24 Ebd., S. 210.

25 Geschichte und Geschehen, Rheinland-Pfalz, Saarland C 4. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Stuttgart: Ernst Klett 1989, S. 119–122.

bereit, ihren Herrschaftsanspruch über Osteuropa zu lockern und den Menschen mehr Freiheiten zu gestatten. Eine halbe Million Soldaten des Warschauer Paktes marschierten in die Tschechoslowakei ein und stürzten die Regierung. Zwölf Jahre später kam es zur nächsten Krise. In Polen gründeten die Danziger Werftarbeiter die freie Gewerkschaft »Solidarnosc«, die zu einer starken Opposition gegenüber der moskautreuen Regierung wurde. Auf Druck Moskaus wurde das Kriegsrecht verhängt und die Solidarnosc verboten. Doch die Ruhe in Polen und in anderen Ostblockstaaten war trügerisch. Allerdings gab es kaum Hoffnung für Oppositionsgruppen in den osteuropäischen Staaten, solange die Sowjetunion bereit war, die kommunistischen Systeme auch durch Gewalteininsatz zu sichern.«²⁶

Diese in den Schulbüchern beliebte »narrative Chronologie«²⁷ der 1950er und 1960er Jahre in den »Ostblock«-Staaten verdient es zumindest hinterfragt zu werden: Können 1953, 1956 und 1968 in einem Atemzug genannt werden? Welcher Art genau waren die Forderungen des »Volksaufstandes« in der DDR 1953, des »Aufstandes« in Polen²⁸ und der »Revolution« in Ungarn 1956 sowie des »Prager Frühlings« 1968? Das Spektrum reicht von dem Ruf nach Abwahl des gesamten Regimes in der DDR bis hin zum Versuch, dieses unter sozialen, nationalen und demokratischen Vorzeichen zu reformieren, ja einen »Sozialismus mit menschlichem Antlitz« auf die Beine zu stellen. Während außerdem die Niederschlagung der Aufstände in den 1950er Jahren durch die Truppen der Roten Armee vorgenommen wurde, ging das in Prag auf ein Vorgehen von mehreren Staaten des Warschauer Paktes zurück.²⁹

Der Juniaufstand 1953 in der DDR, die Arbeiterunruhen 1956 in Polen, der Aufstand 1956 in Ungarn sowie der »Prager Frühling« bilden auch die Stationen im Schulbuch des Bayerischen Schulbuchverlages, nur dass hier mit der als Frage formulierten Überschrift »Osteuropa: Verschiedene Wege zum Kommunismus?« eine neue Entwicklung anklingt: Der monolithische »Ostblock«, ein aus der westlichen Welt stammender Begriff, wird aufgebrochen.³⁰ Diese Intention wird durch

26 Geschichte und Geschehen. Stuttgart u. Leipzig: Ernst Klett 2007, S. 166.

27 Vgl. den Begriff bei Hans-Jürgen PANDEL: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. In: Bodo VON BORRIES u. a. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein empirisch. Pfaffenweiler 1991, S. 1–23, hier S. 7.

28 In umgekehrter Reihenfolge als in der Tschechoslowakei 1968 begann in Polen erst nach der Niederschlagung des Aufstandes am 22. Juni 1956 durch die Wahl von Władysław Gomułka am 19. Oktober 1956 der so genannte »Frühling im Oktober«. Vgl. dazu Manfred ALEXANDER: Kleine Geschichte Polens. Stuttgart 2003, S. 336f.

29 Yvan VAN DEN BERGHE: Der Kalte Krieg 1917–1991. Leipzig 2002, S. 175–177, S. 183–191; John Lewis GADDIS: The Cold War. London 2005, S. 108f., S. 113; Bernd STÖVER: Der Kalte Krieg 1947–1991. Geschichte eines radikalen Zeitalters. Bonn 2007, S. 117–124.

30 bsv Geschichte 4N. Das 20. Jahrhundert, hrsg. v. Joachim CORNELISSEN u. a., München: Bayerischer Schulbuch-Verlag 1988², S. 212f. Für die Sowjetunion zeichnet Dittmar DAHLMANN verantwortlich.

eine Aufgabenstellung noch einmal deutlich herausgestellt. Darin heißt es: »Welche Ursachen hatten jeweils die Aufstände? Vergleichen Sie die Reformversuche im Hinblick auf Übereinstimmungen und Abweichungen!«³¹

Einen deutlichen Hinweis auf die Linearität der Ereignisse, die Ende der 80er Jahre kulminieren, erhält man auch im jüngsten Deutsch-Französischen Geschichtsbuch für die gymnasiale Oberstufe. Hier heißt es im Oberkapitel »Das geteilte Europa« in der zweiten Lektion »Die ›Volksdemokratien‹ des Ostblocks – Völker und Staaten hinter dem ›Eisernen Vorhang‹« im Abschnitt »Widerstand gegen das sowjetische Modell«.³²

»Nach Stalins Tod (1953) konnten die sozialistischen Regierungen trotz des massiven Einsatzes geheimpolizeilicher Überwachungs- und Repressionsinstrumente nicht verhindern, dass die wirtschaftlich und politisch bedingte Unzufriedenheit in offenen Widerstand mündete. Als es schließlich zu Aufständen und damit zu einer Gefährdung der sowjetischen Hegemonie kam, griff die Sowjetunion zum Mittel der direkten Militärintervention: 1953 in der DDR [...], 1956 in Ungarn [...] und 1968 in der Tschechoslowakei.

Die Breschnew-Doktrin von 1968 legitimierte diese Militärinterventionen durch das Prinzip einer ›eingeschränkten Souveränität‹. Demzufolge hatte kein Staat des Warschauer Paktes das Recht, die sozialistische Staats- und Gesellschaftsform aufzugeben [...].

Erst als in den 80er-Jahren der politische und militärische Druck der Sowjetunion schwand, konnten die Oppositionsbewegungen erfolgreich in die Offensive gehen und im Wendejahr 1989 in mehreren Staaten die Regierung übernehmen.«

Auch in diesem Lehrbuch wird also 1968 in eine Ereigniskette eingebettet, die 1953 einsetzt und – das wird hier erstmals explizit deutlich gemacht – 1989 endet.

Das Deutsch-Französische Geschichtsbuch verdeutlicht noch einen weiteren Aspekt: Der Fokus ist hier nicht auf 1968 in Prag gerichtet – wenn auch das Ereignis mit einer Fotografie und einer Karikatur präsent ist – sondern auf den ungarischen Aufstand von 1956, dem ein zweiseitiges Dossier gewidmet ist mit einem kurzen Verfasserstext, einer Chronologie der Ereignisse, drei Fotografien, fünf Quellenausschnitten sowie Fragen und Anregungen.³³

Eines der wenigen Geschichtsbücher, in dem die Betrachtung über das Ende der 60er Jahre im Osten Europas nicht ausschließlich auf den »Prager Frühling« konzentriert ist, obwohl unter dem Kapitel »Stillstand im Osten – Wohlstand im Westen (1960–1974)« als einzige Veranschaulichung ein Foto aus Prag dient, ist das »europäische Geschichtsbuch«. Unter dem Motto der »Rückkehr eines kaum verschleierte Stalinismus« wird zunächst die antisemitische Kampagne in Polen

31 Ebd., S. 212.

32 Deutsch-Französisches Geschichtsbuch. Gymnasiale Oberstufe. Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945, hrsg. v. Guillaume LE QUINTREC u. Peter GEISS, Stuttgart u. Leipzig: Ernst Klett 2006, S. 106.

33 Ebd., S. 108f.

erwähnt, »die die meisten Überlebenden des Holocaust aus dem Land trieb.« Die Informationen über die Staaten Südosteuropas bleiben hingegen sehr allgemein und vage:

»Die südosteuropäischen Staaten kämpften mit den üblichen Schwierigkeiten der Region [was heißt das? H.-C. M.], zum Beispiel dem kroatischen Nationalismus [...]. In Rumänien kaschierte die Unabhängigkeit gegenüber Moskau nur, dass sich Nicolae Ceaușescu zunehmend wie ein Despot aufführte.«³⁴

Ein Fazit des europäischen Geschichtsbuches ähnelt einer bereits im Zusammenhang mit dem Geschichtsbuch aus dem bayerischen Schulbuchverlag gemachten Feststellung, hinter der sich die Relevanz des Jahres 1968 verbirgt: Der »Ostblock«, so der Text, hört nämlich »unmerklich« auf, »ein monolithischer Block zu sein, der er nach dem Zweiten Weltkrieg sein wollte.«³⁵

Im europäischen Geschichtsbuch ist zumindest ein Anfang der Diversifizierung gemacht, wenngleich in einem Panorama der Blick auch Bulgarien oder gar Albanien streifen sollte. Letzteres wird grundsätzlich ausgeklammert, dabei hat es doch auch zu den Ländern gehört, die nicht nur keine Soldaten nach Prag geschickt hat, sondern sogar als Reaktion noch einen Schritt weiter als Rumänien gegangen und aus dem Warschauer Pakt ausgetreten ist.

Wenn nun noch kurz ein Blick auf das Jahr 1989 in Schulbüchern geworfen werden soll, so kann gleich vorausgeschickt werden, dass die Ereignisse dieses Jahres im Vergleich zu 1968 sehr viel breiter präsent sind, wenn auch mit sehr unterschiedlichen Gewichtungen und in unterschiedlicher Dichte.

Im Großkapitel »Osteuropa nach dem Ende des Ost-West-Konflikts« im Schulbuch »Fragen an die Geschichte« heißt es im ersten inhaltlichen Abschnitt »Das neue Gesicht Osteuropas« gleich zu Beginn eher unverständlich: »Der frühere ›Ostblock‹ zerfiel bald darauf ebenfalls und die alten ›Nationalstaaten‹ Polen, Tschechoslowakei, Ungarn, Bulgarien und Rumänien suchen seither ihren eigenen Weg.« Was der Begriff »alte Nationalstaaten« meint, wird nicht erläutert. Worauf wird dabei angespielt? Welche Zeit ist gemeint? Warum wird damit eine Kontinuität suggeriert, die es so nicht gab?

Im Abschnitt »Die Sowjetunion und Osteuropa 1945–1991« wird auch dem »Wandel in den ost- und südosteuropäischen Staaten« nachgegangen. Die Entwicklung in den Ländern wird dabei einzeln vorgestellt, wobei Polen als »Vorreiter des Wandels« bezeichnet wird. Zu den anderen Staaten heißt es: »Die ›stille Revolution‹ in Ungarn«; »Die ›sanfte Revolution‹ in der Tschechoslowakei«; »Die blutige Revolution in Rumänien«; »Krieg in Jugoslawien«. Außerdem werden in einer Synopse die Ereignisse von 1988–1992 in Polen, Ungarn, der Tschechoslowakei, Rumänien und Jugoslawien nebeneinander gestellt. Das Epochenjahr 1989 wird dabei u. a. mit folgenden Stichworten »gefüllt«: Polen – »Runder

34 Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis heute. Stuttgart: Klett-Cotta 2001⁴, S. 368f.

35 Ebd., S. 369.

Tisch«, Tschechoslowakei – »Friedliche Revolution«, Rumänien – »Bürgerkrieg«, Jugoslawien – »Zunehmende Nationalitätenkonflikte«. ³⁶

Die Schulbücher aus den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts weisen in Bezug auf die Darstellung des Jahres 1989 stellenweise noch fehlende Distanz zum Geschehen auf. Dies betraf den Krieg in Jugoslawien, wo ganz klare Fronten gezogen wurden: die jugoslawischen Kriegsparteien auf der einen Seite sowie die um Waffenstillstand bemühte EG und die Vereinten Nationen. ³⁷ Die Voreingenommenheit geht auch aus einigen Passagen über die Entwicklung in Rumänien im Dezember 1989 hervor:

»Den Anlaß bildete die Verhaftung eines regimekritischen Pfarrers in der westrumänischen Stadt Temesvar. Gegen die folgenden Protestdemonstrationen gingen die Sicherheitskräfte rücksichtslos vor. Tausende von Demonstranten ließ Ceausescu ermorden, bis sich Teile des Militärs zusammen mit dem Volk gegen seine Gewaltherrschaft stellten.« ³⁸

Hier wird sehr deutlich, dass die Zeilen mit den manipulierten Fernsehbildern im Kopf geschrieben wurden. Die Ereignisse in Rumänien sind in westlichen Schulbüchern überhaupt durch dramatische Bilder geprägt: das Ehepaar Ceauşescu vor dem improvisierten Gericht im europäischen Geschichtsbuch ³⁹ oder Schießerei-Szenen mitten in Bukarest im deutsch-französischen Geschichtsbuch ⁴⁰. Überhaupt geht die Beurteilung des Geschehens in Rumänien kunterbunt durcheinander: »Palastrevolution«, »Aufstand des rumänischen Volkes«, »Volksaufstand«, »Umsturz«. ⁴¹ Zugleich sind die Schilderungen des Jahres 1989 stark an einzelne politische Persönlichkeiten und den politischen Ablauf gebunden.

Schließlich wird der Umbruch 1989 in Ostmittel- und Südosteuropa in unterschiedlichen Kontexten aufgeführt: Skizzierung der Entwicklung der Sowjetunion

36 Geschichtsbuch 4. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten. Von 1917 bis 1992, hrsg. v. Peter HÜTTENBERGER u. Bernd MÜTTER, Berlin: Cornelsen 1993, S. 217.

37 Ebd., S. 219.

38 Ebd.

39 Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis heute. Stuttgart: Klett-Cotta 2001^f, S. 391.

40 Deutsch-Französisches Geschichtsbuch. Gymnasiale Oberstufe. Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945, hrsg. v. Guillaume LE QUINTREC u. Peter GEISS, Stuttgart u. Leipzig: Ernst Klett 2006, S. 135.

41 Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis heute. Stuttgart: Klett-Cotta 2001^f, S. 391; Deutsch-Französisches Geschichtsbuch. Gymnasiale Oberstufe. Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945, hrsg. v. Guillaume LE QUINTREC u. Peter GEISS, Stuttgart u. Leipzig: Ernst Klett 2006, S. 134f.; Geschichtsbuch 4. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten. Von 1917 bis 1992, hrsg. v. Peter HÜTTENBERGER u. Bernd MÜTTER, Berlin: Cornelsen 1993, S. 219; Anno 4, Bd. 4: Das 20. Jahrhundert, hrsg. v. Bernhard ASKANI u. Elmar WAGENER, Braunschweig: Westermann 1997, S. 220.

und Osteuropas 1945–1991; mehr Sicherheit für die Welt durch den Umbruch?; das Ende des Ost-West-Konflikts.

In gewisser Weise werden die Folgen des Jahres 1989 auch als Ballast empfunden, nicht als integraler Bestandteil einer europäischen Entwicklung. Das heißt, der Osten bringt dem Westen und Europa Probleme, Krieg und eine ungewisse Zukunft.⁴²

In Bezug auf den Begriff des »Epochenjahres« wird aus den Lehr- und Lernmaterialien deutlich, dass diese Bezeichnung ausschließlich mit 1989 in Verbindung gebracht wird. In diesem Jahr, so geht aus den zitierten Quellen hervor, wurde die 1917 durch die »Etablierung des diktatorischen Staatssozialismus« in der Sowjetunion einsetzende und 1945 durch die Verbreitung der »sowjetischen Hegemonialmacht im östlichen Europa« sich fortsetzende Entwicklung schließlich 1989 beendet.⁴³

Die Ereignisse von 1989 sind nicht nur in den Geschichtsbüchern, sondern auch im öffentlichen Bewusstsein präsent und bedürfen keiner gesonderten weiteren Erläuterung. Anders verhält es sich jedoch mit dem Geschehen von 1968 in weiteren ostmittel- und südosteuropäischen Staaten wie Polen, Rumänien und Jugoslawien. Daher soll im Folgenden ein cursorischer Blick darauf geworfen werden.

2. 1968 in Polen, Rumänien und Jugoslawien

Wenn das Jahr 1968, auch als erste weltweite Revolution apostrophiert, mit den Begriffen »Freiheit«, »Gerechtigkeit« und »Selbstbestimmung« beschrieben wird, so muss gerade auf das östliche Europa bezogen, die Chronologie weitergeführt werden, zumal die Sache von 68 so unvollendet bliebe. Hier kann nun an die Prämisse angeknüpft werden, dass 1989 den Höhepunkt, ja in gewisser Weise die Vollendung von 1968, darstellt.

Wenn nun zwischen 1968 und den Umbrüchen von 1989 eine Beziehung hergestellt wird, dann muss der Blick über den Prager Frühling hinaus reichen.

»Natürlich war der Prager Frühling die spektakulärste (und dramatischste) Episode des osteuropäischen 1968, genau wie es der Französische Mai in Westeuropa war. Nichtsdestoweniger – so wie eine Bewertung der Ursachen und Wirkungen des westeuropäischen 1968 nicht nur den Französischen Mai im Blick haben darf, sondern auch die Beachtung des italienischen ›schleichen-

42 Deutsch-Französisches Geschichtsbuch. Gymnasiale Oberstufe. Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945, hrsg. v. Guillaume LE QUINTREC u. Peter GEISS, Stuttgart u. Leipzig: Ernst Klett 2006, S. 141. Hier zeigt eine Karikatur das bettelnde Osteuropa vor der Tür der EU.

43 Geschichte und Geschehen. Neuzeit. Sekundarstufe II. Leipzig u. a.: Ernst Klett 2005, 390f.

den Mai« bedarf [...], genauso darf eine Wertung der Ereignisse von 1968 in Osteuropa sich nicht einzig auf den Prager Frühling konzentrieren.«⁴⁴

Daher soll kurz auf weitere Aktionen in Osteuropa hingewiesen werden, den polnischen »schleichenden Frühling«, Rumänien sowie Jugoslawien und 1968.⁴⁵ Bezogen auf die Ereignisse 1968 in Polen stellte der Historiker Feliks Tych heraus, dass sich diese im Vergleich zu dem, was sich im Westen ereignete, geradezu als anachronistisch ausnahmen. In die Geschichte gingen die Ereignisse der Monate März/April in erster Linie als eine große, von Partei und Sicherheitsapparat gesteuerte antisemitische Kampagne ein, wobei außenpolitisch der Sechs-Tage-Krieg im Nahen Osten sowie innenpolitisch die Auseinandersetzungen innerhalb der Partei eine wichtige Rolle in diesem Kontext spielten. Bei genauerer Betrachtung erweist sich jedoch, dass einige Elemente der 1968er Ereignisse in Polen durchaus zu den Studentenrevolten in Westeuropa passen und zudem eng mit dem »Prager Frühling« verbunden sind. Andere hingegen haben direkt mit der Beteiligung Polens an der militärischen Besetzung der ČSSR zu tun.⁴⁶ Die antisemitische Kampagne in Polen, die von nationalistisch-populistischen Kreisen gefördert wurde, hatte zu Folge, dass annähernd 15.000 Juden, ihrer Staatsbürgerschaft beraubt, das Land verlassen mussten.⁴⁷

Der eigentliche studentische Protest entzündete sich an einem konkreten Ereignis: Am 30. Januar 1968 protestierten Warschauer Studenten gegen die behördlich verfügte Absetzung des Stückes »Totenfeier (»Dziady«) des polnisch-litauischen Nationaldichters Adam Mickiewicz vom Spielplan des Nationaltheaters. In der Folgezeit protestierten Studenten landesweit gegen Zensur, Unfreiheit und Moskauer Vormundschaft. Ein solcher Protest wurde am 8. März 1968 auf dem Warschauer Universitätsgelände brutal niedergeschlagen.⁴⁸ Bezeichnend für die Revol-

44 Giovanni ARRIGHI, Terence K. HOPKINS u. Immanuel WALLERSTEIN: 1989 – die Fortsetzung von 1968. In: Etienne FRANÇOIS u. a. (Hrsg.): 1968 – ein europäisches Jahr? Leipzig 1997, S. 150.

45 Übergreifende Informationen zur Entwicklung vgl. Joseph ROTHSCHILD u. Nancy M. WINGFIELD: Return to diversity. A political History of East Central Europe since World War II. New York u. Oxford 2000; Sabrina P. RAMET (Ed.): Eastern Europe. Politics, Culture and Society since 1939. Bloomington 1998; Joseph HELD (Ed.): The Columbia History of Eastern Europe in the Twentieth Century. New York 1992.

46 Feliks TYCH: Das polnische Jahr 1968. In: Die Vertreibung der Juden aus Polen 1968. Antisemitismus und politisches Kalkül. Berlin 2000, S. 65–79, hier S. 65; ausführlich vgl. Jerzy EISLER: Polski rok 1968. Warszawa 2006; ders.: March 1968 in Poland. In: Carole FINK et al. (Eds.): 1968: The World Transformed. Cambridge 1998, S. 237–251. Für Hinweise danke ich Dr. Markus Krzoska.

47 Allgemein vgl. Norman DAVIES: Im Herzen Europas. Geschichte Polens. München 2001², S. 333.

48 Manfred ALEXANDER: Kleine Geschichte Polens. Stuttgart 2003, S. 340f.; Jörg K. HOENSCH: Geschichte Polens. Stuttgart 1983, S. 322f.

te in Polen ist sicherlich die große Bedeutung der nationalen Frage. Die Märzunruhen hatten sich schließlich an einem »nationalen« Drama entzündet.⁴⁹

Der polnische März hatte zumindest langfristig einen positiven Aspekt. Die Protestierer hegten durchaus wenige Hoffnungen auf eine Überwindung der Grundsätze des kommunistischen Systems. Das Bewusstsein eines Teils der jungen polnischen Intelligenz änderte sich dennoch merklich. Diejenigen, die in jenen Jahren ihre aktive politische Teilhabe begannen, blieben diesem Gedankengut lange Jahre treu. Sie machten es im Jahr 1980 fruchtbar, als Teilnehmer des März-Protestes die Grundlagen der *Solidarność* formten.

In Rumänien war das Jahr 1968 keine Angelegenheit der Gesellschaft, gar der Studenten, sondern die öffentlichkeitswirksame Bühne der Staats- und Parteiführung.⁵⁰ Seit 1965 war Nicolae Ceaușescu Erster Parteisekretär. Er setzte die Politik seines Vorgängers Gheorghe Gheorghiu-Dej fort. Die Folgen der schnellen Industrialisierung waren steigender Wohlstand und eine gewisse Entspannung im Inneren. Mehrere interne Reformen wurden durchgeführt: Verabschiedung eines neuen Strafgesetzbuches, in dem die Würde und Unantastbarkeit der Privatperson und das Recht auf Privatbesitz erstmals anerkannt wurden; Trennung des Staatssicherheitsrates vom Innenministerium; Änderungen im Unterrichtswesen; Rückkehr zur administrativen Einteilung des Landes aus der Zwischenkriegszeit.

Eine Auseinandersetzung zwischen der Partei und Intellektuellen, die eine weitgehende Liberalisierung nach Prager Modell forderten, bewirkte nicht viel, die Zensur wurde nur unwesentlich gelockert.⁵¹ Die Reformen waren zudem bei weitem nicht so tief greifend wie in der ČSSR. In Rumänien ging es »nur« um die Unabhängigkeit von der Sowjetunion in der Außen- und Innenpolitik. Die Gefahr einer Systemumstrukturierung gab es nicht.

Die Konfliktlinien verliefen auch 1968 quer zur Entwicklung in anderen Staaten Ostmittel- und Südosteuropas. Durch das Nicht-dabei-Sein beim Einmarsch in die ČSSR riskierte Rumänien den Konflikt innerhalb des Warschauer Paktes und im schlimmsten Fall eine Invasion ins eigene Land.⁵² Zugleich darf die Absenz

49 Vgl. auch R. J. CRAMPTON: *Eastern Europe in the Twentieth Century*. London 1994; S. 318f.; Mark KURLANSKY: *1968. The Year that Rocked the World*. London 2004, S. 64–77, S. 118–128.

50 Mihai RETEGAN: *In the Shadow of the Prague Spring. Romanian Foreign Policy and the Crisis in Czechoslovakia 1968*. Ia i u. a. 2000; zu danken habe ich den Hinweisen im Manuskript von Laura POLEXE: »Rumänien wird wie bisher seine Verpflichtungen stets genauestens erfüllen« – Rumänien und der Warschauer Pakt während des Prager Frühlings 1968.

51 Anneli Ute GABANYI: *Partei und Literatur in Rumänien seit 1945*. München 1975, S. 148.

52 R. J. CRAMPTON: *Eastern Europe in the Twentieth Century*. London 1994; S. 314; E. Bennett WARNSTROM: *Romania and the Invasion of Czechoslovakia*. In: *The Soviet Invasion of Czechoslovakia: Its Effects on Eastern Europe*. New York u. London 1972, S. 159–168.

rumänischer Truppen in Prag nicht zu dem Schluss verleiten, in Bukarest strebte man einen ähnlichen Kurs an. Die Absicht war eine gänzlich andere: Nach außen hin erhielt Ceaușescu mit seiner Distanzierung von der Sowjetunion Kredit und Aufmerksamkeit. Die nationale Rhetorik (Nichteinmischung in innere Belange, nationale Souveränität) diente im Inneren dazu, seine Position zu festigen. Mehrere Intellektuelle, Künstler und Schriftsteller traten in die Partei ein. Zudem wurde am 22. August 1968 eine Erklärung von 23 jungen Schriftstellern öffentlich gemacht, in der diese protestierten

»gegen die ungerechtfertigte Aktion, die gegen die Prinzipien der Freiheit, der Demokratie, der Unabhängigkeit und der persönlichen Würde verstößt. Wir sind überzeugt, dass der Demokratisierungsprozess, der in der Tschechoslowakei im Januar begonnen hat, dem Sozialismus keineswegs geschadet, sondern sein Ansehen in der Welt gestärkt hat. Gefahr droht dem Sozialismus [...] gerade von solchen prinzipienlosen Aktionen wie derjenigen, gegen die wir protestieren. [...] Wir stimmen völlig mit der Haltung der Partei und der rumänischen Regierung, wie sie vom Genossen Nicolae Ceaușescu zum Ausdruck gebracht wurde, überein und wir sind bereit, alles zu tun, um, wenn es sein muss, unsere Grundwerte – unser Vaterland, den friedlichen Aufbau des Sozialismus in Rumänien – zu verteidigen.«⁵³

In den Augusttagen des Jahres 1968 kamen die existierende antisowjetische Haltung und Ceaușescus Wunsch nach Macht zusammen. Doch trotz dieser Anspannung innerhalb des Warschauer Paktes stellte Rumänien keine Gefahr für das sowjetische System dar. Ceaușescus innere Reformen zielten nicht auf den Kern des Systems und führten somit zu keinem Zeitpunkt zu einer Gefährdung des Kommunismus und der sowjetischen Hegemonie. Auch wenn die Innen- und Außenpolitik des Partei- und Regierungschefs noch so spektakulär erschien – tief greifende Entwicklungen wie diejenigen in der Tschechoslowakei hätten in Rumänien nicht zustande kommen können, denn daran hatte die Führung kein Interesse.

Der Belgrader Frühling von 1968 bedeutete, wie dies Boris Kanzleiter pointiert formulierte, den Versuch, den Kommunismus vom Kopf auf die Füße zu stellen.⁵⁴ Anders als in Bukarest, wo die Verweigerungshaltung gegenüber dem Warschauer Pakt im Vordergrund stand und regelrecht für innenpolitische Zwecke der Partei ausgeschlachtet wurde, ging es in Jugoslawien um die Erneuerung des Kommunismus und seiner emanzipatorischen Potenziale.⁵⁵

53 Ebd., S. 156.

54 Zum jugoslawischen Kontext vgl. Boris KANZLEITNER: Der Belgrader Frühling 1968. Ein Versuch, den Kommunismus vom Kopf auf die Füße zu stellen. In: <<http://www.labournetaustria.at/archiv51.htm>>. Zugriff am 3. November 2007.

55 Werner SICHEL: The Economic Effects on Yugoslavia of the Invasion of Czechoslovakia. In: The Soviet Invasion of Czechoslovakia: Its Effects on Eastern Europe. New York u. London 1972, S. 169–189; R. J. CRAMPTON: Eastern Europe in the Twentieth

Der am 2. Juni 1968 einsetzende Protest von Studenten in Jugoslawien hatte zunächst keinen politischen Hintergrund. Die Gewalt der Miliz führte jedoch zu einer Eskalation der Situation. Nach dem Vorbild der Studenten von Paris und Frankfurt besetzten Tausende Jugendliche am Nachmittag des 3. Juni 1968 die Fakultäten der Belgrader Universität im Zentrum der Hauptstadt. Die Lehranstalt erhielt den Namen »Rote Universität Karl Marx« und rote Fahnen wehten aus den verbarrikadierten Gebäuden. Tags darauf brach der Protest auch in den drei anderen großen Universitätsstädten Zagreb, Ljubljana und Sarajevo aus. Provinzstädte zogen nach. Die größte unkontrollierte Protestbewegung seit dem Zweiten Weltkrieg erschütterte das politische System Jugoslawiens.

Was waren die Forderungen der Studenten? Im Vordergrund stand zunächst das Verlangen nach einer Bestrafung der Verantwortlichen der Milizeinheiten, die auf sie geschossen hatten. Auch der Innenminister sollte zurücktreten. Aber die als unbarmherzig wahrgenommene Gewalt der Staatsorgane war nur der Anlass für andere, viel weiter reichende Forderungen. In einem Aufruf verlangten sie »Versammlungs- und Demonstrationsfreiheit«, die »Demokratisierung aller Informationsmedien« und die »Demokratisierung aller gesellschaftlich-politischen Organisationen und besonders des Bundes der Kommunisten Jugoslawiens BdkJ«. Der Protest hatte darüber hinaus eine ausgeprägte soziale Dimension: Gefordert wurde die Aufhebung aller unrechtmäßigen Privilegien und ein energisches Vorgehen gegen Bereicherung auf nichtsozialistische Art und Weise.

Welches waren die Besonderheiten des Jahres 1968 in Jugoslawien? Die Studenten forderten die konsequente Umsetzung des Programms des BdkJ von 1958 und der Verfassung von 1963. In den Dokumenten wurde eine harte Kritik an allen Formen der »Bürokratie« formuliert, welche eine sozialistische Entwicklung verhindere. Die Wurzeln der »Deformation« wurden in der Verstaatlichung der Produktionsmittel gesehen. Als ideologisches Gegenmodell konzipierten die jugoslawischen Parteitheoretiker das Modell der »Arbeiterselbstverwaltung«. Um eine Bürokratisierung der Gesellschaft zu verhindern, sollten die Unternehmen in »gesellschaftlichem Eigentum« unter Verwaltung von demokratisch gewählten »Arbeiterräten« stehen.

Doch die Programmatik des BdkJ stand im Widerspruch zur gesellschaftlichen Realität. Die Betriebe blieben im »gesellschaftlichen Eigentum« faktisch unter der Kontrolle lokaler Parteifunktionäre und von ihnen bestimmter Direktoren. Die Bürokratie reproduzierte sich nun auf lokaler Ebene, denn eine tatsächliche Demokratisierung fand trotz aller ideologischen Bekenntnisse nicht statt. Die Ideologie der »Arbeiterselbstverwaltung« geriet so schnell zu einer Farce.

Der jugoslawische Kurs hatte jedoch politische Spielräume geschaffen, wie sie in keinem anderen sozialistischen Land existierten. Die wirtschaftliche Reformpolitik war auch von einer politischen Liberalisierung begleitet, die Intellektuellen

Century. London 1994; S. 310; John Lewis GADDIS: The Cold War. London 2005, S. 126 u. S. 153.

und Künstlern neue Handlungsräume und Ausdrucksmöglichkeiten bot. Die Bürger genossen am Ende der 1960er ein hohes Maß an politischen und kulturellen Freiheiten. Westliche Konsumgüter wurden auf dem jugoslawischen Markt eingeführt. Die Bürger hatten Zugang zu westlichen und östlichen Medien, durften relativ ungehindert ins Ausland fahren. Jugoslawien war ein relativ offenes Land, welches in gewisser Weise im Schnittpunkt des Ostens, Westens und Südens stand.⁵⁶

In diesem politischen Kontext muss die Entstehung des jugoslawischen Studentenprotestes zwischen Ost und West betrachtet werden. Wie in Prag und noch viel mehr in Warschau richtete sich der Protest der jugoslawischen Studenten gegen die Herrschaftsformen einer bürokratischen Elite. Viel klarer als die Studenten in Polen oder der Tschechoslowakei allerdings formulierten die jugoslawischen Studenten Kritik an marktwirtschaftlichen Reformprogrammen, mit denen Teile der Parteibürokratie die Modernisierungskrise lösen wollten. Die Studentenproteste im Juni 1968 erscheinen aus der Retrospektive als hoffnungsvoller Höhepunkt wie als fataler Wendepunkt des kommunistischen Experimentes in Jugoslawien. Der Parteiapparat unter der Führung des auf Lebenszeit zum Präsidenten ernannten Josip Broz Tito setzte auf Repression und nicht zuletzt auf eine Föderalisierungspolitik, die ihre Legitimation zunehmend in der nationalen Frage suchte.⁵⁷

Der Auflösung des jugoslawischen Studentenbundes, der die Basis der Proteste war, folgte die Gründung von Studentenbünden Serbiens, Kroatiens, Mazedoniens – also separat in den einzelnen Republiken. Diese vordergründige Dezentralisierung war nicht weiter als eine Teilung nach nationalen Kriterien. Seit Mitte der sechziger Jahre setzten sich zahlreiche Intellektuelle für mehr kulturelle Rechte der Einzelstaaten ein. 1967 entbrannte in Kroatien der so genannte Sprachenstreit. In einer Erklärung kroatischer Kulturorganisationen wurde Kroatisch als offizielle Sprache Kroatiens bezeichnet. Dies wiederum empfanden die Serben als Provokation, die die Einheit der serbo-kroatischen Sprache betonten. Schließlich demonstrierten Albaner im Kosovo 1968 zum ersten Mal für mehr autonome Rechte. Statt den Kommunismus vom Kopf auf die Füße zu stellen, stoppte der Parteiapparat in Belgrad die Demokratisierung und öffnete mit der Förderung föderaler, nationaler Gelüste, die Büchse der Pandora. Die »Renaissance« der nationalen Frage sollte schließlich Ende des 20. Jahrhunderts zum Zerfall des Staates führen.⁵⁸

56 Joseph ROTHSCILD u. Nancy M. WINGFIELD: *Return to diversity. A political History of East Central Europe since World War II.* New York u. Oxford 2000, S. 183–190.

57 Sabrina P. RAMET: *Yugoslavia.* In: Dies. (Ed.): *Eastern Europe. Politics, Culture and Society since 1939.* Bloomington 1998, S. 157–189, hier S. 168f.; übergreifend auch Dennison I. RUSINOW: *The Yugoslav Experiment 1948–1974.* Berkeley, Los Angeles 1977; Sabrina P. RAMET: *Nationalism and Federalism in Yugoslavia, 1962–1991.* Bloomington 1992.

58 Holm SUNDHAUSSEN: *Experiment Jugoslawien. Von der Staatsgründung bis zum Staatszerfall.* Mannheim 1993, S. 116–126; ders.: *Geschichte Jugoslawiens 1918–1980.* Stutt-

Welche Schlüsse können aus diesen Ausführungen gezogen werden? Welche didaktischen Konsequenzen ergeben sich daraus?

3. Didaktische Perspektiven

Die Betrachtung von 1968 verlangt heute nach neuen Ansätzen, neuen Perspektiven. Das bereits vielfach beschriebene, mit Mythen behaftete, immer wieder als global umschriebene 1968 kann zumindest in Bezug auf Europa vierzig Jahre danach nicht ohne die Berücksichtigung des Epochenjahres 1989 eingeordnet werden. Analysen dieser jüngsten Zeit betonen, dass man nach 1989 anders auf das Jahr 1968 zurückblickt als davor. Die epochalen Ereignisse von 1989/1990 fordern zu Vergleichen mit den Vorgängen von 1968 heraus. Dieser Anspruch, der zwar bislang in Darstellungen immer wieder auf die jüngste deutsche Geschichte konzentriert ist, lässt sich jedoch nicht darauf eingrenzen.⁵⁹ Es liegt geradezu in der Natur der Sache, dass über den Prager Frühling hinaus auch das weitere östliche Europa ebenso in den Mittelpunkt rückt und rücken muss.⁶⁰ Diesen aus der fachwissenschaftlichen Arbeit heraus entstandenen Beobachtungen wohnt eine didaktische Relevanz inne, die deren Berücksichtigung im schulischen Kontext als begründet erscheinen lassen.⁶¹

Wenn wir Geschichte nur in Relation zur jeweiligen Gegenwart besitzen, d.h. die Interpretation der Vergangenheit von der Gegenwart abhängt, und relevant nur das ist, »was unter dem Gesichtswinkel der jeweiligen Gegenwart als geschichtlich bedeutsam erscheint«,⁶² dann gilt es auch 1968 mit neuen Fragen und auf neuen Wegen neu zu entdecken. Die Anführung der drei Beispiele, Polen, Rumänien, Jugoslawien, steht für die Anforderungen des modernen Geschichtsunterrichts, der der Multikausalität Raum gewährt und eine stets multiperspektivische

gart u. a. 1982; John LAMPE: *Yugoslavia as History. Twice there was a Country*. Cambridge 1996.

59 Konrad H. JARAUSCH: *Epilogue: 1968 and 1989. Caesuras, Comparisons, and Connections*. In: Carole FINK et al. (Eds.): *1968: The World Transformed*. Cambridge 1998, S. 461–477; Thomas ANZ: 1968. Aus gegebenem Anlass: Hinweise auf Bücher und Anmerkungen zur Wirkungsgeschichte der Protestbewegung in Politik, Philosophie, Wissenschaft und Literatur. In: *literaturkritik.de* 3 (2001), Nr. 2 <http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=3377&ausgabe=200102>. Zugriff am 4. November 2007.

60 Giovanni ARRIGHI, Terence K. HOPKINS u. Immanuel WALLERSTEIN: 1989 – die Fortsetzung von 1968. In: Etienne FRANÇOIS u. a. (Hrsg.): *1968 – ein europäisches Jahr?* Leipzig 1997, S. 150.

61 Zur Relevanz und den Lehren, die daraus zu ziehen wären, vgl. auch Etienne FRANÇOIS: *Annäherungsversuche an ein außergewöhnliches Jahr*. In: Etienne FRANÇOIS u. a. (Hrsg.): *1968 – ein europäisches Jahr?*, S. 11–17; Immanuel WALLERSTEIN: *1968 – Revolution im Weltsystem*. In: *Ebd.*, S. 19–33, hier S. 28–33.

62 Zu diesen grundlegenden Fragen u. a. Hans-Jürgen GOERTZ: *Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*. Reinbek bei Hamburg 1995, S. 54.

Sicht auf Ereignisse wirft, die dadurch Geschichte nicht als abgeschlossen, sondern als offen erscheinen lassen. 1968 bleibt damit nicht allein auf Westeuropa, bestenfalls noch unter Einbeziehung des Prager Frühlings, beschränkt.

Eine solche Betrachtungsweise bietet, gerade wenn es darum geht, Europa zu berücksichtigen, weitere grundlegende strukturelle Einsichten wie Vielfalt, »Kontroversität« und »Pluralität«. ⁶³ Zudem wird nicht nur einem geschlossenen europäischen Geschichtsbild entgegengearbeitet, auch ein affirmatives europäisches Geschichtsbewusstsein wird den Lernenden dadurch nicht auferlegt. ⁶⁴

Der Blick in verschiedene Schulbücher lässt für 1968 wie für 1989 schließlich auch inhaltlichen Nachholbedarf erkennen. So sollten neben den großen Staats- und politischen Aktionen sowie den prominenten politischen Akteuren noch weitere Facetten thematisiert und damit der Zugang verbreitert werden. Was ist mit den Menschen in Ostmittel- und Südosteuropa? Gerade für 1968 und 1989 bietet sich die Darstellung historischen Geschehens an »namenlosen« handelnden und leidenden Personen« ⁶⁵ an. Dadurch tritt nicht nur die Bedeutung der beiden Jahre erst recht in den Vordergrund, Lernende in Deutschland erhalten so einen leichteren Zugang zum »fremden« und »fernen« östlichen Europa. Die Einbeziehung von Quellen nichtwestlicher Provenienz fördert somit nicht zuletzt Fremdverstehen. Wie notwendig das ist, wird gerade an den Umbrüchen und Revolutionen von 1989 und den Folgen deutlich. In Schulbüchern befindet sich nämlich immer wieder die Betrachtung der Länder unter ökonomischem Aspekt im Vordergrund. Dies führt dazu, dass eher die Rede von den Belastungen ist, die mit den neuen Ländern auf die westlichen Staaten zukommen, statt grundlegend auch von den kulturellen Besonderheiten und Bereicherungen zu sprechen, die die östlichen Gemeinwesen mitbringen. ⁶⁶

63 Vgl. hierzu auch die Überlegungen von Bodo VON BORRIES: Europa als geschichtsdidaktische Herausforderung. In: Bernd SCHÖNEMANN, Hartmut VOIT (Hrsg.): Europa in historisch-didaktischen Perspektiven. Idstein 2007, S. 21–41, hier S. 41f.

64 Hierzu das Vorwort von Bernd SCHÖNEMANN, in: Ebd., S. 9.

65 Klaus BERGMANN: Personalisierung, Personifizierung. In: Klaus BERGMANN u.a (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997⁵, S. 298–300, hier S. 299. Zur Notwendigkeit, den Lernenden die Menschen Ostmittel- und Südosteuropas näher zu bringen vgl. die Ausführungen u. a. von Andreas Helmedach in: Barbara LEITNER: Geschichte denken statt pauken. Europa im Geschichtsunterricht. In: Deutschlandradio Kultur, Zeitfragen, 16. Juli 2007, 19.30 Uhr.

In: < <http://www.dradio.de/download/69847/>>. Zugriff am 5. November 2007.

66 Diese stark von wirtschaftlichen Faktoren geprägte Sichtweise ist nicht nur auf ein Schulbuch wie »Fragen an die Geschichte« begrenzt. Exemplarisch wird dies auch durch die Karikatur im deutsch-französischen Geschichtsbuch zum Ausdruck gebracht, in der »die Neuen« mit einem Sack voller »Probleme« vor der Tür der EU stehen. Vgl. Fn. 42.

Blažena Gracová

Das Bild des sogenannten Prager Frühlings, der Zeit der Normalisierung und der Samtenen Revolution in den aktuellen deutschen Geschichtslehrbüchern

Die Darstellung der tschechischen Geschichte in den Lehrbüchern unserer Nachbarn wurde bereits in der ersten Hälfte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts zu einem wichtigen Bestandteil der Forschungsprojekte des Historischen Instituts der Universität Ostrava. Zwar haben wir uns vorrangig dem Bild der tschechischen Vergangenheit in den polnischen Lehrmaterialien gewidmet, aber unsere Forschung war von Beginn an komparativ angelegt.¹ Die Quantität und Qualität der Informationen über die tschechische bzw. tschechoslowakische Geschichte in den polnischen Texten legte einen Vergleich mit den deutschen und österreichischen Lehrbüchern nahe.

Auf tschechischer Seite konzentrierte sich vor allem Zdeněk Beneš auf die inhaltliche Analyse der deutschen Geschichtslehrbücher.² Während einer der Texte, der die Darstellung der tschechischen Geschichte des 20. Jahrhunderts sondiert, zweisprachig publiziert wurde, erschien die Arbeit über die tschechische Vergangenheit vom Mittelalter bis zur Gegenwart nur in Deutschland. Sie ist deshalb für tschechische Leser schwerer zugänglich. Der Autor betonte, er beurteile die deut-

1 Blažena GRACOVÁ: *Obraz Čechů, Poláků a jejich minulosti u studující mládeže*. Ostrava 1998 (Spisy FF OU). Denisa LABISCHOVÁ-DRABINOVÁ: *Češi, Poláci a Slováci v současných německých a rakouských učebnicích dějepisu*. Diplomarbeit. Ostrava 1996. Blažena GRACOVÁ u. R. PSÍK (Red.): *Školní výuka dějepisu a překonávání stereotypních obrazů sousedních národů 1, 2*. Ostrava 1999. Blažena GRACOVÁ: *Vědomosti a postoje české a polské studující mládeže*. Ostrava 2004 (Spisy FF OU). Denisa LABISCHOVÁ: *Čech závistivec Rakušan byrokrat? Proměny obrazu Čechů, Rakušanů a jejich minulosti ve vědomí studující mládeže*. Ostrava 2005 (Spisy FF OU).

2 Zdeněk BENEŠ: *České dějiny 20. století v německých učebnicích dějepisu*. In: *Mariánskolázeňské rozhovory. Učebnice a česko-německé sousedství*. Česká křesťanská akademie 2001, S. 108–153. DERS.: *Das Bild des Nachbarn. Böhmisches, tschechische und tschechoslowakische Geschichte in deutschen Geschichtslehrbüchern der Gegenwart*. In: Heidrun DOLEZEL und Andreas HELMEDACH (Hrsg.): *Die Tschechen und ihre Nachbarn. Studien zu Schulbuch und Schülerbewusstsein*, Hannover 2006, S. 35–68 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung ; 113).

schen Unterrichtsmaterialien »mit tschechischen Augen«³. Im Interesse der Überwindung stereotyper oder vereinfachender Interpretationen einiger Ereignisse der gemeinsamen Geschichte muss man auch die Sicht des »anderen« kennen. Deshalb beurteilen deutsche Historiker tschechische Geschichtslehrbücher.⁴

Der folgende Beitrag untersucht freilich – im Unterschied zu den Studien von Zdeněk Beneš – einen verhältnismäßig kurzen Zeitraum der jüngsten tschechoslowakischen Geschichte, der von zwei »schicksalshaften« Meilensteinen begrenzt wird: dem sog. Prager Frühling und der Samtenen Revolution. Es geht zwar nur um zwei Jahrzehnte, aber beide genannten Ereignisse stellen Themen dar, denen in deutschen Geschichtslehrbüchern eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt wird, während andere Passagen aus der tschechischen Geschichte nur sporadisch vorkommen.⁵ Die Bedeutung dieses Zeitraums geht aus der Verflechtung des Geschehens in der Tschechoslowakei mit der Entwicklung im Rahmen des Ostblocks hervor, zu dem ja auch ein Teil Deutschlands gehörte. Man kann ihn aber auch als Abbild der sich wandelnden Beziehung zwischen den Supermächten wahrnehmen. Aus dieser Annahme wurde die Konzeption unserer Analyse entwickelt, in der wir deshalb vorhaben:

1. Quantität und Qualität der Informationen über die Entwicklung der ČSSR in den sechziger Jahren, über den sog. Prager Frühling, seine Niederschlagung und die Folgen festzustellen
2. die Charakteristik des sog. realen Sozialismus in der Zeit der Normalisierung und der Aktivitäten der tschechischen Menschenrechtsverteidiger zu verfolgen
3. den Ursachen des Falls der totalitären Regime in Osteuropa und seiner konkreten Gestalt in der sog. Samtenen Revolution nachzugehen
4. auch auf die Art der Eingliederung der Informationen bei der Präsentation der genannten historischen Ereignisse aufmerksam zu machen (erklärender Text, ergänzende Texte, ikonografisches Material, didaktischer Apparat)

3 Zdeněk BENEŠ: *České dějiny 20. století v německých učebnicích dějepisu*. In: Mariánskolázeňské rozhovory. Učebnice a česko-německé sousedství. Česká křesťanská akademie 2001, S. 110.

4 Vor allem Heidrun Dolezel, Tobias Weger, aber auch Robert Luft. Vgl. die oben zitierten tschechisch-deutschen Publikationen.

5 Zdeněk Beneš stellte neun Themen der tschechischen bzw. tschechoslowakischen Geschichte fest, denen in deutschen Geschichtslehrbüchern die meiste Aufmerksamkeit geschenkt wird. Davon beziehen sich fünf auf Ereignisse des 20. Jahrhunderts. Siehe Zdeněk BENEŠ: *Das Bild des Nachbarn. Böhmisches, tschechisches und tschechoslowakisches Geschichte in deutschen Geschichtslehrbüchern der Gegenwart*. In: Heidrun DOLEZEL und Andreas HELMEDACH (Hrsg.): *Die Tschechen und ihre Nachbarn. Studien zu Schulbuch und Schülerbewusstsein*, Hannover 2006, S. 35–68 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 113), S. 39.

5. einen Vergleich anzustellen, in welchem Umfang Passagen über die Entwicklung in der Tschechoslowakei vertreten sind gegenüber der Präsentation zeitgleicher Ereignisse in Polen und Ungarn
6. in einer Abschlussbewertung auch das Herangehen der österreichischen und polnischen Geschichtslehrbücher bei der Behandlung der tschechoslowakischen Geschichte zwischen 1968 und 1989 zu berücksichtigen.

Um das gestellte Ziel zu erreichen, haben wir die neuesten Unterrichtsmaterialien ausgewählt, die nach 2000 erschienen sind, und uns angesichts der erwarteten Menge auf die Gymnasiallehrbücher konzentriert sowie weiterhin auf die, die in den direkt benachbarten Bundesländern verwendet werden. Die Gliederung des Textes in drei betrachtete historische Ereignisse bzw. Abschnitte erforderte in einigen Fällen die Aufteilung von Informationen, die in den Lehrbüchern im Rahmen eines Kapitels oder gar eines Absatzes behandelt werden. Auf der anderen Seite war es notwendig, ein Thema aus getrennten Verweisen, die an verschiedenen Stellen untergebracht waren, »zusammenzusammeln«. Zdeněk Beneš wählte in den zitierten Texten angesichts der Breite der Darstellung ein vorwiegend verallgemeinerndes Herangehen, deshalb versuchen wir auf einige konkrete Arten der Interpretation durch die Autoren deutscher Lehrbücher bei der Präsentation dieses Stoffes zu verweisen.

1. Der Prager Frühling

Das eindeutig größte Interesse an den von uns verfolgten Themen zeigen die deutschen Lehrbücher am Geschehen in der Tschechoslowakei im Jahre 1968. Allerdings räumen sie ihm unterschiedlich viel Raum ein, von einem Satz bis zu zwei Seiten reinen oder illustrierten Textes. Von den untersuchten Texten fassen sich Zeiten und Menschen, Geschichte plus und Horizonte⁶ am kürzesten. Die Informationen sind in verschiedene Kontexte eingebettet – eine Gelegenheit zum Verweis auf die Tschechoslowakei ist die Charakteristik der Entwicklung in der DDR. In diesem Falle geht es vor allem um das Echo der Ereignisse des sog. Prager Frühlings in der Bevölkerung und um die Sympathien vieler Bürger des ost-deutschen Staates für den reformkommunistischen Kurs in der Tschechoslowakei.⁷ Geschichte und Geschehen stellt darüber hinaus die Politik des damaligen Parteiführers Walter Ulbricht dar und seine Anstrengungen, alle unerwünschten ausländischen Einflüsse zu eliminieren. Die Autoren des Lehrbuches ergänzen dazu, dass die Verschärfung des Strafrechtes im Jahre 1968 auch eine Reaktion auf die »Zerfallstendenzen« im sozialistischen Lager war, die sich aus Sicht der SED im

6 Zeiten und Menschen. Geschichte Oberstufe, hrsg. v. Hans-Jürgen LENDZIAN, Schöningh 2006. (1. Aufl.); Geschichte plus. Ausgabe Sachsen. Gymnasium, 10. Jahrgang, hrsg. v. Walter FUNKEN, Berlin: Cornelsen 2003 (1. Aufl.); Horizonte III. Geschichte für die Oberstufe, hrsg. v. Frank BAHR, Braunschweig: Westermann 2006.

7 Vgl. Geschichte plus, Ausgabe Sachsen. Gymnasium, 10. Jahrgang, hrsg. v. Walter FUNKEN, Berlin: Cornelsen 2003, S. 121.

Prager Frühling des Reformkommunisten Alexander Dubček zeigten. Wir erfahren, dass das Ministerium für Staatssicherheit der DDR nach der gewaltsamen Beendigung von Dubčeks »Experiment« mehr als 2.000 »feindliche« Taten registrierte, wofür die Proteste gegen die Teilnahme der ostdeutschen Armee an der Intervention in der Tschechoslowakei gehalten wurden. Dieser Text wird von einer Karikatur Peter Legers begleitet (»ungenügend« für Dubček vom »Oberlehrer« Ulbricht).⁸

Ein weiterer Ausgangspunkt für die Erinnerung an den Prager Frühling ist eine allgemeinere Charakteristik der Verhältnisse in der UdSSR und in den übrigen Ländern des Ostblocks. So erklärt beispielsweise das Lehrbuch *Geschichte kennen und verstehen*⁹, dass die neue Linie Chruschtschows bei vielen Menschen in den Ländern Mittel- und Osteuropas Hoffnungen auf eine größere politische Freiheit und Unabhängigkeit von der UdSSR weckte. Nach Meinung der Autoren war dieses Kalkül ein Irrtum, denn die sowjetische Führung duldet niemals Versuche, die Zügel zu lockern, was in den 50er und 60er Jahren eine Reihe ernster Krisen hervorrief. Bei der Präsentation von Beispielen aus der DDR, Polen, Ungarn und der ČSSR nehmen die Ereignisse in Ungarn im Jahre 1956 den größten Raum ein. Nach Meinung der Autoren des Lehrbuches *Horizonte* stellte die militärische Intervention nur eine extreme Form der Pazifizierung dar. Andere Mittel, die zur Einschränkung der Souveränität der osteuropäischen Staaten angewandt wurden, waren der Warschauer Pakt, die Stationierung sowjetischer Truppen auf ihrem Territorium, der RGW und die Abhängigkeit von Rohstoffen.¹⁰ Andere Lehrmaterialien wie *Entdecken und Verstehen* verweisen auf die Tatsache, dass die gewaltsame Unterdrückung von Versuchen, die sowjetische Übermacht einzudämmen, kein größeres Engagement der Westmächte hervorrief. Trotz öffentlicher Proteste in diesen Ländern beschränkten sich die politischen Vertreter auf eine Verurteilung des sowjetischen Vorgehens und respektierten die bestehenden Einflussphären.¹¹

Am detailliertesten werden die Leser des Lehrbuches *Geschichte* erleben mit den Ereignissen des Jahres 1968 in der Tschechoslowakei vertraut gemacht.¹² Der Abschnitt »Die Ära Brežnevs« weist schon allein durch seine Überschrift darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Wechsel in der sowjetischen Führung und der Haltung zum Prager Frühling gab. Die Karikatur eines sowjeti-

8 *Geschichte und Geschehen. Sekundarstufe II. Klasse 13.* Michael EPKENHANS u. a., Stuttgart: Ernst Klett 2003. (1. Aufl.), S. 101.

9 *Geschichte kennen und verstehen A3*, hrsg. v. Hans-Georg FINK u. Christian FRITSCHKE, München: Oldenbourg 2006, S. 209.

10 *Horizonte III. Geschichte für die Oberstufe*, hrsg. v. Frank BAHR, Braunschweig: Westermann 2006, S. 224.

11 *Entdecken und Verstehen 10. Geschichtsbuch für Berlin. Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart*, hrsg. v. Thomas BERGER–VON DER HEIDE, Berlin: Cornelsen 2005, S. 130.

12 *Geschichte erleben. Zeitgeschichte 5*, bearb. v. Dieter BRÜCKNER u. a., Bamberg: Buchner 2005.

schen Soldaten in den Jahren 1945 und 1968 dokumentiert das anschaulich.¹³ Der Text erklärt, dass der Antritt Leonid Brežnevs eine Rückkehr zu stalinistischen Praktiken für die nächsten 18 Jahre bedeutete, und die Niederschlagung des Prager Frühlings wird hier als Beweis dieses Vorgehens angeführt. Ein ganzer Abschnitt stellt die Entwicklung in der Tschechoslowakei seit Januar 1968 dar, als die »konservative« Parteiführung gestürzt und an die Spitze des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei Alexander Dubček gewählt wurde. Weiterhin wird über sein Experiment eines Sozialismus »mit menschlichem Antlitz« geschrieben, über die Empfehlung, die höchsten Partei- und Staatsämter voneinander zu trennen und auf den in der Verfassung verankerten Führungsanspruch der Kommunistischen Partei zu verzichten, über die Lockerung der Zensur und die Genehmigung von Reisen ins Ausland. Zeitgleich mit der fortschreitenden Demokratisierung des Landes wurde nach Ansicht der Lehrbuchautoren »vorsichtig« von der Planwirtschaft abgegangen, und die Ökonomie »öffnete sich« stärker in Richtung Westen. Der nächste Abschnitt »Panzer beendeten die Reform« charakterisiert die Haltung der übrigen sozialistischen Länder einschließlich der DDR zu Dubčeks Reformkurs. Die Anzahl der Soldaten, die sich an der Niederdrückung des Prager Frühlings beteiligt haben, ist ein wenig übertrieben (650.000 Mann). Fälschlicherweise wird angegeben, Moskau habe auf den Einsatz der Nationalen Volksarmee der DDR verzichtet, obwohl sie bereits mobilisiert war. In Wirklichkeit wurden die deutschen Soldaten aus der Tschechoslowakei wieder abgezogen aufgrund der unangenehmen Assoziationen, die ihre bewaffnete Anwesenheit auf tschechischem Boden hervorrief. In diesem Text wird auch die Begründung der Invasion in die Tschechoslowakei als eine Art Erhöhung des »Rufes um Hilfe« durch anonyme Personen aus der Partei- und Staatsführung erörtert (damit ist der sog. Einladungsbrief gemeint). Die Autoren fügen hinzu, dass die tatsächliche Ursache des Einfalls der vom Generalsekretär des ZK der KPdSU verkündete Kurs war, der als Brežnev-Doktrin bezeichnet wurde. Den Staaten des kommunistischen Ostblocks wurde jegliche Abweichung vom definierten »Weg zum Sozialismus« verboten. Die Leser des Lehrbuches Geschichte erleben erhalten auch weitere Informationen, die in anderen Texten nicht zu finden sind. Zum Beispiel die, dass der gewaltlose Widerstand, auf den die Okkupationsarmeen trafen, die sowjetische Führung zwang, mit den »verhafteten, verschleppten und misshandelten« Politikern des Prager Frühlings zu verhandeln. Die Charakteristik der Situation in der ČSSR wird mit der Mitteilung über die von den Sowjets eingesetzte neue Parteiführung mit Gustáv Husák an der Spitze abgeschlossen. Es wird daran erinnert, dass er selbst in der Zeit des Stalinismus inhaftiert war, womit das Vertrauen der Bewohner in seine Person geweckt werden sollte. Abschließend wird konstatiert, dass allerdings unter seiner Führung alle Reformpolitiker aus der Partei ausgeschlossen

13 Ebd., S. 55.

wurden, die Opposition nur noch in der Illegalität wirken konnte und viele Tschechen ins Exil gingen.¹⁴

Die gesamte folgende Seite wird von Dokumenten, die sich auf den Prager Frühling beziehen, ausgefüllt. Die Autoren wählten einen relativ umfangreichen Auszug aus dem Manifest der 2.000 Worte und versahen ihn mit einer einleitenden Information über seine Initiatoren, die Zeit der Entstehung und seine Bedeutung. Eine zweite Quelle ist die bekannte Fotografie von Bielik, die den Protest gegen die Okkupation in Bratislava festhält (am 21. und nicht am 22.8.). Ein weiteres Informationsmaterial, das dem tieferen Verständnis der beschriebenen Ereignisse dienen soll, ist ein Auszug aus dem von den Sowjets initiierten Brief der führenden Vertreter Bulgariens, Ungarns, der DDR und Polens an die Führung der KPČ (vom 15.7.1968, die Grundlage der sog. Brežnev-Doktrin). Zu den abgebildeten Quellen gibt es Aufgaben.¹⁵ Das Lehrbuch *Geschichte erleben* stellt einen Ausnahmefall dar, der den Ereignissen des Jahres 1968 fast zwei Seiten widmet, wenn auch die Informationen nicht durchweg ganz präzise sind. Der ungewöhnliche Umfang veranlasste uns jedoch zu dieser detaillierteren Vorstellung.

Die am häufigsten verwendeten Quellen zur Dokumentation der 1968er Ereignisse in der Tschechoslowakei sind Fotografien sowjetischer Panzer in den Straßen von Prag oder Bratislava. Unter ihnen dominiert die Aufnahme Ladislav Bieliks mit einem erläuternden Kommentar.¹⁶ Demgegenüber finden wir nur sporadisch ein Porträt von Alexander Dubček. In den meisten Texten ist ein Auszug aus der Brežnev-Doktrin vertreten, mit der Zusatzinformation, dass es sich dabei nicht nur um eine Erklärung für die Invasion in die ČSSR handelte, sondern auch um die Aufstellung neuer ideologischer Prinzipien des Ostblocks und um eine Warnung an weitere potentielle »Abtrünnige«.¹⁷ Unter den verwendeten Textquellen taucht neben dem Manifest der 2.000 Worte¹⁸ vereinzelt auch eine Passage aus den Erinnerungen Zdeněk Mlynářs auf »Nachtfröst« (Brežnevs Vorwürfe).¹⁹ Außer zwei bereits erwähnten Karikaturen wird auch eine westdeutsche Zeichnung aus dem Jahr 1968 verwendet: »Sag, dass du mich gerufen hast«.²⁰ Aus tschechischer Sicht ist die Nutzung des didaktischen Apparates zur Vertiefung der Stoffkenntnis beispielhaft. Von den Schülern wird durchgehend erwartet, dass sie die

14 Ebd., S. 55.

15 Ebd., S. 56.

16 Entdecken und Verstehen, 10. Geschichtsbuch für Berlin. Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart, hrsg. v. Thomas BERGER–VON DER HEIDE, Berlin: Cornelsen 2005. (1. Aufl.), S. 130.

17 *Geschichte plus, Geschichte erleben, Entdecken und Verstehen, Geschichte und Geschehen, Horizonte.*

18 *Geschichte erleben, Entdecken und Verstehen.*

19 *Geschichte und Geschehen A4, Sekundarstufe I, Klaus BERGMANN u. a., Stuttgart: Ernst Klett 2004, S. 146.*

20 Ebd., S. 144.

eingebetteten verbalen und ikonischen Texte erklären, gegebenenfalls auch vergleichen sollen.

2. Die Zeit der Normalisierung

In der Regel werden Informationen über einige Seiten des Lebens in den Zeiten der Normalisierung in der Tschechoslowakei oder allgemein in den Ostblockländern, vor allem aber über die Aktivitäten der Menschenrechtler, entweder im Kontext der Behandlung der »Entspannungspolitik« gegeben oder erst bei der Beschreibung des Zerfalls des Ostblocks. An der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa nahmen auch die Staaten des Warschauer Paktes teil, und ihre Regierungschefs unterschrieben in Helsinki die Schlussakte – ein Dokument, das politische Folgen haben sollte. In den osteuropäischen Staaten ermunterte es einige Intellektuelle, öffentlich Menschenrechtsverstöße bekanntzugeben. Als Beispiel wird die Charta 77 angegeben.²¹ Worauf sich die Kämpfer für die Menschenrechte aus den Ostblockländern berufen konnten, das lesen die Schüler in der beigefügten Quelle – den Zehn Prinzipien der KSZE. Der Charta 77 wird noch eine weitere halbe Seite gewidmet. Außer präzisierenden Informationen über ihre Initiatoren und über die Arten der Verbreitung des Textes wird vor allem an die Gefahr erinnert, die das mit sich brachte. Aus einem relativ umfangreichen Auszug aus dem Dokument geht die Mannigfaltigkeit der Ansichten und Religionen der Mitglieder dieser Gruppe hervor, die gemeinsam für die Respektierung der Bürger- und Menschenrechte kämpften, wie sie in einer Reihe von Dokumenten verankert waren und auch, dass die Charta 77 keine politische Tätigkeit entfalten oder ein Programm für politische und gesellschaftliche Reformen aufstellen wollte. Ihre Absicht war ein »konstruktiver Dialog« mit der politischen und staatlichen Macht und das Hinweisen auf konkrete Verstöße der Menschen- und Bürgerrechte.²²

Auch das Lehrbuch *Zeiten und Menschen* lässt die bürgerliche Initiative in der Tschechoslowakei nicht unerwähnt, wenn sie ihr auch weniger Platz einräumt. Es stellt vor allem den führenden Sprecher der Charta 77 als international bekannten Schriftsteller und Kämpfer für die Bürgerrechte vor. Es wird angegeben, dass das Regime erfolglos versuchte, Václav Havel und seine Mitkämpfer mit Berufsverbot, Hausarrest und Inhaftierung einzuschüchtern.²³ Im Unterschied zu dieser lückenhaften Information wird hier die polnische *Solidarność* mit anderthalb Seiten Erklärungstext und noch einer zusätzlichen Fallstudie (im Umfang von zehn Seiten) vorgestellt.²⁴ In anderen Lehrbüchern wird die Passage über die Charta 77

21 *Geschichte erleben. Zeitgeschichte 5*, bearb. v. Dieter BRÜCKNER u. a., Bamberg: Buchner 2005, S. 124.

22 Ebd., S. 125.

23 *Zeiten und Menschen. Geschichte Oberstufe*, hrsg. v. Hans-Jürgen LENDZIAN, Schöningh 2006, S. 229.

24 Ebd., S. 227–228, 265–274.

mit der Erläuterung angereichert, dass Havels jahrelange Haft seine Popularität und auch die Unterstützung der von ihm geführten Organisation²⁵ erhöhte, dass die Proteste der westlichen Öffentlichkeit gegen die Haft Václav Havels und weiterer bekannter Regimekritiker zu ihrer Freilassung aus dem Gefängnis führten und es diesen Persönlichkeiten ermöglichten, an der Spitze des Widerstandes zu bleiben.²⁶ Am häufigsten werden in den Lehrbüchern Auszüge aus der Charta 77 oder aus der Schlussakte der KSZE verwendet²⁷, die als Ausgangspunkt für Aufgabenstellungen dienen. Unter diesen Aufgaben fällt eine praktische auf, und zwar ein Transparent für eine Demonstration für die Forderungen der Charta 77 anzufertigen.²⁸

Das Lehrbuch *Geschichte kennen und verstehen* bietet eine ganz singuläre allgemeine Charakteristik des kommunistischen Systems. Die ökonomischen Probleme dokumentiert bereits das Diagramm »Armes Europa«, aus dem man Unterschiede zwischen den Ländern West- und Osteuropas durch Vergleich der Parameter des Wirtschaftswachstums herauslesen kann. Ein Foto zeigt dann die unendlichen Schlangen vor den polnischen Geschäften im Jahr 1981. Der erklärende Text versucht zu erklären, warum sich die wirtschaftliche Situation in den Ländern Mittel- und Osteuropas ständig verschlechterte. Darin steht, dass der Konflikt zwischen dem Osten und dem Westen auf beiden Seiten enorme Ausgaben für die Rüstung verursachte, welche die sozialistischen Staaten völlig erschöpften, während der Lebensstandard im Westen kontinuierlich stieg. Die Autoren stellen die Probleme, die das Leben im Ostblock erschwerten, folgendermaßen dar: Die Vernachlässigung der Konsumgüterindustrie führte dazu, dass eine Reihe von Dingen des alltäglichen Bedarfs schwer zu bekommen war – sog. »Bückware«. Importartikel gab es nur in speziellen Geschäften zu kaufen, zu denen nur privilegierte Gruppen Zugang hatten. Auch das Gesundheitswesen litt, da viele Medikamente und medizinische Geräte nur im Westen hergestellt wurden. Die steigende Kindersterblichkeit und sinkende durchschnittliche Lebenserwartung werden als Folgen der ungenügenden Ausstattung der Krankenhäuser dargestellt. Die Ursachen dieser Probleme sieht das Lehrbuch jedoch nicht nur in der übermäßigen Aufrüstung, sondern gleichzeitig in der Schwerfälligkeit und geringen Flexibilität der staatlichen Planung und in der wuchernden Bürokratie. Die Unterdrückung jedweder Kritik erschwerte eine mögliche Korrektur. Man liest weiterhin über Korruption und Schwarzmarkt, die Reaktionen auf die permanenten Versorgungslücken waren. Das Leben im Realsozialismus wird als Tauschgeschäft mit

25 *Geschichte und Geschehen A4, Sekundarstufe I*, Klaus BERGMANN u. a., Stuttgart: Ernst Klett 2004, S. 164–165.

26 *Geschichte kennen und verstehen A3*, hrsg. v. Hans-Georg FINK u. Christian FRITSCHÉ, München: Oldenbourg 2006, S. 263.

27 In fünf der analysierten Lehrbücher war es ein Auszug aus der Charta 77, in drei aus der KSZE-Schlussakte.

28 *Geschichte kennen und verstehen A3*, hrsg. v. Hans-Georg FINK u. Christian FRITSCHÉ, München: Oldenbourg 2006, S. 263.

Mangelwaren und Dienstleistungen dokumentiert. Es wird daran erinnert, dass die Vorteile der sog. Schattenwirtschaft vor allem von den Privilegierten genutzt wurden, z. B. von den Parteifunktionären, die Zugang zu Devisen und speziellen Einkaufsstellen hatten. Die ökonomische Ausbeutung der Länder des Ostblocks bestand angeblich ebenfalls in der Ausfuhr einer ständig wachsenden Menge von Konsumgütern in die UdSSR, womit der dortige Mangel ausgeglichen werden sollte.²⁹ Angesichts des Ausnahmecharakters dieser Charakteristik des Realsozialismus auf den Seiten deutscher Lehrbücher haben wir sie wiederum detaillierter vorgestellt.

3. Die Samtene Revolution

Der Fall des kommunistischen Regimes in der Tschechoslowakei wird meist im Kontext des Zerfalls des gesamten Ostblocks dargestellt. Das Lehrbuch Geschichte erleben behandelt die Veränderungen in Osteuropa im Kapitel »Gorbatschow und die Folgen«. Zunächst bringt es die katastrophalen Verhältnisse in der UdSSR nahe, den Arbeitsunwillen, den Alkoholismus, die steigende Kriminalität, den Mangel an Konsumgütern aller Art, die Erschöpfung von Rohstoffen und Energie, die zerstörte Umwelt, heruntergekommene Verkehrswege, Betriebe und Krankenhäuser sowie gefährliche Atomkraftwerke. Nach einer Beschreibung von Glasnost und Perestrojka, die als Medizin gegen die sowjetischen Leiden funktionieren sollten, stellen die Autoren die Folgen von Gorbatschows Außenpolitik in Mittel- und Osteuropa dar. Wir erfahren, dass das Sich-Distanzieren von der Breznev-Doktrin und die Einschlagung eines neuen Kurses in der Bündnispolitik, in der kein kommunistischer Führer mehr mit sowjetischer Hilfe im Kampf gegen die Opposition rechnen konnte, den Ländern des Ostblocks allmählich die Freiheit brachte. Massendemonstrationen in den Metropolen der Staaten vom Baltikum bis nach Rumänien führten gegen Ende des Jahres 1989 zum Rücktritt einzelner Politiker oder ganzer Regierungen, zum Verschwinden der Zensur, zur Herausbildung pluralistischer politischer Systeme und zu freien Wahlen. Es wird daran erinnert, dass dieser Prozess mit Ausnahme Rumäniens gewaltfrei verlief.³⁰

Ähnlich schildert das Lehrbuch Geschichte kennen und verstehen den Zerfall des Ostblocks. Die Situation wird anschaulich durch eine Karikatur demonstriert.³¹ Das Lehrbuch Geschichte und Geschehen führt die Perestrojka im Ostblock ebenfalls mit einer Karikatur ein. Hier wird erklärt, dass Gorbatschows Reformpolitik den Bemühungen der Ostblockländer um Unabhängigkeit bislang ungekannte Möglichkeiten bot. Das Bestreben nach nationaler Unabhängigkeit verband sich mit demokratischen und marktwirtschaftlichen Reformen. Die Staaten der zerfal-

29 Ebd., S. 262–263.

30 Geschichte erleben. Zeitgeschichte 5, bearb. v. Dieter BRÜCKNER u. a., Bamberg: Buchner 2005, S. 131.

31 Geschichte kennen und verstehen A3, hrsg. v. Hans-Georg FINK u. Christian FRITSCHKE, München: Oldenbourg 2006, S. 264f.

lenden Gemeinschaft erlangten schließlich endlich ihre nationale Souveränität, aber die demokratischen Prinzipien und staatliche Reformen wurden nicht überall gleichermaßen durchgesetzt. Die Autoren stellen anschließend die Revolutionen in Mittel- und Südosteuropa vor, indem sie jedem Land einen Absatz widmen.³²

Über die Tschechoslowakei erfährt der Leser, dass die kommunistische Führung hier versuchte, die Demokratiebewegung mit dem Einsatz spezieller Polizeieinheiten zu unterdrücken. Die symbolische Bedeutung des Datums, an dem das geschah, wird nirgendwo erklärt. Die Autoren informieren über die vom Bürgerforum organisierten Massenproteste, die die Regierung zwangen, sich an den »Runden Tisch« zu setzen, und vor allem über die Wahl des Schriftstellers Václav Havel zum Staatspräsidenten.³³ Über das neue Oberhaupt des tschechoslowakischen Staates liefert das Lehrbuch weitere Details. Zum Beispiel, dass er noch im Februar 1989 wegen angeblichen Aufrührertums inhaftiert war (nach der sog. Palach-Woche), oder dass er der erste nichtkommunistische Präsident seit 1948 war.³⁴ Gerade beim Verweis auf die Präsidentschaftswahlen verbreiten deutsche Lehrbücher oft Irrtümer. Entweder wird das Datum seiner ersten Wahl falsch angegeben (28. anstelle des 29. Dezembers 1989)³⁵, oder es wird darüber nur geschrieben, dass er im Jahre 1993 Präsident der neu entstandenen Tschechischen Republik wurde, während die vorangegangene höchste Staatsfunktion in der ČSSR und der ČSFR ausgelassen wird, die Havel auch nach der Samtenen Revolution ausübte.³⁶ Einige Male lesen wir, dass Václav Havel in den ersten freien Wahlen gewählt wurde. Um deren Realisierung im Jahre 1990 hat er sich zwar in bedeutendem Maße verdient gemacht, selbst wurde er jedoch von der Nationalversammlung am 29. Dezember 1989 per Abstimmung gewählt.

Das Porträt Václav Havels auf den Transparenten der Prager, die Ende 1989 für seine Wahl demonstrierten, ist die zu diesem Thema am häufigsten ausgewählte Fotografie.³⁷ Daran ist die Aufgabe geknüpft die Stimmung zu beschreiben, die man aus dieser ikonografischen Quelle schlussfolgern kann.³⁸ Unter den illustrierenden Dokumenten findet man weiterhin einen Auszug aus der ersten Neujahrs-

32 Geschichte und Geschehen A4, Sekundarstufe I, Klaus BERGMANN u. a., Stuttgart: Ernst Klett 2004, S. 164–165.

33 Geschichte plus. Ausgabe Sachsen. Gymnasium, 10. Jahrgang, hrsg. v. Walter FUNKEN, Berlin: Cornelsen 2003, S. 148–149.

34 Geschichte erleben. Zeitgeschichte 5, bearb. v. Dieter BRÜCKNER u. a., Bamberg: Buchner 2005, S. 131f.

35 Ebd., S. 132–133.

36 Geschichte kennen und verstehen A3, hrsg. v. Hans-Georg FINK u. Christian FRITSCHKE, München: Oldenbourg 2006, S. 263.

37 Wir finden sie in den Lehrbüchern: Geschichte erleben, Geschichte kennen und verstehen und Geschichte plus.

38 Geschichte plus. Ausgabe Sachsen. Gymnasium, 10. Jahrgang, hrsg. v. Walter FUNKEN, Berlin: Cornelsen 2003, S. 148f.

ansprache von Václav Havel »Unser trauriges Erbe«.³⁹ Im Kontext der Behandlung der Samtenen Revolution wird auch an den Hauptakteur des Prager Frühlings Alexander Dubček und seine Wahl an die Spitze des Parlaments erinnert.⁴⁰

Zeiten und Menschen widmen der Entwicklung in der Tschechoslowakei eine halbe Seite. Es ist ungefähr ein Drittel des Platzes, der dem Verlauf der Veränderungen in Polen zugeteilt wurde, aber ungefähr genauso viel Aufmerksamkeit bekommt das Geschehen in Ungarn. Wir erhalten hier Informationen, die aus anderen Texten bekannt sind, aber dieses Lehrbuch widmet dem Verfall der Tschechoslowakei stärkere Aufmerksamkeit. Es wird angegeben, dass ebenso friedlich, wie sich das System nach 1989 verändert hat, bemerkenswert ruhig auch die anschließende Teilung des Landes in zwei Nationalstaaten verlief. Die bisherige Föderation zweier relativ autonomer staatlicher Gebilde wurde im Jahre 1992 einmütig aufgelöst. Die räumlich ziemlich klare Teilung zweier Nationalitäten, Sprachen und Kulturen erleichterte angeblich die Gründung von Nationalstaaten. Den Autoren nach kann man in diesem Vorgang eine beispielhafte Ausnahme in der Geschichte der europäischen Nationalstaatenbildung sehen.⁴¹

In den Kapiteln über die deutsche Wiedervereinigung finden wir noch einen Typ von Informationen über die Tschechoslowakei. In keinem der Lehrbücher fehlt sie, in einigen Texten wird sie an mehreren Stellen wiederholt und manchmal ist es sogar das einzige, was deutsche Schüler über unser Land im Jahr 1989 erfahren. Prag wird als Ziel von Flüchtlingen aus Ostdeutschland in Erinnerung gebracht, die im September 1989 Zuflucht auf dem Gelände der damaligen westdeutschen Botschaft suchten, von wo sie in die Bundesrepublik ausreisen wollten. Der damalige westdeutsche Außenminister Hans-Dietrich Genscher hat das in der Tat für sie mit der SED-Führung ausgehandelt. Es werden verschiedene Flüchtlingszahlen angegeben (von 6.000 bis 10.000). Die Atmosphäre wird durch Fotografien dokumentiert. Eine von ihnen zeigt Menschenmengen, die sich vor dem Eingang in das Gebäude der deutschen Botschaft drängen⁴², eine andere ihre Notunterkünfte in Zelten auf dem Botschaftsgelände in Prag.⁴³ Eine weitere Aufnahme zeigt den Sonderzug, mit dem sie am 4. November 1989 Prag verließen.⁴⁴

39 Geschichte erleben. Zeitgeschichte 5, bearb. v. Dieter BRÜCKNER u. a., Bamberg: Buchner 2005, S. 132f.

40 Ebd.

41 Zeiten und Menschen. Geschichte Oberstufe. Hrsg. v. Hans-Jürgen LENDZIAN, Schöningh 2006, S. 229.

42 Geschichte plus. Ausgabe Sachsen. Gymnasium, 10. Jahrgang, hrsg. v. Walter FUNKEN, Berlin: Cornelsen 2003, S. 151.

43 Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart 3. Geschichtsbuch für Realschulen, Elke EBERLE u. a., Schöningh 2006, S. 301.

44 Geschichte kennen und verstehen A3, hrsg. v. Hans-Georg FINK u. Christian FRITSCHKE, München: Oldenbourg 2006, S. 266 u. 268.

Schlussfolgerung

Deutsche Lehrbücher halten die Schlüsselereignisse des letzten Vierteljahrhunderts der tschechoslowakischen Geschichte einer gewissen Aufmerksamkeit für würdig. Die einzelnen Texte unterscheiden sich jedoch deutlich hinsichtlich Quantität und Qualität der gelieferten Informationen. Unseren Erkenntnissen zufolge ist die untersuchte Thematik am attraktivsten für das Lehrbuch Geschichte erleben. In allen übrigen Texten ist jedoch zumindest eine kurze Information über den Versuch, einen Sozialismus »mit menschlichem Antlitz« zu schaffen, über seine Schöpfer, über das tragische Ende des Experiments und über die Brežnev-Doktrin enthalten. Darüber, wie man in der Tschechoslowakei zur Zeit der Normalisierung lebte, erfahren die Leser deutscher Geschichtslehrbücher schon nicht mehr viel. Eine Ausnahme bildet Geschichte kennen und verstehen, dort ermöglicht eine allgemeine Charakteristik des Lebens im »armen Europa«, sich eine ungefähre Vorstellung davon zu machen. Die Oppositionsbewegung in den Ländern Mittel- und Osteuropas wird freilich stets erwähnt, wenn auch die größte Aufmerksamkeit auf Polen und die Solidarność gerichtet ist. Die tschechoslowakische Initiative in Gestalt der Charta 77 und der Name Václav Havels fehlen allerdings in fast keinem Lehrbuch. Die Möglichkeit, diesen Dissidenten und langjährigen Präsidenten vorzustellen, nutzen die Autoren auch im Kontext mit der Behandlung der Veränderungen im Jahre 1989. Die Samtene Revolution wird durchwegs als Bestandteil eines Prozesses charakterisiert, der den gesamten Raum Mittel-, Ost- und Südosteuropas betraf. Das Geschehen in der Tschechoslowakei wird dabei systematisch zugunsten Polens marginalisiert. Größeres Gewicht messen die Autoren auch den Angaben über die Rolle der deutschen Botschaft im Vorspiel der friedlichen Revolution in der DDR bei. Das Lehrbuch Zeiten und Menschen widmet seine Aufmerksamkeit jedoch der Entwicklung des Landes bis zu seiner friedlichen Teilung. Die Informationen, die den Schülern durch deutsche Lehrbücher gegeben werden, beziehen sich fast ausschließlich auf die politische Geschichte. Eine erfreuliche Ausnahme ist in dieser Richtung der Exkurs in den Alltag zur Zeit der Normalisierung in einem der Lehrbücher.

Positiv fällt an den deutschen Unterrichtsmaterialien ihre Ausstattung mit Text- und ikonografischen Quellen auf, die auch bei der Darstellung des Lehrstoffes über die ČSSR reichhaltig ist. Auf der anderen Seite hat das eine gewisse Zersplitterung der Verweise zur Folge. Zur Festigung der vermittelten Fakten trägt in bedeutendem Maße der didaktische Apparat bei. Auch darin findet man eine Reihe von Fragen und Aufgaben, welche die Bedeutung einiger Informationen aus der tschechischen bzw. tschechoslowakischen Geschichte unterstreichen. Die Kontexte, in die diese Angaben eingebettet sind, sind verschieden. Entweder geschieht es bei der Behandlung der Entwicklung in der DDR, bei der Charakterisierung einzelner Phasen der sowjetischen Innenpolitik, häufiger jedoch der Außenpolitik, oder bei der Erläuterung der Situation im gesamten sog. Ostblock.

Vergleichen wir die deutschen Lehrbücher mit den österreichischen und polnischen, gelangen wir zum Schluss, dass die Präsentation der jüngsten Geschichte in ihnen etwas dürftiger ausfällt. In den österreichischen Texten finden wir zwar in Ausnahmen, aber immerhin umfangreichere sog. Fallstudien auch am tschechischen Beispiel. Und nicht nur das. Sie enthalten einige Angaben, die in keinem der deutschen Texte auftauchen.⁴⁵ Dasselbe gilt für die polnischen Lehrbücher. Der Prager Frühling gehört darin zu den Themen, denen in der Regel ein ganzes Kapitel gewidmet ist, was die Einführung einer ganzen Reihe weiterer Akteure möglich macht, vor allem des tragisch ums Leben gekommenen Jan Palach, aber es wird auch immer die inoffizielle Reaktion der polnischen Öffentlichkeit auf die polnische Beteiligung an der Invasion nahe gebracht.

Man kann offensichtlich nicht erwarten, dass die deutschen Lehrbücher tschechischen Themen soviel Aufmerksamkeit widmen wie die polnischen, aber es wäre notwendig, wenigstens die Ungenauigkeiten zu beseitigen, die im Prinzip in allen Materialien vorkommen. Auf einige Anmerkungen älterer Analysen haben die Neuausgaben bereits reagiert, andere warten noch immer auf Berichtigung. Es handelt sich jedoch nicht um Irrtümer, die das Bild der tschechischen Geschichte grundlegend verzerren würden. Und das ist das Entscheidende. Die Lehrer in Bayern bekamen unlängst einen Leitfaden in die Hand, der weitere Materialien auch zum betrachteten Entwicklungsabschnitt in der Tschechoslowakei anbietet. Darin sind zahlreiche Fotografien und Karikaturen enthalten, für die in den Texten der Lehrbücher kein Platz war. Auch das ist eine mögliche Lösung, wie man das Bild der Vergangenheit im Nachbarland bereichern kann.

Übersetzung: Jana Kubišta

45 Siehe Denisa LABISCHOVÁ: Čech závistivec Rakušan byrokrat? Proměny obrazu Čechů, Rakušanů a jejich minulosti ve vědomí studující mládeže. Ostrava 2005, S. 60–63.

Dagmar Hudecová

Der Geschichtsunterricht in der aktuellen Curriculumsreform der Tschechischen Republik und die Möglichkeit(en) zeitgeschichtlichen Unterrichts

Der Beginn dieses Schuljahres war von einem erhöhten Interesse der Medien an der Arbeit der Schulen gekennzeichnet. Dieses Interesse war nicht zufällig, da am 1.9.2007 in den 1. und 6. Klassen der Grundschulen begonnen wurde, die Erziehungs- und Bildungsarbeit nach Vorstellungen zu gestalten, die durch die in den vergangenen Jahren vorbereitete Reform definiert worden waren.

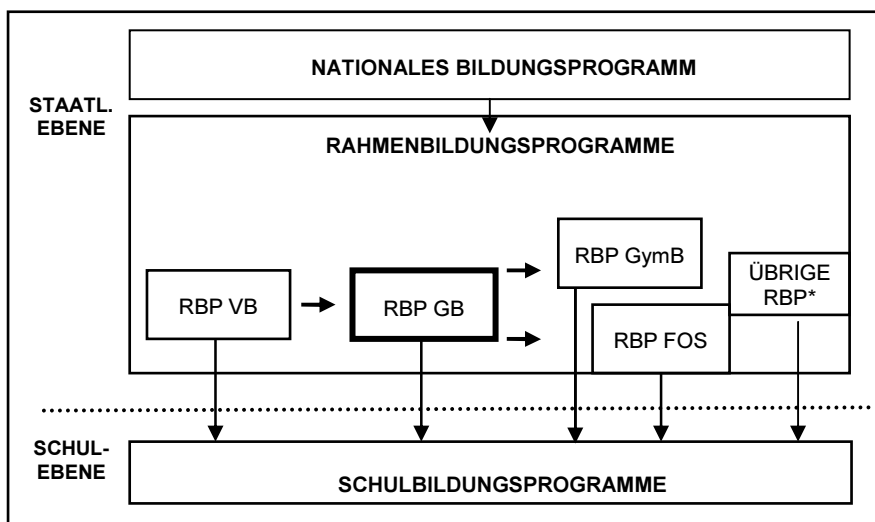
Die Gründe und Absichten der Reform wurden bereits im Jahre 2001 im Nationalen Programm zur Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik erläutert – im sog. Weißbuch¹. Dieses offizielle Material des Schulministeriums wurde auf Grundlage einer gründlichen Analyse unseres Schulwesens erarbeitet, und sein Sinn ist, unser Schulwesen unter Respektierung der spezifischen Besonderheiten der nationalen Bildungstradition an den europäischen Standard anzunähern.

Im Prinzip unterscheiden sich die Gründe und Absichten der Reform nicht wesentlich von denen, die in anderen Ländern mit fortschrittlichen Bildungssystemen bei der Realisierung von Schulreformen formuliert werden. Auch hier werden die Notwendigkeit der Variabilität und Nicht-Direktivität des Bildungssystems sowie die Unterordnung des Inhalts der Bildungstätigkeit unter ihre Ziele, die wiederum von den Zielen und Anforderungen der gegenwärtigen postmodernen Gesellschaft abgeleitet werden, akzeptiert. In Übereinstimmung mit diesen Grundsätzen wurden auf staatlicher Ebene lediglich Rahmenbildungsprogramme für einzelne Ausbildungstypen geschaffen, auf deren Grundlage die einzelnen Schulen unter Berücksichtigung der konkreten Bedingungen der Ausbildung ihre eigenen Schulbildungsprogramme erstellten.

Die Rahmenbildungsprogramme stellen ein bedeutsames Material dar, das den Standard des Bildungsangebotes und auch den Standard der Bildungsziele festlegt. Ihre innere Konzeption widerspiegelt die Veränderungen, die bei ihrer Implementierung in der Praxis erzielt werden sollen. In Übereinstimmung mit dem europäischen Bildungsstandard wird das Hauptaugenmerk auf die Erlangung von *Schlüsselkompetenzen* gelegt, die als Komplex erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte verstanden werden, deren Nutzung multifunktional ist. In

1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [Nationales Programm zur Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik]. Praha 2001, 98 S.

der Grundschulbildung sind sie in sechs Bereichen präzisiert (Lernkompetenz, Problemlösungskompetenz, kommunikative Kompetenz, soziale und personale Kompetenz, bürgerliche Kompetenz und Arbeitskompetenz). Mit kleinen Abänderungen werden diese Kompetenzen dann auch für andere Schultypen definiert.



Abkürzungen:

RBP = Rahmenbildungsplan

VB = Vorschulbildung

GB = Grundschulbildung

GymB = Gymnasiale Bildung

FOS = Fachoberschulen²

Abb.1

Die Betonung der Schlüsselkompetenzen als wichtigste Ergebniskategorien hat erhebliche Auswirkungen auf die gesamte Anordnung der Bildungsprogramme. Für die Inhalte der einzelnen Unterrichtsfächer, die im Programm enthalten sind, sind vor allem die *Lernziele* als Ergebnisse der Bildungstätigkeit des entsprechenden Faches bestimmend. Die Lernziele widerspiegeln einerseits die Spezifik des Unterrichtsstoffes des gegebenen Faches, andererseits drücken sie das Verhältnis zur Schlüsselkompetenz aus bzw. den Anteil an ihrer Herausbildung und Entwick-

2 Die tschechische „Fachmittelschule“ hat kein echtes Pendant im deutschen Bildungssystem. Es handelt sich um eine berufliche Ausbildungsstätte, teilweise mit einer Art Fachabitur verknüpft, in der ganze Berufsgruppen unterrichtet werden. Sie ist mit den deutschen Berufsschulen vergleichbar, aber nicht identisch.

lung. Sie sind also auch für die Auswahl des Unterrichtsstoffes entscheidend, der nur rahmenhaft und unverbindlich definiert ist.

Das ist die erste deutliche Veränderung, die in der Praxis Verunsicherungen hervorgerufen hat. Bislang war immer in allen Lehrplandokumenten der Unterrichtsstoff absolut bedeutsam, der Lehrer konnte Teilziele bestimmen, die durch die Präsentation des Unterrichtsstoffes erreicht werden. Dass den Lernzielen der Vorrang vor den konkreten Inhalten des Unterrichtsstoffes gegeben wird, wurde zum Diskussionsgegenstand, da es den irrigen Eindruck erweckte, der Inhalt sei nicht wichtig, ja man könne gar auf die Aneignung der Wissensgrundlagen einzelner Fächer verzichten. In den Medien erschienen Artikel (und erscheinen oft immer noch) nicht nur vom Ende des sog. Büffelns, womit wohl das geistlose Auswendiglernen gemeint ist, sondern vom Ende des Auswendiglernens im gegenwärtigen und zukünftigen Bildungssystem überhaupt. Die Sinnlosigkeit solcher Behauptungen, denen auch ein Teil der Lehrer-Avantgarde aufgefressen war, ist offensichtlich. Schlüsselkompetenzen ohne Wissensgrundlagen herauszubilden und zu entwickeln ist unmöglich. Man kann die Schüler nicht lehren zu kommunizieren, ohne über etwas zu kommunizieren; man kann sie nicht ein Problem lösen lehren, ohne dass sie sich mit den Fakten vertraut machen müssen, die zur Problemlösung notwendig sind.

Die meisten der Lernziele im Rahmenbildungsprogramm sind auf den kognitiven Bereich gerichtet, weniger auf den Bereich prozeduraler Kenntnisse und nur in Ausnahmefällen auf metakognitive Kenntnisse. Bei ihrer Formulierung wurde konsequent darauf geachtet, dass aktive Verben verwendet wurden, die den einzelnen Kategorien der ursprünglichen Bloomschen Taxonomie der Lernziele entsprechen (der Schüler erläutert, veranschaulicht, zeigt, ermittelt, erkennt u. ä.). Diese Art der Formulierung wurde gewählt, weil die Lernziele einen Standard von Bildungszielen darstellen, die nachweisbar sein sollen.

Es wird vorausgesetzt, dass die Schule in ihrem Bildungsprogramm selbst die Evaluationskriterien und Regeln aufstellt, mit deren Hilfe sie bei konkreten Schülern den Grad der Erlangung dieses Standards feststellt. Die Lehrer sind es gewohnt, eine klassifizierende Fünfstufenskala zu verwenden, die weiterhin gültig sein wird. Die Bestimmung weiterer Evaluationskriterien ist für die Lehrer in der Praxis völlig neu, und es ist für sie oft auch problematisch, solche Kriterien im Sinne des Planes zu kreieren und zu realisieren. Der Rahmenbildungsplan erläutert weder seine theoretischen Ausgangspunkte noch gibt er ausreichende Anleitungen. Deshalb wurden die Lehrer bei der Vorbereitung auf seine Implementierung recht intensiv fortgebildet, unterstützt von einer erhöhten Publikationstätigkeit ergänzender Materialien zum teilweise allzu knappen Rahmenbildungsplan. Die Fortbildung war selbstverständlich nicht nur auf die Erläuterung der theoretischen Ausgangspunkte beschränkt, sondern sie befasste sich breiter mit den Fragen des Managements der Veränderungen in den Schulen. Zur Unterstützung einer qualitativ guten Implementierung wurden methodische Internetportale eingerichtet – von den Institutionen, die die Rahmenbildungspläne geschaffen hatten (VÚP – Pädä-

gogisches Forschungsinstitut Prag, NÚOV – Nationales Institut für Berufsschulbildung). Die Schulen hatten die Möglichkeit, einen Lehrer als Koordinator für den Schulbildungsplan zu bestimmen und kostenlos schulen zu lassen.

Die Verlagerung des Hauptaugenmerks auf die Ziele und Schlüsselkompetenzen macht es möglich, die Grenzen zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern aufzulösen. Der Rahmenbildungsplan gibt keine Unterrichtsfächer an, sondern *Bildungsdomänen*, die einzelne Fächer zusammenfassen. So umfasst z. B. die Bildungsdomäne »Mensch und Gesellschaft« die Unterrichtsfächer Geschichte und Bürgerkunde (Grundschulen) bzw. Bürger- und Gesellschaftskunde, wie das Fach im gymnasialen Rahmenbildungsplan heißt. (Mit der Situation im Berufsschulwesen befassen wir uns an dieser Stelle nicht, der Geschichtsunterricht ist hier je nach Dauer der Ausbildung vertreten, es gibt 2-, 3- und 4-jährige Ausbildungsgänge.)

Das *Unterrichtsfach* wird erst in der konkreten Schule geschaffen. So hat eine Schule z. B. im Falle des Faches Geschichte drei Möglichkeiten:

1. Das Unterrichtsfach kann allein auf Grundlage des Faches Geschichte determiniert werden bzw. so, wie es im Rahmenbildungsplan definiert ist.
2. Außer dem eigentlichen Inhalt des Faches Geschichte können in das Unterrichtsfach ein oder mehrere Bereiche der sog. Querschnittsthemen einbezogen werden. Querschnittsthemen sind vor allem Erziehungsthemen mit außergewöhnlicher Wichtigkeit für das gegenwärtige und zukünftige Leben des Einzelnen in der Gesellschaft. Die Rahmenbildungspläne für Grundschulen nennen sechs solcher Themen: Persönlichkeits- und Sozialerziehung; Erziehung des demokratischen Bürgers; Erziehung zum Denken in europäischen und globalen Zusammenhängen; multikulturelle Erziehung; Umwelterziehung; Medienerziehung. In den gymnasialen Rahmenbildungsplänen fehlt das Thema Erziehung des demokratischen Bürgers. Alle Themenkreise aller Querschnittsthemen müssen im Verlauf des Besuchs des entsprechenden Schultyps in den Bildungsprozess entweder als selbstständiges Fach oder als Projekt oder in Form der Durchdringung anderer Unterrichtsfächer eingebaut sein.
3. Die Schule kann im Rahmen einer Bildungsdomäne ein integriertes Fach schaffen bzw. einige Themen anderer Fächer auch außerhalb der Bildungsdomäne in ein Fach integrieren (häufig ist z. B. die Durchdringung literarischer, geografischer oder kunstwissenschaftlicher Themen).³

3 Ich konzentriere mich wiederum vor allem auf die Situation im Grundschulbereich, teilweise auch auf die im Gymnasialbereich, wo die Umsetzung der Reform bereits begonnen hat. Die Situation im Berufsschulwesen lasse ich beiseite, bei den kürzeren Ausbildungsgängen ist der Inhalt des Geschichts- und des breiteren gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsstoffes bereits im Rahmenbildungsplan (RBP) integriert; der Geschichtsstoff konzentriert sich nur auf die bedeutendsten Kapitel des 19. und 20. Jahrhunderts.

Gerade diese dritte Möglichkeit rief umfangreiche und man kann sagen geradezu leidenschaftliche Diskussionen hervor, die sich auf die mögliche Verbindung der Fächer Geschichte und Bürgerkunde bzw. Grundlagen der Gesellschaftswissenschaften bezogen.⁴ Beide Fächer sind im Rahmenbildungsplan unterschiedlich konzipiert. Während der Geschichtsstoff chronologisch geordnet ist, d. h. in chronologischem Überblick ausgewählte Kapitel von der Urzeit bis zur Gegenwart erfasst, ist der Stoff des zweiten gesellschaftswissenschaftlichen Faches thematisch geordnet. Aus internationalen Erfahrungen ist jedoch bekannt, dass es möglich ist, weitere gesellschaftswissenschaftliche Themen in die historische Thematik einzubinden und somit ihre soziale bzw. soziologisierende Dimension zu erweitern (so z. B. in Österreich), während umgekehrte Versuche, d. h. also historische Exkurse verschiedenen sozialen Themen zuzuordnen, immer erfolglos waren und notwendigerweise zu einer Abschwächung des historischen Bewusstseins führen müssen. Deshalb kritisierte die fachliche, aber oft auch die nicht-pädagogische Öffentlichkeit in der Diskussion die Möglichkeit der Fächerintegration, sie sah darin (und zwar nicht zu Unrecht) eine mögliche Beschränkung oder Schwächung der geschichtlichen Bildung. Die Sache wurde für sehr ernst gehalten, u. a. auch mit Blick auf die historische Argumentation, auf die unsere nationale Identität und somit auch die Identität der Bürger sich gründet. Die Möglichkeit der Integration wurde in den Curricular-Dokumenten mit dem Vorbehalt beibehalten, dass eine eventuelle »Integration des Bildungsinhaltes die Logik des Aufbaus der einzelnen Unterrichtsfächer respektieren muss«, wobei »Grundbedingung für die Integration ein qualifizierter«⁵ Lehrer ist. Bislang ist nicht klar, wie diese Möglichkeit in der Praxis erfüllt wird, aber das Auftreten der Lehrer ist eher zurückhaltend.

Da die einzelnen Unterrichtsfächer nicht genau definiert sind, kann man ihren *zeitlichen Rahmen* nicht genau definieren. Der Lehrplan, d. h. der zeitliche Umfang der einzelnen Fächer, ist ebenfalls nur rahmenartig festgelegt, d. h. in der Grundschulbildung ist nur eine minimale Stundenanzahl in der Woche pro Unterrichtsbereich bestimmt sowie eine gesamte Wochenstundenzahl für die einzelnen Jahrgänge im minimalen und maximalen Umfang.

Für die Bildungsdomäne »Mensch und Gesellschaft« ist ein minimales Zeitbudget von 11 Wochenstunden, verteilt auf 4 Jahre, vorgesehen.

Im Rahmenbildungsprogramm für Gymnasien ist noch mehr Variabilität im Zeitumfang vorgesehen:

Für die Bildungsdomänen »Mensch und Natur« (Physik, Chemie, Biologie, Geografie, Geologie) und »Mensch und Gesellschaft« (Geschichte, Bürger- und

4 Erklärung des Historikerverbandes der Tschechischen Republik zur Bedrohung des Geschichtsunterrichts in der Tschechischen Republik – Petition vom 17. November 2003; »Wir wollen keinen erneuten Weißen Berg – diesmal in der Bildung« (Erklärung des Geschichtslehrerverbandes vom Februar 2004) und weitere.

5 BBP Grundschulwesen, Prag 2006, S. 19.

gesellschaftskundliche Grundlagen) ist eine minimale wöchentliche Zeitzuwendung von 36 Stunden in 4 Jahren vorgesehen, wobei die Domänen in den ersten beiden Jahrgängen obligatorisch sind, in den späteren Jahrgängen hängt es von der Spezialisierung des konkreten Gymnasiums und den Interessen des Schülers ab. Die minimale Zeitzuwendung kann um weitere disponible Stunden aufgestockt werden, insbesondere dann, wenn in das Unterrichtsfach Themen anderer Fächer oder Kreise von Querschnittsthemen einbezogen werden, oder wenn das entsprechende Fach das Profil der Schule bestimmt (so kann es mehr Geschichtsstunden geben, wenn die Schule ein gesellschaftswissenschaftliches Profil hat). Gegebenenfalls kann hier auch ein besonderes Talent von Schülerinnen und Schülern gefördert werden.

Bildungsdomäne	Unterrichtsfach	1. Stufe	2. Stufe
		1.–5. Jahrgang	6.–9. Jahrgang
		<i>Minimale Zeitzuwendung</i>	
Sprache und sprachliche Kommunikation	Tschechische Sprache und Literatur	35	15
	Fremdsprache	9	12
Mathematik und ihre Anwendungen		20	15
Informations- und Kommunikationstechnologie		1	1
Der Mensch und seine Welt		12	
Mensch und Gesellschaft	Geschichte	–	11
	Bürgerkunde		
Mensch und Natur	Physik		21
	Chemie		
	Naturkunde		
	Erdkunde		
Kunst und Kultur	Musikerziehung	12	10
	Kunsterziehung		
Mensch und Gesundheit	Gesundheitserziehung	–	10
	Sport	10	
Der Mensch und die Welt der Arbeit		5	3
Querschnittsthemen		P	P
Disponible Zeitzuwendung		14	24
<i>Pflichtstunden insgesamt</i>		<i>118</i>	<i>122</i>

Legende zur Tabelle:

P = Pflicht zur Einbeziehung und Realisierung für alle Schüler im Verlauf der Ausbildung auf dem gegebenen Niveau; das Zeitbudget kann aus der frei verfügbaren Zeit genommen werden.

Tabelle 1: Rahmenbildungsplan Grundschulbildung

<i>Bildungsdomänen Unterrichtsfächer</i>	<i>1. Jg.</i>	<i>2. Jg.</i>	<i>3. Jg.</i>	<i>4. Jg.</i>	<i>Minimale Zeitzu- wendung</i>
<i>Sprache und sprachliche Kommunikation</i>					
Tschechische Sprache und Literatur	P	P	P	P	12
Fremdsprache 2	P	P	P	P	12
Fremdsprache 2	P	P	P	P	12
<i>Mathematik und ihre Anwendungen</i>	P	P	P	V	10
<i>Mensch und Natur</i>	P	P	V	V	36
Physik Chemie, Biologie Geografie, Geologie					
<i>Mensch und Gesellschaft</i>	P	P	V	V	
Bürger- und gesellschaftskundliche Grundlagen Geschichte Geografie					
<i>Mensch und Arbeitswelt</i>	•-----•				X
<i>Kunst und Kultur</i>	P	P	V	V	4
Musik Bildende Kunst					
<i>Mensch und Gesundheit</i>	P	P	P	P	8
Körpererziehung					
<i>Gesundheitserziehung</i>	•-----•				X
<i>Informatik und Informations- und Kommunikationstechnologien</i>	V	V	V	V	4
Bildungsaktivitäten zur Auswahl	V	V	P	P	8
<i>Querschnittsthemen</i>	•-----•				X
Disponible Zeitzuwendung					26
<i>Pflichtstunden insgesamt</i>					132

Tabelle 2: Rahmenbildungsprogramm für die Gymnasialbildung

Jede Unterrichtsdomäne wird im Rahmenbildungsplan mit einer *Charakteristik* aufgeführt, in der begründet wird, warum sie in das Bildungssystem aufgenommen wurde, welche Stellung sie darin einnimmt, welche Fächer sie umfasst sowie eine kurze Charakteristik. Besondere Aufmerksamkeit wird der Zielvorstellung der Domäne gewidmet, d. h. der Definition, wie die Domäne zur Herausbildung von Schlüsselkompetenzen beiträgt. In älteren Versionen des Rahmenbildungsplans wurde auch die Zielvorstellung einzelner Fächer angegeben. Diese Passage wurde in der Endversion zugunsten einer maximalen Knappheit weggelassen. Dass somit keine Zielvorstellungen für den Geschichtsunterricht formuliert sind, ist jedoch gerade mit Blick auf die Notwendigkeit, die ganze Auffassung der Geschichtsbildung zu verändern, bedeutsam. Bei einem bedeutenden Teil der Geschichtspädagogen herrscht noch die Überzeugung vor, dass es Ziel des Faches sei, die Schüler so vollkommen wie möglich mit den Ergebnissen der historischen Wissenschaft vertraut zu machen und eine Art Abdruck dieser Ergebnisse im Bewusstsein der Schüler zu schaffen. Die Folgen eines derart definierten Zieles sind bekannt – traditioneller, reproduzierender Unterricht, begleitet von einem stark faktografischen Anspruch auf Seiten des Lehrers und vom Auswendiglernen und einem Fehlen faktischer und gedanklicher Aktivität auf Seiten des Schülers. Aber gerade das will die Reform verändern. Die Forderung, den Geschichtsunterricht so zu konzipieren, dass historische Erkenntnisse und das auf ihrer Grundlage entstehende historische Bewusstsein dem Schüler helfen, sich im gegenwärtigen und zukünftigen Leben in der Gesellschaft zurechtzufinden, ist sicher in der pädagogischen Öffentlichkeit bekannt und gewiss nicht neu (gewöhnlich wird sie mit der bekannten Formulierung paraphrasiert »wir lernen Geschichte, um die Gegenwart und Zukunft besser zu verstehen«). Oft hat das jedoch proklamatorischen Charakter und wird nicht als Ziel betrachtet, das durch eine systematisch organisierte Bildungstätigkeit erreicht werden soll. Die Angabe konkreter Ziele der Geschichtsbildung und die Definition der Beziehung von Teilzielen der Geschichtsbildung zu den konkreten Schlüsselkompetenzen würde nicht nur die Suche nach der Art und Weise erleichtern, wie die entsprechenden Kompetenzen in der Geschichtsbildung zu bilden und zu entwickeln wären, sondern es würde gleichzeitig den Lehrer auf die Anwendung von Lehrstrategien orientieren, die zur Herausbildung eines historischen Bewusstseins beim Schüler führen. Jedes Bildungsfach hat seine spezifischen Ziele, und man kann sie nicht nur auf allgemeine Ziele der Bildungstätigkeit reduzieren.

Der eigentliche Inhalt eines Geschichtskurses ist in einzelne, chronologisch angeordnete thematische Ganze gegliedert – von der Urzeit bis zur Gegenwart.

Der Mensch in der Geschichte

Die ältesten Zivilisationen. Wurzeln der europäischen Kultur

Christentum und mittelalterliches Europa

Entdeckungen und Erschließungen. Die Anfänge der Neuzeit

Modernisierung der Gesellschaft

Die moderne Zeit

Die geteilte und sich integrierende Welt

Diese lineare Anordnung hat in unserem Bildungssystem eine langjährige Tradition, die Verfolgung der Zeitlinie erleichtert die Orientierung in der historischen Wirklichkeit.

Der Inhalt ist durch die Lernziele und den Unterrichtsstoff bestimmt. Den Unterrichtsstoff (der zwar nicht verbindlich ist, sich aber mit Blick auf die Formulierung der Ziele, auf seine Repräsentierung in Lehrbüchern und ggf. Arbeitsheften, Handbüchern und weiteren didaktischen Materialien in Details unterscheiden wird, keinesfalls im Gesamtcharakter) bildet die *tschechische Geschichte, dargestellt im breiteren Kontext der Geschichte Europas und der Welt bzw. der mitteleuropäischen Geschichte*. Selbstverständlich sind die wesentlichen Kapitel der Weltgeschichte einbezogen, und zur Konkretisierung wird empfohlen, auch der *Lokalgeschichte* Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.

Ziemlich deutlich ist die Orientierung auf die *politische Geschichte*, auch wenn Unterrichtsstoffe aus der *Wirtschafts- und Kulturgeschichte* nicht fehlen, die in unseren Geschichtscurricula immer vertreten waren. Die Forderung nach einer stärkeren Orientierung auf die Sozial- bzw. Alltagsgeschichte ist eher in den Empfehlungen zum Unterricht zu finden als in der eigentlichen Diktion der Rahmenbildungspläne.

Es soll jedoch ein deutlicher Akzent auf die *Vermittlung der jüngsten Geschichte* gelegt werden, und zwar deshalb, weil – wie im Rahmenbildungsplan für den Grundschulbereich angegeben – »insbesondere das Erkennen der Handlungen, Taten und Erscheinungen, die in grundlegender Weise die Entwicklung der Gesellschaft beeinflusst haben und in das Bild unserer Gesellschaft eingegangen sind, wichtig ist. Betont wird vor allem die Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, wo die Wurzeln für die meisten gegenwärtigen gesellschaftlichen Erscheinungen liegen«⁶. Im Rahmenbildungsplan für den Grundschulbereich ist die Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts in drei thematischen Blöcken von insgesamt sieben vertreten, die Geschichte des 20. Jahrhunderts in zwei Themenblöcken (*Die moderne Zeit* und *Die geteilte und sich integrierende Welt* – siehe Anhang). Welcher konkrete Stoff für die einzelnen Stichworte der Themenblöcke präsentiert wird, ist bei dem erwähnten Spielraum schwer zu sagen.

6 RVP ZV, Praha 2006, S. 44.

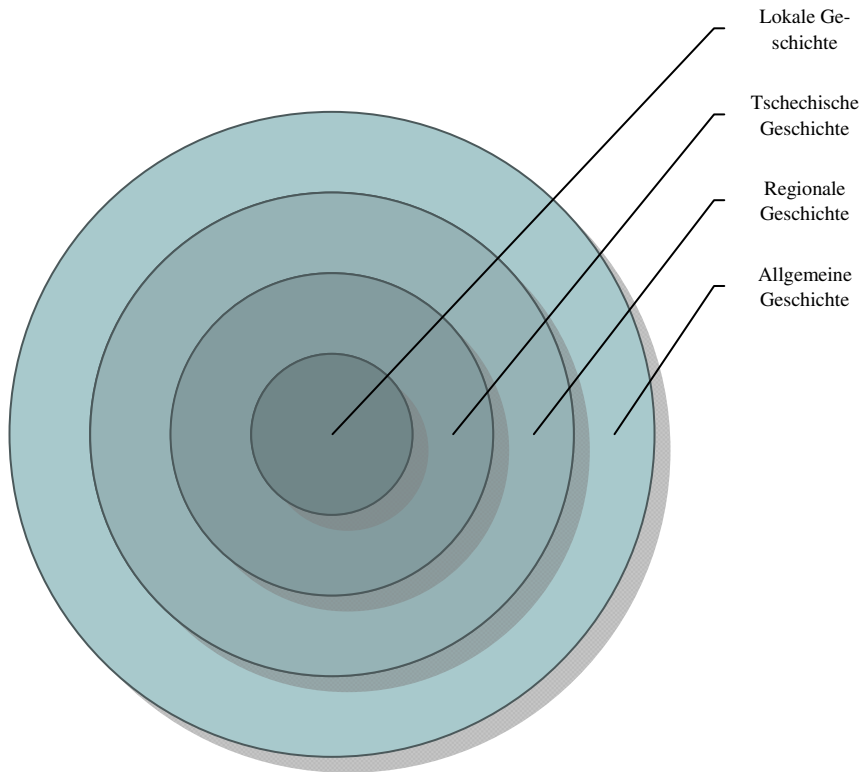


Abb. 2

Die Absicht, vor allem die Vermittlung der jüngsten Geschichte zu betonen, ist nicht neu. Die Zeitgeschichte war immer (selbst in Zeiten des totalitären Regimes) Bestandteil der vorgeschriebenen Lehrpläne, und den Lehrern wurde immer die Notwendigkeit klargemacht, den Unterricht bis in die Gegenwart hinein zu führen. In der Praxis kam es freilich selten dazu. In der Zeit des totalitären Regimes hätte man annehmen können, dass ein Teil der Lehrer die Vermittlung der Zeitgeschichte aus ideologischen Gründen ablehnte. Die Falschheit dieser Annahme zeigte sich jedoch in der Realität des Geschichtsunterrichts in den 90er Jahren.

Nach einer Mitteilung der tschechischen Schulinspektion aus dem Jahre 1998 über eine thematische Inspektion, die der Vermittlung der tschechoslowakischen Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg gewidmet war, hat nur die knappe Hälfte der Geschichtslehrer den Geschichtsunterricht im Einklang mit den Forderungen der Lehrpläne beendet, d. h. mit den Ereignissen der 90er Jahre des 20. Jahrhun-

derts, weitere 30% hörten irgendwo zwischen 1945 und 1968 auf. Das bedeutet, dass Ende der 90er Jahre fast 20% der Schüler nicht mit den Ereignissen der gesamten zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Berührung kamen. Eine ähnliche Situation zeigte sich auch bei der Präsentation der Weltgeschichte.

Im Hinblick auf diese Tatsachen gab das tschechische Bildungsministerium im Jahre 2004 »Empfehlungen zum Geschichtsunterricht« heraus, in denen u. a. die Notwendigkeit hervorgehoben wurde, der neuzeitlichen und insbesondere der jüngsten Geschichte größere Aufmerksamkeit zu widmen.

Im Jahre 2006 untersuchte Gracová mit einer empirischen Untersuchung die Attraktivität von Themen der jüngsten Geschichte aus Sicht der Lehrer und Schüler. Daraus ging hervor, dass ca. 30–40% der Schuljugend mit allen Themen der tschechoslowakischen Geschichte bekannt gemacht wird, ein Zehntel der Schüler jedoch keinerlei Informationen über die Entwicklung unseres Staates in der Nachkriegszeit erhielt. Die Situation bei der Präsentation der jüngsten Weltgeschichte wird wahrscheinlich noch etwas schlechter sein.⁷

Man muss also feststellen, dass die Lehrer in ziemlich großem Maßstab nicht den vorgeschriebenen Unterricht der Zeitgeschichte durchführen, es kam zu keiner deutlichen Verbesserung gegenüber den vorangegangenen Jahren, und es gibt keinen Grund anzunehmen, dass die weiteren Empfehlungen (dieses Mal in den Rahmenbildungsplänen) die Situation deutlich verbessern. Die Lehrer begründen diesen Zustand mit den üblichen objektiven Ursachen: Es gebe zu viel Unterrichtsstoff, zu wenig Zeit und bei der linearen Anordnung des Unterrichtsstoffes, wo die Zeitgeschichte am Ende des Geschichtskurses an die Reihe kommt, bleibe oft keine Zeit dafür. Manchmal wird in diesem Zusammenhang auch das Desinteresse der Schüler an der Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg angegeben, diese Behauptung wurde jedoch in der Untersuchung von Gracová nicht bestätigt; mitunter wird auch Kritik am Mangel geeigneter ergänzender didaktischer Materialien laut.

Diese Begründungen sind sekundär und teilweise vorgeschoben. Die Hauptursache ist offensichtlich *die Abneigung der Lehrer, sich der Zeitgeschichte zu widmen*. Die Untersuchung von Gracová hat das direkt bestätigt, da sie Widersprüche in den Behauptungen von Lehrern und Schülern aufdeckte, wobei die Lehrer eher die Tendenz zeigten, das Verschweigen der Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht zu verbergen, während die Schüler diese Behauptungen in ihren Antworten nicht unterstützten. Die Lehrer sind sich also ihrer Unzulänglichkeit bewusst, es geht nicht um eine zufällige Erscheinung. Bisher gibt es keine flächendeckende Untersuchung, die gezeigt hätte, was die Abneigung der Lehrer hervorruft, über die Ursachen kann man nur auf Grund inoffizieller oder vereinzelter offizieller Stellungnahmen der Lehrer mutmaßen.

7 Blažena GRACOVÁ: Atraktivita témat z nejnovejších dějin z pohledu žáků a jejich učitelů, Ms., S. 4.

Eine der Ursachen ist zweifellos das positivistische Herangehen an die historische Forschung durch die Geschichtswissenschaft selbst. Mit den Worten eines bedeutenden tschechischen Historikers vom Beginn des 20. Jahrhunderts, Josef Pekař, soll der Historiker »ein Bild ... [schaffen] auf der Grundlage *kritisch ermittelter Daten* über sie [die Vergangenheit, Anm. der Übersetzerin] und auch über ihre Bedingtheit oder den Zusammenhang mit den gegenwärtigen Entwicklungslinien, zu denen sie gehört«⁸. Diesem Historiker zufolge »ist die Geschichte der letzten Jahre ... noch keine Geschichte durch und durch; sie ist Teil der Gegenwart, die wir erlebt haben und erleben; deshalb entzieht sie sich in mehr als einer Hinsicht dem historischen Urteil, ja man kann sagen, auch der tieferen historischen Erkenntnis«. Im Einklang mit diesen Behauptungen tauchen in den Reihen der Lehrer wiederholt Forderungen auf, den Geschichtsunterricht dort zu beenden, wo es bekannte Folgen des historischen Geschehens gibt, also gewöhnlich mit den Jahren 1945/48.

Diese Forderung erschien konkret im Anmerkungsverfahren zu den Rahmenbildungsplänen, in dem sich die Lehrer der Pilotschulen zum geschichtspädagogischen Teil äußern sollten. Wenn es auch nur vereinzelte Äußerungen waren, sind sie gewiss für eine größere Zahl von Geschichtslehrern zutreffend. In den Reihen der Lehrer ist weniger bekannt, dass sich der oben zitierte Josef Pekař keineswegs einer eigenen Meinungsäußerung zur aktuellen Geschichte seiner Zeit enthielt. Um jedoch die wissenschaftlichen Prinzipien einzuhalten, die er vertrat, nannte er die Beiträge, die er über die Zeitgeschichte schrieb, nicht »Studie«, sondern einfach »Artikel«.

Als Argument gegen den Unterricht der Zeitgeschichte wird manchmal auch die Haltung von František Palacký angeführt, der sein Grundlagenwerk »Geschichte des tschechischen Volkes in Böhmen und Mähren« mit einer Schilderung der Ereignisse des Jahres 1526 beendete, also mit dem Jahr des Antritts der Habsburger. Dabei deutete er indirekt mögliche Komplikationen bei der Schilderung weiterer Kapitel der Geschichte eines Volkes an, das zur Zeit der Herausgabe des Werkes in der Habsburgermonarchie lebte. (»An einer weiteren Auslegung der Geschichte, die danach in vielerlei Hinsicht grundlegend verschieden ist, hindern mich nicht nur mein fortgeschrittenes Alter und meine unzureichende Kräfte, sondern auch das Wesen der Sache selbst und der nationale Nutzen.«)⁹ Die Lehrer wollen gleichfalls nicht in einen Konflikt geraten, zu dem es bei der Darstellung der Zeitgeschichte häufiger kommen kann als bei der Darstellung der älteren Geschichte, wo man sich auf zuverlässige, bewertete Argumente der historischen Wissenschaft stützen kann.

8 Josef PEKAŘ: Masarykova česká filosofie (1912), in: Miloš HAVELKA (Hrsg.): Spor o smysl českých dějin, Praha 1995, S. 291f.; vgl. auch das Ms. von Zdeněk BENEŠ: Dějiny a přítomnost. Zamyšlení nad povahou soudobých dějin.

9 František PALACKÝ: Dějiny národu českého v Čechách a na Moravě, Ku druhé částce V. dílu. Praha 1931, S. 9.

Wenn wir versuchen, weitere Ursachen zu finden für den Unwillen der Lehrer, die Zeitgeschichte zu vermitteln, dann müssen wir sie nicht nur in objektiven Umständen suchen, sondern ebenfalls auf der Ebene der Persönlichkeitspsychologie. Eine nicht geringe Rolle spielt auch die *subjektive Wahrnehmung der Zeit*. Wir haben die Eigenart alles, was wir erleben, für gegenwärtig zu halten, und nur schwer können wir uns bewusst machen, dass das Gestern zu einer nicht wiederholbaren Vergangenheit wird, die von einer konkreten Zeit und einem konkreten Raum determiniert ist. Diese Determiniertheit nehmen wir sehr oft nicht als wesentlich wahr, wir verbinden einzelne Ereignisse mit einer Reihe ganz subjektiver Erinnerungen. Wir können meist nicht das Jahr nennen, in dem ein Ereignis stattfand, das wir erlebt haben, aber wir wissen, dass wir zu der Zeit beispielsweise im Urlaub waren, uns fällt sogar ein, was für Wetter damals war und in welcher Stimmung wir waren. Die Situation, in der aus einem Teilnehmer, Zeugen eines aktuellen Ereignisses ein Zeitzeuge wird, ist gleichsam unmerklich.

Außerdem sind bedeutende gesellschaftliche Ereignisse von Ereignissen der subjektiven Alltäglichkeit überlagert, in der die gesellschaftlichen Ereignisse nicht immer verfolgt werden. Das ist ein wesentliches Moment, weil die Vermittlung der Zeitgeschichte eine *sehr systematische Verfolgung des öffentlichen Geschehens erfordert*, die von tiefem Interesse bedingt wird. Man kann nicht davon ausgehen, dass jeder Geschichtslehrer dieses tiefe Interesse teilt, auch wenn das sicher ideal wäre. Aus den Statistiken geht hervor, dass der typische Geschichtslehrer eine etwa 50-jährige Frau ist und dass eine bedeutende Stundenanzahl des Geschichtsunterrichts von nicht approbierten Lehrern geleistet wird.

Schließlich erfordert die Darstellung der Zeitgeschichte in der Schule *ein gänzlich anderes Herangehen*. Man kann nicht vor die Schüler hintreten und ein historisches Thema als Ansammlung sog. ewiger Wahrheiten anbieten. Es ist offensichtlich, dass ein solches Herangehen selbst im Falle der älteren Geschichte nicht dem modernen Unterricht entspricht. Im Falle der Zeitgeschichte ist jedoch eine Änderung des Herangehens geradezu Bedingung. Hier ist es nötig, mit nicht abgeschlossenen Erkenntnissen zu arbeiten, mit subjektiven Ansichten, Möglichkeiten alternativer Entwicklung, mit fehlenden Kenntnissen über die Folgen usw. Dabei kann man keinen unpersönlichen Standpunkt einnehmen, sondern der Lehrer muss in viel größerem Maße *eigene Ansichten präsentieren*. Das alles erfordert andere Methoden und Arbeitsformen sowie andere Tätigkeiten, die im Geschichtsunterricht genutzt werden. Bedingung für ihre breitere Einbeziehung in den Unterrichtsalltag ist, die Lehrer mit diesen Methoden nicht nur vertraut zu machen, sondern sie zu befähigen, sie praktisch anzuwenden. Die Erfüllung dieser Bedingung hätte nicht nur positive Auswirkungen auf den Unterricht der Zeitgeschichte, sondern auf die gesamte Steigerung der Effektivität des Geschichtsunterrichts im Sinne der geforderten Lernziele.

Die Implementierung moderner Methoden im Unterricht ist ein langfristiger Prozess. In der gegenwärtigen curricularen Reform waren die Lehrer bislang auf das Verstehen der Absichten der Rahmenbildungspläne und die Schaffung eigener

Schulrahmenpläne konzentriert. Das Zusammenstellen von Lehrplänen für einzelne Fächer ist für Lehrer, die bislang an zentral erarbeitete Lehrpläne gewohnt waren, keine einfache Angelegenheit. Die Lehrer hat das enorm erschöpft und man kann nur hoffen, dass sie nicht nur Kraft für ihre Realisierung finden werden, sondern auch noch für eine Steigerung der Qualität ihrer Lehrtätigkeit, wozu auch die Überwindung des Unwillens zur Vermittlung der so notwendigen Zeitgeschichte gehört.

Übersetzung: Jana Kubišta

Anhang¹⁰

Die moderne Zeit

Lernziele:

Der Schüler

demonstriert an Beispielen den Missbrauch der Technik in den Weltkriegen und seine Folgen

erkennt Vorteile und Mängel der demokratischen Systeme

charakterisiert einzelne totalitäre Systeme, Ursachen ihrer Etablierung in breiteren ökonomischen und politischen Zusammenhängen sowie Folgen ihrer Existenz für die Welt; erkennt die destruktive Kraft des Totalitarismus und des Nationalismus

erklärt an Beispielen den Antisemitismus, Rassismus und ihre Unvereinbarkeit mit den Menschenrechten

bewertet die Position der Tschechoslowakischen Republik im europäischen Kontext und ihr inneres soziales, politisches, wirtschaftliches und kulturelles Milieu

Unterrichtsstoff

- Der Erste Weltkrieg und seine politischen, sozialen und kulturellen Folgen
- Die neue politische Ordnung Europas und die Aufgabe der USA in der Welt; Entstehung der Tschechoslowakischen Republik, ihre ökonomisch-politische Entwicklung, soziale und nationale (Minderheiten-)Probleme
- Die internationale politische und ökonomische Situation in den 20er und 30er Jahren, totalitäre Systeme – Kommunismus, Faschismus, Nazismus – und Folgen für die Tschechoslowakei und die Welt
- Der Zweite Weltkrieg, Holocaust; die Situation in unseren Ländern, Widerstand im In- und Ausland; politische, machtpolitische und ökonomische Folgen des Krieges

¹⁰ RVP ZV, Praha 2006, S. 48.

Geteilte und sich integrierende Welt

Lernziele:

Der Schüler

*erklärt Ursachen und Folgen der Entstehung der bipolaren Welt; bringt Beispiele für Konflikte zwischen den beiden Blöcken
erklärt und belegt an Beispielen die machtpolitischen und politischen Gründe für die euroatlantische wirtschaftliche und militärische Zusammenarbeit
beurteilt die Position der Entwicklungsländer
weist nach, dass er sich prinzipiell in den Problemen der heutigen Welt orientiert*

Unterrichtsstoff

- Kalter Krieg, Teilung der Welt in Militärblöcke, die von Großmächten repräsentiert werden; politischer, ökonomischer, sozialer und ideologischer Wettkampf
- Innere Situation in den Ländern des Ostblocks (an ausgewählten Beispielen Vergleich mit der Charakteristik der westlichen Länder)
- Die Tschechoslowakei in der Zeit vom Februarputsch 1948 bis 1989, Entstehung der Tschechischen Republik
- Zerfall des Kolonialsystems, außereuropäische Welt
- Probleme der Gegenwart
- Wissenschaft, Technik und Bildung als Entwicklungsfaktoren; Sport und Unterhaltung

Heidrun Dolezel

Die Tschechoslowakei 1968 bis 1989 in tschechischen Schulbüchern für das Fach Geschichte

1. Der Ausgangspunkt: Desinformationen vor der politischen Wende

Die tschechoslowakische Geschichte der beiden vor dem Umbruchjahr 1989 liegenden Jahrzehnte war für tschechische Schulbuchautoren verständlicherweise ein heißes Eisen, das anzufassen man möglichst vermied. Das Thema wurde, wo es nicht zu umgehen war, kurz und in der einschlägigen Terminologie der Normalisierungsphase abgehandelt. Noch 1988, ein knappes Jahr vor dem Zusammenbruch des *ancien régime*, verurteilten Vratislav Čapek und Mitarbeiter, Autoren eines Mittelschulbuchs, die Politik der Reformgruppe um Alexander Dubček als »Konterrevolution«, sie sprachen von einer »prinzipienlosen Politik [...] rechtsgerichteter Kräfte«, die mit »unrichtigen revisionistischen Ansichten« die Partei- autorität zerrüttet und die KPČ in eine Notsituation gebracht habe. Auf das »Begehren der gesunden Kräfte« in Partei und Arbeiterkollektiven hin hätten die Verbündeten des Warschauer Pakts beschlossen, »dem tschechoslowakischen Volk internationale Militärhilfe und Schutz vor dem Ansturm der anti-sozialistischen Reaktion zu gewähren«.¹

Die mit den bekannten Schlagworten gespickte Darstellung blieb merkwürdig abstrakt. Auf Details, die das Verständnis der politischen Situation von 1968 hätten fördern können, wollte man offenbar lieber verzichten. Man lobte Ludvík Svoboda und Gustáv Husák wegen ihres »prinzipienfesten Auftritts« bei der Annahme des Moskauer Protokolls, konnte nicht umhin, Alexander Dubček zumindest namentlich zu erwähnen und tat dies – relativ neutral – anlässlich der personellen Veränderungen in der Parteispitze. Als einzige Textquelle, als »Studienmaterial«, wurden die »Lehren aus der Krise in Partei und Gesellschaft der KPČ« vom Dezember 1970 wiedergegeben.² Das Schulbuch enthält ein repräsentatives Porträt des freundlich lächelnden Staatspräsidenten Svoboda, aber keine Bilddokumente von den antisowjetischen Protesten der Bürger in Prag; an ihrer Stelle aber das ganzseitige Foto einer vor der Kamera »zufällig« posierenden strammen Bergarbeiter-Jugendbrigade mit Grubenhelm und Arbeitskluft.

Selbstverständlich sah Čapeks Schulbuch von 1988 keine Schüler-Lehrer-Diskussion von Problemen vor, die über Vorgaben des Texts hinausgehen

1 Vratislav ČAPEK und Kollektiv: *Dějiny 19. a 20. století* [Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts], Lehrbuch für die Mittelschule, 3. Aufl. Praha: SPN 1988, S. 207–210.

2 »Poučení z krizového vývoje ve straně a společnosti po XIII. sjezdu KSČ«. Ebd.

konnten. Im Gegenteil: Zwei Kontrollfragen stellten sicher, daß man das eng definierte Lernziel »richtig« verstanden hatte: »Welche Probleme im innerparteilichen Leben, in der Wirtschaft und der Nationalitätenpolitik führten zur Entstehung der Krise in der Partei und in der Gesellschaft? Warum war 1968 die internationale Hilfe für die sozialistischen Kräfte in der Tschechoslowakei notwendig?«

2. Nach 1989: Erste Versuche einer Information

Viele Autoren der unmittelbar nach 1989 publizierten neuen Geschichts-Lehrbücher gehörten der Gruppe der damals 60-70jährigen an; sie hatten nach der politischen Zäsur von 1968 über Jahre Arbeitsverbot in ihrem Fachgebiet. Ihre Darstellungen entstammten dem Bedürfnis, die unter dem Zwang von Sprachregelungen entstandenen Schulbuchttexte durch eine Anleitung zu ersetzen, die nicht einem verordneten Geschichtsbild, sondern dem aktuellen Forschungsstand entsprach.

1991 erschien ein erster ministeriell zugelassener Schulbuchttext für den Geschichtsunterricht an Mittelschulen, eine schmale zweibändige tschechische bzw. tschechoslowakische Geschichte im Überblick. Sie hatte unter der Redaktion von Jaroslav Marek ein achtköpfiges Autorenkollektiv – ausschließlich Akademie-Mitglieder – erstellt³. Der Abschnitt über die »Tschechoslowakische Reform 1968« stammt von dem renommierten Kommunismusexperten Karel Kaplan, derjenige über die Jahre 1968–1989 – in der Tat ungewöhnlich – vom international renommierten Hussitismusforscher František Šmahel.

Laut Kaplan wurden die Weichen für die Reformen bereits zu Beginn der 60er Jahre gestellt, als sich das Regime »wohl oder übel« (»chtě-nechtě«) zu einer Liberalisierung entschloß, um dem sich abzeichnenden Konflikt zwischen der seit 1948 »herrschenden Gruppe« und der Nachkriegsgeneration, die nach Gedankenfreiheit, nach freier Literatur und freier Presse verlangte, zu begegnen. Die Halbherzigkeit der Liberalisierungsmaßnahmen sowie die allmählich bekannt werdenden Enthüllungen über die stalinistische Epoche in der ČSR hatten das Vertrauen der Bevölkerung erschüttert. Die zögerlich gewährten Informationsmöglichkeiten versetzten die tschechoslowakischen Bürger in die Lage, ihre Situation mit derjenigen im Westen zu vergleichen. Hinzu kam die desolante Wirtschaftslage, deren Bedeutung für die Liberalisierungstendenzen Kaplan allerdings nicht überbewertet wissen will.

Entscheidend habe, so Kaplan, die slowakische Forderung nach »Föderalisierung vor Demokratisierung« die Situation verschärft. 1967 habe die tschechoslowakische Gesellschaft ein Stadium erreicht, in dem ein Durchbruch unumgänglich war. Der innerparteiliche Konflikt zwischen Konservativen und Refor-

3 České a československé dějiny. II. Od roku 1790 do současnosti [Tschechische und tschechoslowakische Geschichte II. Vom Jahr 1790 bis zur Gegenwart], Lehrbuch für die Mittelschule, Prag: Fortuna 1991, S. 104–119.

mern habe sich im Mai 1968 nicht zuletzt wegen des immer bedrohlicher werdenden Drucks von außen zur Krise zugespitzt. Während der Westen Sympathie für den tschechoslowakischen »Sozialismus mit menschlichem Antlitz« bekundet habe, fürchteten sich »alle sowjetisierten Länder, vor allem die UdSSR selbst« (»všechny sovětizované země, zejména sám SSSR«) davor, dass Prag ihre eigenen Verhältnisse »negativ« beeinflussen könnte. Dort habe letztlich die Angst vor den »Verbündeten« den Ausschlag für einen Konsens zwischen den unterschiedlichen Lagern gegeben; jetzt war man entschlossen, die Unabhängigkeit des Staates unter allen Umständen zu wahren.

Kaplan weist darauf hin, daß sich die Sowjetunion zunächst – vergeblich – bemühte, einen Putsch zu inszenieren, bevor sich dann am 21. August 1968 »vor den Augen der Welt [...] die unverhüllte Okkupation eines souveränen Landes, sogar eines Verbündeten« vollzog. Die Sowjetunion habe die überwältigende Mehrheit der Invasionstruppen gestellt; die Beteiligung der anderen Warschauer-Pakt-Länder sollte nur kaschieren, dass es sich im Grunde um einen sowjetischen Überfall handelte. Die Brežnev-Doktrin habe Moskau ex post erfunden, um den sowjetischen Einmarsch und die Truppenstationierung zu legitimieren. Das gescheiterte Experiment, ein kommunistisches Regime innerhalb des Sowjet-Blocks zu reformieren, habe nicht nur die Entwicklung in der Tschechoslowakei, sondern auch in Europa und in der Welt entscheidend beeinflusst. Ein zweites Mal nach 1948 sei die demokratische Welt über das Wesen des kommunistischen Systems und die sowjetische Auffassung von Freundschaft und friedlichem Zusammenleben belehrt worden. »Auf die Konsequenzen dieser Erkenntnis in der internationalen Politik,« so Kaplans bitterer Schluß, »mußte die Welt und unser Volk weitere 20 Jahre warten«.

Im anschließenden Kapitel »Vom August 1968 bis zum November 1989« skizziert František Šmahel die Geschichte der »Normalisierung«. Rund zwei Jahrzehnte lang habe das »Manifest des Neostalinismus«, die sogenannten »Lehren aus der krisenhaften Entwicklung«⁴, welche die Reformbewegung aus »normalisierter« Parteisicht als Konterrevolution verurteilten, die Prinzipien der Parteideologie zementiert.

Um das besetzte Land für sich zurückzugewinnen, habe Moskau, so Šmahel, eine gewisse Gönnerhaftigkeit an den Tag gelegt und zumindest anfangs allen Wirtschaftsforderungen nachgegeben. Repräsentative Bauvorhaben sollten dem moskautreuen Regime als Visitenkarte dienen: Prager Metro, Repräsentationsgebäude, Sporthallen, Einkaufszentren, Autobahnen. Parallel zu diesen neuen »Errungenschaften« habe sich allerdings die »Normalisierung« in den Massenmedien, in Rundfunk und Fernsehen, in der Literatur, im Theater, im Film und nicht zuletzt im Schulwesen in einer Weise ausgewirkt, daß freie Meinungsäußerung nur noch in privaten Zirkeln möglich gewesen sei. Erst im Zuge von Gorbartschovs Entspannungspolitik habe »innerhalb von 10 Tagen die getretene

4 Ebd.

Mehrheit der Tschechen und Slowaken ihr Haupt erheben« und sich für das »Leben in einem demokratischen Staat« entscheiden können.

Die Fülle von Fakten – von denen hier nur die wichtigsten angesprochen werden konnten – die emotionale Diktion von Karel Kaplan und František Šmahel dürfte sicherlich nicht ohne Eindruck geblieben sein auf die 15-16jährigen Schüler – und ihre Eltern, Zeitzeugen wie die Autoren selbst.

3. Im zeitlichen Abstand nach der Wende

3.1 Zum »Generationenproblem«

Die Verfasser der seit Mitte der 90er Jahre erschienenen Schulgeschichtsbücher – auch sie, wie Kaplan und Šmahel – in Forschung und Lehre tätig – lassen eine größere Distanz zu der Epoche erkennen, wenngleich auch sie zu den Zeitzeugen zählen und ihr subjektives Urteil nicht immer unterdrücken können. Im Prinzip weicht ihre Sicht der Dinge nicht von Kaplan und Šmahel ab, sie sind jedoch inzwischen in der Lage, anhand jüngerer Forschungsergebnisse neue Gesichtspunkte hinzuzufügen bzw. andere Akzente zu setzen.

So führen auch Robert Kvaček⁵ und Jan und Jan Kuklík⁶ in ihren 2002 erschienenen Schulbuchtexten den anwachsenden innenpolitischen Druck auf das von Karel Kaplan eingangs beschriebene »Generationenproblem« zurück. Jungen Menschen, die von der Kriegs- und Nachkriegserfahrung unbelastet aufgewachsen waren, sei es im Rahmen einer wenigstens zeitweise gewährten Reisefreiheit möglich gewesen, sich selbst ein Bild vom »kapitalistischen« Ausland zu machen.⁷ Und sie begannen nicht nur die wirtschaftliche und technische Entwicklung des Westens zu bewundern. Die westliche Jugend entwickelte sich gerade zu einem neuen gesellschaftlichen Faktor, der auf Kultur, Unterhaltung und Industrieproduktion Einfluss nahm; diese Jugend wurde ihr Vorbild. Mitte der 60er Jahre stieg der Anteil der nachwachsenden Generation in Bereichen der Wirtschaft und des kulturellen Lebens der ČSR, letzten Endes auch in der Politik des Landes.

Die Rolle der jungen Kulturschaffenden heben Josef Harna und Rudolf Fišer hervor, Autoren eines Mittelschulbuchs zur Geschichte der böhmischen Länder. Vor allem in den Kulturredaktionen der Zeitschriften, in den Künstlerverbänden, in Hochschulen und Forschungsinstituten habe sich das »Bewusstsein der Notwendigkeit von Veränderungen« als erstes verfestigt und von hier aus maßgeblich die öffentliche Meinung geprägt.⁸ Laut Jan und Jan Kuklík belebten junge »Krea-

5 Robert KVAČEK: *České dějiny* [Tschechische Geschichte] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: SPL-Práce 2002.

6 Jan und Jan KUKLÍK: *Nejnovější dějiny* [Neueste Geschichte], Lehrbuch für Mittelschule und Gymnasium, Praha: SPN 2002 (Dějepis 4).

7 Robert KVAČEK: *České dějiny* [Tschechische Geschichte] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: SPL-Práce 2002, S. 204.

8 Josef HARNA und Rudolf FIŠER: *Dějiny českých zemí* [Geschichte der böhmischen Länder] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: Fortuna 1998, S. 225.

tive« Kultur, Kunst und Unterhaltung; durch ihr Engagement gewann die von ihnen vorangetriebene Kultur Einfluss auf das öffentliche Leben⁹. Nicht zuletzt hätten Sender wie Radio Free Europe oder die Stimme Amerikas dazu beigetragen, dass der Westen in der tschechischen Öffentlichkeit bewundert wurde.¹⁰ Künstler und Wissenschaftler forderten nun »nicht nur Demokratisierung, sondern Demokratie«. Auseinandersetzungen mit der herrschenden Ideologie, Konflikte zwischen jungen Reformern und »Konservativen« innerhalb des Parteiapparats wurden unausweichlich.¹¹

Harna und Fišer weisen darauf hin, daß die Tschechoslowakei in dieser Hinsicht im Ostblock nicht isoliert war. So habe man »zeitweise [sogar] Unterstützung in der neuen politischen Linie der Sowjetunion gefunden«.¹²

3.2 Zum »Charakter der Reformen«¹³

Das im April 1968 vom ZK der KPČ aufgestellte »Aktionsprogramm« war ein Kompromiss zwischen der Gruppe der Reformer und der Partei, die von dem konservativen, politisch hilflosen Antonín Novotný geleitet wurde. Zu den Hauptprogrammpunkten gehörte u. a. die Forderung nach innerer Demokratisierung der Partei, nach einem partnerschaftlichen Verhältnis zu anderen Parteien, nach Marktwirtschaft, nach Prinzipien also, die der Kommunismus »bislang nicht kannte«. Das Programm des ZK sah außerdem die tschechisch-slowakische Föderalisierung des Staates vor.

Es habe sich frühzeitig gezeigt, so Jan und Jan Kukulík, dass die von der Gruppe um Ota Šik geplante Demokratisierung und Liberalisierung der Wirtschaft, »die radikalste und tiefgehendste Wirtschaftsreform im ganzen Sowjetblock«, nicht von einer Demokratisierung des politischen Lebens zu trennen war.¹⁴ Den Reformern sei es allerdings nicht um die Erneuerung des demokratischen Systems im vollen Wortsinn gegangen, sondern um eine ideale »sozialistische Demokratie«.

9 Ebd.

10 Ebd.

11 Jan und Jan KUKLÍK: *Nejnovější dějiny* [Neueste Geschichte], Lehrbuch für Mittelschule und Gymnasium, Praha: SPN 2002 (Dějepis 4), S. 173f.

12 »Stoupenci reformem nacházeli částečnou oporu v nové linii politiky Sovětského svazu, kde právě probíhala druhá vlna kritiky stalinismu a rozvíjel se tzv. boj proti dogmatismu«, Josef HARNA und Rudolf FIŠER: *Dějiny českých zemí* [Geschichte der böhmischen Länder] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: Fortuna 1998, S. 227. Bereits nach den Enthüllungen über die Stalinära auf dem XXII. Parteitag der KPdSU (Oktober 1961) habe die Sowjetunion in der ČSR an Einfluss verloren, während gleichzeitig unter der Regierung Kennedys das Ansehen der USA in der tschechoslowakischen Öffentlichkeit gestiegen sei.

13 So die entsprechenden Kapitelüberschriften ebd., S. 228 sowie bei Jan und Jan KUKLÍK: *Nejnovější dějiny* [Neueste Geschichte], Lehrbuch für Mittelschule und Gymnasium, Praha: SPN 2002 (Dějepis 4), S. 176.

14 Ebd., S. 173.

Die Forderung nach einem »Sozialismus mit menschlichem Antlitz« blieb zwar systemimmanent, der Sozialismus sollte jedoch demokratischer, sozialer und ökonomischer werden als das aus der Sowjetunion übernommene bürokratisch-totalitäre Modell.¹⁵ Vor allem Robert Kvaček weist allerdings dezidiert auf andere Wurzeln für das Verlangen nach Demokratie hin, auf eine Anknüpfung an die demokratische Tradition der Ersten Tschechoslowakischen Republik: »Es zeigte sich, dass das demokratische Erbe in ihr [der tschechischen Gesellschaft 1968] mächtig und lebendig war und dass die kommunistische Zeit es nicht hatte auslösen können.¹⁶

Dass sich die slowakische Frage in der entstandenen allgemeinen »Reformatmosphäre« der 60er Jahre zu einem besonders gravierenden Problem entwickeln sollte, notieren alle Autoren. Die Forderung der slowakischen Opposition nach Föderalisierung des Staates anstelle des bis dahin bestehenden »asymmetrischen Modells«, die sich gegen den durch die neue Verfassung von 1960 de facto zementierten Prager Zentralismus richtete, wird kritisch oder unverhüllt negativ beurteilt. Harna-Fišer formulieren lapidar: »Die Slowaken nutzten die Gelegenheit für ihre eigenen nationalen Interessen¹⁷. Kvaček weist auf die durch Prag eingeleitete (und finanzierte) Industrialisierung der Slowakei hin; sie habe nicht nur das allgemeine Lebensniveau erhöht, sondern auch das nationale Selbstbewusstsein gesteigert. Prag, vor allem Staatspräsident Novotný selbst, habe für die slowakischen Forderungen wenig Interesse oder sogar Unverständnis gezeigt.¹⁸ In der Tat wurde die Slowakei der alleinige Nutznießer der Reformbewegung, die Föderalisierung der Republik war der einzige Punkt des Reformprogramms, der tatsächlich ausgeführt wurde.¹⁹

15 Ebd., S. 176.

16 »Především česká společnost začala žít představami o demokratickém uspořádání [...] Ukazovalo se, že dědictví demokracie v ní zůstávalo silné a živé a že je komunistické období nevymazalo[...]«. Robert KVAČEK: České dějiny [Tschechische Geschichte] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: SPL-Práce 2002, S. 207.

17 »Slováci se chopili příležitosti k prosazení svých národních zájmů«, Josef HARNA und Rudolf FIŠER: Dějiny českých zemí [Geschichte der böhmischen Länder] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: Fortuna 1998, S. 229; ähnlich Jan und Jan KUKLÍK: Nejnovější dějiny [Neueste Geschichte], Lehrbuch für Mittelschule und Gymnasium, Praha: SPN 2002 (Dějepis 4), S. 176.

18 Robert KVAČEK: České dějiny [Tschechische Geschichte] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: SPL-Práce 2002, S. 204, siehe auch Harna-Fišer, S. 228.

19 Die Föderalisierung wurde am 28. Oktober 1968 ausgerufen.



Dubček und Schwangere im Gespräch: »Wenn es keine Komplikationen gibt, müsste das im neunten Monat ausgetragen sein.«

Abb. 1: Karikatur aus der Wochenzeitung Literární listy vom 27. Juni 1968, abgedruckt in Josef HARNA und Rudolf FIŠER: Dějiny českých zemí, Praha: Fortuna 1998, S. 226.

Die Reformer verfügten, wie Harna und Fišer kritisch anmerken, über keinerlei organisatorische Strukturen, sie stützten sich nur auf Gleichgesinnte in ihren Reihen und auf die öffentliche Meinung.²⁰ Interessanterweise bleibt Alexander Dubček in den meisten Darstellungen recht farblos. Weder Jan und Jan Kuklík noch Harna-Fišer heben ihn als Kopf der Reformbewegung hervor. Allein Robert Kvaček unternimmt – jedoch mit einer gewissen *reservatio mentalis* – den Versuch, das Reformprogramm als »Programm Alexander Dubčeks« zu personalisieren. Kvaček widmet der Biographie des Slowaken (mit zwei Fotos!) eine ganze

²⁰ Josef HARNA und Rudolf FIŠER: Dějiny českých zemí [Geschichte der böhmischen Länder] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: Fortuna 1998, S. 226.



Abb. 2: Begrüßung Leonid Brežnevs in Bratislava Anfang August 1968

Aus: Josef HARNA und Rudolf FIŠER: *Dějiny českých zemí*, Praha: Fortuna 1998, S. 231



Abb. 3: Polemik gegen die Invasion der Warschauerpaktstaaten: "Lenin wach' auf, Brežnev ist verrückt geworden!"

Aus: Josef HARNA und Rudolf FIŠER: *Dějiny českých zemí*, Praha: Fortuna 1998, S. 232



Abb. 4: »Widerstand gegen die sowjetischen Okkupationstruppen«
Aus: Robert KVAČEK: *České dějiny Bd.2, Praha 2002, S. 16*

DIN A4-Spalte. Dubček sei ein »neuer Typ des kommunistischen Funktionärs« gewesen, bescheiden, volksnah, sachlich, herzlich. Er ließ die Öffentlichkeit darauf vertrauen, »dass das demokratische politische System auf der Basis der bisherigen Gesellschaft und ihrer sozialen Prinzipien existieren könne [...]« Allerdings habe Dubček nach dem sowjetischen Einmarsch hauptsächlich für das Ausland den tschechoslowakischen. »politischen Frühling 1968« verkörpert.²¹

²¹ Robert KVAČEK: *České dějiny [Tschechische Geschichte] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: SPL-Práce 2002, S. 206.*

3.3 Zur »Normalisierung«

Die Periode der »Normalisierungs-Repressionen« wird von den Verfassern der Nachwende-Lehrbücher durchwegs als Epoche der Restalinisierung apostrophiert.²² Kvaček stellt sein Kapitel über die Jahre 1969-1989 unter den Titel »Die gefesselte Gesellschaft«²³, Harna und Fišer nennen es den »schweren Weg zur neuen Demokratie.«²⁴ Zwei Schlagworte charakterisieren den Zeitabschnitt zwischen August 1968 und dem Fall des kommunistischen Regimes im November 1989: die »Konsolidierung« der Partei und die Festigung ihres Machtmonopols sowie die »Normalisierung« der gesellschaftlichen Verhältnisse im Sinne der sowjetischen Besatzungsmacht.²⁵ Säuberungen in Partei und Staat wurden zur Voraussetzung für das, was man in Tschechien heute »Rückkehr zur Totalität« nennt.²⁶

»Normalisierung« war, laut Harna-Fišer, gleichbedeutend mit Stagnation. Im Westen habe mit dem Computer die »dritte industrielle Revolution« eingesetzt, im Osten sei man technologisch auf der Strecke geblieben. Die Gesellschaft. »verfiel in Apathie«, formuliert Kvaček²⁷ und greift damit eine Wendung auf, die Miroslav Tejchman zehn Jahre zuvor in seinem Schulbuch auf die Stimmung der tschechoslowakischen Bevölkerung nach dem Münchner Abkommen [sic!] angewandt hatte.²⁸

Die politische Führung, Gustáv Husák an der Spitze, wird in den Nachwende-Schulbüchern durchwegs mit negativen Epitheta bedacht.²⁹ Husák figuriert bei Kvaček als der »maßgebliche Repräsentant des alten wie des neuen kommunistischen Totalitarismus, der »Normalisierung« [...]. Nach April 1969 erreichte er endlich das, worauf er vor allem abzielte: eine umfassende persönliche Macht.«³⁰

22 »Normalizační« represe«, ebd., S. 220.

23 »Spoutaná společnost«, ebd., S. 216.

24 »Obtížná cesta k nové demokracii«, Josef HARNA und Rudolf FIŠER: Dějiny českých zemí [Geschichte der böhmischen Länder] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: Fortuna 1998, S. 234.

25 Ebd.

26 Ebd., S. 237.

27 »[společnost] upadala do apatie«, Robert KVAČEK: České dějiny [Tschechische Geschichte] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: SPL-Práce 2002, S. 221.

28 Miroslav TEJCHMAN, Druhá světová válka [Der Zweite Weltkrieg] /1939–1945/. Historie v nepokřiveném zrcadle [Geschichte im nichtgekrümmten Spiegel], S.13: »Český národ upadl do hluboké beznaděje« [Das tschechische Volk fiel in tiefe Hoffnungslosigkeit].

29 Z. B. »nová politická garnitura« [die neue politische Garnitur]«, Josef HARNA und Rudolf FIŠER: Dějiny českých zemí [Geschichte der böhmischen Länder] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: Fortuna 1998, S. 238.

30 »Husák se stal hlavním reprezentantem staronové komunistické totality[...]« – »Po dubnu 1969 dosáhl Husák konečně toho, k čemu především směřoval, rozsáhlé osobní

Kvaček stellt in einem knappen biographischen Abschnitt Husák mit seinem politischen Zickzackkurs als kühlen Karrieristen vor. Selbst die eher zurückhaltend argumentierenden Jan und Jan Kuklík versäumen nicht, den einstigen Reformen und nach dem Scheitern des Prager Frühlings als willfährigen Vollstrecker von Befehlen Moskaus zu präsentieren. Er sei der erste aus der Gruppe der Reformpolitiker gewesen, der sich mit der »Realität« der Zeit versöhnt und im Interesse seiner Machtambitionen zur Zusammenarbeit mit Moskau entschlossen habe.³¹

3.4 Zur Charta 77

Gegen Ende der 70er Jahre war das »Normalisierungsregime« in eine tiefe Krise geraten.³² Das Wirtschaftswachstum des Landes verlangsamte sich und entsprach nicht mehr den Vorgaben des Fünfjahresplans. Eine Schattenwirtschaft war entstanden, Korruption war an der Tagesordnung, eine Reihe von Regionen stand unmittelbar vor einer ökologischen Katastrophe. Dies alles war dazu angetan, das Entstehen neuer Oppositionsgruppen zu begünstigen.

Den entscheidenden Impuls für die Wiederbelebung einer Opposition in der ČSSR gab jedoch im Sommer 1975 die Verabschiedung der Schlussakte von Helsinki, zu deren Unterzeichnern auch die ČSSR gehörte. Dissidenten forderten von der tschechoslowakischen Regierung die Einhaltung der Menschen- und Bürgerrechte ein. Am 1. Januar 1977 trat die Opposition mit der u.a von Václav Havel initiierten Charta 77 an die Öffentlichkeit. 242 Bürger (Reformpolitiker, Journalisten, Schriftsteller, Wissenschaftler, Künstler u. a.) hatten sie mitunterzeichnet. Bis 1990 stieg diese Zahl auf über 1800 Personen an.

In den aktuellen Schulbüchern wird die Charta 77, »die einzige Opposition im gesamten Sowjetblock«,³³ übereinstimmend als ein erster, nicht zu unterschätzender Schlag gegen das Regime hervorgehoben. Nahezu 12 Jahre arbeiteten ihre Mitglieder »als passive Beobachter« im Untergrund. Der Führungswechsel im ZK von Husák zu dem extrem konservativen – und einheitlich als »unfähig« bezeichneten – Miloš Jakeš im Dezember 1987 bewiese, dass die »herrschenden Kreise« die Brisanz der politischen Krise nicht begriffen hätten. Eine entscheidende Aktivierung habe der Widerstand, sRobert KVAČEK: *České dějiny [Tschechische Geschichte] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: SPL-Práce 2002o Harna-Fišer, in dem wegen einer Reihe von »Jubiläumsdaten« zur tsche-*

moci«, Robert KVAČEK: *České dějiny [Tschechische Geschichte] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: SPL-Práce 2002, S. 220.*

31 »Husák, který jako první z původně reformních politiků se smířil s ‚realitou‘ doby a v zájmu naplnění svých mocenských ambicí se rozhodl spolupracovat s ‚Moskvou«, Jan und Jan Kuklík: *Nejnovější dějiny [Neueste Geschichte], Lehrbuch für Mittelschule und Gymnasium, Praha: SPN 2002 (Dějepis 4), S. 180.*

32 Ebd., S. 195.

33 Robert KVAČEK: *České dějiny [Tschechische Geschichte] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: SPL-Práce 2002, S. 223.*

choslowakischen Vergangenheit symbolträchtigen Jahr 1988 erfahren. Die Ereignisse von 1989 in Ungarn, Polen, zuletzt der Berliner Mauerfall, hätten »auch die Stimmung der Bevölkerung in der Tschechoslowakei, in der das verknöcherte kommunistische Regime seine Positionen noch verzweifelt schützte, radikalisiert.«³⁴ Nach dem letzten brutalen Angriff der Prager Polizei auf demonstrierende Studenten am 17. November 1989 war der Rücktritt der kommunistischen Führung nur noch eine Frage der Zeit.

4. Schluss

Es ist verständlich, dass sich die Darstellungen von Kvaček und Harna-Fišer, expressis verbis Schulbücher für tschechische Geschichte, nur peripher außenpolitischen Konstellationen zuwenden. »1968« steht nur für tschechische bzw. tschechoslowakische Geschichte. Dass mit »1968« eine freilich ganz anders, zum Teil konträr ausgerichtete oppositionelle Bewegung im Westen Europas verbunden war, wird in den tschechischen Schulbüchern nicht erwähnt. Nicht einmal der Besuch Rudi Dutschkes in Prag im Frühling 1968 und seine spektakuläre Rede an der Karls-Universität finden Interesse, auch nicht in der »Neuesten Geschichte« von Jan und Jan Kuklík, die als Weltgeschichte konzipiert ist. Es sind verschiedene Welten – »1968« in Prag oder in Frankfurt und Paris.

Es ist für den Stellenwert der Epoche im Bewusstsein der tschechischen Bevölkerung bezeichnend, mit wie viel Selbstverständlichkeit die aus der Forschung kommenden Autoren auch heute noch das Interesse der Schüler an den politischen Details jener Zeit voraussetzen dürfen. Erfreulich ist in den untersuchten Nachwende-Schulbüchern die reiche Ausstattung mit Bildmaterial, mit – zum Teil farbigen – Fotos, mit Ablichtungen aus Zeitungen, mit Karikaturen. Es sind historische Quellen, nicht bloße Illustrationen, hervorragend dazu geeignet, die Schüler zu kritischen Analysen anzuleiten. Alle Schulbücher bringen mehr oder weniger ausführliche Auszüge aus zentralen Dokumenten der behandelten Epoche und Angaben zur weiterführenden Literatur.

34 Josef HARNA und Rudolf FIŠER: *Dějiny českých zemí* [Geschichte der böhmischen Länder] II, Lehrbuch für die Mittelschule, Praha: Fortuna 1998, S. 253

Autorenverzeichnis

Prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.
Ústav českých dějin
Filozofická fakulta
Univerzita Karlova
Nám. Jana Palacha 2
CZ-11638 Praha 1
zdenek.benes@ff.cuni.cz

Prof. Dr. Bodo von Borries
Institut für Didaktik der Geographie, Geschichte, Politik und des Sachunterrichts
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Universität Hamburg
Von-Melle-Park 8
D-20146 Hamburg
BvBorries@aol.com

Heidrun Dolezel M.A.
Historische Kommission für die böhmischen Länder e.V.
Mauerhof 8
D-37124 Rosdorf
heidrun.dolezel@gmx.de

Prof. Dr. Rainer Eckert
Direktor des Zeitgeschichtlichen Forums Leipzig
Grimmaische Str. 6
D-04109 Leipzig
zfl@hdg.de

Doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc.
Katedra historie
Filozofická fakulta
Ostravská univerzita v Ostravě
Réální 5
CZ-70103 Ostrava
blazena.gracova@centrum.cz

Prof. Dr. Milan Hauner
5013 Risser Rd.
Madison, WI 53705
USA
mhauner@wisc.edu

Dr. Andreas Helmedach
Geisteswissenschaftliches Zentrum Geschichte und Kultur Ostmitteleuropas e.V.
Luppenstraße 1B
D-04177 Leipzig
Andreas.Helmedach@t-online.de

PhDr. Dagmar Hudecová
Jozefa Lady 16
CZ-32300 Plzeň

Prof. Dr. em. Christoph Kleßmann
Zentrum für zeithistorische Forschung Potsdam
Am Neuen Markt 1
D-14467 Potsdam
klessmann@rz.uni-potsdam.de

Dr. Christiane Kohser-Spohn
Eberhard Karls Universität Tübingen
Sonderforschungsbereich 437
Kriegserfahrungen – Krieg und Gesellschaft in der Neuzeit
Brunnenstraße 30
D-72074 Tübingen
kohser-spohn@t-online.de

Dr. Robert Maier
Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung
Celler Straße 3
D-38114 Braunschweig
maier@gei.de

PD Dr. Hans-Christian Maner
Historisches Seminar
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
D-55099 Mainz
maner@uni-mainz.de

Dr. Rüdiger Ritter
Koordinator des Projekts: Jazz im »Ostblock«
– Widerständigkeit durch Kulturtransfer
Osteuropa-Institut
Freie Universität Berlin
Garystraße 55
D-14195 Berlin
RRitter@gmx.de

Doc. PaedDr. et Mgr. Miroslav Vaněk, PhD.
Direktor des Centrum orální historie – COH
Ústav pro soudobé dějiny AV ČR
Vlašská 9
CZ-11840 Praha 1
vanek@usd.cas.cz