

Didaktische Zugänge, Räume, Einbahnstraßen und Sackgassen

Unter der Leit-Frage, welche Bedeutung der Nationalstaat von 1871 für das historische und politische Selbstverständnis der Deutschen nach 1945 bis heute hatte, strebt der Verfasser eine Verbindung von Geschichte und Gegenwart (S. 261) an. Sein Erkenntnis-Interesse wurde durch den aktuellen Restitutionswunsch der Familie Hohenzollern auf ihren ehemaligen Besitz geweckt. Als Zeit-Historiker interessiert ihn besonders die politische Geschichte des Kaiserreichs (S. 19). Der klare Verweis auf den Gegenwartsbezug der Geschichte des Kaiserreichs und seine Forderung, dass dieses Buch heutzutage zur Reflexion und Selbstreflexion einen Beitrag leisten möchte (S. 255), leiten ihn erkenntnistheoretisch. Deshalb stellt er nicht nur die These einer Kontinuität des Kaiserreiches bis heute auf, sondern behauptet auch eine Kausalität vom Kaiserreich zum Nationalsozialismus (S. 204): Er möchte erklären, inwieweit es kausale Kontinuitäten vom Kaiserreich zum Nationalsozialismus gibt. Aus diesen Gründen fokussiert er die Genese und Entwicklung politischer, kultureller und mentaler Dispositionen im Kaiserreich, in denen sich nach seiner Analyse bereits völkisches und rassistisches Denken manifestierte (S. 220). Das Kaiserreich ist dabei für ihn nicht „die“ Vorgeschichte des Nationalsozialismus, es gehört aber zur Vorgeschichte dazu (S. 217). Sein Gegenstand interessiert ihn nicht „als diese Zeit selbst (Nipperdey)“ (S. 216), d.h. als Singularität, sondern es ist für ihn immer Konstruktion aus der Gegenwart.

Die didaktischen Prinzipien seines Vorgehens sind damit klar zu erkennen: Im konstruktivistischen Sinne ist Geschichte immer durch das Erkenntnis-Interesse definiert, der Gegenwarts- und der Aktualitätsbezug sind konstituierend für die historische Konstruktion, die Exemplarität bestimmt seinen methodisch gewählten Gegenstand: die Politik-Geschichte. Kontinuitäten und Diskontinuitäten in den Bereichen Mentalität, Wirtschafts- und Sozialstruktur werden didaktisch reduziert, so dass in den sieben didaktischen Räumen keine Gesamtdarstellung angestrebt wird (S. 19). Titel und Einstiegskapitel verweisen auf die Leit-These des Bandes: Die Schatten des Kaiserreichs reichen bis in unsere Welt.

Der erste didaktische Raum beginnt exemplarisch mit der Siegestsäule in Berlin, die bis heute als komplexes Geschichtszeichen in den Himmel über Berlin und in unsere Gegenwart hineinragt (S. 13). Mit diesem Denkmal können Schülerinnen und Schüler beispielsweise im Sinne von Denkmal aktiv von der Deutschen Stiftung Denkmalschutz¹ dieses komplexe Zeichen der deutschen Einigungskriege interpretieren. Zusätzlich dazu befinden sich in Berlin im Tiergarten am Großen Stern die Denkmale weiterer wichtiger Persönlichkeiten des deutschen Kaiserreichs: Moltke, Roon und Bismarck. Mit dem didaktischen Raum der Siegestsäule und den drei genannten Persönlichkeiten der Reichs-Einigung ergibt sich die Möglichkeit, erinnerungskulturell und gedenkstättenpädagogisch zu arbeiten²: Welche Rolle spielen die Denkmäler noch heute? Wie ist beispielsweise Bismarck aktuell zu bewerten und wie kann man die Siegestsäule heute multiperspektivisch (vgl. Klaus Bergmann: Multiperspektivität, 2008 et al) analysieren, erläutern und bewerten?³ Das Denkmal scheint das neue Kaiserreich nur als preußischen Sieg aus den drei Einigungskriegen darzustellen. Conze verschweigt dabei, dass das Modell des Sieges-Engels das Gesicht der jugendlichen britischen Kronprinzessin Victoria darstellt⁴, ein kritischer Zugang könnte also sein, warum gerade die britische Kronprinzessin das Modell für diesen preußischen Siegesengel war?

Victoria stellt auch die didaktische Brücke zum zweiten didaktischen Raum dar, den Conze eröffnet: politik-geschichtlich bieten sich die Verfassung und die Entwicklung der politischen Dimension im

¹ Vgl. <https://denkmal-aktiv.de/>

² Vgl. Peter Stolz: „Gedenkstättenbesuche und -fahrten an Berliner Schulen: Erinnerungskulturelle Aspekte im Geschichtsunterricht.“ In: Gfh, 2, 2019, S, 61 ff.

³ Ursprünglich stand sie bis 1938 direkt neben dem heutigen Reichstagsgebäude, dem Sitz des Bundestages. Sie bestand aus drei Elementen mit vergoldeten Kanonen aus den drei Einigungskriegen verziert, die Goldfigur an der Spitze (im Berliner Jargon Gold-Else genannt) ist ein borussischer Siegesengel, der heutzutage in Richtung Westen schaut.

⁴ Kronprinzessin Victoria von Preußen (1840-1901), Tochter Königin Victorias von England und des Prinzgemahls Albert von Sachsen-Coburg und Gotha, Gemahlin Friedrichs III., des 99-Tage-Kaisers von 1888 und Mutter Kaiser Wilhelms II., stand 1873 dem Bildhauer Friedrich Drake Modell für die Victoria auf der Siegestsäule.

Kaiserreich an; im Sinne eines multiperspektivischen didaktischen Zugangs stellt er verschiedene Einflüsse von 1848 bis 1918 dar, erwähnt aber die kulturellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Demokratisierungstendenzen nur *en passant*. Auf politik-historischer Ebene postuliert er einen preußischen, autoritären Nationalismus, der die Grenzen des Parlaments und der Parlamentarisierung von 1871 bis 1918 deutlich einengte: Die verfassungsmäßig komplexe und innige Beziehung des Kaisers und des Reichskanzlers als besondere Konstruktion Bismarcks bezeichnet er als typisch autoritär und vordemokratisch. Leider fehlt auch hier wie bei der Siegestsäule ein methodischer Vergleich zu Großbritannien, denn Disraeli bezeichnete 1871 die Gründung des Deutschen Reiches als revolutionären Akt, Lothar Gall bezeichnete den Hauptakteur Bismarck als „weißen Revolutionär“, die Blaupause für die bismarcksche Verfassung war u.a. das britische Modell unter Königin und Kronprinzessin Viktoria, die der „Gold-Else“ auf der Siegestsäule ihr Gesicht gab. Conze erwähnt diese didaktisch-methodische Möglichkeit nicht: Auch im UK gab es eine Königin mit einem komplexen Verhältnis zum Premierminister und ein Oberhaus ähnlich dem preußischen Herrenhaus und dem Bundesrat mit Vorrechten, bspw. einem Vetorecht gegenüber dem Parlament; diese Analogie ist didaktisch-methodisch fruchtbar, fehlt aber in der Analyse des Vf.

Den dritten didaktischen Raum eröffnet die zentrale Persönlichkeit des deutschen Kaiserreichs: Otto von Bismarck. Bereits unter erinnerungskultureller Perspektive trat er im ersten Themenkomplex als Protagonist auf. Im dritten Raum ist er Teil der Kontroverse, die in jedem politischen System den Dreh- und Angelpunkt der Machtfrage bildet: Prägt die Institution oder die Persönlichkeit das jeweilige politische Amt (S. 116ff.)? Bismarck war schon zu Lebzeiten ein Mythos, der „eiserne Kanzler“, in zahlreichen Denkmälern, die heute noch in vielen deutschen Städten zu sehen sind, verewigt. Der Verfasser eröffnet mehrere Perspektiven des Real- und Macht-Politikers Bismarck. Hohes Aktualitätspotenzial haben seine Aussagen zu Bismarcks oft widersprüchlichen Äußerungen und Handlungen im Rahmen der deutschen Kolonialpolitik.⁵

Den vierten didaktischen Raum kennzeichnet die Untersuchung der Rolle des Liberalismus in Deutschland im 19. Jahrhundert. Politikgeschichtlich betrachtet, postuliert der Vf. einen schleichenden Machtverlust des Liberalismus und der liberal gesinnten Parteien im Kaiserreich. Er ordnet dies dem verfassungsrechtlichen dritten didaktischen Raum unter – der Machtpolitik Bismarcks – und lässt in diesem Fall den didaktischen Aktualitätsbezug in einer Sackgasse enden. Die Rolle des Liberalismus in der deutschen Geschichte von 1848 bis heute hätte einen hohen Aktualitätsbezug, methodisch könnte ein Längsschnitt konstruiert werden: Nicht nur im Kaiserreich nahm die Rolle des Liberalismus im politischen Alltagsgeschäft ab, auch in der Weimarer Republik spielte der Liberalismus nach einer enthusiastischen Anfangsperiode⁶ danach eine untergeordnete Rolle. Während der Liberalismus im Grundgesetz und in der alten Bundesrepublik bis 1990 – auch parteipolitisch (FDP) – einen prägenden Einfluss hatte, nahm seine Rolle nach der Wiedervereinigung signifikant ab. Heutzutage findet sich antiliberales Denken nicht nur im Links- und Rechts-Radikalismus, sondern auch im Islamismus, im Populismus und in vielen bürgerlichen politischen Ideen der Mitte wieder. Hier wären interessante Aktualitätspotenziale mit der Fragestellung, warum es gerade in Deutschland nach 1848 der Liberalismus bis heute so schwer hatte.

Auch der fünfte didaktische Raum endet in einer Sackgasse: Der Verfasser postuliert an mehreren Stellen, dass das deutsche Kaiserreich auf gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Ebene ein innovativer, moderner Staat war, der auf politischer Ebene der Parlamentarisierung und Demokratisierung autoritäre Grenzen setzte. Dieser „starke Staat“ unterdrückte „die Idee einer Gesellschaft freier Bürger“ (S. 118): Politisch rückständig, war er wirtschaftlich und gesellschaftlich modern, rasant und innovativ (S. 205), ein deutscher Gegenentwurf zu westlichen Modellen. Diese pulsierende Wissensgesellschaft der Hoch-Industrialisierung war gepaart mit dem Willen, den Durchbruch zu einer vollendeten parlamentarischen Demokratie zu verhindern (S. 256). Fachwissenschaftlich könnte man hier einiges einwenden, zumal die rechtsstaatlichen Errungenschaften (beispielsweise das StGB 1873 und das BGB 1900) bei aller Prägung durch den Geist des Kaiserreiches für das 20. Jahrhundert in Deutschland prägend wurden. Fachdidaktisch wird

⁵ Vgl. bspw. „Streit um Kolonialgeschichte Farbattache auf Bismarck-Denkmal im Berliner Tiergarten“, 17.7.2020, In: <https://www.tagesspiegel.de/berlin/polizei-justiz/streit-um-kolonialgeschichte-farbattache-auf-bismarck-denkmal-im-berliner-tiergarten/26014906.html>

⁶ Vgl. bspw. Hugo Preuß‘ (DDP) Rolle bei der Verfassung der Weimarer Verfassung (1918/19).

hier leider kein Aktualitätsbezug konstruiert. Er läge sogar auf der politikhistorischen Ebene und böte sich deshalb an: Autoritäre, populistische Systeme oder populistische semidemokratische Systeme, die beispielsweise seit geraumer Zeit mit Fake News Demokratien unter Druck setzen, sind oft ökonomisch und/oder wissenschaftlich innovativ und erfolgreich. Als ein aktuelles Beispiel böte sich China an, die problemorientierte Fragestellung könnte sein, stellt China zurzeit ein ähnlich effektives und erfolgreiches Wirtschafts-Modell dar, wie vor gut 100 Jahren das deutsche Kaiserreich?

Der sechste didaktische Raum bietet ein zentrales Kapitel der europäischen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert an: die deutsch-französischen Beziehungen. Längsschnittartig und als didaktische Kontroverse führt Conze in die komplexen Beziehungen ein: Die positiven Kontakte, das Hambacher Fest 1832 und den Vormärz ab der Revolution von 1830 bis zum europäischen Revolutionsjahr 1848, analysiert er genauso wie die bereits in diese Zeit hineinrutschenden negativen Beziehungen, bspw. die Rheinkrise von 1840 ff. Vor dieser weitgehend positiven Periode deutsch-französischer Beziehungen liegt mit den Jahren 1806 (Jena/Auerstedt) und 1807 (Tilsit und Luise von Preußen) der Nadir deutsch-französischer Begegnungen. 1813-15 die Befreiungskriege und in der Bismarck-Zeit die Franzosen-Rivalität führen schließlich ab 1866 bis 1871 zum deutsch-französischen Krieg. Bereits zu diesem Zeitpunkt wird über die Rivalität hinaus ein Franzosen-Hass mit Rückgriff auf die Befreiungskriege konstruiert, der zur Zeit des Kaiserreiches zur Erbfeindschaft gerinnt (S. 23-98). Symbolisch aufgeheizt wird die Situation durch die Friedensschlüsse 1871 im Spiegelsaal von Versailles, 1919 die Demütigungs-Geste der Friedens-Konferenz in Versailles und 1940 der identische Eisenbahnwaggon, der bereits 1919 zur Unterzeichnung des Waffenstillstands benutzt wurde, als Revanche - symbolische Gesten einer sog. „Erbfeindschaft“ von Bismarck über Clemenceau und Foch bis Hitler. Dieser didaktische Raum ist aufgrund seiner Kontroverse im Bereich Europabildung sehr unterrichtsrelevant und durch zahlreiche Leitfragen und kurze Zitate ausgezeichnet präpariert. Aufgrund der politik-historischen didaktischen Reduktion Conzes verbleibt er aber im politisch-ideologischen Raum von Rivalität, Revanche, Feindschaft, Erz- und Erbfeindschaft. Dies ist monoperspektivisch und damit didaktisch nicht hinreichend. Karen Hagemann⁷ zeigt die komplexe soziale, literarische und wirtschaftliche Verflechtung deutsch-französischer Beziehungen im 19. Jahrhundert. Von 1918/1919 bis 1923, dem Ende des Ruhrkampfes, für viele Deutsche an Rhein und Ruhr dem eigentlichen Ende des 1. Weltkrieges, spielte die wirtschaftliche und soziale Ebene eine viel wichtigere Rolle als die ideologische sog. Erbfeindschaft. Auch in diesem didaktischen Raum eröffnet Conze ein zentrales Problem des Kaiserreiches, konstruiert es didaktisch überzeugend, gerät aber durch die Übernahme der Ideologie der Erbfeindschaft in eine Sackgasse, in der er beispielsweise nicht erkennt, dass Frankreich zwischen 1918 bis 1923 praktisch pleite war, die Kriegskredite an Großbritannien und vor allem an die USA nicht bedienen konnte und sich 1922/23 symbolisch und real die Kohle im Ruhrgebiet holte, um wirtschaftlich und sozial überleben zu können.⁸

Der siebte didaktische Raum bietet ein zentrales Kapitel der Geschichtswissenschaft, das für die Schule, die Vorbereitung auf Klausuren und das Abitur unabdingbar ist: die kritische Sichtung und Dekonstruktion von Geschichtsdeutungen durch Fachwissenschaftler (S. 197-241). Von der Fischer-Kontroverse bis zum Historikerstreit, von Ritter bis Christopher Clark werden alle wichtigen Kontroversen dargestellt und kritisch erläutert. Für die Schule zu wenig betont Conze, dass durch die Kontextualisierung der Quellen und die Triftigkeitskriterien (Rüsen) der Konstruktion dieser Darstellungen klare Grenzen gesetzt werden. Fiktionale Elemente (Klaus Bergmann sah dies anders) werden durch diese Triftigkeitskriterien in der historischen Narration soweit wie möglich gebannt. Die Darstellung und Kritik von Clarks Schlafwandler-These geschieht bei Conze deutlich nicht *sine ira et studio*: Clarks globalgeschichtlicher Ansatz in seiner Querschnittsdarstellung des Jahres 1914, die vor allem reichhaltig quellenbasiert ist, wird von Conze aufgrund seiner Wertentscheidung - das Kaiserreich gehöre in die Vorgeschichte des Nationalsozialismus und die „Schuldfrage“ für die Entscheidung zur Endlösung der Judenfrage, müsse im Kaiserreich liegen - nicht erfasst; erneut wird ein didaktisch differenzierter Raum durch ideologische Grenzbeziehungen zu einer Sackgasse: Faktisch

⁷ Vgl. Karen Hagemann: Umkämpftes Gedächtnis. Die Antinapoleonischen Kriege in der deutschen Erinnerung, 2019, vgl. die Rezension in: Gfh, 4/2020, S. 113ff.

⁸ Vgl. Peter Stolz: „Vom Versailler Vertrag zum Ruhrkampf. Ansätze zur Multiperspektivität im Geschichtsunterricht.“ In: DOKUMENTE. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog, 6, 2007, S. 44 ff.

und quellenbasiert nachzuweisen, dass 1933 und die Wannsee-Konferenz im Kaiserreich angelegt waren und dass die Frage nach dem Warum der Vernichtung von Millionen unschuldiger Menschen in den Gaskammern der NS-KL - übrigens nicht nur von Juden, die Conze rekurrent als einzige Opfergruppe anführt, also die von Conze einseitig präferierte „Schuldfrage,“ kann kausal nicht hinreichend eindeutig durch die Ereignisse im Kaiserreich beantwortet werden⁹. Conze begründet deshalb zur Rettung seiner These einen „intellektuellen Notstand“: „Die kritische Distanz, die seit den 1960er Jahren den Blick auf die Geschichte des Kaiserreichs in Deutschland bestimmte und die ein Indikator der politischen und kulturellen Liberalität des Landes ist, droht verloren zu gehen.“ (S. 253f.) Als Leitfrage für diesen didaktischen Raum wäre diese These hilfreich, die Antworten müssten aber sicherlich differenzierter, kontroverser und keinesfalls so eindeutig wie bei Conze ausfallen. Zwei Hinweise auf methodische Öffnungen dieses Raumes gibt Conze selbst, ohne sie zu verfolgen: Hannah Arendts These, dass der Rassismus - nicht nur im kolonialen Kampf um Afrika - vor allem europäisch und nicht nur deutsch war - diese These wurde jüngst durch die Analyse von Kellmann¹⁰ fachwissenschaftlich untermauert - und Clarks globalgeschichtlicher Ansatz, dass Rassismus, Imperialismus und Kolonialismus ein europäisches Phänomen waren, das auch im Deutschen Reich vorhanden war, aber das weder ein Alleinstellungsmerkmal des Kaiserreichs war, noch zur „Schuld“ der Deutschen am Ausbruch des 1. Weltkriegs führte. Kreuzt man Conzes Ausführungen mit der europäischen und der globalgeschichtlichen Komponente, dann wird sie kontrovers und im Sinne des Beutelsbacher Konsenses offen für eine Werturteilsdiskussion, inwieweit Tendenzen bereits im Kaiserreich erkennbar waren, die mittelbar 1933 und 1942 ermöglichten.¹¹ Dies allerdings - wie Conze dies postuliert - allein auf der Betrachtungsebene der Politikgeschichte zu verorten, muss didaktisch defizitär bleiben: Wichtige ökonomische und soziale Verwerfungen in der Weimarer Republik - Hyperinflation 1922/23, Ruhrkampf, die Kosten des passiven Widerstands, die Reparationszahlungen und die komplexen Folgen der Weltwirtschaftskrise - müssen Teil der Fragestellung sein, wer die Verantwortung für 1933 und 1941/2 trägt. In den o.g. sieben didaktischen Räumen konstruiert Conze eine mögliche Unterrichtsreihe zum Kaiserreich: Zahlreiche Leitfragen und kurze knappe Zitate bspw. für die Einstiegsphasen der jeweiligen Stunden werden im gesamten Buch angeboten und garantieren eine kontroverse, problemorientierte, methodisch und kompetenzorientiert differenzierte Erarbeitung des Stundenthemas und der Leitfrage auf allen Kompetenzniveaus. Aktualitätsbezug und Schülerinteresse werden genauso berücksichtigt, wie die Möglichkeit zu jedem didaktischen Raum ein differenziertes Sach- und Werturteil zu bilden. Aus der didaktischen Perspektive beurteilt, ist Conzes Buch zwar anregend, durch die strikte Ausklammerung der sozio-ökonomischen und der europäischen Dimension aber sehr einseitig und sicherlich fachwissenschaftlich umstritten; ein zusätzliches Problem sei erwähnt, für das der Verfasser nicht verantwortlich ist: Das Thema „Deutsches Kaiserreich“ wurde als eigenständige Epoche aus allen Rahmenlehrplänen des Fachs Geschichte in allen Bundesländern verbannt. Nicht nur nach der Lektüre des vorliegenden Bandes eine unverzeihliche und ignorante politische Entscheidung, denn wie schon Wilhelm von Humboldt so trefflich formulierte: Ein Volk, das keine Vergangenheit haben will, verdient auch keine Zukunft.

Peter Stolz

Frankfurt/Oder

⁹ Vgl. dazu die differenzierte Darstellung zum Kaiserreich und zum Antisemitismus in Europa von Peter Schäfer: Kurze Geschichte des Antisemitismus, 2020, S. 202 ff.

¹⁰ Klaus Kellmann, Dimensionen der Mittäterschaft. Die europäische Kollaboration mit dem Dritten Reich, Böhlau 2018, vgl. die Rezension in: GfH, 2/2020, S. 118f.

¹¹ Vgl. Peter Schäfer, ibid., S. 202 ff.