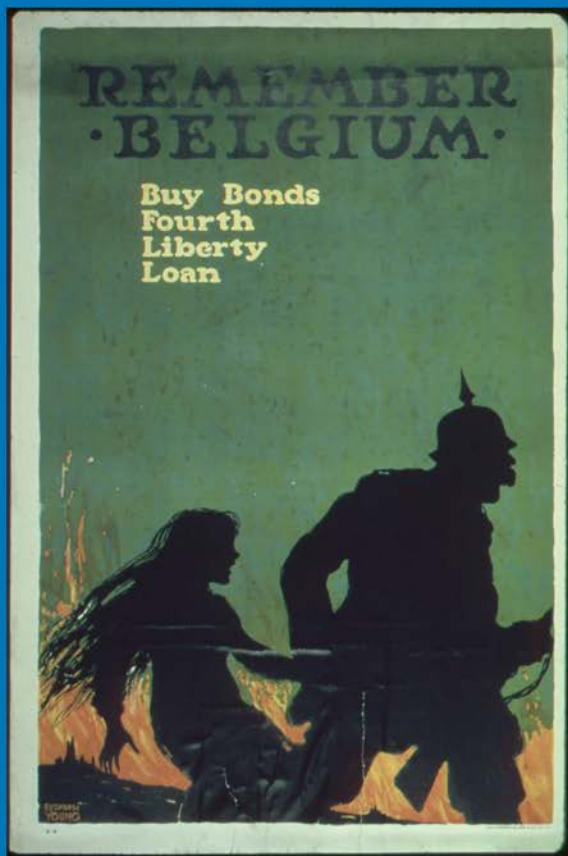


Schulbuch und Erster Weltkrieg



V&R Academic

Eckert. Expertise
Georg-Eckert-Institut für internationale
Schulbuchforschung

Band 6

Herausgegeben von
Eckhardt Fuchs

Redaktion
Roderich Henrÿ und
Wibke Westermeyer

Barbara Christophe / Kerstin Schwedes (Hg.)

Schulbuch und Erster Weltkrieg

Kulturwissenschaftliche Analysen und
geschichtsdidaktische Überlegungen

Mit 29 Abbildungen

V&R unipress



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.

ISSN 2198-1531

ISBN 978-3-8471-0553-4

ISBN 978-3-8470-0553-7 (E-Book)

ISBN 978-3-7370-0553-1 (V&R eLibrary)

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

© 2015, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, 37079 Göttingen / www.v-r.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.

Printed in Germany.

Titelbild: Remember Belgium – Buy Bonds Fourth Liberty Loan (Ellsworth Young, Artist – circa 1918) (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%22Remember_Belgium._Buy_Bonds_Fourth_Liberty_Loan.%22,_ca._1918_-_ca._1918_-_NARA_-_512441.jpg)

Druck und Bindung: CPI buchbuecher.de GmbH, Zum Alten Berg 24, 96158 Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

1. Einleitung	7
Barbara Christophe und Kerstin Schwedes	
2. Den Ersten Weltkrieg erzählen – Schulbücher als Erinnerungstexte lesen	15
Sophie Friedl, Barbara Christophe und Kerstin Schwedes	
3. Den Ersten Weltkrieg unterrichten – Didaktische Prinzipien und Herausforderungen im Spiegel von Schulbüchern	93
Nadine Ritzer	
4. Der Weihnachtsfrieden 1914 – Eine Fallstudie für den Geschichtsunterricht	155
Heike Liebau und Antje Liebau	
5. Weltgeschichte vor Ort – Kriegsgefangenschaft im Ersten Weltkrieg in Zossen und Wünsdorf. Eine Fallstudie für die Sekundarstufe I	181
Literaturverzeichnis	213
Kurzbiographien der Autorinnen	225

1. Einleitung

Anlässlich des 100. Jahrestags erinnerten sich 2014 Millionen Menschen überall auf der Welt an den Ausbruch des Ersten Weltkriegs. Zehntausende Publikationen¹ lieferten mehr oder weniger neue Fakten und Interpretationen. Große Gedenkfeiern, Fernsehdokumentationen und Zeitungsberichte beförderten die öffentliche Aufmerksamkeit. Im Fokus stand dabei hierzulande das Buch »The Sleepwalkers. How Europe Went to War 1914« von Christopher Clark. Dessen 2013 erschienene deutsche Übersetzung »Die Schlafwandler« verkaufte sich bis Mai 2014 rund 200.000 Mal.²

Dieser Erfolg in Deutschland dürfte nicht zuletzt darin begründet sein, dass Clarks Darstellung besonders gut in das Selbstbild des heutigen Deutschlands passt. Seit der Wiedervereinigung definieren kulturelle und politische Eliten Deutschland zunehmend als eine normale Nation, deren Identität sich nicht mehr ausschließlich negativ durch die Distanzierung vom Nationalsozialismus definiert. Es sind sicher auch solche diskursiven Verschiebungen, die die besondere Popularität von Clark in Deutschland begründen, dessen Buch sich über weite Strecken als Zurückweisung der These von der Kriegsschuld Deutschlands bzw. der damaligen politisch

1 Eine erweiterte Suche im »WorldCat« mit dem Schlagwort »First World War«, eingegrenzt auf die Erscheinungsjahre 2010 bis 2014, liefert über 65.000 Ergebnisse [zuletzt geprüft am 29. Oktober 2015].

2 Christopher Clarks *Schlafwandler* liegt mittlerweile in 20. Auflage vor (Druckjahr 2013). Dagegen erzielte Herfried Münklers *Der Große Krieg* (7. Aufl. 2013) bis Mai 2014 rund 50.000 Verkäufe. Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Schlafwandler_%28Sachbuch%29 [zuletzt geprüft am 29. Oktober 2015] und <http://www.zeit.de/2014/18/erfolg-historische-sachbuecher> [zuletzt geprüft am 29. Oktober 2015].

Verantwortlichen lesen lässt, die Fritz Fischer mit seinem Buch »Griff nach der Weltmacht« in den 1960er in die Welt gesetzt hatte. Sein Versuch, den Ausbruch des Krieges zu erklären, kreist viel weniger um Großmachtambitionen einzelner Akteure als vielmehr um Fehlleistungen und Versäumnisse aller Beteiligten. Unter anderem weist Clark daraufhin, dass die Julikrise sicher nicht zufällig in der Ferienzeit und damit in einer Situation eskalierte, in der die Entscheidungsträger in vielen europäischen Ländern schlichtweg nicht an ihrem Schreibtisch saßen und das Feld ihren eher unerfahrenen Stellvertretern überließen. In Deutschland wurde das Wohlwollen, dass der australische Historiker den Deutschen entgegenbrachte durchaus registriert. Nicht zuletzt der deutsche Historiker Heinrich August Winkler stellte fest, dass Clark die Julikrise 1914 mit einem gehörigen Maß an »Sympathie« für Deutschland beschreibe.³ Holm Sundhaussen, der kürzlich verstorbene deutsche Südosteuropa-Historiker, versuchte in einem Interview 2013 die serbische Perspektive auf Clarks Darstellung zu erklären. Durch Fokussieren und Auslassen bei der Schilderung der Ereignisse im Vorfeld des Ersten Weltkriegs, durch »Emotionen schürende« Details beim Mord des serbischen Königspaares in Belgrad 1903⁴ entstände ein negatives Serbienbild. Durch Analogien projiziere Clark die »Atmosphäre von 1914 auf die 1990er Jahre«.⁵

Es wundert somit nicht, dass Christopher Clark zwar ein gern gesehener Gast sowohl auf Konferenzen als auch im deutschen Fernsehen ist,⁶ sein Buch in Serbien jedoch für Empörung sorgte. In der Tageszeitung *Politika* beschwerte sich der serbische Präsident Tomislav Nikolic über die »ge-

3 Heinrich August Winkler, »Und erlöse uns von der Kriegsschuld«, *Die Zeit* 32 (31. Juli 2014), <http://www.zeit.de/2014/32/erster-weltkrieg-christopher-clark> [zuletzt geprüft am 29. Oktober 2015].

4 Clark, *Schlafwandler*, 23ff. Clarks Bericht zum »Mord in Sarajevo« (ebd. 475ff.) trägt bald romanhafte Züge. Er flicht in die Schilderung des Tagesablaufs Zitate ein, die das über Jahre besonders innige Verhältnis zwischen Erzherzog Ferdinand und seiner Frau zeigen.

5 Dies stellt der Historiker Holm Sundhaussen in einem (schriftlichen) Interview kritisch fest. Vgl. http://www.lisa.gerda-henkel-stiftung.de/serbien_und_die_serben_in_clarks_schlafwandler?nav_id=4663 [zuletzt geprüft am 29. Oktober 2015].

6 Seit Ende 2014 moderiert Clark für das ZDF die sechsteilige Dokumentation »Deutschland-Saga«. Vgl. <http://www.zdf.de/zdf/neue-dokureihe-zur-geschichte-deutschlands-mit-christopher-clark-33995576.html> [zuletzt geprüft am 29. Oktober 2015].

waltsame Veränderung der Geschichte«. ⁷ Deutschland werde durch Clark von der Schuld am Ersten und damit letztlich auch am Zweiten Weltkrieg freigesprochen, so wurde in der Zeitung kritisiert. Nikolic selbst schlussfolgerte, damals wie heute mache das starke und selbstgefällige Europa Serbien zum Sündenbock für Fehler, die die großen Mächte selbst begangen. ⁸

Was zeigt diese unterschiedliche Aufnahme und Bewertung von Clarks Buch? Deutungsmuster sind in der Regel das Produkt bestimmter Konstellationen und deshalb umstritten. Markante Thesen und Interpretationen von Begebenheiten aus der fernen und nicht so fernen Vergangenheit können polarisierend wirken, wenn sie Erzähltraditionen und Selbstbildern entgegenstehen. Sie werden durch Erinnerungskulturen konfiguriert. Erinnerungskulturen wiederum, so möchten wir mit unserem Buch zeigen, werden in Schulbüchern wie in einem Brennglas gebündelt. Schulbücher spiegeln wie kaum ein anderes Medium, auf welche Weise historische Ereignisse in einer Nation über Jahrzehnte oder Jahrhunderte hinweg erinnert werden. Die Analyse von Schulbüchern bietet darüber hinaus Aufschluss, wie sich die Bilder, die wir uns von unserer Vergangenheit machen, im Zeitverlauf und unter dem Eindruck von gesellschaftlichen Umbrüchen verändern. Ereignisse werden umgedeutet und in neue Erzählungen eingebettet, um Teil einer oftmals national etikettierten (Erfolgs-)Geschichte werden zu können. Will man erinnerungskulturelle Befindlichkeiten von Gesellschaften der Moderne kennenlernen, ist man mit der Sichtung und Analyse von Schulbuchnarrativen gut beraten, die ein noch selten genutztes, aber verlässliches Stimmungsbarometer darstellen. Auf diese Weise avancieren Schulbücher von einem speziellen Typ der Darstellung zu erstrangigen Quellen, nämlich zu Quellen für WissenschaftlerInnen, die sich dafür

7 Florian Hassel, »Wie Clarks Geschichtsbuch Serbiens Elite umtreibt«, *Süddeutsche Zeitung*, 23. Januar 2014, <http://www.sueddeutsche.de/politik/jahre-erster-weltkrieg-geschichtsbuch-treibt-serbiens-elite-um-1.1869422-3> [zuletzt geprüft am 29. Oktober 2015]. Hassel zeigt in seinem Artikel zudem, wie auch heute noch in Serbien erhöhtes Interesse daran besteht, Dokumente aus der Zeit vor dem Attentat von 1914 als Belege für die These zu interpretieren, dass bereits vor Serbiens Ablehnung des Ultimatums Österreich-Ungarn den Krieg geplant habe.

8 Ebd.

interessieren, wie Erinnerung in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen geformt wird.

Hier setzen wir insbesondere im zweiten Kapitel dieses Buches »Den Ersten Weltkrieg erzählen. Schulbücher als Erinnerungstexte lesen« an, mit dem wir zwei Zielsetzungen verfolgen. Zum einen wollen wir die Erinnerungsforschung auf die besonderen Chancen hinweisen, die ihnen das Schulbuch als Erinnerungstext bietet. Zum anderen wollen wir LehrerInnen zeigen, wie sie Schulbuchdarstellungen aus unterschiedlichen Zeiten und von unterschiedlichen Orten nutzen können, um SchülerInnen im Geschichtsunterricht ein reflexives Wissen über die Standortgebundenheit von Erinnerungskulturen zu vermitteln. Ganz neu ist dieser Ansatz nicht. Bärbel Kuhn, Holger Schmenk und Astrid Windus haben bereits Texte und Karten aus Schulbüchern der Zeit bis 1916 für den Unterricht zum Ersten Weltkrieg als Quelle erschlossen.⁹ Wir gehen darüber allerdings hinaus, indem wir zeigen, dass auch Schulbuchdarstellungen neueren Datums als Quelle im Unterricht taugen. Sie vermitteln nicht nur den seitens der Didaktik gewünschten Gegenwartsbezug des historischen Stoffes. Vielmehr bieten sie Material für erinnerungskulturelle Fragestellungen, die mittlerweile zum festen Bestandteil des Geschichtsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe deutscher Bundesländer gehören. Durch den Vergleich von Schulbüchern unterschiedlicher Kulturen lassen sich überdies transnationale Perspektiven erschließen und in den Unterricht integrieren.

Insofern ermuntern wir Lehrkräfte ausdrücklich, neuere Schulbücher im Unterricht weniger als vermeintlich neutrales Leitmedium der Wissensvermittlung einzusetzen, sondern sie einer kritischen Analyse zu unterziehen: SchülerInnen können an diesem, ihnen vertrauten Medium durch die Dekonstruktion von Narrationen lernen, dass auch Texte mit einem besonders hohen Anspruch an Verlässlichkeit und Objektivität nie einen absoluten Geltungs- oder Wahrheitsanspruch für sich erheben können. Vieles in der Art, was und wie sie darstellen, beruht auf einem gesellschaftlichen Konsens, der das Textverständnis erst ermöglicht. Diesen »blinden Fleck« wahrzunehmen, stellt eine besondere Herausforderung an Lehrende und Lernende dar. Möglich macht dies – so unser Vorschlag, den

9 Bärbel Kuhn, Holger Schmenk und Astrid Windus, *Europäische Perspektiven im Geschichtsunterricht*, St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2011, 147–165.

wir in Kapitel 2 und 3 des Buchs vorstellen und ausarbeiten – die Dekonstruktion von Erzählungen historischer Ereignisse, die hinsichtlich weitreichend bekannter Datenlage besonders wenig Interpretationsspielraum aufzuweisen scheinen. Unsere Feinanalyse von Schulbuchdarstellungen verschiedener Länder zeigt nämlich: Das Attentat von Sarajevo ist nicht das Attentat von Sarajevo. Wir haben daher vor allem nach dem Prinzip des maximalen Kontrasts ausgewählt.¹⁰

Unser Ziel ist es, durch die Dekonstruktion der jeweiligen Schulbuchdarstellung die erinnerungskulturellen Impulse offenzulegen, denen die Schulbucherzählungen aus unterschiedlicher Zeit und Region folgen. Wir kontextualisieren unsere Befunde räumlich wie zeitlich und versuchen so, die verschiedenen Perspektiven auf dasselbe Ereignis nicht gegeneinander auszuspielen, sondern Multiperspektivität als Grundlage für Verständigung erfahrbar zu machen.¹¹

Damit schlagen wir den Bogen zu Maximen der Geschichtsdidaktik: Im dritten Kapitel »Den Ersten Weltkrieg unterrichten. Didaktische Prinzipien und Herausforderungen im Spiegel von Schulbüchern« untersuchen wir Schulbücher aus der Perspektive der Frage, inwieweit sie selber die LeserInnen dazu anregen, Schulbuch-Narrative zu dekonstruieren und als eine von mehreren denkbaren Erzählweisen zu erkennen. Bei unserer Analyse orientieren wir uns an bewährten geschichtsdidaktischen Prinzipien und fragen danach, inwieweit die Darstellungen Kriterien wie Multiperspektivität, Kontroversität und Gegenwartsbezug umsetzen. Anhand dieser Leitlinien lässt sich herausarbeiten, von welcher Position AutorInnen erzählen, ob sie ihre eigene Positionalität reflektieren, welchen Stimmen sie Gehör verschaffen und welchen nicht, welche Interessen sie vertreten und welche Intentionen sie mit ihrer Erzählung verfolgen. Wir wollen einen beispielhaften Blick in die Blackbox des Dekonstruierens werfen und aus unseren

10 Das Material wurde in einem Kooperationsprojekt zwischen dem Georg-Eckert-Institut und der Stadt Braunschweig erhoben: 2013 konnten Textauszüge aus Schulbüchern von 18 Ländern in Form kritischer Übersetzungen ins Deutsche übertragen werden.

11 Wir berücksichtigen dabei auch Ergebnisse aus Workshops mit LehrerInnen und SchülerInnen sowie Studierenden aus verschiedenen Ländern. Diese dekomponierten und analysierten unter unserer Anleitung einen Teil der 2013 am Georg-Eckert-Institut übersetzten Auszüge aus Schulbüchern verschiedener Länder, die das Attentat von Sarajevo am 28. Juni 1914 schildern.

Beobachtungen heraus Handwerkzeug entwickeln, das im Unterricht dazu dienen kann, Schulbucherzählungen mit kritischem Blick zu lesen und zu verstehen.

Übersetzung finden unsere didaktischen Überlegungen in den konkreten Unterrichtsvorschlägen im vierten und fünften Kapitels unseres Buches.

Nadine Ritzer entwickelt in ihrem Beitrag »Der Weihnachtsfrieden 1914 – Eine Fallstudie für den Geschichtsunterricht« eine Unterrichtseinheit, in der Multiperspektivität thematisiert wird. Hatte der Weihnachtsfrieden lange Zeit eher wenig Beachtung gefunden, so hat er im Zuge des Gedenkjahres 2014 auch in populären Medien Einzug gehalten. Diesen Gegenwartsbezug nimmt Nadine Ritzer zum Anlass, das Potenzial dieses aus heutiger Sicht vielleicht eher befremdlich wirkenden Ereignisses an der Kriegsfrente für den Geschichtsunterricht auszuloten. Dabei unterstreicht sie die menschliche Komponente, die für SchülerInnen durch die Betonung der neuen, industrialisierten Kriegsführung in Schulbüchern oftmals verschlossen bleibt. Außerdem kann sie zeigen, dass Menschen damals sehr unterschiedlich auf dasselbe Ereignis reagiert haben. Im gewählten, didaktisch ambitionierten Modell der Fallstudie werden die SchülerInnen aufgefordert, sich in die Entscheidungsträger und Akteure des Weihnachtsfriedens zu versetzen. In der Gruppenarbeit rekonstruieren sie kontrastierende Blickwinkel und können zum einen lernen, fremde Standpunkte zu verstehen und zum anderen, ihren eigenen zu formulieren. Gemeinsames Entfalten der »Dilemma-Situation« und die Reflexion des Vorgehens zum Ende der Fallstudie kann dabei helfen, historisches Bewusstsein der SchülerInnen zu fördern.

Im Vorschlag von Heike und Antje Liebau »Weltgeschichte vor Ort. Kriegsgefangenenstadt im Ersten Weltkrieg in Zossen und Wünsdorf« wird Globalgeschichte mittels einer Fallstudie für SchülerInnen der Sekundarstufe I greifbar gemacht. Die Autorinnen nähern sich im Rekurs auf unterschiedliche Quellen und aus der Perspektive unterschiedlicher Fragestellungen zwei Gefangenenlagern, die im Ersten Weltkrieg für Kriegsgefangene aus russischen und britischen Kolonien eingerichtet wurden. Sie zeigen an diesem Beispiel anschaulich, wie man lokale und transnationale Perspektiven auf den Ersten Weltkrieg miteinander verknüpfen kann. Um das Basisthema – die Einordnung dieser Gefangenenlager in die Geschichte des Ersten Weltkriegs – gruppieren die Autorinnen exemplarische Wahl-

themen wie die Wahrnehmung der Lager durch die lokale Bevölkerung und die über sie entfaltete Form der Propaganda. Individuelle Zugänge sind so möglich. Das Thema kann mehr oder weniger ausführlich behandelt werden. Jedem Modul werden dabei didaktische Erläuterungen, Hintergrundinformationen sowie Vorschläge und Material für eine quellengestützte Behandlung im Unterricht beigegeben. Während SchülerInnen durch Schulbücher vorrangig Ereignisgeschichte lernen, können sie mittels dieser Fallstudie sozialgeschichtliche sowie lebensweltliche Aspekte von damals direkt Betroffenen erschließen, die einerseits weitergehende Fragen an die Geschichte, andererseits Denkanstöße für die Gegenwart auslösen können.

Mit unserem Buch wünschen wir uns, Impulse für Erinnerungsforschung und einen erinnerungskulturell ausgerichteten Geschichtsunterricht geliefert und neugierig gemacht zu haben, wie Darstellungen anderer Ereignisse oder Themen in der Ressource Schulbuch dargestellt wurden und werden. Wir selbst sind gespannt, ob und wie Clarks »Die Schlafwandler« sich in wenigen Jahren in Schulbüchern der verschiedenen Länder niederschlägt und als (neue) Quelle – neben Fritz Fischer? – als Material genutzt wird ...

Barbara Christophe und Kerstin Schwedes

2. Den Ersten Weltkrieg erzählen – Schulbücher als Erinnerungstexte lesen

Bereits 1916, also zu einem Zeitpunkt, als der Erste Weltkrieg noch in vollem Gange ist, finden wir in einem deutschen Schulbuch¹ eine ausführliche Darstellung des Kriegsausbruchs, die sich als gezielte Intervention in Debatten um die Schuldfrage lesen lässt. Schon mit den ersten Sätzen wird die Geschichte des Krieges als eine Geschichte von Neid und Missgunst erzählt. Zum entscheidenden Widersacher werden dabei »die Engländer«, von denen es heißt, sie hätten es schlichtweg nicht ertragen, dass Deutschland durch »Fleiß und Tüchtigkeit seiner Bürger« groß und stark geworden sei. Ihnen sei es immer nur darum gegangen, den »unbequemen Nebenbuhler klein und schwach zu machen«. Deshalb hätten sie sich unter den »rachedürstenden Franzosen« und den »Russen, die nach der Herrschaft auf dem Balkanhalbinsel trachteten«, nach Verbündeten umgesehen und schließlich einen »tückischen Überfall« geplant.² Weil England damit im Zentrum der Darstellung steht, konzentriert sich der Autor in seiner Erzählung folgerichtig darauf, dessen Motive für den Kriegseintritt zu demontieren.

Im Gegensatz trug in England – wie wir dortigen Schulbücherzählungen entnehmen können – die Empörung über den völkerrechtswidrigen Einmarsch deutscher Truppen in das neutrale Belgien entscheidend zur Erzeugung von Kriegsbereitschaft bei. In älteren englischen Schulbüchern beginnt das Kapitel über den Ersten Weltkrieg nicht selten mit einer dra-

1 Emil Borchers, *Der Weltkrieg 1914/16. Ergänzung zu Kahn Meyer und Schulze. Realienbuch*, Bielefeld: Velhagen & Klasing 1916.

2 Borchers, *Weltkrieg*, 1.

matischen Schilderung der deutschen Invasion.³ Trotz aller Bereitschaft zur kritischen Reflexion der eigenen Rolle nennen auch spätere Bücher das rechtswidrige Verhalten der Deutschen und die sich daraus für Großbritannien ergebenden vertraglichen Verpflichtungen regelmäßig als einen gewichtigen Grund dafür, dass die Briten letztlich gar nicht anders konnten, als den Deutschen den Krieg zu erklären.⁴ Es sind solche Argumentationen, die der Autor des deutschen Schulbuchs von 1916 widerlegen will, wenn er das englische Eintreten für die Rechte Belgiens als »Vorwand« abtut und nun umgekehrt die deutschen Bemühungen um das kleine Nachbarland hervorhebt: Das Deutsche Reich habe Belgien nicht nur die Wahrung seiner Neutralität zugesagt, sondern ihm auch versprochen, die Kosten des Durchmarsches zu übernehmen. Erst als die verblendeten Belgier unter dem Einfluss der Engländer und Franzosen in tückischer und hinterlistiger Weise deutsche Soldaten angegriffen hätten, habe sich die deutsche Haltung verändert.⁵

Noch auf einer weiteren Ebene zeigt sich, dass dieses deutsche Schulbuch hier den indirekten Dialog mit der englischen Propaganda sucht, indem es dort zirkulierende Anschuldigungen in ihr Gegenteil verkehrt. Während wir in älteren englischen Schulbüchern lesen können, dass die Deutschen einfach nie zur Kolonialmacht taugten und regelmäßig daran scheiterten, rückständige Völker durch ihr Vorbild anzuleiten,⁶ wird die Selbstverständlichkeit, mit der die Engländer aus ihren Kolonien »angeschleppte« Menschen für sich kämpfen ließen, zum Nachweis eines notorisch schlechten Charakters. Die Behauptung, im Ersten Weltkrieg sei es auch um den Kampf gegen deutsche Rücksichtslosigkeit und deutsche Barbarei gegangen, gehörte zum Standardrepertoire englischer Propaganda. Borchers erwidert mit Blick auf die Soldaten aus den Kolonien, dass die Briten diese

3 B.M. Ryffel, *Links in the Chain of European History. A Companion to the History of England*, London: John Murray 1923, 171; Muriel Masefield, *The House of History. The Third Storey*, London: Thomas Nelson and Sons LTD 1949, 284.

4 W.J.C. Gill und H.A. Colgate, *British History for Secondary Schools. Book 5. 1815 to the Present Day*, London: Arnold 1971, 158; John D. Clare, *Challenge & Change. A World Study after 1900*, London: Hodder & Stoughton 2002, 8.

5 Borchers, *Weltkrieg*, 3.

6 G.B. Smith, *Outlines of European History 1789–1914*, London: Edward Arnold 1920, 214; Masefield, *House of History*, 1949, 280.

angebliche »deutsche Barbarei« ihrerseits mit »zum Teil wilden Völkern« bekämpft hätten.⁷

Dieses Beispiel zeigt uns zweierlei: Es erinnert daran, wie wichtig es den staatlichen Eliten schon vor hundert Jahren war, das Welt- und Geschichtsbild von SchülerInnen auch mit Blick auf fast schon tagesaktuelle Entwicklungen zu prägen. Geschichtsunterricht zielte darauf, SchülerInnen zum Teil einer Nation zu machen, die auch dadurch zu einer vorgestellten Gemeinschaft wurde, dass ihre Mitglieder eine Reihe von Vorstellungen miteinander teilten.⁸ Gleichzeitig begegnet uns das Schulbuch hier aber auch als eine wertvolle erinnerungskulturelle Quelle, die es erlaubt, einen tieferen Blick in die innere Mechanik solcher Vorstellungswelten zu werfen. Vor diesem Hintergrund kann man sich eigentlich nur darüber wundern, dass Schulbücher nicht viel öfter und viel intensiver als Erinnerungstexte gelesen werden, die Aufschluss darüber geben, wie Menschen zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten sich und die Welt gesehen haben. Trotz einer Reihe von beeindruckenden Studien stellt sich die Geschichte der Beziehungen zwischen Schulbuch- und Erinnerungsforschung über weite Strecken als eine Geschichte von verpassten Chancen dar.⁹

2.1 Theoretische Überlegungen

Wenn wir im Folgenden den Versuch unternehmen, Schulbücher in international vergleichender Perspektive als Quelle zur Rekonstruktion von erinnerungskulturellen Deutungen des Ersten Weltkriegs zu lesen, dann tun wir dies auch deshalb, weil wir eine Reihe von Überschneidungen und

7 Borchers, *Weltkrieg*, 7.

8 Der amerikanische Entwicklungspsychologe G. Stanley Hall gab dieser Idee 1911 zwar eine leicht universalistische Note, hatte aber zweifelsohne auch den Dienst an der Nation im Sinn, als er schrieb, Aufgabe des Geschichtsunterrichts sei es, in den jungen Menschen »to the greatest degree ideals of social service and unselfishness« wachzurufen (G. Stanley Hall, *Educational Problems*, Vol. 2, New York/London: D. Appleton and Company 1911, 286).

9 Barbara Christophe, »Kulturwissenschaftliche Schulbuchforschung – Trends, Ergebnisse, Potentiale«, in: *Eckert. Working Papers* 2014/6.

Ähnlichkeiten in den theoretischen Entwicklungen der Erinnerungs- und der Schulbuchforschung beobachten. Diese wollen wir zunächst kurz skizzieren, um daraus erste Anregungen und Orientierungshilfen für eine Schulbuchanalyse in erinnerungskultureller Absicht abzuleiten.

Seit den ersten Anfängen in den Zeiten ihres Begründers Maurice Halbwachs¹⁰ steht die Erinnerungsforschung fest auf dem Boden dreier Einsichten. *Erstens*, so schrieb Halbwachs schon in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts, bildet Erinnern das Vergangene niemals einfach nur ab. Erinnern ist immer ein aktiver Vorgang. Es entwirft ein Bild von der Vergangenheit, es richtet sie gewissermaßen zu, indem es darüber entscheidet, was wichtig ist und was nicht, in welchen Kontext ein Ereignis gestellt wird und welche Bedeutung ihm zugeschrieben wird. *Zweitens*, so Halbwachs weiter, trägt das Bild, das wir von der Vergangenheit schaffen, immer die Signatur der Gegenwart, in der wir leben. Anders und pointierter ausgedrückt: Wir passen das, was uns aus dem Gestern wichtig ist, an die Bedürfnisse an, die wir heute haben. Und *drittens* schließlich, bei all den Auswahlentscheidungen, die wir treffen, bei den Akzentuierungen, die wir vornehmen, folgen wir sozialen Regeln des Erinnerns. Erinnern ist damit zwar immer noch etwas, das von Individuen und nur von Individuen gemacht wird. Es gibt keinen kollektiven Organismus, der sich erinnern könnte. Individuelles Erinnern ist gleichwohl aber eine sozial geprägte Praxis.

In der Schulbuchforschung konnten wir eine Zeit lang das Nebeneinander unterschiedlicher Ansätze und Überzeugungen beobachten. Weil ihre Ursprünge auf die Schulbucharbeit zurückgehen, also auf den politisch motivierten Versuch, durch die Revision von Schulbuchinhalten zur Völkerverständigung beizutragen, lag ihr oft – wenn auch unausgesprochen – die Annahme zu Grunde, es gebe außerhalb und vor jedem Sprechen über die Welt eine Wahrheit über diese Welt zu entdecken, auf die wir uns beziehen könnten, wenn wir über die Angemessenheit einer (Schulbuch-) Darstellung urteilen wollen.¹¹ Hier sah die Schulbuchforschung ihre ei-

10 Eine exzellente Zusammenfassung der Thesen von Halbwachs findet sich in Sabine Moller, *Vielfache Vergangenheit. Öffentliche Erinnerungskulturen und Familienerinnerungen an die NS-Zeit in Ostdeutschland*, Tübingen: Ed. diskord 2003.

11 Thomas Höhne, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des*

gentliche Aufgabe. Sie verstand sich als Prüfinstanz, die Schulbuchtexte immer in dem Bestreben las und analysierte, unangemessene, ideologisch verzerrte, stereotypisierende Erzählungen zu identifizieren, die das Eigene überhöhen und das Fremde diskreditieren. Sehr viel weniger Raum gab es demgegenüber für einen gewissermaßen interesselosen Blick auf Schulbücher, der nicht gleich einen (vermeintlich objektiven) Maßstab anlegt und nach Fehlern sucht, sondern vielmehr danach trachtet, die innere Wahrheit eines Textes freizulegen und verstehend nachzuvollziehen, warum und vor dem Hintergrund welcher Weltansichten AutorInnen über das eine in genau diesen Worten schreiben und vom anderen schweigen.

All das änderte sich erst, als die durch die Postmoderne angestoßenen Veränderungen auch in der Schulbuchforschung ankamen und dazu führten, dass der eigene Gegenstand neu entdeckt wurde. Mit der diskurstheoretischen Wende veränderte sich vornehmlich die Vorstellung von der Beziehung zwischen Welt und Sprache.¹² Sprache, so die neue Überzeugung, die unverkennbare Parallelen zu den frühen Einsichten der Erinnerungstheorie aufweist, bildet Wirklichkeit nicht einfach nur ab. Indem sie die Kategorien vorgibt, auf die wir bei der ordnenden Wahrnehmung dieser Wirklichkeit zurückgreifen, indem sie uns z. B. nahelegt, bei (historischen) Ereignissen immer nach Ursachen und Folgen zu fragen, hat sie vielmehr auch aktiven Anteil an der Erschaffung dessen, worüber sie spricht. Unter dem Einfluss dieser Erkenntnis wandelt sich zwangsläufig auch die Auffassung von der Beziehung zwischen Autor und Text. Insofern eine Autorin bzw. ein Autor sich der Sprache mit all ihren kulturell vorgegebenen kategorialen Unterscheidungen bedient, ist sie bzw. er nie der alleinige Urheber eines Textes. Der verfasste Text trägt vielmehr immer schon die Signatur des kulturellen Kontextes, in dem er entstanden ist.

Vor diesem Hintergrund verschiebt sich notwendig auch die Vorstellung davon, was ein Schulbuch ist und was es zu einem interessanten Forschungsgegenstand macht. Konzeptionell wird es jetzt als Träger von ge-

Schulbuchs, Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität 2003, 20–58.

12 Johannes Angermüller, »Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes«, in: Ders. u. a. (Hg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Bd. 1: *Theorien, Methodologien und Kontroversen*, Bielefeld: transcript-Verlag 2004.

sellschaftlich und kulturell bestimmtem Wissen gefasst.¹³ Man geht nicht mehr davon aus, dass Schulbücher widerspiegeln, wie es wirklich ist oder war. Man fragt auch nicht mehr nur danach, welche Inhalte und Sichtweise unterschiedliche Interessensgruppen in die Texte hineinragen. Man liest sie verstärkt als ein Medium, das Auskunft darüber gibt, welche Sicht von der Welt und von sich selbst Menschen unter dem Einfluss spezifischer diskursiver Prägungen und politischer Machtverhältnisse nicht selten unbewusst und unreflektiert teilen. Wer Schulbücher analysiert, tut dies mittlerweile auch, um in ihnen Hinweise auf die in einer Gesellschaft geltenden Wahrheitsregime zu finden, also darauf, was die jeweils gültigen Diskurse als wahr definieren.¹⁴

Objektivität gilt damit nicht länger als etwas, das Schulbuchwissen zu eigen ist. Sie wird als Effekt einer bestimmten Strategie zur Inszenierung und Präsentation von Wissen verstanden.¹⁵ Manche Schulbuchforscher betonen, dass Schulbücher auf Grund der vielfältigen staatlichen Kontrollen, denen sie unterliegen, eine besondere Autorität für sich in Anspruch nehmen. Weil das in ihnen angebotene Wissen mehrere Filter passiert hat, so der zentrale Gedanke, reklamiert es überlegene Geltung für sich.¹⁶ Andere richten den Fokus eher auf stilistische und sprachliche Besonderheiten, die das Medium Schulbuch als Genre auszeichnen. Hervorgehoben wird z. B., dass Geschichtsschulbücher regelmäßig aus einer Position der Autorität zu ihren Lesern sprechen.¹⁷ Während Historiker, die sich an ein Fachpublikum wenden, durch die Verwendung von modalen Hilfsverben wie »es könnte« oder durch den Gebrauch von Verben wie »es scheint« sowie »es sieht so aus« regelmäßig auf die Hinterfragbarkeit all ihrer Aussagen aufmerksam machen, finden sich Hinweise auf einen solchen Metadiskurs in Geschichtsschulbüchern eher selten.¹⁸ Zum sprachlichen Standardrepertoire

13 Höhne, *Schulbuchwissen*.

14 Keith A. Crawford und Stuart J. Foster, »Introduction. The Critical Importance of History Textbook Research«, in: Dies. (Hg.), *What Shall We Tell the Children? International Themes and Issues*, Greenwich: Information Age Publishing 2006, 8.

15 Höhne, *Schulbuchwissen*, 45.

16 Ebd., 79.

17 Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press 2001, 46f., 77f.

18 Avon Crismore, »The Rhetoric of Textbooks. Metadiscourse«, in: *Journal of Curriculum Studies* 16 (1984), 279–296.

gehören oft ein höherer Abstraktionsgrad, das gehäufte Auftreten von Nominalisierungen und der Verzicht auf den Gebrauch von Konjunktionen, die einzelne Sätze miteinander verbinden.¹⁹ Im Ergebnis bleiben die Autorin oder der Autor im Text unsichtbar und es entsteht das, was der Literaturwissenschaftler Roland Barthes als die »referentielle Illusion« bezeichnet hat,²⁰ die Vorstellung nämlich, die Worte spiegelten idealiter eins zu eins wieder, wie es wirklich gewesen sei.

Es sind nicht zuletzt diese Eigenarten, die Geschichtsschulbücher zu einem Medium machen, mit dessen Hilfe sich erinnerungskulturelle Aushandlungsprozesse in vergleichender Perspektive besonders gut rekonstruieren lassen. Gleichwohl gilt es, sich natürlich auch die Grenzen dessen vor Augen zu halten, was man mit den Mitteln der Schulbuchforschung erkennen kann. Schulbücher sind gerade in den globalisierten Gesellschaften unserer Gegenwart nur ein Medium neben vielen anderen. Sie präsentieren immer nur einen bestimmten Ausschnitt gesellschaftlicher Diskurse, der zudem durch die besonderen Eigenschaften des Mediums Schulbuch vorstrukturiert ist. Wer sich für innovative Trends interessiert, ist schlecht beraten in Schulbüchern zu suchen, denen oft eine gewisse Trägheit anhaftet, deren Halbwertszeit wesentlich länger ist als etwa die der Tagespresse und denen nicht von ungefähr nachgesagt wird, eher langweilig zu sein. Auch wer offen artikuliert gesellschaftliche Konflikte rekonstruieren will, sollte besser in anderen Medien suchen, die weniger auf die Vermittlung von Konsenswissen orientiert sind.

Und doch, bei aller Ausschnitthaftigkeit sind Schulbücher ein privilegiertes gesellschaftliches Beobachtungsmedium, gerade *weil* sie zumeist einer Kontrolle unterliegen und gerade *weil* mit BildungspolitikernInnen, PädagogInnen, VerlegerInnen und FachwissenschaftlerInnen ein breites Spektrum von AkteurInnen mit unterschiedlichen Sprecherpositionen Einfluss auf sie nehmen. Man bekommt über sie nicht nur Zugriff auf hegemoniale Diskurse, sondern bei sorgfältiger Lektüre auch Hinweise auf das, was in einer Gesellschaft als unsicher oder umstritten gilt. Nicht von

19 Teresa Oteiza, »How Contemporary History is Presented in Chilean Middle School Textbooks«, in: *Discourse and Society* 14, 5 (2003), 639–660.

20 Roland Barthes, »Historical Discourse«, in: Michael Lane (Hg.), *Introduction to Structuralism*, New York: Basic Books 1970, 145–155.

ungefähr sind seit einiger Zeit eine Reihe von auffälligen Parallelen in der Schulbuchforschung und in der Erinnerungsforschung zu beobachten. Das betrifft in allererster Linie die Entdeckung von Konflikt und Ambivalenz, wo man zuvor vornehmlich Konsens und Eindeutigkeit ausgemacht hat.

In der Erinnerungsforschung hat man lange Zeit die Prägekraft kultureller Deutungsmuster überschätzt. In der Rede von dem kulturellen Gedächtnis schwang mitunter die irrtümliche Vorstellung mit, alle Mitglieder einer Gesellschaft seien sich weitgehend einig, wenn es um die Deutung der Vergangenheit ginge. Seit der sogenannten dritten Welle der Erinnerungsforschung, die auf die mit dem Namen Halbwachs verbundene erste Welle in den 1920er Jahren und auf die von Jan Assmann bzw. Pierre Nora in den 1980er Jahren angestoßene zweite Welle folgte,²¹ betont man verstärkt den eminent politischen und deshalb regelmäßig höchst umstrittenen Charakter von Erinnerung. Nachgezeichnet werden jetzt erbitterte Konflikte um Erinnerung,²² aber auch Strategien zur Entschärfung solcher Konflikte. So konnte z. B. gezeigt werden, dass kulturelle Deutungseliten mitunter gezielt ambivalente und deutungsoffene Interpretationsangebote machen, um den Ausbruch von scharfen Kontroversen zu vermeiden.²³ Marita Sturken hat in einer bestechenden Analyse belegen können, dass die zentrale amerikanische Gedenkstätte zur Erinnerung an den Vietnamkrieg in Washington, ein aus schwarzen Marmorwänden sich in die Erde eingrabendes »V«, von unterschiedlichen Menschen als Projektionsfläche für sehr gegensätzliche Deutungen eines Krieges genutzt werden kann, der heute noch Kontroversen in der amerikanischen Gesellschaft auslöst.²⁴ Mit

21 Gregor Feindt u. a., »Entangled Memory. Towards a Third Wave in Memory Studies«, in: *History and Theory* 53 (2014), 24–44.

22 Astrid Erll, »Travelling Memory: Wither Memory Studies«, in: *Parallax* 17 (2011), 4–18; Jeffrey K. Olick, *The Politics of Regret: On Collective Memory and Historical Responsibility*, New York: Routledge 2007; Marita Sturken, *Tangled Memories. The Vietnam War, the Aids Epidemic, and the Politics of Remembering*, Berkeley/Los Angeles: University of California Press 1997; Marita Sturken, »The Wall, the Screen and the Image«, in: Bob Coleman u. a. (Hg.), *Making Sense. Essays on Art, Science and Culture*, Boston/New York: Houghton Mifflin Company 1999, 484–504; Marita Sturken, »Reenactment, Fantasy and the Paranoia of History: Oliver Stone's Docudramas«, in: *Spectator* 20, 1 (1999), 23–38.

23 Lorraine Ryan, »Memory, Power and Resistance: The Anatomy of a Tripartite Relationship«, in: *Memory Studies* 4, 2 (2011), 154–189.

24 Sturken, »The Wall, the Screen and the Image«.

Blick auf die Erinnerung an den Ersten Weltkrieg wurde zudem herausgearbeitet, dass unterschiedliche Gruppen Denkmäler tatsächlich angepasst an ihre jeweiligen Interessen und Bedürfnisse *lesen* und damit auch einen Beitrag zur Vielstimmigkeit von Erinnerung leisten.²⁵

In der Schulbuchforschung wurden ganz ähnliche Beobachtungen auf die Formel vom »Schulbuch als hybridem Medium« gebracht.²⁶ Akzentuiert wurde damit, dass schulische Bildungsmedien nicht nur ein Instrument zur Herstellung von Konsenswissen, sondern auch ein Spiegel sind, in dem die Spuren mitunter kontroverser gesellschaftlicher Diskurse sichtbar werden. Ein gewisses Maß an Widersprüchlichkeit und Ambivalenz in Schulbuchnarrativen wird dabei als Ergebnis mehrerer Faktoren gedacht. Zunächst sind Schulbücher klassische Grenzobjekte. Sie stehen im Schnittpunkt mehrerer gesellschaftlicher Teilsysteme. Da sie oft in der einen oder anderen Form staatlich approbiert werden, stehen sie mit einem Bein unweigerlich im Feld des Politischen. Nicht von ungefähr gibt es in vielen Ländern immer wieder mitunter heftige politische Auseinandersetzungen um Schulbücher und ihre Inhalte. Gleichzeitig sind Schulbücher als Bildungsmedium den Standards der Wissenschaft und als kommerzielles Produkt den Marktgesetzen unterworfen. In allen diesen drei Handlungsfeldern, so können wir mit Max Weber formulieren, gelten unterschiedliche Rationalitätsstandards, die sich in unterschiedliche Imperative übersetzen, die alle auf das Schulbuch einwirken und nicht selten Spannungen in es hineintragen. Aber auch innerhalb eines Handlungsfeldes können gegensätzliche Forderungen aufeinandertreffen. So erwartet die Geschichtsdidaktik von Geschichtsschulbüchern beispielsweise sowohl die Vermittlung von abprüfbarem Deutungswissen als auch die Förderung von Deutungskompetenz als Fähigkeit, sich zu widersprüchlichen Deutungsangeboten zu positionieren.²⁷ Darüber hinaus sind Schulbücher gerade in Zeiten von

25 Jay Winter, »Sites of Memory and the Shadow of War«, in: Astrid Erll und Ansgar Nünning (Hg.), *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlin/New York: Walter de Gruyter 2008, 61–76.

26 Eleftherios Klerides, »Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre«, in: *Journal for Educational Media, Memory and Society* 2, 1 (2010), 31–54.

27 Bernhard C. Schär und Vera Sperisen, »Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel Hinschauen und Nachfragen«, in: Jan Hodel und

Globalisierung und Postmoderne, in denen eine Vielfalt von medialen Kanälen um die Aufmerksamkeit des Publikums konkurriert, ein Knotenpunkt in einem Geflecht von mitunter offen gegensätzlichen diskursiven Einflüssen.²⁸

Auch mit Blick auf die Frage nach den konkreten Ursachen zunehmender Ambivalenz und Widersprüchlichkeit stoßen wir auf auffällige Parallelen zwischen der Schulbuch- und der Erinnerungsforschung. Im Rückgriff auf den schon von Halbwachs akzentuierten Einfluss der Gegenwart auf die mentalen Bilder, die wir uns von der Vergangenheit machen, verweist man in beiden Forschungsfeldern auf die unterschiedlichen erinnerungskulturellen Bedürfnisse konkreter Menschen. Diese hat es immer schon gegeben. Unter dem Einfluss von Individualisierung und Pluralisierung haben sie jedoch zweifellos zugenommen. In Folge der Vervielfältigung medialer Kanäle stehen zudem immer mehr Wege für ihre vernehmbare Artikulation zur Verfügung. Marita Sturken hat für die Erinnerungsforschung am Beispiel der sehr umstrittenen amerikanischen Erinnerung an den Vietnamkrieg auf die Vielfalt und Gegensätzlichkeit von konkurrierenden Deutungen hingewiesen.²⁹ In der Schulbuchforschung hat Barbara Christophe insbesondere mit Blick auf Litauen darauf aufmerksam gemacht, dass man unterhalb der Oberfläche dessen, was als Konsenswissen gelten kann, auf den Widerhall kontroverser Debatten um die Deutung der sowjetischen Vergangenheit stößt. Ein und dasselbe Schulbuch porträtiert die sowjetische Periode so z. B. als Zeit nationaler Gegensätze zwischen »den Litauern« und »den Russen«, aber auch als Zeit innerlitauischer Konflikte zwischen KP-Mitgliedern und Dissidenten.³⁰

In den Fußstapfen des Erinnerungstheoretikers Paul Ricoeur kann man Erinnerungstexte auch als Palimpsest lesen, also wie eines dieser im Mittelalter mehrfach be- und dadurch überschriebenen Pergamente. Mit der Metapher vom Palimpsest richtet sich der Blick auf die Mehr- und Vieltimmigkeit von Erinnerungen, die zwar unübersehbar die Signatur der

Beatrice Ziegler (Hg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09*, Bern: hep, der Bildungsverlag 2011, 124–134.

28 Höhne, *Schulbuchwissen*.

29 Sturken, *Tangled Memories*, 199; Dies., »Reenactment«, 23–38.

30 Barbara Christophe, »Erinnerung an Helden und Feiglinge. Vergangenheit und Gegenwart im litauischen Schulbuch«, in: *Osteuropa* 8 (2010), 71–90.

Gegenwart tragen, in der sie entstanden sind, in denen fast immer auch die Deutungsschichten früherer Zeiten fortleben. Im Ergebnis kommt es zu einer Überlagerung mehrerer Deutungsmuster. Genau das konnte der Historiker Habbo Knoch in der Auseinandersetzung mit bildlichen Darstellungen des Holocaust in deutschen Schulbüchern aber auch in anderen Medien herausarbeiten.³¹ Für Schulbücher, die in einer seriellen Reihe stehen und schon aus Kostengründen häufig mit nur geringfügigen Änderungen jahrelang immer wieder neu erscheinen, gilt diese Beobachtung sicherlich in besonderer Weise: Zwar reagieren sie in der Regel auf geänderte curriculare Vorgaben, gleichzeitig finden sich in ihnen daneben doch erstaunlich oft auch noch ältere Traditionsbestände.

Es ist aber nicht nur die Spannung zwischen Altem und Neuem, die die Kohärenz und die logische Konsistenz der in Schulbüchern und anderen Erinnerungstexten erzählten Geschichten untergraben kann. Wie in der Erinnerungsforschung zunächst in Auseinandersetzung mit dem Holocaust gezeigt werden konnte, nehmen in vielen Gesellschaften global zirkulierende Normen und Standards des Gedenkens nachhaltig Einfluss auf die Art und Weise des Umgangs mit bestimmten Vergangenheiten. Und obwohl Schulbücher immer noch ein wichtiges Sozialisationsinstrument in den Händen des Nationalstaats sind, sind sie gleichzeitig auch Objekt und Subjekt von Globalisierung. Einerseits verändern sie sich im Zuge von Globalisierung, andererseits beteiligen sie sich an ihrer Herstellung.³² Darauf deuten nicht zuletzt Untersuchungen hin, die mit Blick auf ausgewählte Inhalte auf Tendenzen zur weltweiten Angleichung von Darstellungen verweisen.³³ Gleichzeitig, das haben u. a. Studien zu ukrainischen und rumänischen Schulbüchern gezeigt,³⁴ kann der Spagat zwischen globalen und

31 Habbo Knoch, *Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur*, Hamburg: Hamburger Ed. 2011.

32 Barbara Christophe und Felicitas Macgilchrist, »Translating Globalization Theories into Educational Research. Thoughts on Recent Shifts in Holocaust Education«, in: *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education* 32, 1 (2011), 145–158.

33 John Meyer, Francisco Ramirez und Patricia Bromley, »Human Rights in Social Science Textbooks. Cross-National Analyses 1970–2008«, in: *Sociology of Education* 83, 2 (2010), 111–134.

34 Jan Germen Janmaat, »History and National Identity Construction: The Great Famine in Irish and Ukrainian History Textbooks«, in: *History of Education* 35 (2006), 345–324; Ders., »The Ethnic Other in Ukrainian History Textbooks: The Case of Russia and the

nationalen Normen ein gehöriges Maß an Widersprüchlichkeit in Schulbucherzählungen hineinragen.

2.2 Konzeptionelle Überlegungen

Konzeptionell haben wir uns bei unserer Analyse sowohl auf lebensweltliche Beobachtungen als auch auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung gestützt: Die in unterschiedlichen Ländern entstandenen erinnerungskulturellen Deutungen des Ersten Weltkriegs zeichnen sich durch eine Reihe von markanten Differenzen aus. Wir sind deshalb von zwei Annahmen ausgegangen. Einerseits vermuten wir, dass der gerade beschriebene Trend zur weltweiten Annäherung von Schulbüchern insbesondere auf der strukturellen Ebene zu Konvergenzen geführt hat. So erwarten wir z. B., dass der Alltagsgeschichte gegenüber der Politischen Geschichte im Zeitverlauf überall mehr Raum eingeräumt wird und dass weltweit die Rolle von Frauen und das Wirken von Pazifisten thematisiert werden.³⁵ Andererseits rechnen wir aber auch damit, dass wir unterhalb der Oberfläche eines solchen Konsenses etwa über die Aufwertung von Alltags- oder Geschlechtergeschichte, Rudimente von tendenziell gegensätzlichen nationalen Erzähltraditionen entdecken können.

In ihrer Gedächtnisgeschichte des Ersten Weltkriegs, die allerdings auf westliche Länder beschränkt ist und Schulbücher nicht als Quelle nutzt, haben die Historiker Jay Winter und Antoine Prost auf drei Ebenen signifikante regionale Differenzen herausarbeiten können, die unsere Annahmen stützen.³⁶ Die erste Ebene betrifft die chronologische Struktur der Erzählungen und dabei insbesondere die Frage, wo man die (Vor-)

Russians«, in: *Compare. A Journal of Comparative Education* 23 (2007), 13–26; Simona Szakacs, »Converging with World Trends: The Emergence of the Cosmopolitan Citizen in Post-Socialist Romanian Citizen Education«, in: *Journal of Social Science Education* 12 (2013), 6–22.

35 Hanna Schissler und Yasemin Soysal, »Introduction: Teaching Beyond the National Narrative«, in: Dies. (Hg.), *The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula in Transition*, New York 2005, 1–15.

36 Jay Winter und Antoine Prost, *The Great War in History. Debates and Controversies, 1914 to Present*, Cambridge: Cambridge University Press 2005.

Geschichte des Ersten Weltkriegs beginnen lässt. Während der Krieg in Frankreich traditionell mit einer langen Vorgeschichte ausgestattet wird, die bis in das Jahr der französischen Niederlage gegen das Deutsche Reich, also 1871, zurückreicht, wird in den USA und in Russland das Jahr 1917, das Jahr der Oktoberrevolution und des amerikanischen Kriegseintritts, als entscheidender Wendepunkt in den Vordergrund gerückt. Unterschiede entdecken Winter und Pros auch hinsichtlich der Leitfragen, um die Weltkriegserzählungen in den einzelnen Ländern kreisen: Der Dreh- und Angelpunkt der Mehrzahl der französischen Geschichten ist immer noch das Rätsel, wie es nur möglich sein konnte, dass man den Krieg gewonnen, aber den Frieden gewissermaßen verloren hatte; verloren deshalb, weil es nicht gelungen war, Deutschland dauerhaft international zu isolieren. Im Unterschied dazu berührte der Krieg die nationalen Interessen in England trotz ungeheurer Verluste nicht so unmittelbar. Daher ist es wohl eben kein Zufall, dass ausgerechnet England zu dem Land wurde, in dem sich das Narrativ vom sinnlosen Krieg schon in den frühen 20er Jahren ausbildete. In Deutschland und Italien hingegen bildeten Geschichten über den Ersten Weltkrieg einen wichtigen Baustein in Erklärungen für den Aufstieg faschistischer Bewegungen. Zu guter Letzt entdecken Winter und Prost in den jeweiligen nationalen Narrativen auch Spuren unterschiedlicher kultureller Grundhaltungen. Von englischer Ironie ist einerseits die Rede, die sich in der Überzeugung ausdrückt, dass sowieso immer alles anders komme als man denkt; andererseits von einem als typisch französisch etikettierten Cartesianismus, demzufolge alles eine Ursache haben müsse und schließlich werden von den Autoren Spuren der weberianischen Soziologie in der in Deutschland betriebenen Suche nach dem Sinn des Krieges aufgedeckt.

»Was bleibt eigentlich noch für die Schulbuchforschung zu tun?«, möchte man vor dem Hintergrund dieser Befunde fragen. Wissen wir nicht schon längst alles Wissenswerte auch über die Deutungen des Ersten Weltkrieges? Aus unserer Sicht kann eine erinnerungstheoretisch angeleitete Schulbuchforschung jedoch wichtige Lücken füllen:

Im Rückgriff auf ein relativ leicht zugängliches Medium wie das Schulbuch kann man zunächst den Horizont erweitern – und zwar sowohl in zeitlicher als auch in geographischer Hinsicht. Wir werden diese Chance nutzen und Geschichtsschulbücher in den Blick nehmen, die zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten veröffentlicht worden

sind. Bei der Länderauswahl folgen wir dabei dem an unsere Fragestellung angepassten Prinzip des maximalen Kontrastes, der sich auf zweierlei bezieht, sowohl auf die zu erinnernde Vergangenheit des Ersten Weltkriegs selber als auch auf die Gegenwart, in der das Erinnern stattfindet.

Mit England, Deutschland, Frankreich und Russland nehmen wir zunächst die wichtigsten Kriegsteilnehmer auf beiden Seiten des Konflikts unter die Lupe. Darüber hinaus richten wir den Blick auf Länder, die sich damals hinsichtlich ihrer staatlichen Organisationsform nachhaltig voneinander unterschieden. Mit Russland und Deutschland interessieren wir uns zudem für ehemalige kontinentale Imperien, während wir uns mit England, Frankreich und Deutschland auf Kolonialreiche konzentrieren. Zusätzlich analysieren wir auch die Weltkriegserzählungen von ehemals imperial beherrschten Ländern. Dabei unterscheiden wir zwei Typen von ehemals fremdbestimmten Nationen. Finnland und Litauen haben sich erst nach dem und durch den Ersten Weltkrieg als eigenständige Staaten konstituiert. Litauen weist dabei noch die zusätzliche Besonderheit auf, dass es wechselweise von Russland und dem Deutschen Reich, also von sich gegenseitig bekriegenden Imperien, besetzt war. Finnland scheint v. a. deshalb ein vielversprechendes Fallbeispiel zu sein, weil es unmittelbar nach dem Weltkrieg einen erinnerungskulturell noch heute relevanten Bürgerkrieg erlebte. Demgegenüber waren Bulgarien und Serbien schon vor dem Ersten Weltkrieg eigenständige Staaten. Im Balkankrieg hatten sie sich zudem als erbitterte Gegner gegenüber gestanden. Außerdem lieferten serbische Nationalisten mit der Ermordung des österreichischen Thronfolgers zumindest den äußeren Anlass für den Krieg. Irland schließlich weist mit Blick auf fehlende staatliche Selbstständigkeit zwar Parallelen zu Finnland und Litauen auf, unterscheidet sich von beiden aber dadurch, dass es Teil des britischen Empires war.

Hinsichtlich der das Erinnern entscheidend prägenden Gegenwart weisen die Länder unseres Samples ebenfalls eine interessante Konstellation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden auf. Entscheidend waren dabei für uns zwei sich gegenseitig ergänzende Selektionskriterien. Zum einen vergleichen wir EU-Länder miteinander. Dahinter steht auch die Überlegung, dass unsere These von der Virulenz unterschiedlicher nationaler Erzähltraditionen dann an Überzeugungskraft gewinnt, wenn sie sich in der Auseinandersetzung mit Ländern bestätigt, die einen Teil ihrer national-

staatlichen Souveränitätsrechte auch in der Bildung an gemeinsame supranationale Institutionen abgegeben haben. Zum anderen nehmen wir eine Gegenüberstellung zwischen west- und osteuropäischen Ländern vor, die nicht nur in der Zeit des Kalten Krieges gegensätzlichen politischen Lagern angehörten. In vielen historischen Zeiten konstruierte »der Westen« »den Osten« als den rückständigen Anderen, der immer wieder in irrationalen nationalistischen Leidenschaften zu versinken drohte.³⁷ Umgekehrt warf »der Osten« dem »Westen« mitunter vor, in der östlichen Peripherie des Kontinents bestenfalls indifferent auf die Missachtung von Rechten und Prinzipien zu reagieren, die eigentlich als Kernbestand einer europäischen Identität gelten.³⁸ Mit Blick auf den Ersten Weltkrieg lässt sich in Übereinstimmung mit dieser grundsätzlichen Tendenz feststellen, dass in westeuropäischen Ländern lange Zeit fast ausschließlich von den Gräueln an der Westfront die Rede war, während der nicht minder brutale Kampf im Osten eher wie ein vergessener Krieg ausgeblendet wurde.

2.3 Methodische Überlegungen

Schulbücher sind aber nicht nur wegen der enormen Vergleichsmöglichkeiten, die sie eröffnen, eine aufschlussreiche Quelle zur Rekonstruktion erinnerungskultureller Aushandlungsprozesse. Wie kaum ein anderes Medium geben sie zusätzlich den Blick frei auf das, was der Diskursforscher Jef Verschueren 2012 als »Ideologie« bezeichnet.³⁹ In den Spuren von Antonio Gramsci benennt er damit all die alltäglichen Muster der Bedeutungszuschreibung und Wirklichkeitswahrnehmung, die so selbstverständlich sind, dass sie nicht nur nie in Frage gestellt, sondern auch kaum je

37 Larry Wolf, *Inventing Eastern Europe. The Map of Civilization and the Mind of Enlightenment*, Stanford: Stanford University Press 1994; Maria Todorova, *Inventing the Balkans*, Oxford: Oxford University Press 1997.

38 Milan Kundera, »The Tragedy of Central Europe«, in: *New York Review of Books* 31, 7 (1984), 1–14; Adam Michnik, »Confessions of a Converted Dissident«, in: *Eurozine* (28. 10. 2001), S. 1–12.

39 Jef Verschueren, *Ideology in Language Use. Engaging with Language Use and Ideology: Pragmatic Guidelines for Empirical Ideology Research*, New York: Cambridge University Press 2012.

explizit benannt werden können. Was insofern grundsätzlich schwer in Begriffe zu fassen ist, erschließt sich relativ leicht über das Medium Schulbuch, das etwa im Vergleich zur wissenschaftlichen Fachliteratur einem enormen Selektionszwang unterliegt: Ein breites Spektrum von Wissen muss in knapper und komprimierter Form dargestellt werden. Das gelingt nur, wenn immer wieder die Spreu vom Weizen, das Marginale vom Relevanten geschieden wird. Im Ergebnis treten narrative Strukturen recht deutlich hervor. Außerdem verraten Schulbücher damit viel über die in einer Gesellschaft geltenden Unterscheidungskriterien. Aus Geschichtsschulbüchern kann man beispielsweise einiges darüber lernen, dass und wie unser Reden über historische Ereignisse selbst da noch von kulturellen Regeln geprägt ist, wo wir eigentlich glauben, nur Faktenwissen wiederzugeben.

Um genau diese Möglichkeiten des Mediums Schulbuch in unserer Untersuchung wahrzunehmen, stellen wir in diesem Kapitel nacheinander drei methodische Ansätze vor, die wir zudem jeweils in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Fragestellungen erproben. Da wir dabei eher exemplarisch als systematisch vorgehen und gleichzeitig möglichst viel interessantes Material präsentieren wollen, greifen wir je nach Erkenntnisinteresse auf Schulbücher aus unterschiedlichen Ländern zurück.

In einer *ersten* Annäherung an unser Material richten wir den Blick darauf, was erzählt und was ausgelassen wird. Mit Blick auf englische Geschichtsschulbücher aus verschiedenen Zeiten fragen wir zunächst nach den Auswahlentscheidungen, die den jeweiligen Erzählungen zu Grunde liegen. Den diachronen Vergleich nutzen wir dabei als heuristisches Hilfsmittel: Wer nämlich weiß, welche Inhalte in alten Schulbüchern präsentiert worden sind, dem fällt auf, was in neueren Exemplaren gestrichen wurde. Erkennbar wird so der Rahmen, der einer Erzählung eine bestimmte Gestalt gibt. Im Anschluss daran wiederholen wir das Verfahren der Rahmenanalyse auf der Ebene des synchronen Vergleichs. Wir arbeiten Kontraste zwischen deutschen und englischen Schulbüchern heraus und machen dadurch indirekt und jenseits aller Differenzen nationale Besonderheiten sichtbar. Um nationale Besonderheiten, die mitunter dem Wandel der Zeiten entzogen sind, geht es auch bei der Frage nach inhaltlichen und sprachlichen Kontinuitäten in englischen Schulgeschichtsbüchern des 20. und 21. Jahrhunderts. Mit Fokus auf Irland, einem Land, in dem, wie wir zeigen werden,

Deutungen des Ersten Weltkriegs im Zeitverlauf besonders markanten Veränderungen unterlagen,⁴⁰ spüren wir dann dem Niederschlag von erinnerungskulturellem Wandel in Geschichtsschulbücher nach. In diesem Fall vergleichen wir Schulbuchdeutungen ansatzweise mit Deutungsmustern, die in anderen erinnerungskulturell bedeutsamen Medien wie z. B. Denkmälern und Fachpublikationen artikuliert werden.

In einem *zweiten* methodischen Durchgang konzentrieren wir uns mit Blick auf ausgewählte Schulbucherzählungen auf die Frage nach dem »Wie«. Am Anfang steht dabei die diskursanalytische Erkenntnis, dass alles, was gesagt wird, auch anders gesagt werden könnte. Unterschiedliche linguistische Formen können immer eine Vielfalt von Bedeutungen haben und sind folglich nie eindeutig determiniert. Umgekehrt kann, wie Jef Verschueren gezeigt hat, jede Bedeutung im Rückgriff auf unterschiedliche linguistische Formen realisiert werden.⁴¹ Die linguistische Option, für die sich eine Erzählerin oder ein Erzähler zwischen vielen denkbaren Alternativen entscheidet, hat damit immer entscheidenden Einfluss auf den Sinn und die Bedeutung des Gesagten. Um diesen Prozess der Bedeutungszuschreibung auf der Mikroebene der sprachlichen Feinanalyse zu rekonstruieren, kann man die Aufmerksamkeit auf mehrere Aspekte richten. Ausgehend von semantischen Fragen der Wortwahl kann z. B. nach dem Grad der Intentionalität und Agentivität eines bestimmten Verbes gefragt werden.⁴² Man kann den Fokus ebenso auf syntaktische Strukturen lenken und darüber nachdenken, warum bestimmte Dinge im Aktiv, andere hingegen im Passiv ausgedrückt werden.⁴³ Des Weiteren kann man Implikaturen und Präsuppositionen unter die Lupe nehmen, also all das, was in einem Satz zwar nicht artikuliert, aber impliziert wird oder das, was ohne nähere Begründung als selbstverständlich vorausge-

40 Ann Rigney, »Divided Pasts: A Premature Memorial and the Dynamics of Collective Remembrance«, in: *Memory Studies* 1, 1 (2008), 89–97.

41 Verschueren, *Ideology in Language Use*, 50f.

42 Janos Lazlo, Reka Ferenczhalmy und Katalin Szalai, »Role of Agency in Social Representations of History«, in: *Societal and Political Psychology International Review* 1, 1 (2010), 31–44.

43 Oteiza, »Contemporary History«; T. Oteiza und D. Pinto, »Agency, Responsibility and Silence in the Construction of Contemporary History in Chile and Spain«, in: *Discourse and Society* 19, 3 (2008), 333–358.

setzt wird.⁴⁴ In Auseinandersetzung mit ausgewählten Passagen aus einem aktuellen deutschen, englischen, französischen und serbischen Schulbuch, die jeweils dasselbe historische Ereignis zum Gegenstand haben, werden wir exemplarisch genau dies tun.

Im Zuge einer *dritten* analytischen Strategie, die man als Strategie der Kontextualisierung bezeichnen könnte, konzentrieren wir uns wieder auf einzelne Textstellen, ziehen diesmal allerdings andere Passagen als Interpretationshilfe hinzu. Auch hier geht es uns wieder darum, möglichst unterschiedliche Varianten dieses Verfahrens vorzustellen. Am Beispiel einer finnischen Erzählung über das Attentat von Sarajewo zeigen wir, wie man unterschiedliche Segmente zueinander in Bezug setzen kann. Anhand eines litauischen Schulbuchs illustrieren wir, wie man zu einem tieferen Verständnis der Darstellung des Kriegsausbruchs kommen kann, wenn man sie vor dem Hintergrund von Erzählungen desselben Schulbuchs zu einer anderen historischen Periode liest. Im konkreten Fall geht es um Deutungsmuster, die zwar in Auseinandersetzung mit der sowjetischen Geschichte geprägt worden sind, ganz offensichtlich aber auch Narrationen über das Jahr 1914 beeinflussen. Mit Blick auf ein russisches Schulbuch arbeiten wir schließlich heraus, wie man konkrete Sätze aus einem einzigen Text in den Kontext einer wechselhaften Historiographiegeschichte stellen und dadurch verstehbarer machen kann.

In allen drei Fällen führt das Verfahren der Kontextualisierung, also der Einbettung eines einzigen Erzählsegments in ein immer breiter werdendes Netz von anderen Erzählungen dazu, dass Ambivalenzen und Brüche sichtbar werden. Gleichwohl haben diese Ambivalenzen und Brüche unterschiedliche Ursachen. In dem finnischen Schulbuch scheinen sie eine Folge des Bemühens zu sein, gleichzeitig globalen und lokalen Standards des Erinnerns gerecht zu werden. Im litauischen Fall wurzeln sie offenbar in gesellschaftlichen Kontroversen über die Deutung von Schlüsselereignissen der nationalen Geschichte. In dem russischen Geschichtsbuch spricht einiges dafür, in ihnen das Ergebnis der Überlagerung von aus unterschiedlichen Zeiten stammenden Deutungsschichten zu sehen.

44 Alexander Pollack, »Kritische Diskursanalyse. Ein Forschungsansatz an der Schnittstelle von Linguistik und Ideologiekritik«, in: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 36 (2002), 33–48.

Unsere Entscheidung für ein derart aufwendiges methodisches Verfahren, das neben der Makroebene auch die Mikroebene in den Blick nimmt, folgt zwei Überlegungen: Grundsätzlich wollen wir ein möglichst breites Spektrum von methodischen Instrumenten der Schulbuchforschung vorstellen, anstatt eine auf Vollständigkeit abzielende Analyse von Schulbüchern eines Landes oder einer Zeitspanne vorzulegen. Dabei soll auch sichtbar werden, dass man in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung und von dem gewählten methodischen Ansatz gegensätzliche Trends in der Schulgeschichtsschreibung nachzeichnen kann. Wer englische Schulbücher einer diachron-vergleichenden Rahmenanalyse unterzieht, wird bei allen Ähnlichkeiten zwischen ihnen doch deutliche Unterschiede zu Tage fördern. Wer dieselben englischen Schulbücher jedoch kontrastiv mit z. B. deutschen Schulbüchern vergleicht, wird mit einiger Wahrscheinlichkeit hingegen eher Gemeinsamkeiten zwischen ihnen in den Vordergrund rücken.

Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass ein bestimmtes Maß an struktureller Variation im methodischen Vorgehen die Triftigkeit und Generalisierbarkeit der dabei vorgelegten Ergebnisse erhöht.⁴⁵ Wenn wir zeigen können, dass sich die Schulbücher verschiedener Länder nicht nur darin unterscheiden, was sie erzählen, sondern auch dasselbe Ereignis mit deutlich unterschiedlichen linguistischen Mitteln darstellen, wenn wir also herausarbeiten können, dass sich Differenzen auf explizite *und* implizite Inhalte beziehen, dann stützt dies unsere These von den nach wie vor bestehenden und voneinander unterscheidbaren Erzählgemeinschaften in besonders nachhaltiger Weise und relativiert die These von dem globalen Trend zur Angleichung von Schulbuchdarstellungen.⁴⁶

45 Verschüren, *Ideology in Language Use*.

46 Meyer, Ramirez und Bromley, *Human Rights*.

2.4 Was wird erzählt?

Diachrone Rahmenanalyse englischer Schulbücher

In seiner zum Klassiker gewordenen Studie *Über den Prozess der Zivilisation* hat der deutsche Soziologe Norbert Elias einen kurzen Seitenblick auf den Zusammenhang zwischen Gesellschaftsstruktur und Habitus in England geworfen, um in Abgrenzung davon besser bestimmen zu können, was das Typische an Deutschland und Frankreich ist – den beiden Ländern, denen eigentlich sein Hauptaugenmerk galt. England, so sein Fazit, zeichne sich durch eine ungewöhnliche Kombination von Innovationsbereitschaft und Traditionsbewahrung aus. In dem Land, das staatlicher Willkür mit der Magna Charta schon im 13. Jahrhundert Grenzen setzte, unternehmen – so Elias – die Unterschichten noch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer wieder den Versuch, Verhaltensweisen und Umgangsformen des Adels zu imitieren. In deutlichem Unterschied zu anderen europäischen Ländern, in denen ein selbstbewusstes Bürgertum den deklassierten Adel schon lange aus seiner Vorbildrolle verdrängt habe, genieße die feudale Oberschicht in England ein nahezu ungetrübtes Sozialprestige. Ähnlich fällt die Charakterisierung des eigenen Landes in einem englischen Schulbuch aus dem Jahre 2002 aus. In einem Abschnitt zur »Welt um 1900«, der das Kapitel zum Ersten Weltkrieg einleitet, wird einerseits ausdrücklich betont, dass Großbritannien damals zu den 5 % der demokratisch regierten Länder gehörte, gleichzeitig jedoch eine Sozialstruktur zeigte, die – etwa im Unterschied zu Deutschland – eine ausgeprägte soziale Ungleichheit aufgewiesen habe.⁴⁷

Wir nehmen diese Beobachtungen zum Anlass, um exemplarisch nach Kontinuität und Wandel in fünfzehn englischen Schulbucherzählungen über den Ersten Weltkrieg zu fragen, die zwischen 1920 und 2003 erschienen sind. Dabei richten wir den Fokus zunächst auf die erzählerischen Rahmen, in die Weltkriegserzählungen jeweils gestellt werden. Wir rekonstruieren diese, indem wir nacheinander untersuchen, wie zum einen das feindliche Deutschland, zum anderen die eigene Nation und darüber hinaus militärische Gewalt präsentiert werden.

47 Clare, *World Study*, 8.

Betrachtet man den Rahmen, der die Weltkriegserzählungen gleichzeitig trägt und strukturiert, fällt in englischen Schulbüchern eine Vielfalt auf, die sich schon zu einem recht frühen Zeitpunkt abzeichnet. Bereits in den 1920er und 1930er Jahren stoßen wir auf mindestens drei Erzählmuster mit markant ausgeprägten Unterschieden, die viel mit der Beantwortung der Kriegsschuldfrage und hier insbesondere mit der Beurteilung Deutschlands bzw. des Deutschen Reichs zu tun haben.

Am interessantesten, weil ungewöhnlichsten, ist in diesem Zusammenhang sicherlich eine Erklärung, die in einem Anfang der 1920er Jahre publizierten Buch angeboten und wenige Jahre später, 1926, noch weiter ausgebaut wird.⁴⁸ Krieg erscheint hier als das fast schon unvermeidliche Ergebnis der unter Staaten herrschenden Anarchie. Schuld trifft aus dieser Perspektive nie einzelne Nationen, sondern vielmehr den seit dem 16. Jahrhundert von keiner Kraft mehr gebändigten nationalen Egoismus aller Völker. In einem ewigen Kreislauf, so heißt es im früheren Schulbuch von 1922, sei es immer wieder zu derselben kriegerischen Dynamik gekommen. Immer, wenn ein einzelnes Land den Versuch unternommen habe, hegemoniale Dominanz zu erreichen, hätten sich alle anderen Völker in einer automatisch ablaufenden Gegenreaktion und einem natürlichen Selbsterhaltungstrieb zusammengeschlossen, um das Gleichgewicht der Mächte wiederherzustellen. Von Spanien über das napoleonische Frankreich und Großbritannien bis hin zu Deutschland sei jede aufstrebende Weltmacht so immer wieder niedrigerungen worden. Wie wir an dieser Aufzählung sehen können, wird dem eigenen Land in dieser, an den britischen Historiker Toynbee erinnernde Geschichte vom zyklischen Aufstieg und Fall großer Mächte, keine Sonderrolle eingeräumt. Genauso wie Deutschland im Ersten Weltkrieg zurechtgestutzt worden sei, hätten die Großmachtambitionen der Briten durch die Niederlage im amerikanischen Unabhängigkeitskrieg im 18. Jahrhundert einen empfindlichen Dämpfer erhalten.

In einem anderen Geschichtsschulbuch von 1926⁴⁹ wird diese Erzählung,

48 A.J. Grant, *A History of Europe. Part III: Modern Europe*, London: Longmans, Green and Co. 1922; Frederick Crossfield Happold, *The Adventure of Man. A Brief History of the World*. Reprint der Erstauflage 1926, London: Christophers 1932.

49 Happold, *The Adventure of Man*.

die in dem Buch von 1922 von einem zutiefst pessimistischen Blick auf die Geschichte und die Menschheit geprägt war, mit einem optimistischen Grundton versehen. Auch hier wird Krieg auf einer ganz grundsätzlichen Ebene als Ausdruck von mangelnder Zivilisierung betrachtet. Gleichzeitig verbindet sich dieser Blickwinkel allerdings mit der Erwartung, dass sich die momentan noch von Neid und Missgunst bestimmten Beziehungen zwischen den Nationen in nicht allzu ferner Zukunft in ähnlichen Bahnen entwickeln werden, wie die mittlerweile staatlich regulierten und von der Fähigkeit zur Affektkontrolle bestimmten Beziehungen zwischen individuellen Menschen. Wie schon in dem vier Jahre zuvor erschienenen Buch gilt auch hier die Gründung des Völkerbunds als erster wichtiger Schritt auf dem Weg hin zu einer Verrechtlichung der internationalen Politik. Auch wenn der Völkerbund eine junge und bei weitem nicht perfekte Organisation und stets davon bedroht sei, durch den Neid der Völker zerstört zu werden, beweise schon seine schiere Existenz, dass die Menschen über kurz oder lang ein Mittel finden würden, um Streitigkeiten durch die Anwendung des Gesetzes zu lösen. Ungeachtet seiner desaströsen Folgen wird dem Ersten Weltkrieg damit sogar eine ansatzweise positive Funktion zugeschrieben: Gewürdigt wird er im späteren Schulbuch als Geburtshelfer der Überzeugung, dass Gewalt niemals die beste Lösung für zwischenstaatliche Konflikte sein könne.⁵⁰

Jenseits der Distanzierung von einseitigen Schuldzuweisungen an den ehemaligen Kriegsgegner Deutschland und jenseits der erkennbaren Bereitschaft, auch die eigene Rolle im Krieg kritisch zu reflektieren, zeichnen sich die Schulbucherzählungen, die diesem ersten Muster folgen, durch einen spezifischen Blick auf kriegerische Gewalt aus. Sichtbar wird dies bereits auf der strukturellen Ebene durch eine Gliederung der Gesamterzählung, die nicht dem Rhythmus einzelner Schlachten folgt. Stattdessen wird prononciert der verheerende Charakter eines Krieges in den Vordergrund gestellt, der »eine Generation der europäischen Jugend hinweggefegt«⁵¹ und ungeniert alle technischen Erfindungen der Moderne genutzt

50 Happold, *The Adventure of Man*, 233.

51 Grant, *History*, 809: »A generation of the youth of Europe – who should have been the statesmen, the artists, the men of science, the religious leaders of the world – have been swept away.«

habe.⁵² Es ist diese eher an Grundsatzfragen und nicht so sehr an konkreten Ereignissen orientierte Struktur, auf die wir in den Büchern dieses Typus stoßen. Schlachten werden eher im Nebenher erwähnt. Regelmäßig thematisiert werden allerdings die Belastungen an der Heimatfront einschließlich der kulturellen und sozialen Veränderungen, die der Krieg in Gang setzte, weil z. B. Frauen nunmehr in Munitionsfabriken arbeiteten und deshalb anfangen, sich ganz anders zu kleiden.

Hier wird bereits viel von dem vorweggenommen, was gegenwärtige Schulbücher aus England auszeichnet. Allerdings scheint es erst in den 1960er Jahren möglich zu sein, das Unbehagen an dem sinnlosen Sterben an der Westfront in eine explizite Kritik an der eigenen Militärführung zu übersetzen. Zu Beginn wird diese Kritik auch eher verhalten ausgeführt wenn es etwa heißt, Kommandeur Haig habe »eine Welle von Soldaten nach der anderen gegen die deutschen Linien geschickt und dabei offensichtlich übersehen, dass der ständige Regen und das Artilleriefeuer das Niemandsland [zwischen den Gräben; Anm. d. Verf.] schon längst in einen gigantischen Sumpf verwandelt hatte«, in dem Tausende einen »nutzlosen Tod« starben.⁵³ In Schulbüchern aus den 1970er Jahren ist zu beobachten, dass der Ton schärfer wird: In einem Buch werden zeitgenössische Gedichte abgedruckt, in denen vom »viehischen Sterben« in den Schützengräben und von den »Schweinen« im Generalstab die Rede ist.⁵⁴ Aber selbst dieses Schulbuch hält an anderen Stellen noch an einem fast schon romantischen Bild vom Seekrieg fest, der einer abenteuerlichen Jagd zu gleichen scheint, bei der Mut und Geschick den Ausschlag geben.⁵⁵

In Fortsetzung des sozialpolitischen Narratives von den Gegensätzen zwischen Mannschaften und Offizieren zitiert ein Buch aus den 1980er Jahren aus den Erinnerungen eines Kriegsteilnehmers, für den das Mas-

52 Happold, *The Adventure of Man*, 231f.

53 Geoffrey Williams, *Portrait of World History. Book III. Nationalism to Internationalism*, London: Arnold 1966, 140: »The British Commander Haig sent wave after wave against the German lines, ignoring the fact that continuous rain and artillery bombardment had turned No Man's Land into a gigantic quagmire. Thousands of men [...] meet a useless death [...]«

54 W.J.C. Gill und H.A. Colgate, *British History for Secondary Schools. Book 5. 1815 to the Present Day*, London: Arnold 1971, 162–163: »[...] those who die as cattle [...] for incompetent swine.«

55 Gill und Colgate, *British History*, 166.

sensterben Zehntausender von Soldaten in den Materialschlachten an der Westfront auch ein Beweis dafür ist, dass die Militärkommandeure sich schlichtweg nicht für das Leben und das Sterben einfacher Soldaten interessiert hätten.⁵⁶ Später, in einem Schulbuch von 2002, heißt es dann rückblickend sogar, zu Beginn des Krieges hätten die britischen Soldaten zwar die Deutschen gehasst, wenige Jahre später aber nur noch ihre eigenen Generäle.⁵⁷

Jenseits dessen, dass sich das Reden über militärische Gewalt im Zeitverlauf ändert, fällt auch auf, dass die militärischen Taten der eigenen Nation noch in den 1960er Jahren in ganz anderen sprachlichen Wendungen dargestellt werden als die der ehemaligen Kriegsgegner. Während mit Blick auf die Schlacht von Verdun im Jahre 1916 in einem Buch die Rede davon ist, dass die Deutschen scheitern, also aktiven Anteil an der Herbeiführung ihrer eigenen Niederlage haben, stellt der selbe Autor fest, dass die Briten und Franzosen wenige Monate später eine abscheuliche Katastrophe erleiden, mithin etwas hinnehmen müssen, das gewissermaßen über sie kommt.⁵⁸ Auffällig ist weiterhin, dass in vielen Büchern eigentlich nur die eigenen Verluste beziffert werden.

Schon in dem Schulbuch von 1922⁵⁹ gab es neben dem gleichsam universalhistorischen Ansatz zur Erklärung von kriegerischer Gewalt als Ausdruck zivilisatorischer Defizite Passagen, die dem Kriegsgegner die alleinige Schuld zuschrieben und die eigene Nation entlasteten. Sichtbar wird dies insbesondere da, wo es um die deutsche Invasion in Belgien geht, die zu einem unvergleichlichen »Akt der Grausamkeit« erklärt wird, gegen den England schon aus Gründen der Ehre einschreiten musste. Gleichzeitig wird der Widerstand der Belgier gegen die Deutschen in den Augen dieses Autors zu den »edelsten Dingen in der Geschichte« stilisiert.⁶⁰ Und doch, das

56 J.F. Aylett, *In Search of History. The Twentieth Century*, London u. a.: Hodder Education 1986, 19.

57 Clare, *Challenge*, 18.

58 L.G. Brandon, C.P. Hill und R.R. Sellman, *A Survey of British History. From the Earliest Time to 1939*, London: Edward Arnold Ltd. 1962.

59 Grant, *History*, 813: »[...] the small state, whose refusal [...] is among the noblest things in history [...]. [...] the German invaders tried to force Belgium to surrender by acts of cruelty and violence [...].«

60 Ebd., 813.

Entscheidende, weil Unerwartete an diesen Schulbüchern des ersten Typus bleibt die fast schon systemtheoretisch anmutende Beantwortung der Kriegsschuldfrage, die nicht konkrete Akteure, sondern eine sich unter den Bedingungen fehlender Verrechtlichung herausbildende unheilvolle Dynamik in den zwischenstaatlichen Beziehungen in den Fokus rückt. Es ist dieses Muster, das in den Büchern von heute weiterlebt, in denen eine von niemandem mehr kontrollierte Eigendynamik von Bündnisverpflichtungen regelmäßig als ausschlaggebende Kriegsursache konstruiert wird. Ausführliche Schilderungen des Alltags in den Schützengräben bilden dabei den Kern der Erzählung und kein Buch kommt ohne eine detaillierte Beschreibung des sozialen und kulturellen Wandels an der Heimatfront aus.

Demgegenüber gibt es aber auch in Großbritannien in den 1920er Jahren Erzählungen, die immer noch unverkennbar von der anti-deutschen Propaganda der unmittelbaren Kriegsjahre geprägt zu sein scheinen. Am deutlichsten kommt dies in einem 1923 erschienenen Buch zum Ausdruck.⁶¹ Das Kapitel zum Ersten Weltkrieg beginnt mit einer geradezu atemlos erzählten Momentaufnahme von der deutschen Invasion in Belgien. Wir werden mitten hineingeführt in die Szene, in der der belgische König sein Volk entschlossen zum Widerstand aufruft. Wir lesen, wie verzweifelt belgische Zivilisten in Reaktion auf deutsche Barbarei und Grausamkeit zur Waffe griffen, um den deutschen Vormarsch zu stoppen. Wir werden daran erinnert, mit welchem Entsetzen nicht nur ganz Europa, sondern auch weit entfernte Völker auf die brutale Zerstörung historisch einmaliger Städte reagierten. Das Kapitel endet schließlich mit der Nachricht von der triumphalen Rückkehr des belgischen Königs nach Brüssel, die, so der letzte Satz, eine Welle der Freude und der Dankbarkeit durch die Städte Europas schickte. Derselbe dramaturgische Kunstgriff findet sich in einer Erzählung aus dem Jahre 1949⁶², in der ganz am Anfang der Erzählung fast schon im Ton der Schilderung einer gewaltigen Naturkatastrophe von deutschen Soldaten mit ihren grauen Mänteln und Pickelhelmen die Rede ist, die – so

61 B.M. Ryffel, *Links in the Chain of European History. A Companion to the History of England*, London: John Murray 1923, 160–172.

62 Muriel Masfield, *The House of History. The Third Storey*, London: Thomas Nelson and Sons LTD 1949, 283–284, 297.

die Quelle – nach Belgien strömen und in einem erbarmungslosen und geschäftsmäßigen Vormarsch alles vor sich hertreiben.

Zu tun haben wir es hier mit einer Erzählweise, die nicht nur ungebrochen in Freund-Feind-Kategorien verharrt. Die Parteinahme für die eigene Nation ist zudem so selbstverständlich, dass es nicht einmal Raum gibt für ein wirkliches Nachdenken über moralische Schuld am Kriegsausbruch. Das Kriegsgeschehen wird fast wie eine Art Naturkatastrophe beschrieben, die zwar von den Deutschen ausgelöst worden ist, dann aber gleichsam unaufhaltsam über alle Nationen hinwegbraust. Zu all dem passen die detaillierten Schlachtenbeschreibungen, die in chronologischem Durchgang festhalten, mit welcher Seite das Kriegsglück jeweils war. Die Schlacht an der Marne, in der die Alliierten im September 1914 den deutschen Vormarsch auf Paris stoppten, wird zu einem der größten Siege in der Geschichte des Kriegswesens erklärt. Mit Blick auf den letztlich gescheiterten und äußerst verlustreichen Landungsversuch englischer, australischer und neuseeländischer Truppen auf der Dardanellen-Halbinsel Gallipoli ist in hochgestimmtem Ton von unvergleichlichem Heroismus die Rede, der eigentlich einen größeren Erfolg verdient gehabt hätte.

Eine wesentlich moderatere, an entscheidenden Bruchstellen hochgradig ambivalente und v. a. mit sehr viel mehr Selbstzweifeln ausgestattete Variante einer auf den deutschen Kriegsgegner zentrierten Erzählung finden wir in einem bereits zwei Jahre nach Kriegsende publizierten Buch.⁶³ Zunächst einmal stößt man zwar auch hier auf eine offene Schuldzuweisung, die zudem auf unterschiedlichen argumentativen Ebenen durchdekliniert wird. Deutschland, so heißt es, habe entscheidenden Anteil an der Entstehung der zwei Krisenherde, die letztlich den Krieg ausgelöst haben. Das deutsche Interesse an der Isolierung Frankreichs, das nach der Niederlage im Deutsch-Französischen Krieg von 1870/71 nach Rache strebte, wird deutlich für die Herausbildung zweier antagonistischer Machtblöcke in Europa verantwortlich gemacht.⁶⁴ Und auch der russisch-österreichische Interessensgegensatz auf dem Balkan, so die These im Schulbuch, gehe letztlich auf das Konto der Regierung in Berlin: Aus rein selbstsüchtigen Motiven sei diese immer darauf bedacht gewesen, jede Annäherung zwischen den beiden Mächten zu ver-

63 G.B. Smith, *Outlines of European History 1789–1914*, London: Edward Arnold 1920.

64 Ebd., 207.

hindern. Im Ergebnis habe das Deutsche Reich so eine unerträgliche Situation auf dem Balkan heraufbeschworen, die sich schließlich in dem Attentat von Sarajevo entlud.⁶⁵ Gleichzeitig habe Berlin alles getan, um das eigentlich wohlwollende Großbritannien zu provozieren. Erinnert wird etwa an das Glückwunschtelegramm, das der deutsche Kaiser den Buren während des Kriegs mit Großbritannien geschickt hatte.⁶⁶ All diese empirischen Indizien werden zu einem grundsätzlichen Charakterbild der Deutschen verdichtet, von denen es heißt, sie hätten sich immer schon durch eine »gefährliche Tendenz zu selbstzufriedener Arroganz und durch Missachtung der Interessen anderer« ausgezeichnet.⁶⁷ Unterfüttert wird diese Behauptung mit Beobachtungen zur deutschen Geistesgeschichte und zur Sozialstruktur. Deutsche Denker, so lesen wir, hätten »die Vorstellung vom Nutzen des Krieges in den Rang einer philosophischen Doktrin erhoben«. Dies habe zudem handfesten politischen Interessen entsprochen, weil es der preußischen Aristokratie immer auch darum gegangen sei, mit einem Sieg im zukünftigen Krieg eine Demokratie zu verhindern und somit ihre privilegierte Stellung zu sichern.

Neben diesen kritischen und parteiischen Positionierungen gibt es aber auch Passagen, die von einem tiefen Respekt vor den Leistungen der politischen und ökonomischen Elite im Deutschen Reich zeugen und zudem ein gerüttelt Maß an Selbstzweifeln erkennen lassen. Interessant ist dabei, dass die Anerkennung, die den Deutschen ausgesprochen wird, nicht nur im Rekurs auf als zutiefst britisch charakterisierte Werte erfolgt. Zwar heißt es in Anrufung des Prinzips der Fairness und des Ausgleichs auch, Bismarck

65 Ebd., 208.

66 Smith, *Outlines*, 216. Bezug genommen wird hier auf die sogenannte Krüger-Depesche, die Kaiser Wilhelm II. 1896 an Paulus »Ohm« Krüger, den Präsidenten Transvaals (im heutigen Südafrika) schickte, um ihm zu der erfolgreichen Abwehr eines britischen Angriffs zu gratulieren.

67 Ebd., 217: »No sketch of the development of modern Germany would be complete without some notice of the dangerous tendency towards self-satisfied arrogance and callous disregard of the interests and welfare of other nations which characterised German policy and some sections of public opinion during the early years of the twentieth century. [...] The military triumphs of 1866 and 1871, and the solid profits which had thereby be gained, had given birth to the doctrine, solemnly exalted into a philosophic theory, that war was no evil to be shrunk from in horror, but rather a sure source of further profit and an influence which ennobled a nation by stitting it to the highest flights of patriotic and self-sacrificing devotion.«

sei es nach der Reichsgründung von 1871 gelungen, ein politisches System zu installieren, das einen Kompromiss zwischen gegensätzlichen politischen und regionalen Interessen institutionalisiert habe. In Worten, die die Bereitschaft zur Hinterfragung eigener Positionen und Überzeugungen erkennen lassen, zumindest jedoch von einem schmerzlichen Bewusstsein eigener politischer Probleme geprägt sind, ist aber gleichzeitig auch von der effizienten und straff organisierten politischen Entscheidungsstruktur der Deutschen die Rede, die eine Emanzipation von den kurzsichtigen Kalkülen der öffentlichen Meinung und von einem schlecht informierten Wähler erlaube, der oftmals nicht in der Lage sei, langfristig zu denken.⁶⁸ Eine später publizierte Darstellung von 1966 wird das Schielen britischer Politiker auf eine wankelmütige öffentliche Meinung für die verhängnisvolle Entscheidung verantwortlich machen, 1915 das grandios gescheiterte Landungsmanöver auf der türkischen Insel Gallipoli zu starten.⁶⁹

Auch wenn hinter solchen Überlegungen zu den Unterschieden zwischen England und dem Deutschen Reich immer die Andeutung mitschwingt, ein derartig auf Disziplin als höchste nationale Tugend eingeschworenes Volk tue sich auch leicht mit der Vorbereitung eines Krieges, wirft der Autor ergebnisoffen die Frage auf, ob ein solches System nicht genauso gut oder vielleicht sogar besser als die repräsentative politische Ordnung der Briten in der Lage sei, die »ewigen Aspirationen der Nation« und die »volle Entwicklung einer modernen Nation« zu fördern.⁷⁰ Noch deutlicher wird dieser Gedanke dort artikuliert, wo es um die Bismarck'sche Sozialgesetzgebung und um das geht, was das Schulbuch als den »paternalistischen Sozialismus« der Deutschen bezeichnet, dem es zu verdanken sei, dass das Land der für die Industrialisierung sonst so typischen Uneinigkeit entging. Allerdings ist es auch dieser Zusammenhang, in dem noch einmal deutlich auf die Schattenseiten des deutschen Weges verwiesen wird. In keinem anderen Land der Erde, so der Autor in unverhohlen kritischem Ton, müssten die Menschen so viel Kontrolle durch den Staat hinnehmen und Disziplin als dürftigen Ersatz für Freiheit akzeptieren.⁷¹

68 Ebd., 205.

69 Williams, *Portrait*.

70 Smith, *Outlines*, 205 und 212: »[...] full development of a modern nation.«

71 Ebd., 210ff.: »[...] S. 210] Bismarck's experiment in what may be called ›paternal socialism‹ [...]«

Es ist diese Ambivalenz im Blick auf die Deutschen, der zwischen Abwertung, Anerkennung und Empathie oszilliert, die den Wandel der Zeiten und der Konjunkturen in britischen Schulbüchern überlebt.

In einem Buch aus den 1960er Jahren werden die Deutschen etwa als taktlos und arrogant beschrieben.⁷² Außerdem wird die privilegierte gesellschaftliche Position der adligen Offiziere, aber auch die Tatsache, dass die Generäle dem Kaiser, nicht aber dem Parlament rechenschaftspflichtig waren, zum schlagenden Indiz für den kriegstreiberischen deutschen Militarismus.⁷³ Gleichzeitig spricht derselbe Autor aber mit unverhohlener Bewunderung von dem »phänomenalen Anstieg der deutschen Industrieproduktion«,⁷⁴ von dem präzise nach Zeitplan erfolgenden Vorrücken der deutschen Truppen in Belgien,⁷⁵ von dem »brilliant ausgedachten Plan«,⁷⁶ der Hindenburg in Tannenberg den Sieg über die Russen garantierte und von der »überlegenen Taktik« der Deutschen in der Seeschlacht von Jütland.⁷⁷ Selbst in der Schuldfrage kommt es zu einer nachhaltigen Relativierung, wenn es heißt, alle Mächte seien daran gescheitert, das »neu industrialisierte und neu bewaffnete Deutschland« in Europa zu »assimilieren«.⁷⁸

Tendenziell widersprüchlich sind Schulbucierzählungen bezüglich ihrer Haltung gegenüber Deutschland noch in den 1970ern. Ein Buch kombiniert eine besonders drastische Schuldzuweisung an den Gegner von damals mit einer auffallend scharfen Kritik an der Position des eigenen Landes. In der Auseinandersetzung mit der Frage, warum Deutschland bei seinem Einmarsch in Belgien das Risiko einer britischen Kriegserklärung eingegangen sei, heißt es beispielsweise, der deutsche Generalstab habe schon lange vorher das Jahr 1914 als den idealen Zeitpunkt für den Beginn eines Krieges festgelegt, weil in diesem Moment die Reorganisation der deutschen Armee

72 Williams, *Portrait*, 132.

73 Ebd., 126.

74 Ebd., 127: »[...]Germany's phenomenal increase in industrial production [...].«

75 Ebd., 134f.

76 Ebd., 137: »[...] a brilliantly directed plan [...].«

77 Ebd., 138: »[...] German tactics [...] were superior.«

78 Ebd., 132: »But the blame for not assimilating a newly-industrialized, newly-armed Germany into the peaceful councils of Europe must be shared by all.«

abgeschlossen sein sollte.⁷⁹ Dasselbe Buch beschreibt es jedoch als unnatürlich, dass sich eine Seemacht wie Großbritannien von einem deutschen Flottenprogramm habe provozieren lassen, das doch vornehmlich innenpolitisch motiviert gewesen sei und auf den Abbau von Arbeitslosigkeit gezielt habe. Der übereilten Entscheidung Londons, in den Bau noch größerer und kostspieligerer Schlachtschiffe zu investieren, wird entscheidender Anteil an der Ingangsetzung einer verheerenden Rüstungsspirale zugeschrieben.

Noch in den 1980er Jahren widmet ein englisches Schulbuch dem Porträt Deutschlands den größten Raum und geht dabei mit dem Flottenprogramm und der Verletzung der belgischen Neutralität auf die Aspekte ein, die das britische Empire damals zu einem Kriegseintritt bewegt hätten.⁸⁰ Gleichzeitig wird aber auch ein Höchstmaß an Verständnis für eine deutsche Politik geäußert, die, so lernen wir, mit gutem Grund immer vor einem gleichzeitigen Angriff Frankreichs und Russlands Angst hatte.

Eine gewisse Bereitschaft zur Empathie mit Deutschland spricht auch aus dem dritten und letzten Muster, das sich in der britischen Schulgeschichtsschreibung über den Ersten Weltkrieg identifizieren lässt. Anders als in den bislang diskutierten Erzählmustern erscheint Krieg weder als nachgerade unvermeidbare Begleiterscheinung eines defizitären Zivilisationsprozesses noch als mutwillig herbeigeführtes Produkt des deutschen Militarismus. Militärische Gewalt wird vielmehr als bedauerliches, gleichwohl zufälliges, weil grundsätzlich abwendbares Ergebnis einer gescheiterten Politik gedacht. Symptomatisch für diese Betrachtungsweise ist eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Krisen und Konflikten, die Europa schon vor 1914 heimgesucht haben.

Schon in den 1930er Jahren stoßen wir in einem englischen Schulbuch auf diese Argumentation.⁸¹ Im Zentrum steht der Glaubenssatz, es sei die Gleichzeitigkeit von zwei Konfliktfeldern gewesen, die die europäische Politik überfordert hätte. Erst das Ineinandergreifen des deutsch-französischen Gegensatzes im Westen und des Balkanproblems im Osten des

79 Gill und Colgate, *British History*, 158. Dort wird vielleicht sogar in Anlehnung an die Thesen des Historikers Fritz Fischer vom deutschen Griff nach der Weltmacht gesprochen.

80 Aylett, *In Search of History*.

81 E.H. Dance, *Britain in World History. Part II*, London: Longmans, Green and Co. 1935.

Kontinents habe eine Dynamik in Gang setzen können, die schließlich in einen Krieg mündete. Deutschland wird hier ausdrücklich nicht zum Kriegstreiber Nummer eins. In deutlich distanzierenden Worten ist etwa davon die Rede, den anderen Nationen sei es damals nur so »erschieden«,⁸² als sei von Berlin eine besondere Gefahr ausgegangen. Indirekt wird damit auch angedeutet, diese Fehlwahrnehmung sei verantwortlich für die hektische Suche nach Verbündeten und damit für die Konstituierung rivalisierender Bündnisse gewesen, die letztlich Schuld waren an dem Kurzschluss zwischen ursprünglich voneinander isolierten Krisen. Umgekehrt wird nicht sonderlich viel erzählerische Energie für die Rechtfertigung der eigenen Nation aufgewandt. Ablesen lässt sich dies etwa daran, dass der deutsche Einmarsch in Belgien nur nebenher erwähnt wird.

Auffällig ist auch der lakonische Ton, in dem ohne jeden Anflug von patriotischer Begeisterung über das konkrete Kriegsgeschehen auf den Schlachtfeldern geschrieben wird. Im Vordergrund steht die Erkenntnis von der Sinnlosigkeit des Massensterbens insbesondere an der Westfront. Über die Schlacht an der Somme heißt es kurz und bündig: »[...] but although more than half a million men were lost on each side, it made no great difference to the line of the trenches.«⁸³ Dass man die Geschichte dieser Schlacht auch ganz anders erzählen kann, zeigt ein zwar fünfzehn Jahre später erschienenenes, aber wieder ganz auf der anti-deutschen Linie liegendes Schulbuch, in dem hochgestimmt davon die Rede ist, an der Somme sei eine entscheidende Bresche in die Linien des Feindes geschlagen worden.⁸⁴ In dem Moment jedoch, in dem der Krieg als solcher als Ausdruck für das Versagen von Politik gesehen wird, verschwindet sogar aus der Beschreibung der Landung von Gallipoli – die andernorts, wie wir gesehen haben, regelmäßig zum Gegenstand von Heldenverehrung wird – jeder Heroismus. In einem Nebensatz ist höchst lapidar davon die Rede, dass »die ganze Kampagne scheiterte und Gallipoli aufgegeben werden musstex.«⁸⁵

Im Laufe der Zeit gewinnt das dritte Erzählmuster immer klarere Konturen. In den 1960er Jahren wird explizit formuliert, dass es durchaus

82 Ebd., 506f.: »Germany, especially, seemed dangerous to the other European nations.«
83 Ebd., 508.

84 Masefield, *House of History*, 288.

85 Dance, *Britain*, 511f.: »But the whole campaign failed, and Gallipoli had to be abandoned.«

möglich gewesen wäre, die vor dem Krieg bestehenden Konfliktherde auf friedliche Weise zu entschärfen, wenn sie den Diplomaten nicht durch die zwischen ihnen bestehenden Wechselwirkungen über den Kopf gewachsen wären.⁸⁶ Aus dieser Perspektive nimmt deutlich das den einzelnen Akteuren entgegengebrachte Verständnis zu. In besonderer Weise gilt das natürlich für die ehemaligen Kriegsgegner, für Deutschland und Österreich. Mit Blick auf den deutsch-französischen Interessensgegensatz rekonstruiert ein Buch so z. B. eine historische Entwicklung, die seit den Zeiten Ludwig XIV. von einem kontinuierlichen französischen Vorrücken auf deutsches Gebiet geprägt gewesen sei.⁸⁷ Erst unter Bismarck habe sich dieser Trend mit der deutschen Rückeroberung Elsass-Lothringens umgekehrt.

Zumindest angedeutet wird damit, Frankreich habe mit der Niederlage im Deutsch-Französischen Krieg von 1870/71 nur bekommen, was ihm zustehe. Erinnert wird explizit daran, dass die größte Bedrohung des den Briten besonders am Herzen liegenden europäischen Gleichgewichts eigentlich traditionell von Frankreich ausgegangen sei. Zumindest andeutungsweise findet sich zudem die Überlegung, ob nicht Großbritannien mit seiner übertriebenen Angst vor dem deutschen Flottenprogramm und seinem Beharren auf einer Politik der Isolation vom Kontinent Schuld daran sei, dass dem Deutschen Reich schließlich gar nichts anderes übrig blieb, als das Bündnis mit Österreich zu suchen und sich in die komplizierten Angelegenheiten des Balkans einzumischen. Der Hinweis auf die seit 1714 bestehenden verwandtschaftlichen Beziehungen zwischen dem deutschen und dem britischen Königshaus, aber auch der wohlwollende Blick, den der Autor auf Bismarcks Bemühungen um eine Verständigung mit den Briten wirft, scheinen in diese Richtung zu deuten.⁸⁸

Ganz ähnliche Tendenzen finden sich in der Rekonstruktion österreichischer Motive und Interessenslagen. Allerdings sind die Ambivalenzen noch stärker ausgeprägt als das mit Blick auf Deutschland gilt. Ein Schulbuch aus den 1970er Jahren erscheint sogar bereit, die österreichische Expansion auf dem Balkan einschließlich der Annexion Bosniens im Jahre 1908 zu rechtfertigen, die entscheidenden Anteil an der Zuspitzung der

86 Williams, *Portrait*, 125.

87 Ebd., 126.

88 Ebd., 131.

Krise und am späteren Ausbruch des Kriegs hatte.⁸⁹ Nach dem Verlust Italiens, so unterstreicht der Autor, habe die Habsburger Monarchie über keinen anderen Zugang zum Meer mehr verfügt. Außerdem, so der Text weiter, hätte Russland grundsätzlich alle Chancen gehabt, sich mit Wien auf eine Aufteilung des Balkans in Interessensphären zu einigen, zumal die Habsburger auf Grund der in ihrem Reich schon bestehenden Nationalitätenkonflikte kein Interesse an der Beherrschung allzu vieler Slawen gehabt hätten.⁹⁰ Letztlich, so die fast schon resignierte Feststellung in Anschluss an den britischen Historiker Taylor, seien sowohl Österreich als auch Russland damals »marode Imperien« gewesen, die »beide um den ersten Platz auf dem Weg in den Ruin konkurrierten«. ⁹¹ Erst als es um Serbien geht, verändert sich der Tenor der Darstellung im Schulbuch. Jetzt ist davon die Rede, dass Österreich nur nach einem Vorwand gesucht habe, um den serbischen Konkurrenten, in dem man einen Unruhestifter für die eigenen slawischen Minderheiten sah, endgültig auszuschalten. Wie kritisch man einer solchen Politik der Konservierung überlebter kontinentaler Imperien in Großbritannien auch gegenüberstehen kann, zeigt ein Schulbuch aus den 1930er Jahren. Hier wird der Friedensvertrag von Versailles vor allem deshalb ausdrücklich positiv beurteilt, weil er anders als der Wiener Kongress 100 Jahre zuvor endlich ernst gemacht habe mit der Berücksichtigung der Interessen der europäischen Nationalitäten.⁹²

Unabhängig davon, dass wir durchaus sehr unterschiedliche, ja nachgerade gegensätzliche Stimmen zum Versailler Friedensvertrag in britischen Schulbücher finden, dem mit Blick auf die harten Bedingungen gegenüber dem Deutschen Reich mitunter nachgesagt wird, entscheidenden Anteil an der Vorbereitung des Zweiten Weltkriegs gehabt zu haben,⁹³ scheint eine grundsätzlich empathische und verständnisvolle Haltung gegenüber den kleineren Nationen Osteuropas und des Balkans etwas zu sein,

89 Gill und Colgate, *British History*.

90 Ebd., 149.

91 Ebd., 151: »She [gemeint ist Austria/Österreich, d. Verf.], little Turkey, was fast becoming a ›sick man of Europe‹ an Russia was in little better state. The historian A.J.R. Taylor has called the two countries ›ramshackle Empires, competing for first place on the road to ruin.«

92 Dance, *Britain*, 512.

93 Clare, *Challenge*, 26f.

was den englischen Schulbuchdiskurs nachhaltig von deutschen Darstellungen unterscheidet. So wird etwa das vor 1914 artikuliert Interesse der Südslawen an einer Vereinigung mit dem unabhängigen Serbien in einem Schulbuch als brennendes Bedürfnis anerkannt. Gleichzeitig werden die Pläne Österreichs für den Balkan als etwas Bedrohliches dargestellt, das man mit Fug und Recht fürchten müsse.⁹⁴ Die kontinentalen Imperien der Habsburger, der Osmanen und der Romanows werden als ein überlebter Anachronismus beschrieben, der zum Untergang bestimmt ist und an dessen Stelle die »neuen Nationen« treten müssen,⁹⁵ denen, so die Botschaft zwischen den Zeilen, mit gutem Grund die Zukunft gehöre. Am deutlichsten wird dieser Standpunkt vielleicht in einem 1987 publizierten Schulbuch artikuliert, in dem es an einer Stelle dezidiert heißt, viele der unterschiedlichen Völker, die von Österreich-Ungarn beherrscht wurden, wollten »frei« sein.⁹⁶ Die Tatsache, dass die Menschen in Bosnien Österreich »hassten«,⁹⁷ wird als nachvollziehbare Reaktion auf eine unerträgliche Situation dargestellt und als im Schulbuchnarrativ die Rede auf Gavrilo Princip kommt, den Attentäter von Sarajevo, welcher mit der Ermordung des österreichischen Thronfolgers den äußeren Anlass für den Krieg gab, wird sicherlich nicht zufällig die Passage aus dem Protokoll des später gegen ihn geführten Prozesses zitiert, in der er auf seine Motive eingeht: Seine Tat sei dadurch rechtfertigt, dass er als jemand, der in einem bosnischen Dorf geboren wurde, darum wisse, wie sehr die Menschen dort unter der Herrschaft der Habsburger litten.⁹⁸

94 Williams, *Portait*, 127.

95 Gill und Colgate, *British History*, 174: »The old Empires [...] were gone and new nations had emerged.«

96 Fiona Reynoldson, *The First World War 1914–1918. Book one – War beyond Britain*, Reprint der Erstauflage 1987, London: Heinemann Educational 1988, 1: »Many of these people wanted to be free.«

97 Ebd., 5: »Many people in Bosnia hated Austria.«

98 Ebd., 7.

Synchrone Analyse englischer und deutscher Schulbücher

Vergleicht man Darstellungen des Ersten Weltkriegs in englischen und deutschen Schulgeschichtsbüchern, stößt man recht schnell auf Differenzen in der Darstellung der Verhältnisse auf dem Balkan. In deutschen Schulbüchern ist in diesem Zusammenhang oft in besorgtem Unterton von nationalistischen Bestrebungen die Rede, die nirgendwo sonst auf der Welt so stark seien. Das beherrschende Thema sind oftmals eher großserbische Ambitionen als Emanzipationsbestrebungen unterdrückter Völker.⁹⁹ Wenn die Freiheits- und Unabhängigkeitsbestrebungen der Südslawen doch einmal Erwähnung finden, geht es im nächsten Atemzug um das daraus resultierende Konfliktpotential. Das Vielvölkerreich Österreich-Ungarn wird nicht selten mit der Metapher eines zwar überforderten, aber dennoch wohlwollenden Patrons umschrieben, der seine liebe Mühe hat, die hitzigen Balkanvölker im Zaun zu halten.¹⁰⁰ Selbst dort, wo eingeräumt wird, dass sich die Bestrebungen der Balkanvölker eigentlich gar nicht so sehr von dem Einheitswillen der Italiener und Deutschen im 19. Jahrhundert unterschieden hätten, wird diese Einsicht sofort durch den Hinweis auf das Pulverfass Balkan und die komplizierte Siedlungsgeographie relativiert.¹⁰¹ Einem im deutschen Schulbuchdiskurs offenbar weit verbreiteten Argument zufolge, das schon in den 60er Jahren auftaucht,¹⁰² war die Habsburger Monarchie zudem sogar kurz davor, eine vernünftige Lösung für die Ambitionen der slawischen Völker zu finden. Ausgerechnet der später ermordete Thronfolger, so lesen wir immer wieder, war entschlossen, den Slawen ähnlich wie den Ungarn weitreichende Autonomierechte einzuräumen.¹⁰³ In keinem der von uns analysierten britischen Schulbücher findet sich eine solche Behauptung.

99 Hans-Otto Regenhart (Hg.), *Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*, Forum Geschichte 9/10, Niedersachsen. Berlin: Cornelsen 2010, 56.

100 Karin Laschewski-Müller und Robert Rauh (Hg.), *Von der Antike bis zur Gegenwart*, Kursbuch Geschichte, Neue Ausgabe, Rheinland-Pfalz. Berlin: Cornelsen 2009, 319.

101 Michael Epkenhans u. a., *Geschichte und Geschehen*, Bd. 3, Leipzig: Klett-Schulbuchverlag 2004, 279ff.; Michael Sauer (Hg.), *Geschichte und Geschehen*, Bd. 5, Leipzig: Klett-Schulbuchverlag 2011, 63ff.

102 Joachim Immisch u. a., *Europa und die Welt: Das 20. Jahrhundert*, Hannover: Schroedel 1967, 18.

103 Friedrich J. Lucas, *In unserer Zeit*, Menschen in ihrer Zeit, Bd. 4, 2. Aufl. Stuttgart: Klett

Ähnlich stark ausgeprägt scheint die Differenz zwischen britischen und deutschen Schulbüchern da zu sein, wo es um die Bewertung der Politik Bismarcks geht. In deutschen Schulbüchern ist dies ein Thema, das traditionell breiten Raum einnimmt. Bismarck wird stets als kluger Außenpolitiker porträtiert, dem es gelang, die Wogen, die die Gründung des Deutschen Reichs 1871 geschlagen hatte, mit ruhiger Hand zu glätten. Erst als Wilhelm II. nach der Abdankung des Reichskanzlers persönlich Einfluss auf die Außenpolitik Deutschlands nahm, so der Tenor vieler Bücher weiter, sei das von ihm errichtete »kunstvolle Bündnissystem« durch unbedachte Handlungen zum Einsturz gebracht worden.¹⁰⁴ Bismarck wird folglich fast durchgängig eine äußerst positive Rolle in deutschen Schulbüchern zugeschrieben. Er sorgt für die Aufrechterhaltung der europäischen Ordnung,¹⁰⁵ sichert das europäische Gleichgewicht¹⁰⁶ und bewahrt den Frieden.¹⁰⁷ Nur ganz wenige deutsche Schulbücher thematisieren mit dem Kulturkampf und dem harten Vorgehen gegenüber den Sozialisten auch Schattenseiten der Politik Bismarcks, die allerdings konsequent nur den innenpolitischen Bereich zu betreffen scheinen und nirgendwo einen Einfluss auf die Würdigung seiner Leistungen als Außenpolitiker haben.¹⁰⁸

Ganz anders sieht das in englischen Schulbüchern aus. Dass dieser für die deutsche Geschichte zentrale Aspekt eher marginalisiert wird, ist dabei kaum verwunderlich. Interessant ist es hingegen, dass die Bewertungen dort, wo der Vergleich zwischen Bismarck und Wilhelm II. doch gezogen wird, nachgerade gegensätzlich verteilt werden. Weder ist Bismarck in englischen Schulbüchern die Lichtgestalt, als die er in Deutschland mitunter

1979, 33; Harro Brack (Hg.), *Neueste Zeit, Unser Weg in die Gegenwart*, Bd. 4, Bamberg: C.C. Buchner Verlag 1984, 34; Laschewski-Müller, *Von der Antike bis zur Gegenwart*, 319.

104 Florian Osburg und Dagmar Klose, *Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart, Expedition Geschichte*, Ausgabe G, Bd. 2, Frankfurt a.M.: Verlag Moritz Diesterweg 2003, 27.

105 Maximilian Lanzinner (Hg.), *Buchners Kolleg Geschichte*, Bd. 11, Neue Ausgabe, Baden-Württemberg, Bamberg: C.C. Buchner Verlag 2010, 242.

106 Dieter Brückner und Harald Focke (Hg.), *Das lange 19. Jahrhundert*, Das waren Zeiten – Ausgabe Niedersachsen, Bd. 3, Bamberg: C.C. Buchner Verlag 2006, 149ff.

107 Thomas Berger v. d. Heide (Hg.), *Von der Reformation bis zur Weimarer Republik, Entdecken und Verstehen*, Bd. 2, Geschichte Niedersachsen. Berlin: Cornelsen 2009, 186.

108 Regenhart, *Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*.

gehandelt wird, noch wird Wilhelm II. hier zu dem Sündenbock abgestempelt, der alles zerstört, was der Reichskanzler vorher mühsam aufgebaut hat. In einem Buch wird dieses typisch deutsche Schema sogar ganz deutlich in sein Gegenteil verkehrt. Von der »skrupellosen Außenpolitik Bismarcks« ist da die Rede, die mit der Unempfindlichkeit der deutschen Staatsmänner zu einer »Abstumpfung des moralischen Sinns« der Deutschen beigetragen habe.¹⁰⁹ Ganz anders als in deutschen Schulbüchern fehlt jeder Hinweis auf einen Kontinuitätsbruch in der deutschen Politik. Die Vorstellung, dass die deutsche Kriegsbereitschaft 1914 tief in weit zurückreichenden Traditionslinien verankert ist, zieht sich, wie wir gesehen haben, wie ein roter Faden durch englische Schulbücher, die auf den deutschen Militarismus und die privilegierte gesellschaftliche Stellung des adligen Offizierskorps eingehen. Auch die kolonialpolitischen Ambitionen des Deutschen Reichs werden ausdrücklich bereits Bismarck zugeschrieben und nicht erst wie im deutschen Diskurs als Ausdruck einer für Wilhelm II. typischen Großmannssucht dargestellt.¹¹⁰

Diachrone Analyse von Kontinuitäten in englischen Schulbüchern

Nachdem wir bislang unterschiedliche erzählerische Rahmen in englischen Schulbuchnarrativen herausgearbeitet haben und in einem synchronen Vergleich weiterhin auf Kontraste zwischen der deutschen und britischen Schulgeschichtsschreibung eingegangen sind, die von den zuvor beschriebenen Divergenzen nicht berührt wurden, wollen wir mit Blick auf unsere übergeordnete Frage nach nationalen Erzähltraditionen anhand ausgewählter Beispiele nunmehr auf diachroner Ebene bestehende Kontinuitäten herausarbeiten. Wir wollen zeigen, dass einzelne Ereignisse nicht nur immer wieder aus demselben Blickwinkel wahrgenommen, sondern auch in

109 Smith, *Outlines*, 217: »The success which Bismarck's frankly unscrupulous foreign policy habitually commanded undoubtedly tended to blunt the moral sense of German statesmen, and taught them willingly to sacrifice every chivalrous and humane ideal if by doing so they could attain their material ends.«

110 Catherine B. Firth, *From Napoleon to Hitler*, Bd. 5b, London: Ginn and Company LTD 1964, 98–101.

sprachlichen Wendungen dargestellt werden, die über den Wandel der Zeiten hinweg erstaunlich gleich bleiben.

Instruktiv ist dabei z. B. eine genauere Analyse derjenigen Passagen, in denen es um die Julikrise von 1914 und den Tag des Kriegsausbruchs geht. Schon sehr früh setzt sich ein Wahrnehmungsrahmen durch, der zwar jeweils unterschiedlich detailliert ausgestaltet wird, in dem wir aber im Laufe der Zeit immer wieder auf das gleiche Ensemble von Elementen stoßen. Bereits in den 1920er Jahren wird das Wort von dem »Strudel« (engl.: whirlpool)¹¹¹ geprägt, als der der Krieg sich präsentierte und in den nach und nach alle Mächte hineingezogen wurden, sogar diejenigen, die wie Großbritannien und die USA eigentlich aufs Äußerste entschlossen gewesen waren, sich nicht in die Streitigkeiten des Kontinents hineinziehen zu lassen.¹¹² In den englischen Schulbüchern der 1960er Jahre wird zusätzlich noch hervorgehoben, dass der Krieg für alle in Großbritannien eine ungeheure Überraschung war, weil militärische Gewalt etwas zu sein schien, das zwar die Beziehungen mit den rückständigen Kolonialvölkern, aber nicht mehr den zwischenstaatlichen Verkehr mit den zivilisierten Nationen Europas prägte.¹¹³ Dieser Erzählkern wird in den 1970er Jahren wahrscheinlich auch unter dem Eindruck einer stärkeren Hinwendung zu alltagsgeschichtlichen Themen zu einer dramatischen Schilderung ausgebaut,¹¹⁴ in der der wunderschöne Sonntag beschworen wird, in dem am 28. Juni 1914 die Nachricht vom Attentat in Sarajevo hinein bricht: Es wird berichtet von Menschen, die Ausflüge ans Meer unternehmen oder zum Cricket gehen. Wir lesen, dass damals kaum jemand genaue Vorstellungen vom Balkan hatte und alle nur diffus wussten, dass dies eine Region war, in der es dauernd Ärger gab und um die man sich nicht weiter kümmern brauchte, weil all das weit weg stattfand. In den 1980er Jahren ist daraus schließlich eine Kurzformel geworden, in der von den merkwürdigen Streitigkeiten die Rede ist, die »weit weg« von Großbritannien stattfinden und sich dann aber

111 Grant, *History*, 807: »The last stage of the war saw the United States sucked into the whirlpool [...].«

112 F.A. Forbes, *The Grip-Fast History Books. Book V*, London: Longmans, Green and Co. 1925.

113 Brandon, Hill und Sellman, *Survey*.

114 Gill und Colgate, *British History*.

doch wider Erwarten zu einem »Strudel« mit ungeheurer Sogwirkung entwickeln.¹¹⁵

Noch auffälliger ist die Stereotypisierung in der Beschreibung zweier Schlachten, die in so gut wie jeder englischen Schulbucherzählung Erwähnung finden. Interessanterweise handelt es sich beide Male nicht um militärische Siege, sondern um eine eindeutige Niederlage wie bei dem gescheiterten Landungsversuch auf der Dardanellen-Halbinsel Gallipoli 1915 oder um eine Pattsituation wie bei der Seeschlacht von Jütland 1915. Wahrscheinlich ist gerade dies der Grund, warum sich im Umgang mit diesen beiden Ereignissen, die nur schwerlich als militärische Glanzleistung verbucht werden können, schon früh eine Art Sprachregelung durchsetzte. Mit Blick auf die äußerst verlustreiche Aktion in Gallipoli lenken die meisten britischen Schulbucherzählungen das Augenmerk sehr schnell auf die Rückzugsoperation,¹¹⁶ die regelmäßig als grandioser Erfolg dargestellt wird. Auf Grund der überragenden militärischen Planung, so heißt es immer wieder, sei bei diesem Manöver kein einziger alliierter Soldat ums Leben gekommen. Auf etwas ganz Ähnliches stoßen wir in der Auseinandersetzung mit der Seeschlacht von Jütland, die letztlich das einzige große Gefecht war, bei dem die britische und die deutsche Flotte aufeinanderstießen, ohne dass sich eine von beiden hätte durchsetzen können. Kaum ein englisches Schulbuch versäumt es zu erwähnen, dass die britischen Verluste höher waren als die deutschen.¹¹⁷ Allerdings – und das ist der dramaturgische Schlusspunkt, auf den alle Erzählungen zulaufen – habe sich die deutsche Flotte von diesem Zusammenprall mit den Briten offenbar niemals wieder erholt. Zumindest habe sie sich seitdem nie mehr auf das offene Meer hinausgewagt, das, so die implizite Schlussfolgerung, wieder zur unangefochtenen Domäne der unbesiegbaren britischen Seemacht wurde.

So eindeutig die bis auf die Ebene der Formulierungen durchschlagenden Kontinuitäten in der Beschreibung konkreter Schlachten bis weit in die

115 Reynoldson, *The First World War 1914–1918, War beyond Britain*, 5: »It was 28 June 1914. Far away from Britain the Archduke Franz Ferdinand was shot in Sarajevo by a Serbian.«

116 Ryffel, *Links in the Chain*; Masefield, *House of History*; Brandon, Hill und Sellman, *Survey*; Williams, *Portrait*.

117 Ryffel, *Links in the Chain*; Masefield, *House of History*; Brandon, Hill und Sellman, *Survey*; Williams, *Portrait*; Gill und Colgate, *British History*.

zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts sind, bleibt doch festzustellen, dass sie in gegenwärtigen Schulbüchern weniger stark zum Tragen kommen. Das hat v. a. damit zu tun, dass es in Übereinstimmung mit geschichtsdidaktischen Trends mittlerweile andere Themen wie der Alltag in den Schützengräben oder an der Heimatfront sind, die im Vordergrund stehen. Allerdings bedeutet dieser weltweit zu beobachtende Trend nicht notwendigerweise, dass Schulbucherzählungen damit gleichförmiger werden.

Erinnerungskulturelle Dynamiken in irischen Schulbüchern

Für Irland interessieren wir uns v. a. deshalb, weil die Erinnerung an den Ersten Weltkrieg hier lange Zeit im öffentlichen Raum kaum präsent war. Obwohl immerhin 300.000 Iren als Soldaten der britischen Armee am Krieg teilnahmen, obwohl damit 20–30 % aller rekrutierungsfähigen Männer freiwillig und ohne den Zwang der in England seit 1916 geltenden Wehrpflicht dienten, obwohl insgesamt 30.000 von ihnen gefallen sind, wurde darüber fast 70 Jahre geschwiegen.¹¹⁸ Nach der Gründung des irischen Freistaates 1922 machte es sich die IRA, der militärische Arm der politisch dominanten Partei Sinn Féin, zur Aufgabe, Gedenkveranstaltungen zum Tag der Erinnerung zu stören, der in Irland wie in England am 11. November, dem Tag der Unterzeichnung des Waffenstillstands begangen wurde.¹¹⁹

Die Ursachen für die lange Zeit zu beobachtende Marginalisierung der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg sind vielschichtig. Zum Ausdruck kommt darin sicherlich auch der fast schon als selbstverständlich zu bezeichnende Versuch eines postkolonialen Staates, die mentalen und kul-

118 Timothy Mawe, »A Comparative Survey of the Historical Debates Surrounding Ireland, World War I and the Irish Civil War«, Online supplement to History Studies Vol. 13, 2012, http://www.ul.ie/historystudies/sites/default/files/HS_13_mawe_survey_102KB.pdf [zuletzt geprüft am 26. Juni 2015].

119 John Dorney, »Remembering World War One in Ireland«, in: *The Irish Story*, 2012, <http://www.theirishstory.com/2012/11/12/opinion-remembering-world-war-i-in-ireland/#.VTY2RCHtmkq> [zuletzt geprüft am 26. Juni 2015].

turellen Folgen von Kolonialisierung rückgängig zu machen.¹²⁰ Die scharfe Abgrenzung von allem, wofür das alte Imperium steht, ist gewissermaßen typisch für neu entstandene Nationalstaaten. Dass der Erste Weltkrieg, der in der politischen Kultur Großbritanniens immer schon eine herausragende Rolle spielte, dieser Strategie zum Opfer fällt, liegt nahe.¹²¹

Im Falle des irischen Umgangs mit dem Ersten Weltkrieg kommt aber noch ein weiteres Moment hinzu, das man nur verstehen kann, wenn man einen genaueren Blick auf die historische Entwicklung und die erinnerungskulturelle Dynamiken wirft. Die Frage, welche Haltung man zu diesem Krieg einnehmen sollte, führte nämlich zunächst zu einer tiefen Spaltung im Lager der irischen Nationalisten und später dann zu einer rasanten Verschiebung der Kräfteverhältnisse. 1914 setzten die moderaten Nationalisten um John Redmond und seine Irisch-Parlamentarische Partei darauf, dass Großbritannien die Iren für ihr militärisches Engagement mit der »home rule«, also mit weitreichenden Selbstverwaltungsrechten belohnen würde. Außerdem sahen sie die Chance, militärische Erfahrungen zu gewinnen, von denen der unabhängige irische Staat beim Aufbau militärischer Strukturen später profitieren könnte. Die Radikalen, die damals noch vornehmlich in der Irischen Revolutionären Bruderschaft organisiert waren, agitierten hingegen getreu des alten Slogans »Englands Problem ist die Chance Irlands« gegen die Mobilisierung von Freiwilligen.¹²² Sie waren entschlossen, die Schwächung Großbritanniens durch den Krieg für eine Intensivierung des bewaffneten Kampfes um Unabhängigkeit zu nutzen. 1914 waren die Moderaten noch eindeutig in der Überzahl. Von 150.000 Mitgliedern der 1913 gegründeten nationalistischen Miliz der Irischen Freiwilligen waren nur 10.000 gegen den Krieg.¹²³

Allerdings änderte sich dies rasch nach der brutalen Niederschlagung des

120 John O'Callaghan, »Politics, Policy and History: History Teaching in Irish Secondary Schools 1922–1970«, in: *Etudes Irlandaises* 36, 1 (2011), 25–41.

121 Ann Rigney, »Divided Pasts: A Premature Memorial and the Dynamics of Collective Remembrance«, in: *Memory Studies* 1, 1 (2008), 89–97.

122 Kenneth Neill, *Our Changing Times. Ireland, Europe, and the Modern World since 1890*, Dublin: Gill and Macmillan Ltd. 1975, 63: »The pledged themselves to the old Fenian slogan, »England's difficulty is Ireland's opportunity« [...]«

123 Richard S. Grayson, »Ireland«, in: *1914–1918 Online. International Encyclopedia of the First World War*, 2014, <http://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/ireland> [zuletzt geprüft am 10. August 2015].

gescheiterten Osteraufstands, den die Radikalen 1916 in Dublin ausgerufen hatten. In der Folge entstand nicht nur ein neuer Märtyrerkult. Es kam auch zur nachhaltigen Diskreditierung der moderaten »home rule«-Bewegung. Im Gegenzug erlebten die radikalen Nationalisten einen rasanten Popularitätsgewinn. Die Wahlen 1918 gewannen sie haushoch. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass die Kriegsheimkehrer 1918 kaum beachtet, von manchen sogar als Verräter empfangen wurden, die die Helden von 1916 auf dem Gewissen hatte.¹²⁴

Es ist sicherlich auch diese Geschichte von Spaltung und Hass in der eigenen Bewegung, die sich kaum in das nach der Unabhängigkeit dominante Narrativ von »uns«, den tapferen Iren und »ihnen«, den brutalen Briten, integrieren lässt, was dazu führte, dass die irische Historiographie lange Zeit einen großen Bogen um den Ersten Weltkrieg machte.

Das ändert sich erst, als Irland in Folge des EU-Beitritts einen ökonomischen Aufschwung erlebt, der allmählich die kulturelle Hegemonie der katholischen Nationalisten untergräbt.¹²⁵ An Dynamik gewinnt der Prozess der historiographischen Neuorientierung zudem durch den Friedensprozess in Nordirland. Es ist kein Zufall, dass der Präsident der irischen Republik 1998, im Jahr des Freitagsabkommens, gemeinsam mit der britischen Königin im belgischen Flandern ein Denkmal für alle irischen Soldaten einweihet, die dort im Ersten Weltkrieg gefallen sind. 2002 schließlich legt der Sinn Fein Bürgermeister von Belfast an der Somme einen Kranz für seine dort gefallenen Vorfahren nieder.¹²⁶

Mit der neuen Konjunktur des Erinnerens an den Großen Krieg verbinden sich dabei im heutigen Irland durchaus politische Zielsetzungen. Für die einen steht das Gedenken auch im Zeichen des Gedankens, dass es damals in der Gestalt des Weltkriegsteilnehmers John Redmond und der von ihm vertretenen Idee eines konstitutionellen Nationalismus durchaus eine Alternative zu den gewaltbereiten Radikalen von Sinn Fein und der IRA gegeben hätte. Für andere ist die Erinnerung an den Krieg, in dem damals protestantische und katholische Iren auf derselben Seite gekämpft haben,

124 Grayson, »Ireland«.

125 O'Callaghan, »Politics, Policy and History«.

126 Mawe, *Comparative Survey*.

ein Werkzeug für die Aussöhnung zwischen den Konfessionen in Nordirland.¹²⁷

Im Folgenden wollen wir untersuchen, welche Spuren die hier geschilderten erinnerungskulturellen Konstellationen in irischen Schulbüchern hinterlassen haben. Eingedenk unserer Frage, wie globale, in diesem Fall europäische Trends mit lokalen Erzähltraditionen zusammenwirken¹²⁸, konzentrieren wir uns dabei auf die Zeit seit dem EU-Beitritt im Jahr 1973.

Dabei können wir zunächst feststellen, dass es auch in der irischen Schulgeschichtsschreibung zunehmend weniger um strategische Kalküle und Schlachten geht. Stattdessen rückt der Kriegsalltag stärker in den Vordergrund. Im Vergleich zu Großbritannien fallen dabei insbesondere die drastischen Schilderungen auf, die sich in irischen Schulbüchern finden, wenn es um das Leben in den Schützengräben geht. Da werden z. B. mit allen grausigen Details die Grabenfüße beschrieben, die sich die Männer vom wochenlangen Ausharren in Schlamm und Morast zuziehen. Nicht selten, so heißt es, schwellen sie zu solch abnormer Größe an, dass Amputation die einzige Lösung ist.¹²⁹ Derselbe Autor lässt ausführlich einen französischen Kriegsteilnehmer zu Wort kommen, der sich lebhaft erinnert, wie bei einem Artillerieangriff die Leichenteile von deutschen Soldaten bis zu 300 Meter hoch in die Luft flogen. An einer anderen Stelle lesen wir von einem Soldaten, der sieht wie eine Ratte mit der Hand eines gefallenen Kameraden im Maul an ihm vorbeiläuft.¹³⁰ Ein anderes Buch vergleicht die Soldaten mit Höhlenmenschen, die zwischen den nassen Lehmwänden der Gräben wie in einem Grab sitzen, das ihren ganzen Mut auffrisst.¹³¹ Solche Geschichten münden fast zwangsläufig in eine vergleichsweise scharfe Kritik an den

127 Ebd.

128 Wir orientieren uns dabei an einer Studie von Simona Szakács (»Converging with World Trends: The Emergence of the Cosmopolitan Citizen in Post-Socialist Romanian Citizen Education«, in: *Journal of Social Science Education* 12, 2013, 6–22), die am Beispiel von rumänischen Geschichtsschulbüchern, aber auch mit Blick auf die Praxis des Geschichtsunterrichts, zeigt, dass globale Werte und Standards zwar übernommen, aber gleichzeitig auch an lokale Kontexte und Bedürfnisse angepasst werden.

129 Jim Byrne, *Conflict and Change. Europe 1870–1966*, Dublin: The Educational Company of Ireland 1987, 164.

130 Edward Fynes, *European History 1870–1960*, Dublin: Folens Publishers 1988.

131 Francis T. Holohan, *From Bismarck to De Gaulle. A History of Europe 1870–1966*, Dublin: Gill and Macmillan 1988, 134.

Generälen, deren Arroganz und Dummheit mit dem Mut und Heroismus der einfachen Soldaten kontrastiert wird.¹³² Über die britischen Kommandeure erfahren wir zusammengefasst, dass sie ihre Entscheidungen in der Regel weit weg vom Schlachtfeld getroffen haben und dass ihnen das Leben der ihnen anvertrauten Truppen wenig wert gewesen ist.¹³³

Mit Blick auf die Frage nach den Ursachen für diesen unverblühten und vergleichsweise scharfen Ton wird man sicherlich auch an globale Normen denken müssen, die einer grundsätzlichen Verurteilung kriegerischer Gewalt das Wort reden. Allerdings ist anzunehmen, dass die Betonung der Sinnlosigkeit des Massensterbens zwischen 1914 und 1918 in diesem speziellen Fall auch mit der im irischen Nationalismus tief verwurzelten Überzeugungen zu tun hat, dass der Erste Weltkrieg ein britischer Krieg war, der Irland und die Iren letztlich nichts anging.¹³⁴ Mit Händen zu greifen ist eine in diesem Sinne distanzierte Haltung noch in einem Schulbuch von 2010, in dem es ziemlich lapidar heißt, der Krieg sei wegen einer Reihe von komplizierten Gründen ausgebrochen, »um die wir uns hier nicht zu kümmern brauchen«.¹³⁵

Noch auf einer anderen Ebene setzen irische Schulbücher originelle und innovative Akzente: In Übereinstimmung mit internationalen Trends wird auch hier längst nicht mehr nur über die große Politik, sondern auch über den sogenannten kleinen Mann und zunehmend sogar über die kleine Frau geschrieben.¹³⁶ In der Auseinandersetzung mit dem Ersten Weltkrieg zeigt

132 Ebd., 142.

133 Sean Delap, *Europe and the Wider World. Nation States and International Tensions*, Dublin: Folens 2006, 142.

134 Keith Jeffrey, *Ireland and the Great War*, Cambridge 2000.

135 Patricia McCarthy (Hg.), *Junior Certificate History. Footsteps in Time*, 2. überarb. Aufl., Dublin: C.J. Fallon 2010, 496: »[...] for a variety of complicated reasons which we do not need to worry about here.«

136 Nur am Rande sei vermerkt, dass die Berücksichtigung der Geschlechtergeschichte in irischen Schulbüchern mitunter recht seltsame Blüten treibt. Mit Blick auf die durch den Ersten Weltkrieg ausgelösten sozialen und kulturellen Veränderungen schreibt ein Autor so z.B. noch 1988 davon, dass Frauen nicht nur angefangen hätten, zu arbeiten und kurze Röcke zu tragen, sondern sogar ohne die Erlaubnis ihres Vaters geheiratet hätten (Holohan, *Bismarck*, 157). Hinter dem kleinen Wörtchen *sogar* wird man unschwer die Handschrift eines katholischen Konservatismus erkennen können, dem das moderne Leben immer noch suspekt erscheint (O'Callaghan, »Politics, Policy and History«).

sich dies nicht zuletzt in dem Versuch, über die Motive aufzuklären, die viele Menschen 1914 in die Kriegsbegeisterung hineintrrieben. Die irischen Antworten auf diese Frage gehen stellenweise über das hinaus, was wir andernorts in Schulbüchern an Antworten lesen. Hier wird nicht nur daran erinnert, dass die meisten Menschen der Annahme anhängen, der Erste Weltkrieg werde wie die meisten Kriege des 19. Jahrhunderts nach wenigen Wochen oder Monaten wieder vorbei sei und im Wesentlichen einem »gigantischen Fußballspiel« gleichen, bei dem die Menschen »aus einer sicheren Distanz ihr Lieblingsteam anfeuern« können.¹³⁷ Angesprochen werden vielmehr auch wenig patriotische Motive wie die diffuse Hoffnung, endlich den Alltagsstrott hinter sich zu lassen und dem Leben in einer steifen bourgeoisen Gesellschaft entgehen zu können.¹³⁸

Ganz ähnlich kann man dies schließlich in einer Mitte der 1990er Jahre in Irland publizierten wissenschaftlichen Monographie lesen, in der die Geschichte eines katholischen Iren rekonstruiert wird, der frei von jedem patriotischen Überschwang und im Wesentlichen aus zwei Gründen in den Krieg zieht. Zum einen will er endlich der Arbeitslosigkeit entgehen und hofft auf ein regelmäßiges Einkommen. Zum anderen treibt ihn die schiere Abenteuerlust an, die Aussicht, andere Länder sehen zu können. Wenngleich man in Irland in offiziellen Dokumenten noch bis weit in die 1960er Jahre davon ausging, dass Geschichtsunterricht nicht auf die Erziehung zu kritischem Denken, sondern vielmehr auf die Vermittlung einer moralischen und patriotischen Gesinnung abzielen sollte, ist anhand der Schulbuchbefunde anzunehmen, dass die beschriebene Distanz zum Ersten Weltkrieg ausgerechnet die irische Schulgeschichtsschreibung dazu befähigte, einen realistischeren Blick auf die oft wenig noblen Beweggründe von Kriegsteilnehmern zu werfen.¹³⁹

Gleichwohl stoßen wir in irischen Schulbucherzählungen auch auf Passagen, in denen der Erste Weltkrieg als ein historisches Ereignis thematisiert

137 Neill, *Changing*, 53: »It was rather like a gigantic football match with the people able to cheer from a safe distance for their favourite ›team‹.«

138 Gus Healey, *Napoleon to the Nuclear Age. A History of Ireland. Europe and the World since 1800*, Dublin: Folens Publishing Company Ltd. 1986, 104: »[...] it offered a break from the humdrum of daily life [...]«.«; Fynes, *European History*, 93: »War was a means of overcoming the stifling, materialistic bourgeois society that many felt they lived in.«

139 O'Callaghan, *Politics*, 2011.

wird, das sehr wohl die nationalen Belange der Iren berührt. Dies geschieht immer da, wo von den nationalen Bestrebungen der unterdrückten Völker des österreichischen und osmanischen Imperiums oder von der brutalen Verletzung der belgischen Neutralität die Rede ist. Aufgegriffen werden damit Argumente, mit denen man schon damals versucht hat, irische Freiwillige für den Krieg zu gewinnen. Wie wir sehen können, begegnet uns hier eine leicht abgewandelte Version der britischen Sicht auf die Dinge. Schließlich rechtfertigte auch die britische Politik den Kriegseintritt damals mit der Pflicht zum Schutz der vom Deutschen Reich bedrohten kleinen Nationen.

Die entscheidende Differenz besteht allerdings in der Sprecherposition, von der aus argumentiert wird. Während in Großbritannien das Gebot der Fairness angerufen wird, das dem Stärkeren gebietet, dem Schwächeren zu helfen, beschwören irische Erzählungen eher eine Art Schicksalsgemeinschaft. 1975 werden so z. B. ganz explizit Parallelen zwischen den Serben und den Iren hervorgehoben. Beide sind unter imperialer Fremdherrschaft verarmt, beide werden von fremden Armeen in Schach gehalten, beide werden im 19. Jahrhundert vom nationalen Gedanken ergriffen.¹⁴⁰ Nur in einem Punkt sind die Serben den Iren in den Augen des Autors den einen entscheidenden Schritt voraus: Sie genießen schon seit 1829 etwas Ähnliches wie die »home rule«, die Selbstverwaltung, für die die Iren das ganze 19. Jahrhundert gekämpft haben und die ihnen erst 1914 in Aussicht gestellt wurde.

Noch deutlicher wird die Parteinahme für Serbien bei den Beschreibungen des Kriegsgegners Österreich mit Blick auf die multiethnische Zusammensetzung seiner Bevölkerung als das »zweifelloso merkwürdigste Land des späten 19. Jahrhunderts«, ¹⁴¹ ein Gedanke, der auch immer wieder

140 Neill, *Changing*, 53.

141 Ebd., 53f. Diese Charakterisierung des österreichisch-ungarischen Imperiums ist Teil einer elaborierten Argumentation, die sich wie folgt liest: »The Austrian Emperor and his advisers had good reason to be afraid, for their empire was surely one of the strangest countries in the late nineteenth-century world. It had been put together during the sixteenth and seventeenth centuries as a result of a series of clever marriages by the Hapsburgs, the ruling family of the Empire. However, as the map reveals, this country was one which made no sense at a time when nationalist fever was sweeping through Eastern Europe. Only a small percentage of the people within the Empire were actually Austrian (the Austrians themselves were not a separate race but

aufgegriffen wird, wo die militärische Schwäche der österreichischen Armee ausdrücklich auf ihre ethnische Heterogenität zurückgeführt wird¹⁴² oder von den slawischstämmigen Soldaten der österreichischen Armee die Rede ist, die massenhaft zu den Russen übergelaufen seien.¹⁴³ Aus all dem resultiert zumindest ansatzweise eine Rechtfertigung des eigenen militärischen Engagements: In dem Versuch, eine Bilanz des bislang blutigsten Kriegs zu ziehen, wirft ein Autor gegen die horrenden Verluste die nationale Befreiung der unterdrückten Völker des untergegangenen österreichischen und osmanischen Reichs in die Waagschale.¹⁴⁴ Ein anderer spricht noch 2004 davon, dass die deutsche Invasion in Belgien viele irischen Nationalisten schockiert habe. In durchaus zustimmender Weise erinnert er daran, dass die politischen Führer die Mitglieder der irischen Freiwilligen dazu aufgerufen hätten, für die »Freiheit kleiner Nationen wie Belgien zu kämpfen«.¹⁴⁵

Allerdings gibt es auch in der irischen Schulgeschichtsschreibung ganz andere Stimmen, die darauf zielen, die britische Kriegspropaganda zu relativieren, von der es jetzt heißt, dass damals viele Iren auf sie hereingefallen seien. Ein Buch spricht im Stile einer Entlarvungsgeschichte deutlich davon, dass es der Londoner Regierung »nicht wirklich« um die Verteidigung kleiner Nationen gegangen sei. Ihre Sorge habe in klassisch imperialer Manier vielmehr der »Zerstörung des Kräftegleichgewichts« gegolten.¹⁴⁶ Allerdings wird die hier artikulierte Kritik auch auf den ehemaligen Kriegsgegner ausgedehnt, wenn sich wenige Zeilen später die Formulierung findet, auch Russland habe nur »als Befreier der Slawen posiert«. Eigentlich

were German in language and culture). The rest of the population was made up of nearly a dozen different races, each with its own history and traditions. Commenting on the different nationalities which were found there, one British traveller compared the Austrian Empire to a pot of vegetable soup!«

142 Fynes, *European History*, 97.

143 Delap, *Europe*, 84.

144 Fynes, *European History*, 106.

145 M.E. Collins, Grainne Henry und Stephen Tonge, *Living History 2. History for the Junior Certificate*, Dublin: The Educational Company of Ireland 2004, 133: »[...] to join the British army and fight for the freedom of small nations like ›little Belgium‹.«

146 Healey, *Napoleon*, 106: »There was a lot more at stake than Belgium's neutrality, however. Britain's policy of ›splendid isolation‹ would last only as long as the ›balance of power‹ in Europe remained.«

sei es dem zaristischen Imperium darum gegangen, seinen Einfluss auf dem Balkan auszudehnen, um so die Niederlage gegen Japan zu kompensieren. So vor den Karren imperialer Interessen gespannt, hätten sich viele Iren nach dem Krieg zu Recht »betrogen gefühlt«. ¹⁴⁷ Noch deutlicher wird diese Schlussfolgerung in einem anderen Buch formuliert, wo die brutale Niederschlagung des irischen Osteraufstands als »ironischer Kommentar« zu der Behauptung gewertet wird, Großbritannien bekämpfe Deutschland »im Namen der Freiheit kleiner Nationen«. ¹⁴⁸

Die unterschiedlichen politischen Positionen, die hier bereits sichtbar geworden sind, prägen auch die Darstellung des irischen Osteraufstands von 1916, ¹⁴⁹ der im Laufe der Zeit immer breiteren Raum einnimmt in den Schulbuchgeschichten über den Ersten Weltkrieg. Allmählich wird dieses Ereignis sogar zu dem beherrschenden Thema schlechthin, das alle anderen Aspekte vollkommen verdrängt. ¹⁵⁰ In den unterschiedlichen Geschichten, die Schulbücher über 1916 erzählen, scheint sich zudem – wenn auch in abgeschwächter Form, die offenbar dem Genre geschuldet ist – die klassische Spaltung der irischen Historiographie in eine nationalistische, eine

147 Ebd., 111: »[...] many nationalist groupings felt cheated (including some in Ireland).«

148 Holohan, *Bismarck*, 145: »The leaders were rounded up and executed – an ironic comment on Britain’s claim to be fighting against Germany for the freedom of small nations.«

149 Der Aufstand fand zwischen dem 24. und 30. April 1916 in Dublin statt und war der letztlich fehlgeschlagene Versuch militanter irischer Republikaner die Unabhängigkeit Irlands von Großbritannien gewaltsam zu erzwingen. Zu einem Wendepunkt wurde er v. a. deshalb, weil die brutale Niederschlagung des Aufstands durch die britische Regierung die anti-britische Stimmung im Land forcierte und den zunächst politisch marginalisierten Radikalen unter den irischen Unabhängigkeitsbefürwortern eine breite Unterstützung seitens der Bevölkerung sicherte.

150 Seit den 90er Jahren erscheinen zunehmend Bücher, die den eigentlichen Krieg nur mit wenigen Sätzen streifen und stattdessen ihr Augenmerk ganz auf den irischen Kampf für die Unabhängigkeit konzentrieren, in dem der Aufstand von 1916 eine Schlüsselrolle spielt (z. B. Gerard Brockie und Raymond Walsh, *Focus on the Past*, Dublin: Gill and Macmillan Ltd. 1997; Dermot Lucey, *The Past Today. Complete Junior Certificate History*, Dublin: Gill and Macmillan 2000; Collins, Henry und Tonge, *Living History 2*; McCarthy, *Junior Certificate*). Eine Ausnahme bildet ein 2006 erschienenes Schulbuch, das eine fast schon klassisch zu nennende Weltkriegserzählung mit der ausführlichen Beschreibung strategischer Kalküle und militärischer Entscheidungen präsentiert (Delap, *Europe*).

revisionistische und eine postrevisionistische Schule widerzuspiegeln.¹⁵¹ 1952 lesen wir noch eine ungebrochen nationalistische Version der Ereignisse, in der es ebenso knapp wie lapidar heißt, die grausamen Maßnahmen, die die Briten nach der Niederschlagung des Aufstands ergriffen, hätten dafür gesorgt, dass sich die ganze Nation den toten Patrioten anschloss.¹⁵² Demgegenüber geht eine 1975 im Schulbuch erzählte Geschichte bereits ausführlich auf Details und Zwistigkeiten innerhalb Irlands ein, die nicht so recht in ein heroisches Narrativ passen wollen.¹⁵³ Es kommen nicht nur die scharfen Differenzen zur Sprache, die das Lager der irischen Nationalisten zu Beginn des Ersten Weltkriegs erfassen. Hervorgehoben wird auch die Minderheitenposition der radikalen Unabhängigkeitsbefürworter und Kriegsgegner, während gleichzeitig detailliert die Argumente derjenigen referiert werden, die aus taktischen und prinzipiellen Erwägungen auf Loyalität mit den Briten setzen. Noch bedeutsamer für die Relativierung des nationalistischen Narratives von den unumstrittenen Helden des Jahres 1916 ist die Darstellung der Ränkespiele, auf die die Aufständischen zurückgreifen, um Anhänger zu gewinnen. Erwähnt wird so etwa die Fälschung eines Geheimdokuments, demzufolge die Briten angeblich vorgehabt hätten, die als unzuverlässig geltenden Kriegsfreiwilligen aus Irland zu entwaffnen.¹⁵⁴ Die Rebellen werden so zu Lügnern, die nach dem Scheitern ihres Plans v. a. deshalb an dem Aufstand festhalten, weil sie Angst haben, ohnehin verhaftet zu werden. Für den Autor ist es so nicht weiter verwunderlich, dass nur 2.000 Menschen das fragwürdige Unternehmen unterstützten, während es am selben Tag 16.000 Dubliner zu einem Pferderennen zog. Seine ungebrochenen Sympathien scheinen all denen zu gelten, die, wie er ausdrücklich festhält, vornehmlich wütend waren über all die Zerstörungen, die der Aufstand anrichtete »nur weil ein dummer Haufen Jungs unbedingt Soldat spielen wollte«. ¹⁵⁵ Am deutlichsten ist die Distanzierung vom Nationalismus aber zweifelsohne dort, wo ausdrücklich

151 O'Callaghan, *Politics*.

152 J.F. Kelly, *A Junior Catholic History of Europe, Part 2: 1500–1950*, London: MacMillan 1952.

153 Neill, *Changing Times*, 63.

154 Ebd., 65.

155 Ebd., 67: »Dubliners were upset by the events of Easter Week; [...] all because [...] a silly bunch of lads decided they wanted to play soldiers.«

Verständnis gezeigt wird für die Haltung der Briten, die in der ausgerechnet zu Kriegszeiten ausgelösten Rebellion einen Beweis für Verrat sahen.

Dass solche Kritik keineswegs selbstverständlich ist, können wir in einem anderen Buch sehen, das mit unverkennbarem Stolz daran erinnert, dass die Iren die einzigen waren, deren nationalistische Gefühle stark genug waren, um sich noch während des Krieges gegen imperiale Fremdherrschaft zu erheben.¹⁵⁶ Mitunter drückt sich die Parteinahme für die Radikalen auch darin aus, dass nur die Stimmen der Kriegsgegner zitiert werden, die überzeugt waren, »Irland zu Hause« und nicht etwa in den Schlachten an der Somme in Frankreich verteidigen zu müssen, wo sie von den Briten nie die ihnen gebührende Anerkennung bekommen würden.¹⁵⁷

Im Lichte der hier referierten Einblicke in Dynamiken und Gegensätze der Schulbucherzählungen, die in den letzten 40 Jahren in Irland entstanden sind, können wir abschließend festhalten, dass Europäisierung zweifelsohne ihre Spuren hinterlässt. Wir stoßen auf ähnliche Trends wie in anderen Ländern. Nicht weniger deutlich dürfte jedoch geworden sein, dass diese Entwicklung auch zum Impulsgeber für die Thematisierung und sogar für den Streit über genuin nationale Aspekte geworden ist.

2.5 Wie wird erzählt: Das Attentat von Sarajevo

Im vorhergehenden Kapitel haben wir gezeigt, dass es mit Blick auf die Frage, welche Ereignisse in Schulbucherzählungen über den Ersten Weltkrieg angesprochen werden und welcher Sinn ihnen jeweils zugeschrieben wird, auch innerhalb eines Landes durchaus bemerkenswerte Variationen gibt. Wir haben gleichwohl aber auch deutlich machen können, dass es jenseits dieser Binnendifferenzierungen ebenso einschneidende Differenzen zwischen unterschiedlichen Ländern gibt, die v. a. die Darstellung der strategischen Kalküle der einzelnen Kriegsparteien betreffen. Doch diese Erkenntnis haben wir wieder relativiert, indem wir herausgearbeitet haben,

156 Holohan, *Bismarck*, 145.

157 Lucey, *The Past Today*, 253 ff. Vgl. 258f: »They believed that they should defend Ireland at home. [...] Nationalists complained that the British government did not give them enough credit for their part in the war.«

dass der globale Trend hin zur Alltags- und Sozialgeschichte ebenfalls in den Schulbüchern ankommt. Auf der inhaltlichen Ebene beobachten wir insofern eine Angleichung der Selektionsentscheidungen, als dass heute fast überall verstärkt von dem Horror des Kriegs in der Heimat und an der Front die Rede ist, während der Darstellungen divergierender Interessen, verwickelter Bündniskonstellationen und militärischer Operationen sehr viel weniger Raum eingeräumt wird. Allerdings, darauf haben wir in Auseinandersetzung mit dem irischen Beispiel hingewiesen, bietet der neue Fokus auf Alltagsgeschichte auch Raum für die Thematisierung von Spezifika der nationalen Geschichte.

Im Folgenden wollen wir nunmehr in der Auseinandersetzung mit aktuellen Schulbucherzählungen aus vier Ländern sichtbar machen, dass dieser Trend zur Angleichung in der Themenwahl nicht zur Eliminierung von immer noch bestehenden Unterschieden in den nationalen Erzählkonventionen geführt hat. Wir tun dies, indem wir unseren Fokus darauf richten, *wie* erzählt wird. Wie aufschlussreich es ist, die linguistischen Auswahlentscheidungen unter die Lupe zu nehmen, die ein Autor oder eine Autorin beim Schreiben eines Textes permanent trifft, haben wir bereits in unseren Ausführungen zur Methode erläutert. Was man dabei entdecken kann, wollen wir nun an einem ganz einfachen Beispiel sichtbar machen.

Konkret untersuchen wir, wie Schulbücher in verschiedenen Ländern die Ermordung des österreichischen Thronfolgers Franz Ferdinand darstellen, die im Juni 1914 zum Anlass für den Ausbruch des Ersten Weltkrieges wurde. Dabei soll erst einmal nur darauf geachtet werden, wie die Akteure in den einzelnen Erzählungen jeweils benannt werden und welche verbalen Handlungen ihnen zugeschrieben werden. Dies ist ein ebenso einfacher, wie wirkungsvoller Analyseschritt, der es erlaubt, die Plot-Struktur von Erzählungen freizulegen, die etwas vereinfacht gesprochen immer darum kreisen, dass einer etwas tut und ein anderer etwas erleidet.

Des Weiteren wollen wir mit Blick auf das Ereignis fragen, wie der Kontext aussieht, der durch die Thematisierung und die De-Thematisierung bestimmter Ereignisse konstruiert wird.¹⁵⁸ Orientierungshilfe leistet uns

158 Wenn wir hier so ausdrücklich betonen, dass Autoren die Kontexte, in die sie ein Ereignis einordnen, durch Auswahlentscheidungen konstruieren, dann treten wir damit auch dem weit verbreiteten Irrtum entgegen, dieser Kontext existiere bereits vor

dabei ein englisches Schulbuch aus dem Jahre 2002, das die grundsätzlich als offen gehandelte Frage, wen welche Schuld an dem Attentat von Sarajewo trifft, zum Gegenstand einer ausführlichen Übung in Multiperspektivität macht und dementsprechend auf einer Doppelseite, die »Franz Ferdinands letztem Tag« gewidmet ist, eine Vielzahl von Quellen mit recht unterschiedlichen Informationen präsentiert.¹⁵⁹

Den Anfang macht ein von dem Autor zusammengestellter Steckbrief des Attentäters, aus dem hervorgeht, dass Gavrilo Princip ein 19-jähriger bosnischer Student gewesen ist, von dem wir sicher wissen, dass er des Öfteren in Serbien war und von dem einige vermuten, dass er einer Gruppe von Unruhestiftern angehörte. Daran schließt sich ein Zitat des Täters an, der sich daran erinnert, dass er vor lauter Aufregung beim Schießen die Augen geschlossen hatte und der damit indirekt auch ausdrückt, dass er alles andere als ein versierter oder auch nur gut vorbereiteter Terrorist war. Die nächste Quelle stellt die Sicherheitsvorkehrungen gegenüber, die 1910 und 1914 beim Besuch des österreichischen Thronfolgers in Sarajewo getroffen wurden und legt die Schlussfolgerung nahe, dass trotz einer angespannten Lage im Jahr des Kriegsausbruchs nur minimale Maßnahmen zum Schutz des gefährdeten Gastes ergriffen wurden. Verstärkt wird der sich dadurch einstellende Eindruck von sträflichem Leichtsinne durch einen Ausspruch von Franz Ferdinand selber, der stolz bekennt, er vertraue allein auf den Schutz Gottes. Diese Perspektive wird durch die Einschätzung eines österreichischen Militärs ergänzt, der von der deutlich erkennbaren Handschrift Serbiens als treibender Kraft hinter dem Attentat spricht und dessen Befürchtungen vor weiteren Unruhen durch den Abdruck einer Karte gestützt werden, aus der hervorgeht, wie viele unterschiedliche Nationalitäten in der Habsburger Monarchie lebten. Abgerundet wird dieses Panorama durch Überlegungen, die einem Vertreter der deutschen Regierung in den Mund gelegt werden und die darauf hinauslaufen, dass Serbien nach zwei verlustreichen Kriegen auf dem Balkan keinerlei Interesse an einer militäri-

dem Sprechen über ihn. Dieser Irrtum drückt sich oft in der Rede von dem Kontext aus, in den etwas hineingestellt wird, eine Rede, die zu implizieren scheint, der Kontext sei so etwas wie ein unabhängig von einem Bild bestehender Rahmen.

159 Clare, *Challenge & Change*, 12f.

schen Auseinandersetzung mit Österreich haben könne und deshalb wohl kaum die Verantwortung für den Mord trage.

Auch wenn in diesem Schulbuch letztlich eine parteiisch pro-serbische Tendenz erkennbar wird, greift es dessen ungeachtet im Sinne einer multiperspektivischen Darstellung eine Fülle von widersprüchlichen Aspekten auf und kann uns bei dem prüfenden Blick auf andere Erzählungen so als eine Art Leitschnur dienen, die Hinweise auf Auslassungen geben kann.

Das Attentat von Sarajewo in einem deutschen Schulbuch

Wir beginnen unsere vergleichende Analyse der Darstellung des Attentats mit einem deutschen Schulbuch von 2009, in dem wir die folgende Version des Ereignisses lesen:

Alle wichtigen Staaten Europas waren zum Krieg bereit. Es fehlte nur noch ein Anlass. Man fand ihn in der Ermordung des österreichischen Thronfolgers Franz Ferdinand und seiner Frau Sophie durch serbische Nationalisten in Sarajevo.¹⁶⁰

Ins Auge fallen hier drei Dinge. Auffällig ist an den auf den ersten Blick nüchternen Sätzen zunächst, dass sie die Schuld an dem Attentat recht undifferenziert serbischen Nationalisten zugeschreiben. Weder ist von konkreten Personen, noch von genau benennbaren Organisationen die Rede. Denkbar ist damit eine Lesart, derzufolge es eigentlich keinen großen Unterschied zwischen serbische Nationalisten und Attentätern gab.

Um sichtbar zu machen, wie voraussetzungsvoll diese wenigen Zeilen sind, die Sinnzuschreibung auch und gerade durch Auslassung betreiben, wollen wir an dieser Stelle kurz darauf hinweisen, was in dieser Erzählung alles nicht erwähnt wird. Wir erfahren nichts über die Motive der Attentäter. Wir hören auch nichts davon, wie belastend die österreichische Herrschaft in dem seit 1908 besetzten Bosnien war,¹⁶¹ wie schwierig es für junge Menschen war, eine gute Ausbildung zu bekommen in einem Land, in dem es für zwei Millionen Menschen gerade einmal fünf Gymnasien gab. Es wird

160 Berger v. d. Heide, *Von der Reformation*, 199.

161 Vgl. dazu und zum Folgenden Marie Janine Calic, »Kriegstreiber Serbien? Die Südslawen und der Erste Weltkrieg. Eine Richtigstellung«, in: *Osteuropa* 64, 2–4 (2014), 43–58.

nicht thematisiert, wie massiv sich Österreich, aber auch Deutschland in die Politik des unabhängigen Königreichs Serbien einmischten, das, um nur ein Beispiel zu nennen, im Austausch für die Anerkennung seiner Selbständigkeit gezwungen war, fast ein Drittel seiner Staatseinnahmen in den Bau seines Streckenabschnitts der geplanten Eisenbahnlinie von Berlin bis Bagdad zu investieren. In unserem Sample von insgesamt 50 aktuellen deutschen Schulbüchern konnten wir nur in einem einzigen Exemplar eine Passage finden, in der der Attentäter Gavrilo Princip als Mitglied einer Gruppe von Freiheitskämpfern beschrieben wird, die Österreich als Besatzungsmacht erleben.¹⁶² Und auch hier wird Fremdherrschaft in erster Linie als etwas subjektiv Empfundenes, nicht als soziale Tatsache mit einschneidenden Auswirkungen auf die alltägliche Lebenswirklichkeit dargestellt.

Richtet man seine Aufmerksamkeit auf den dritten Satz, lesen wir, dass »man« den Anlass zum Krieg, nach dem jeder suchte, in der Ermordung des österreichischen Thronfolgers fand. Was hier passiert, ist etwas höchst Folgenreiches. Es werden gewissermaßen Spuren verwischt. Verantwortung wird unkenntlich gemacht durch den Gebrauch einer unpersönlichen »man«-Konstruktion anstelle eines konkreten Subjekts. Es wird nicht gesagt, dass die österreichische Regierung mit der Unterstützung ihres deutschen Bündnispartners erst mit einem Ultimatum und dann mit einer Kriegserklärung auf den Anschlag reagierte. Mehr noch, schaut man genau hin und betrachtet die Abfolge der Sätze, wird sogar etwas ganz anderes angedeutet, dass es nämlich »alle wichtigen Staaten« Europas waren, die die Schuld an der Eskalation der Situation traf. Um das noch einmal auf den Punkt zu bringen: Wir stoßen hier auf eine ausgesprochen unausgeglichene Form dessen, was man als »Verantwortungsmanagement«¹⁶³ bezeichnen kann. Während wir mit Blick auf Serbien, dem damaligen Kriegsgegner – das gerade nach den Kriegsverbrecherprozessen z. B. wegen des Massakers von Srebrenica 1995 so gut in der Rolle eines Kriegstreibers vorstellbar ist – eine Ausdehnung und Überzeichnung von Verantwortung beobachten können, geschieht mit Blick auf den Bündnispartner Österreich das genaue

162 Peter Brokemper (Hg.), *Geschichte Real*, Arbeitsbuch für Realschulen, Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen 2004, 232.

163 Felicitas Macgilchrist, *Journalism and the Political*, Amsterdam: John Benjamins 2011.

Gegenteil. Schuldzuschreibung wird minimiert oder, noch genauer ausgedrückt, sie findet keinen Adressaten im Raum des unbestimmten »man«.

Das Attentat von Sarajewo in einem französischen Schulbuch

Auf einen markanten Kontrast zu der Erzählung des deutschen Schulbuchs stoßen wir, wenn wir uns der Lesart zuwenden, die ein französisches Schulbuch von der Geschichte des Attentats in Sarajewo präsentiert. Dort lesen wir:

Am 28. Juni wird der Erbe des österreichisch-ungarischen Thrones, Franz-Ferdinand, von einem mit serbischen Nationalisten verbündeten bosnischen Studenten ermordet. Das Attentat scheint der österreichischen Regierung einen Anlass zu geben, Serbien zu vernichten, dem es auf dem Balkan gegenübersteht.¹⁶⁴

Es lohnt sich, zunächst wieder auf die Bezeichnung der Akteure, oder genauer, des Akteurs zu achten. In deutlichem Unterschied zu dem deutschen Zitat ist hier nicht von einem nur diffus umrissenen Kollektivakteur die Rede. Gesprochen wird von der Tat eines Einzelnen. Es war ein »bosnischer« Student, von dem der Thronfolger ermordet wurde. Serbien oder Serben kommen hier nur indirekt ins Spiel, in Gestalt der serbischen Nationalisten, mit denen der Attentäter verbündet war, ohne dass damit gesagt wäre, er hätte in ihrem Auftrag gehandelt. Tendenziell wird der ehemalige Verbündete damit in Schutz genommen vor dem schon damals kursierenden Vorwurf, die serbische Regierung sei der eigentliche Strippenzieher hinter der Tat gewesen.

Von sehr viel weniger Zurückhaltung geprägt ist in klarem Gegensatz dazu der rhetorische Umgang mit dem ehemaligen Kriegsgegner Österreich-Ungarn. Von diesem heißt es in unverkennbar dramatisierender Absicht, es sei ihm darum gegangen, Serbien zu »vernichten«. Zwar wird die dahintersteckende Schuldzuweisung durch das Wörtchen »scheint«, das

164 Jean-Michel Lambin und Catherine Cassagne, *Histoire, Ire ES/L/S*, Paris: Hachette 2003, 184: »Le 28 juin, l'héritier du trône austro-hongrois, François-Ferdinand, est assassiné à Sarajevo par un étudiant bosniaque lié aux nationalistes serbes. L'attentat semble offrir au gouvernement de Vienne l'occasion d'écraser la Serbie, à qui elle s'oppose dans les Balkans.«

immer auch eine gewisse Distanz zu einer Behauptung signalisiert, relativiert. Doch etwas Drastischeres als die Unterstellung eines Vernichtungswillens ist kaum vorstellbar.

Fassen wir den bisherigen Befund noch einmal kurz zusammen. Trotz der deutsch-französischen Freundschaft als Motor der EU und der deutsch-französischen Schulbuchkommission, die als Vorbild für Aussöhnung zwischen ehemaligen Kriegsgegnern gelten kann, werden hinter vermeintlich wenig aussagenden Formulierungen doch noch ziemlich gegensätzliche Blicke auf die Vergangenheit des Ersten Weltkrieges sichtbar.

Das Attentat von Sarajewo in einem englischen Schulbuch

Wieder anders fällt die Positionierung in einem englischen Schulbuch aus. Dort heißt es mit Blick auf das Attentat:

Es war der 28. Juni 1914. Weit weg von Großbritannien wurde Erzherzog Franz Ferdinand von einem Serben in Sarajevo erschossen. Der Erzherzog war der Erbe des österreichischen Throns. Österreich war rasend. Österreich wies Serbien die Schuld am Tod des Erzherzogs zu. Was darauf folgte, war wie ein Strudel. Die großen Länder Europa sprangen in diesen Strudel. Es war der Strudel zum Krieg.¹⁶⁵

Wie wir hier sehen können, ist das englische Schulbuch in der Schuldfrage sehr differenziert. Die Verantwortung trifft hier *einen* Serben, nicht das ganze Volk. Anders auch als in dem französischen Schulbuch fällt hier das dort negativ konnotierte Reizwort »Nationalismus« nicht. Die Autoren sagen hier schlichtweg gar nichts über die Motive des Täters.

Interessant ist an diesem Zitat aber zweifelsohne etwas anderes – die lakonische Art und Weise nämlich, in der zum Ausdruck gebracht wird, dass der Erste Weltkrieg ein seltsamer Krieg war, der seinen Anlass dort, weit weg auf dem Kontinent fand, ein Krieg (so die zwischen den Zeilen zu

165 Reynoldson, *First World War*, 6: »It was 28 June 1914. Far away from Britain the Archduke Franz Ferdinand was shot in Sarajevo by a Serbian. The Archduke was the heir to the Austrian throne. Austria was furious. Austria blamed Serbia for the Archduke's death. What followed was like a whirlpool. The great countries of Europe jumped into the whirlpool. It was a whirlpool to the war.«

lesende Botschaft), an dem sich Großbritannien besser nicht beteiligt hätte. Unterstützt wird diese Lesart, wenn wir uns anschauen, wie Österreich-Ungarn mit wenigen Strichen charakterisiert wird. »Österreich war rasend«, lesen wir. Mit anderen Worten, was hier implizit eingeführt wird, ist eine folgenreiche Unterscheidung zwischen *uns*, den rationalen und kontrollierten Inseuropäern auf der einen Seite, und *ihnen*, den ungezügelten Völkern dort auf dem europäischen Festland auf der anderen Seite.

Allerdings wird genau diese Leitunterscheidung in den letzten drei Sätzen wieder eingeebnet. Von einem Strudel ist dort die Rede, der als Metapher für einen letztlich in Krieg und Gewalt mündenden Kontrollverlust eingeführt wird. Interessanterweise wird dieses Wort durch dreifache Wiederholung nicht nur zu einem Schlüsselbegriff. Es wird auch in recht mehrdeutiger Weise verwendet, weil es in jedem der drei Sätze unterschiedliche Assoziationen hervorruft. Zunächst wird nur erzählt, dass dieser Strudel plötzlich da war. Dadurch entsteht der Eindruck, man habe es hier mit einem Naturphänomen zu tun, auf das man keinen Einfluss habe, mit dem man sich aber irgendwie arrangieren müsse. Mit dem nächsten Satz wird genau dieses Bild gleich wieder konterkariert. Jetzt sind die Großmächte nicht mehr irgendwelchen Naturgewalten ausgeliefert. Sie werden aktiv und springen selber in den Strudel hinein. In diesem kurzen Satz klingt fast so etwas wie eine spielerische Komponente an. Unwillkürlich hat man Kinder vor Augen, die ausgelassen in ein Wasser springen, dessen Untiefen und dessen Sogwirkung sie vielleicht noch nicht richtig einschätzen können. Und so nimmt es nicht wunder, dass der Strudel am Ende doch wieder zu einer Urgewalt wird, die alle gnadenlos in den Krieg hineinreißt. Man wird die Unentschiedenheit, die hinter diesen Sätzen aufscheint, vielleicht darauf zurückführen können, dass man die Kriegsbeteiligung Englands nur dann erklären kann, wenn man die zuvor angedeutete Distanz zu den Kontinentaleuropäern vergessen macht. Schließlich verfallen am Ende alle dem Taumel, der im Krieg endet, die rationalen Engländer genauso wie die rasenden Österreicher. Vielleicht braucht es die Beschwörung von übermächtigen Naturgewalten, um das Verschwinden von Unterschieden, die man gerade noch betont hat, nachvollziehbar zu machen.

Das Attentat von Sarajewo in einem serbischen Schulbuch

Aufschlussreich ist es auch, wie die Geschichte des Anschlags auf den österreichischen Thronfolger dort erzählt wird, wo alles angefangen hat, in einem neueren serbischen Schulbuch. Dort finden wir diese Version:

Der unmittelbare Anlass für den Anfang des Ersten Weltkrieges war das Attentat auf den österreichischen Thronfolger Erzherzog Franz Ferdinand und seine Frau Sophie. Dieses Attentat hat am 28. Juni 1914 in Sarajevo der neunzehnjährige Serbe Gavrilo Princip ausgeführt, der ein Mitglied der geheimen Organisation »Junges Bosnien« war. Österreich-Ungarn beschuldigte das Königreich Serbien, für die Planung und Ausführung dieses Attentats verantwortlich zu sein. Deswegen stellte Österreich-Ungarn an Serbien eine Reihe von Forderungen, von welchen einige die Unabhängigkeit des Landes bedroht hätten. Das Ultimatum, das die serbische Regierung nicht annehmen konnte, nutzte Österreich-Ungarn aus, um am 28. Juli 1914 dem Königreich Serbien den Krieg zu erklären.¹⁶⁶

Wie wir sehen können, versteckt sich hier hinter der Politik der Benennung eine neue Strategie im Umgang mit der Frage nach der Schuld am Attentat. Zunächst einmal werden sehr viele Informationen zu dem Attentäter geliefert. Er wird als Mitglied einer konkreten Organisation porträtiert. Er repräsentiert nicht die Serben. Er vertritt nicht einmal die serbischen Nationalisten. Mit einigem erzählerischen Aufwand tritt der Text damit der – übrigens erstmals explizit benannten – Anschuldigung entgegen, das Attentat wäre im Namen und im Auftrag des serbischen Staates begangen worden. Man kann darin folglich eine Strategie zur Minimierung der serbischen Verantwortung für eine allgemein negativ beurteilte Tat sehen.

Der gleiche Text öffnet sich, wie wir gerade in Diskussionen mit LehrerInnen erfahren konnten, auch anderen Interpretationen. Gavrilo Princip, so eine ihrer Lesarten, wird auch deshalb so ausdrücklich als verantwortlicher Akteur sichtbar gemacht, weil er zumindest in der serbischen Wir-Gruppe als Held gilt, der sich der Vereinigung aller Serben in einem Staat vollkommen verschrieben hat. Wie zu erwarten war wurden für ihn bereits in der Zwischenkriegszeit Denkmäler errichtet und nicht von ungefähr trugen Schulen in der Tito-Zeit seinen Namen. Auch wurde zum hundertsten

166 Duško M. Kovacević u. a., *Istorija 8*, Beograd: Zavod ra udžbenike i nastavna sredstva 2003, 71.

Jahrestag des Ersten Weltkriegs im serbischen Teil der bosnischen Hauptstadt Sarajewo, nur wenige Tage bevor sich auch der Tag des Attentats auf Franz Ferdinand jährte, ein neues Monument für ihn eingeweiht.¹⁶⁷

Vielleicht ist das Entscheidende an dieser Passage aus einem aktuellen serbischen Schulbuch wirklich darin zu suchen, dass diese Sätze unterschiedliche, ja gegensätzliche Deutungen tragen können. In Übereinstimmung mit globalen Trends zur Verurteilung von Gewalt kann man eine Bereitschaft zur Verurteilung auch politisch begründeten Mords aus ihnen herauslesen und seine Aufmerksamkeit dann auf die Behauptung individueller Verantwortung eines Einzeltäters richten. Im Wissen um die Konjunkturen serbischer Debatten kann man in denselben Zeilen allerdings auch eine Hommage an einen Nationalhelden entdecken. Mehrdeutigkeit und Ambivalenz wären dann eine Folge davon, dass serbische SchulbuchautorInnen immer zwei Dinge gleichzeitig im Auge haben müssen, nämlich die erinnerungskulturellen Bedürfnisse des serbischen Publikums und die Normen einer globalen Erinnerungskultur, die sich eher nicht mit dem Verherrlichen von Gewalt in Einklang bringen lassen.

Der eingangs zitierte Textausschnitt nimmt die eigene nationale Wirkgruppe aber auch noch auf einer zweiten Ebene in Schutz. Von einem Ultimatum ist zwar die Rede, das Österreich-Ungarn an Serbien richtete, doch wir erfahren darüber nichts genaues, außer dass es die Unabhängigkeit des Landes bedrohte. Deshalb musste es abgelehnt werden und diese Ablehnung, so heißt es weiter, habe Österreich-Ungarn ausgenutzt, um einen Krieg vom Zaun zu brechen. Zweifelsohne verliert die Argumentation dadurch, dass der Inhalt des Ultimatums im Dunkeln bleibt, an Überzeugungskraft. Umso dringlicher stellt sich die Frage, was die AutorInnen wohl zu dieser Auslassung bewogen haben mag. Grundsätzlich könnte man sich dies so erklären, dass die konkreten Forderungen des Ultimatums in dem serbischen Schulbuch auch deshalb ausgespart werden, weil sie heute eben nicht jedem als unannehmbar und inakzeptabel erscheinen mögen. Denkbar ist aber ebenso, dass die AutorInnen an dieser neuralgischen Stelle auch deshalb unkonkret bleiben, weil sie Konturen auflösen, Vergangenheit und Gegenwart zum Verschwimmen bringen wollen, weil sie im Kopf der

167 Vgl. <http://www.spiegel.de/politik/ausland/erster-weltkrieg-serben-errichten-denkmal-fuer-princip-in-sarajevo-a-977937.html> [zuletzt geprüft am 8. Juli 2014].

idealen serbischen LeserInnen ein assoziatives Gleichheitszeichen zwischen Sarajewo 1914 und Rambouillet 1999 setzen wollen. 1999 führte die Weigerung Serbiens, einen Vertrag zu unterzeichnen, den es ebenfalls als Bedrohung seiner Souveränität ablehnte, wieder zu einem Krieg, zum Kosovokrieg. Aus dieser Perspektive ergeben sich klare Parallelen zwischen den Zumutungen der imperialen Habsburger vor dem Ersten Weltkrieg und der ebenfalls als imperial wahrgenommenen NATO-Staaten vor dem Kosovokrieg.

2.6 Welche Kontexte können konstruiert werden?

Das Attentat von Sarajewo in einem finnischen Schulbuch

Bei der Analyse der Plotstrukturen, die den Erzählungen über das Attentat von Sarajewo zu Grunde liegen, soll der Blick jetzt auf ein finnisches Schulbuch gerichtet werden. Auch hier lesen wir Dinge, die so in den anderen Erzählungen bislang noch nicht aufgetaucht sind. In dem Versuch, die Bedeutung des Textes möglichst plausibel zu rekonstruieren und dabei auch auf eine gewisse Vielstimmigkeit hinzuweisen, werden wir diesmal allerdings auch auf das Verfahren der Kontextualisierung zurückgreifen. Das Vorgehen orientiert sich im weitesten Sinn an den Prinzipien der ethnographischen Forschung, die sich zunächst irritieren lässt und dann im sozialen und kulturellen Kontext nach Anhaltspunkten sucht, die dabei helfen, die anfängliche Irritation aufzulösen.¹⁶⁸ Konkret heißt das, dass wir zwischen mehreren Textstellen hin- und herpendeln, um Deutungsmöglichkeiten auszuloten.

Die finnische Schulbucherzählung, um die es dabei gehen soll, beginnt mit diesen Sätzen:

Die Beziehungen zwischen Serbien und Österreich-Ungarn verschärfen sich im Sommer 1914. Der Thronerbe Österreich-Ungarns, Erzherzog Franz Ferdinand, war zusammen mit seiner Frau in die Hauptstadt Bosnien-Herzegowinas, Sarajewo, gekommen, um dort die österreichisch-ungarische Armee zu inspizieren.

168 Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, New York: Basic Books 1973.

Der von der serbischen Organisation »Schwarze Hand« bezahlte 19-jährige Gavrilo Princip erschoss den Erzherzog und dessen Frau.¹⁶⁹

Erwähnenswert sind diese Sätze v. a. aus einem Grund. Zum ersten Mal wird in unserem Sample der Mord hier im Aktiv geschildert. Der Erzherzog *wird* nicht ermordet. Es ist Gavrilo Princip, der *ihn erschießt*. Grundsätzlich lässt sich sagen, wer über eine Tat im Aktiv schreibt, der drückt sich nicht um die Benennung von Ross und Reiter, der schreibt Verantwortung viel deutlicher zu als dies in einer Passivkonstruktion möglich ist. Gleichzeitig definiert er die Perspektive, aus der wir als Leser ein Geschehen beobachten. Wir gucken also gewissermaßen dem Täter, nicht dem Opfer über die Schulter.

Auffällig ist, dass wir hier im Zusammenhang mit dem Attentat etwas über die Verschärfung der bilateralen serbisch-österreichischen Beziehungen erfahren. Die Mordtat erscheint damit nicht länger als etwas, das man diesen gewaltbereiten und serbischen Nationalisten zutrauen kann. Sie bekommt eine Geschichte, die sie zumindest rational nachvollziehbar macht. Und wenn wir dann noch den nächsten Satz in unsere Betrachtung einbeziehen, in dem es heißt, der Erzherzog sei nach Sarajewo gereist, um die österreichisch-ungarische Armee zu inspizieren, dann kommt eine weitere erklärende Facette hinzu. Österreich-Ungarn wird als Besatzungsmacht vorgestellt, die Soldaten in einem von ihr unterworfenen Land stationiert hat.

Vielleicht können wir in diesem Satz auch einen Nachhall jener historiographischen Debatten hören, die es zu einem fatalen Fehler, ja zu einer Provokation erklärten, dass der österreichisch-ungarische Thronfolger auf dem Höhepunkt einer Krise ausgerechnet zu einem Armeebesuch nach Sarajevo kam, und das auch noch ausgerechnet am 28. Juni, dem Vidovan, dem mit unheilvoller symbolischer Bedeutung aufgeladenen Jahrestag der Schlacht auf dem Amsfeld.¹⁷⁰

169 J. Aunesluoma u. a., *Lukion historia. Linkki 3. Kansainväliset suhteet*, Helsinki: WSO Ypro 2010, 36.

170 Vgl. Calic, *Kriegstreiber*. Die Schlacht auf dem Amsfeld (serbisch »Kosovo polje«; in der heutigen Republik Kosovo) im Jahre 1389 markierte nicht nur einen wichtigen Wendepunkt in der serbischen Geschichte. Serbische Truppen erlitten hier die entscheidende Niederlage gegen die osmanische Expansion auf dem Balkan. Die Erinnerung an diese Schlacht, die zum Symbol für heroischen, wenn auch letztlich gescheiterten Widerstand gegen eine überlegene Macht wurde, spielt auch in serbi-

Dass eine solche Interpretation guten Grund hat, zeigt sich, wenn man auch den Vorspann zu der hier zitierten Passage in die Betrachtung einbezieht. Auf derselben Seite des fraglichen finnischen Schulbuchs lesen wir nämlich:

Österreich-Ungarns Herrschaft in Bosnien-Herzegowina führte auf dem Gebiet des Balkans zur Entstehung zahlreicher nationalistischer Organisationen, deren Ziel es war, die Österreicher aus dem Balkan zu vertreiben. Von Serbien aus wurde eine gegen die österreichisch-ungarische Herrschaft gerichtete Aktion geleitet. Serbische Nationalisten vertraten die Ansicht, dass die auf dem Gebiet lebenden Slawen zu Großserbien, nicht zu Österreich-Ungarn gehören sollten.¹⁷¹

Eines ist hier unübersehbar. Nationalismus erscheint nicht als gewissermaßen peinlicher und in Rückständigkeit wurzelnder kultureller Defekt, den es tunlichst zu vermeiden oder aber zu überwinden gilt. Nationalismus und nationalistische Organisationen erscheinen vielmehr als geradezu notwendiges, zumindest aber verständliches Produkt imperialer Herrschaft. Die Hauptverantwortung wird hier ganz eindeutig Österreich-Ungarn zugeschrieben, das mit seiner Herrschaft die Geister heraufbeschwor, die es schließlich bekämpften.

Mit Fug und Recht darf man in dieser Deutung auch einen Hinweis auf eigene, also auf finnische Erfahrungen mit Fremdherrschaft und Nationalismus sehen. Finnland war vor dem 20. Jahrhundert nie selbständig gewesen. Seit dem 12. Jahrhundert hat es erst für 600 Jahre zu Schweden gehört. Durch einen verlorenen Krieg fiel es dann 1809 an das russische Reich. Als eigenständiges Großfürstentum genoss es unter Russischer Herrschaft allerdings ein hohes Maß an Autonomie. Das änderte jedoch nichts daran, dass die erste russische Revolution von 1905 in Finnland auf besonders starken Widerhall traf. Das hatte viel mit den sich zunehmend selbstbewusst artikulierenden Ansprüchen eines finnischen Bürgertums zu

schen Identitätskonstruktionen eine ganz zentrale Rolle. In den 1990er Jahren wurde sie z. B. zu der Folie, vor deren Hintergrund der Krieg zwischen Serbien und der NATO gedeutet wurde.

171 Aunesluoma, *Lukion historia*, 36.

tun, das im Zuge der recht erfolgreichen Industrialisierung im 19. Jahrhundert entstanden war.¹⁷²

Um nur an einem Beispiel zu zeigen, dass Nationalismus hier nichts mit Rückständigkeit und Romantik zu tun hatte: dieses national gesinnte und auf Mitbestimmungsrechte drängende Bürgertum nutzte die nach 1905 einsetzende Welle von liberalen Reformen auch, um 1906 als erstes europäisches Land überhaupt ein Wahlrecht für Frauen einzuführen. Vielleicht auch wegen dieser guten sozio-strukturellen Startvoraussetzungen, war die finnische Nationalbewegung schließlich und endlich außerordentlich erfolgreich. Sie setzte im Dezember 1917 nicht nur die Unabhängigkeit von dem durch Krieg und Revolution empfindlich geschwächten Russischen Reich durch. Nur einen Monat später erstritt sie sich zudem die Anerkennung der staatlichen Selbständigkeit Finnlands durch die russische Regierung.

Um von diesem Exkurs den Bogen zurück zum finnischen Schulbuch zu schlagen: Es gibt offenbar gute historische Gründe dafür, Nationalismus nicht von vorneherein zu verteufeln. Dieselben historischen Gründe begründen offenbar eine gewisse Skepsis gegenüber allen imperialen Großreichen.

Wenn wir uns nun aber auch noch den letzten Satz in dieser Geschichte über das Attentat von Sarajevo anschauen, dann verliert die hier bislang entfaltete und als Produkt eigener Kämpfe erklärte Deutung viel von ihrer Eindeutigkeit. Dort lesen wir nämlich, dass Gavrilo Princip, der verantwortliche Täter, von einer serbischen Organisation für den Mord bezahlt worden ist. Ein positives Licht wirft diese Information, die fast einer Unterstellung von Opportunismus gleichkommt, auf diesen Mann zweifelsohne nicht. Hält man sich an die diskursanalytische Regel, der zufolge man das, was gesagt wird, besser versteht, indem man es vor dem Hintergrund denkbarer Alternativen analysiert, kann man sich unschwer ein anderes Ende für diese Geschichte vorstellen, ein Ende, das vielleicht daran erinnert hätte, dass Gavrilo Princip schon als Schüler selber zum Opfer der durchaus repressiven und wenig zimperlichen Herrschaft der Habsburger in Bosnien-

172 Vgl. hierzu und zum Folgenden: Edgar Hösch, *Kleine Geschichte Finnlands*, München: C. H. Beck 2009.

Herzegowina geworden war. Wie viele andere war er wegen sogenannter nationalistischer Umtriebe aus der Heimat vertrieben worden.¹⁷³

Dies geschieht jedoch nicht. Als Leser werden uns keine moralisch anerkennungsfähigen Motive für den Anschlag genannt. Vielmehr wird Gavrilo Princip zu einem bezahlten Mörder, der damit nicht zuletzt aus niedrigen Motiven handelt. »Woher kommt das?«, frage man sich als Leser. Woher kommt dieser Bruch in einer Geschichte, die mit der Rechtfertigung von Nationalismus anfängt, nur um uns am Ende einen Täter zu präsentieren, der kein Nationalist ist, sondern fast schon in die Nähe eines Auftragsmörders gerückt wird?

Welchen Reim dürfte sich wohl der oder die ideale finnische LeserIn auf diese jähe Wendung machen? Unterstellen können wir dabei wohl, dass der bzw. die beschulte FinnIn sich natürlich erschließen kann, von wem Gavrilo Princip und Serbien damals im Ersten Weltkrieg Unterstützung bekamen im Kampf gegen das Habsburger Imperium. Sie oder er stößt früher oder später darauf, dass es Russland war, das dem serbischen Brudervolk zu Hilfe eilte. Russland, das gegenüber Finnland eine ganz andere Rolle spielt, die Rolle der Imperialmacht nämlich, die nicht mit allzu viel Sympathien rechnen darf. Stützen können sich solche Erwägungen auf eine anti-russische Grundhaltung, die sich in dem finnischen Schulbuch immer wieder zu Wort meldet. Sichtbar wird diese negative Einstellung v. a. dadurch, dass sie eigentlich gar nicht hineinpasst in eine Erzählung, die immer wieder von der Bereitschaft zur Empathie mit anderen geprägt ist.

Für fast alle anderen Länder zeigen die Autoren ein tiefes Verständnis. Über Frankreich erfahren wir z. B., dass es sich durch die Niederlage von 1871 tief gedemütigt gefühlt habe. Noch ausführlicher wird uns Deutschland erklärt, das – so lesen wir – in ständiger Furcht vor der Rache Frankreichs lebte und voller Nervosität auf jedes Zeichen der Annäherung seines Erzfeindes an Russland reagierte. Mit Blick auf seine Rolle in der Balkankrise, mit Blick also auf die Rückendeckung, die es Österreich nach dem Attentat auf Franz Ferdinand zusicherte, heißt es geradezu entschuldigend, die deutsche Regierung habe sich dazu nur hinreißen lassen, weil sie fälschlicherweise davon ausging, Großbritannien werde sich auch weiterhin aus diesem Disput heraushalten. Auch Großbritannien selber hält das finnische

173 Calic, *Kriegstreiber*.

Schulbuch Unwissenheit und nicht etwa bösen Willen vor, denn es heißt, es habe einen verständlichen Fehler begangen, als es glaubte, Deutschland werde niemals so wahnsinnig sein und ernsthaft eine Auseinandersetzung mit dem britischen Weltreich riskieren.

Worauf es hier ankommt ist dies: Sobald es um Russland geht, endet die Bereitschaft zur Perspektivübernahme im finnischen Schulbuchnarrativ. Das zeigt sich schon darin, dass wir nichts darüber erfahren, was die russische Führung denkt, wovor sie Angst hat oder worauf sie hofft. Ohne Chance auf eine Binnensicht erfahren wir nur, was sie tut, dass sie auf äußere Niederlagen mit Unterdrückung nach innen reagiert und dass dabei dann ein Mehr an Russifizierung und an Einschränkung von Bürgerrechten herauskommt. Letzteres wird wiederum aus dem Blickwinkel der Betroffenen geschildert, zu denen in diesem Fall die Finnen selber gehören. Größer kann die Distanz beim Erzählen kaum sein.

Abschließend sei hier noch einmal betont, dass es fast immer widerstreitende Einflüsse sind, die auf die mentalen Bilder wirken, die wir uns von der Vergangenheit machen. In finnischen Schulbucherzählungen über den Ersten Weltkrieg können wir auch etwas von der Brüchigkeit sehen, die dies unweigerlich produziert.

Der Kriegsausbruch in einem litauischen Schulbuch

Dass Schulbücher hybride Texte sind, in denen wir nicht nur die Abdrücke derjenigen Deutungsmuster finden, die in einer Gesellschaft so hegemonial sind, dass sie schon gar nicht mehr als solche erkannt werden, sondern schlichtweg als selbstverständliche Wahrheit betrachtet werden, kann auch am Beispiel einer litauischen Erzählung gezeigt werden. Wieder geht es um Deutung durch Kontextualisierung. Diesmal werden allerdings Erzählungen zu unterschiedlichen Ereignissen miteinander in Beziehung gesetzt. Mit Litauen richten wir den Blick dabei auf ein Land, das gerade in Westeuropa nicht selten und vielleicht ein wenig vorschnell als nationalistisch, bäuerlich und antiquiert abgetan wird, das sich mit Blick auf den Ersten Weltkrieg in seinen Schulbüchern gleichzeitig aber Zeit nimmt für eine ganz besonders wichtige Debatte um Schuld und Verantwortung.

Um es gleich vorwegzunehmen: Im Schulbuch aus Litauen geht es nicht

darum, zu erwägen oder gar zu entscheiden, welche der europäischen Großmächte sich denn nun den Vorwurf gefallen lassen muss, am meisten für die Auslösung des Krieges getan zu haben. Anders als all die Geschichten, in denen es bei dem Gegensatz zwischen *uns* und *ihnen* immer noch in erster Linie um nationale Zugehörigkeiten geht, wird die Schuldfrage hier im Verhältnis zwischen Eliten auf der einen Seite und dem einfachen Volk auf der anderen Seite verhandelt.

Bevor diese Verhandlungen näher in Augenschein genommen werden, sei noch darauf hingewiesen, dass der litauische Diskurs damit auch auf eine Entschuldigungsstrategie reagiert, die in vielen westeuropäischen Ländern recht verbreitet ist. Als typisch kann hierfür ein französisches Schulbuch angesehen werden, das zwar mit einer Nebenbemerkung kurz den Patriotismus von unten, von Seiten der Bevölkerungen in fast allen Krieg führenden Staaten streift, sofort im Anschluss daran aber eine Phalanx von Argumenten präsentiert, die die Kriegsbegeisterung der einfachen Leute als Ergebnis von Repression und manipulativer Propaganda erklären und zudem als ein höchst ephemeres Phänomen beschreiben, das schon bald einer tiefen Resignation Platz gemacht habe.¹⁷⁴ Dass diese Formel in manchen erinnerungskulturellen Konstellationen offenbar als nicht hinreichend wahrgenommen wird und dass dies wohl auch mit stark polarisierten gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um Schuld in anderen historischen Kontexten zu tun hat, die ein gehöriges Maß an Widersprüchlichkeit auch in die Geschichten hineinbringen, die über den Ersten Weltkrieg erzählt werden, soll nun am Beispiel einer Schulbucherzählung aus Litauen gezeigt werden. Dort lesen wir:

[1] Im ersten Weltkrieg wurde das erste Mal in der Geschichte die Kriegspropaganda sehr breit eingesetzt, es wurde eine strenge Nachrichten- und Postzensur

174 Lambin, *Histoire*, 184. Es ist sicher kein Zufall, dass das Narrativ von den europäischen Völkern, die eigentlich gar keinen Krieg wollten und allesamt zu Opfern ihrer rücksichtslosen Eliten geworden sind, eine ganz zentrale Rolle im Prozess der deutsch-französischen Aussöhnung nach dem Zweiten Weltkrieg spielte. Die deutsch-französischen Schulbuchempfehlungen von 1951 geben mit Blick auf den Ersten Weltkrieg genau diese Deutung vor, die, wie man sich leicht vorstellen kann, besonders gut geeignet ist, zur Kompromissformel zwischen zwei Erinnerungskulturen zu werden, die lange Zeit gerade durch die Erinnerung an diesen Krieg zutiefst entzweit worden waren.

eingeführt. Das hinderte die friedlichen Einwohner daran, die Wahrheit über das Gemetzel an den Fronten zu erfahren. [...] [2] Die Schriftsteller und Wissenschaftler demonstrierten ihre geistigen Fähigkeiten. Thomas Mann versuchte die Überlegenheit der Kultur der Deutschen zu zeigen und Herbert G. Wells hat bewiesen, dass der Krieg ausgebrochen ist, um alle Kriege zu beenden. [...] [3] Eine wichtige Ursache des Ersten Weltkrieges war auch der wachsende Nationalismus der Völker Europas – die einen Völker verkündeten ihre Überlegenheit über andere Völker. Dem Krieg wurde eine positive Rolle in der Geschichte der Menschheit zugeschrieben. [4] Die Industriellen und sogar die Künstler stimmten dem zu.¹⁷⁵

Die im Text ergänzte Nummerierung deutet es bereits an: es sind mindestens drei unterschiedliche Geschichten, die hier erzählt werden, drei unterschiedlich akzentuierte Deutungsangebote, die jeweils optimal angepasst sind an die unterschiedlichen erinnerungskulturellen Bedürfnisse in der postsozialistischen Gegenwart. Der Verweis auf die postsozialistische Gegenwart ist dabei mit Bedacht platziert. Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, sind es auch unterschiedliche Positionierungen zur sozialistischen Vergangenheit, die gewissermaßen durch die Deutungen des ersten Weltkriegs hindurch schimmern.

Die *erste* Geschichte ist unmittelbar anschlussfähig an das, was wir eingangs als typisch französisches Erzählmuster vorgestellt haben. An entscheidender Stelle finden wir allerdings eine Erweiterung des ursprünglichen Narrativs. Friedliche Einwohner werden hier nicht nur böse an der Nase herumgeführt durch eine Propagandamaschinerie, die darauf aus ist, Kriegsbegeisterung zu produzieren. Ihnen wird durch Zensur auch aktiv die Möglichkeit genommen, sich ein angemessenes Bild von der brutalen Realität des Krieges zu machen. Es ist bestimmt kein Zufall, dass hier an prominenter Stelle von Zensur die Rede ist, der damals die Feldpostbriefe von Soldaten unterworfen waren und die dann später, auch im sozialistischen Sowjetlitauen zum Alltag gehörte. Die scharfe Kontrolle, der der Briefverkehr mit litauischen Emigranten damals ausgesetzt war, ist heute ein Topos, der in vielen Geschichten immer wieder auftaucht.¹⁷⁶

Wichtiger noch als diese Parallele ist aber vielleicht die Funktion, die die

175 Algirdas Gecas u. a., *Lietuva ir pasaulis. Istorijos vadovelis XII. klasei*, Vilnius: Kaunas 2001, 152f. Nummerierung der Sätze v. d. VerfasserInnen.

176 Christophe, *Kulturwissenschaftliche Schulbuchforschung*.

Beschwörung von Kontrolle erfüllt. Es scheint auch um die Vorbereitung einer Schlussfolgerung zu gehen, die mit Blick auf den Ersten Weltkrieg nicht wirklich wichtig, mit Blick auf die sozialistische Vergangenheit aber ganz und gar zentral ist für jedes Urteil über Schuld und Scham. Wer es nicht besser wissen konnte, weil er dem Kontrollwahn eines allgegenwärtigen Machtapparats ausgesetzt war, der muss sich auch nicht vorwerfen lassen, dass er sich an ein verbrecherisches Regime angepasst hat. Es ist genau diese Geschichte, in der der sowjetische KGB die Hauptrolle spielt, die in Litauen heute zum wichtigsten Entlastungsargument für Tausende von ehemaligen Parteimitgliedern und Funktionären geworden ist.¹⁷⁷

Die *zweite* Geschichte schlägt hingegen einen ganz anderen Ton an. Und wie wir sehen werden, spricht sie damit auch ein ganz anderes Bedürfnis an. Sie bietet nämlich ausdrücklich keine Entlastung von Schuldzuweisungen. Ganz im Gegenteil, sie weitet den Kreis der Schuldigen bewusst aus, indem sie daran erinnert, dass es Intellektuelle, Schriftsteller waren, die den Krieg im Rekurs auf vermeintlich noble Motive rechtfertigten. Auch dieses Beispiel ist gewiss nicht ohne Bedacht gewählt. Zunächst einmal stößt es Künstler, Literaten unsanft vom Thron der moralischen Überlegenheit. Auch ein Thomas Mann, der manch einem im Zweiten Weltkrieg das Gewissen der deutschen Nation zu verkörpern schien, ist im Hinblick auf den Ersten Weltkrieg schuldig geworden. In Litauen wird man darin auch einen Reflex der Abrechnung mit der sogenannten roten Intelligenzija vermuten dürfen, der man heute vorwirft, in Sowjetzeiten erst zum Nutznießer eines ausgefeilten Bestechungs- und Privilegierungssystems geworden zu sein und dann im Gegenzug nur allzu bereitwillig die sowjetische Ideologie propagiert zu haben. Solche Erzählungen bedienen dabei immer auch die Ressentiments derjenigen, die zu Verlierern der Transformation geworden sind und sich darüber aufregen, dass manch einer, der im alten System Karriere gemacht hat, auch heute wieder im weichen Sessel sitzt.¹⁷⁸

Am weitesten sind die Kreise, die der Schuldvorwurf zieht, sicherlich jedoch in der *dritten* Geschichte, die zudem den deutlichsten Bruch voll-

177 Christophe, »Erinnerung« und Dies., »Geschichtsunterricht zwischen Kanonisierung und Kompetenzorientierung: einige Überlegungen zu Deutschland und Litauen«, in: *Bildungskanon heute*, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung 2012, 143–148.

178 Christophe, »Erinnerung«.

zieht mit der Vorstellung von den Völkern, die den Krieg nicht wollten. Stattdessen ist von Nationalismus die Rede und von weit verbreiteten Überlegenheitsgefühlen. Das ist eine Passage, die man, genauer zwei ideale litauische LeserInnen auf höchst unterschiedliche Art und Weise lesen können, weil sie jeweils unterschiedliche Parallelen zu ihren jeweiligen Gegenwart ziehen. Der oder die erste wird dahinter vielleicht auch einen kritischen Reflex auf den mitunter antiquiert anmutenden Nationalismus der postsozialistischen Gegenwart sehen. Und gerade dann, wenn er oder sie zu der gut ausgebildeten, postmodern geschulten Jugend des Landes gehört, die mit dem Untergang der UdSSR nicht in erster Linie die Wiedergeburt der litauischen Nation, sondern die Öffnung zur Welt verbindet, wird er bzw. sie in diese Kritik einstimmen. Ein zweiter Typus von LeserIn könnte ganz andere Assoziationen haben. Nationalismus wird für ihn oder sie vielleicht eine austauschbare Chiffre sein, die man leicht durch Sozialismus oder Totalitarismus ersetzen kann, um dann ein wenig empört festzustellen, doch, genauso wie sich damals viele durch ihre Kriegsbegeisterung schuldig gemacht haben an der Urkatastrophe des Ersten Weltkrieges, sind in der Sowjetunion viele entweder durch ihre Begeisterung oder durch ihre Anpassungsbereitschaft schuldig geworden an den vielen Toten des GULAG. Es ist diese letzte Interpretation, die man auf die Formel von der gespaltenen Gesellschaft bringen kann,¹⁷⁹ in der eine überwältigende Mehrheit von Konformisten ihren Frieden gemacht hat mit einem System, das eine mutige Minderheit von Widerstandskämpfern bis aufs Blut gequält hat und eben diese Interpretation ist in rechtsnationalistischen Kreisen in Litauen heute noch recht populär.

Das Hin- und Herspringen zwischen den verschiedenen Zeitebenen, zwischen Erstem Weltkrieg und Sozialismus, aber auch zwischen den Geschichten, die über diese beiden Ereigniskomplexe in Litauen kursieren, macht zweierlei deutlich: *Erstens*, wie in vielen anderen modernen Gesellschaften, in denen Deutungseliten miteinander konkurrieren, die Zugriff auf eine Vielzahl von medialen Kanälen haben und sich zudem auch noch aus dem Repertoire global zirkulierender Geschichten bedienen können, sind Deutungskontroversen eher die Regel als die Ausnahme. Das mitunter vorschnell und unreflektiert gebrauchte Wort von *dem* kollektiven Ge-

179 Ebd.

dächtnis *der* nationalen Gesellschaft führt da leicht in die Irre. Das wird auch in Schulbüchern sichtbar, die, wie am Beispiel Litauens gezeigt, nicht mehr *die eine* Geschichte erzählen können, sondern Erzählformen entwickeln müssen, die unterschiedliche Standpunkte aufgreifen und berücksichtigen. *Zweitens* – und das zeigt im Nebenher auch noch einmal, worin der besondere heuristische Nutzen von Schulbüchern als Quelle zur Erforschung von Erinnerungskulturen besteht – prägen Deutungsmuster oder Deutungsfolien, die in Auseinandersetzung mit einem Ereignis wie dem Sozialismus in Litauen entwickelt worden sind, nicht selten auch die Deutung anderer historischer Ereignisse wie dem des Ersten Weltkrieges. Erinnerungskulturen bestehen aus einer Vielzahl von Narrativen, die niemals isoliert voneinander wirken, sondern sich gegenseitig ergänzen oder verstärken, aber auch widerlegen oder relativieren können. Wer so etwas in den Blick nehmen möchte, ist gut beraten, sich für Geschichtsschulbücher zu interessieren, die grundsätzlich vor der Herausforderung stehen, eine Vielzahl von Ereignissen in einen Erzählstrom zu integrieren.

Der Erste Weltkrieg in einem russischen Schulbuch

Mit Blick auf ein recht aktuelles russisches Geschichtsschulbuch, das im Jahre 2010 publiziert und zugelassen worden ist, soll jetzt an einem konkreten Beispiel gezeigt werden, wie man solche Deutungsschichten Stück für Stück freilegen kann, indem man die einzelnen Segmente einer Erzählung zur gegenseitigen Kontextualisierung nutzt. Russland bietet sich dabei aus drei guten Gründen für eine solche Fallstudie an.

Erstens markiert es immer noch einen weißen Fleck in der Gedächtnisgeschichte des Ersten Weltkrieges. Zwar gibt es mittlerweile gute, sogar monographische Untersuchungen,¹⁸⁰ in vielen der bislang vorgelegten vergleichenden Studien taucht es aber nach wie vor kaum auf. Gleichzeitig fehlt es jedoch nicht an markigen Thesen, die etwa die Beobachtung, dass die Erinnerung an die Schrecken des Weltkrieges lange von den Schrecken

180 Karen Petrone, *Great War in Russian Memory*, Bloomington: Indiana University Press 2011; Boris Kolonickij, »100 Jahre und kein Ende. Sowjetische Historiker und der Erste Weltkrieg«, in: *Osteuropa* 64, 2–4 (2014), 369–388.

des Bürgerkriegs überlagert wurden, als Beweis für die mentale Distanz zwischen Russland und Europa nahmen.¹⁸¹ *Zweitens* stellt die komplexe Vergangenheit des Ersten Weltkrieges selber die nationale Erinnerungskultur vor spannende Herausforderungen. Russland ist unter den ehemaligen Kriegsteilnehmern das Land, in dem Teile der politischen Elite am massivsten und – wie sich später herausstellen sollte – am weitsichtigsten vor der Beteiligung an einem Konflikt warnte, in dem es eigentlich nur verlieren konnte.¹⁸² Am Ende einer militärischen Auseinandersetzung, die nach einigen unerwarteten Anfangserfolgen eine Kette von Niederlagen in Gang setzte und seit 1915 auf dem eigenen Territorium stattfand, verspielte es ein Imperium und erlebte den totalen Zusammenbruch seines Staates. All das mündete in einer Serie von Gewaltexzessen, die bis 1922 andauerte und danach in der Gestalt organisierten staatlichen Terrors fortlebte. Gleichzeitig wissen wir aus einer Reihe von Quellen, dass viele russische Bauernsoldaten kaum einen Begriff davon hatten, was eigentlich geschah. Manch einer war zuvor noch nie aus seiner lokal begrenzten Welt herausgekommen und wusste nicht einmal genau, was eigentlich die Abstraktion Russland, geschweige denn Deutschland bedeutete.¹⁸³ *Drittens* schließlich hat die russische Erinnerungskultur in den 100 Jahren, die seit 1914 vergangen sind, eine Reihe von tiefen Brüchen und Kehrtwendungen erlebt, die in Europa sicherlich nicht so schnell ihresgleichen finden. Entscheidend ist hier Mehreres. Nicht nur, dass sich die Form der Staatlichkeit erst mit der Gründung und dann mit dem Zerfall der UdSSR drei Mal verändert hat. Zudem haben sich in der sowjetischen Periode nicht nur die außenpolitischen Konstellationen, auf die Geschichtspolitik reagiert, radikal gewandelt. Auch das ideologische Selbstverständnis des Regimes hat sich zwischen proletarischem Nationalismus, der Doktrin vom Sozialismus in einem Land

181 Zweifelsohne könnte man den Begründungszusammenhang auch gut umdrehen und argumentieren, dass die westeuropäische Ignoranz gegenüber den extrem gewaltsamen Nachbeben des Krieges im Osten des Kontinents auf eine aktive Politik der Ausgrenzung und Ausblendung von essentiellen europäischen Erfahrungen hindeutet.

182 Kolonickij, *100 Jahre*.

183 Jörg Baberowski, »Der Anfang vom Ende. Das Zarenreich im Ersten Weltkrieg«, in: *Osteuropa* 64, 2–4 (2014), 7–20.

und verschiedenen Varianten eines mitunter auch antisemitisch eingefärbten sowjetischen Patriotismus mehrfach gedreht.

All das, so die These, die hier entfaltet werden soll, hinterlässt Spuren im aktuellen Schulbuchdiskurs. Fast schon im Sinne einer vorsichtigen archäologischen Grabung sollen deshalb nach und nach Deutungsschichten frei gelegt werden, die aus verschiedenen Zeiten und Perioden stammen. Weil es dabei vor allem darum geht, Inkohärenzen und Widersprüche sichtbar zu machen, werden dabei besonders solche Zitate ausgewählt, die zumindest implizit um die Frage nach Schuld und Verantwortung in und am Krieg kreisen und dabei tendenziell widersprüchliche Antworten anbieten.

Der Kernsatz der entstehungsgeschichtlich wohl ältesten Deutungsschicht, die bereits unmittelbar nach der Oktoberrevolution entstanden ist, lautet, dass der Krieg, aus dem das bolschewistische Russland folgerichtig und selbst um den Preis gewaltiger territorialer Verluste frühzeitig ausscheidet, ein sinnloser, ein moralisch verwerflicher, ein imperialistischer Raubkrieg war, in dem zahllose Menschen für die Profitinteressen einiger weniger sterben mussten. Zum Ausdruck kommt diese Position in Sätzen, in denen es heißt, dass schon die »Teilnehmer und Augenzeugen die Sinnlosigkeit des Konfliktes« erkannten,¹⁸⁴ Sätze auch, in denen konsequent mit jeder Freund-Feind Logik gebrochen wird, wenn hervorgehoben wird, dass man »die Ziele keiner Seite als gerecht anerkennen könne«. Nur am Rande sei hier bereits angedeutet, dass der kleine, aber bedeutungsvolle Zusatz, der hier mit Blick auf Serbien platziert wird, dem als einzigem Land zugestanden wird, einen gerechten und tapferen Krieg geführt zu haben, eine erste Andockstelle für nationalistische oder panslawische Narrative markiert.

Dominant scheint aber zunächst die Geschichte vom Ersten Weltkrieg als einem imperialistischen Krieg zu sein, die in den Spuren der Formel vom Imperialismus als höchstem Stadium des Kapitalismus unverkennbar auch kapitalismuskritische Züge trägt. Greifbar wird das etwa in Formulierungen, die im Genre einer Entlarvung Bilder vom kalten Geschacher und Gefeiße um Bündnispartner und Vorteile beschwören, die so gar nicht zu

184 O.V. Volobujev u. a., *Istorija. Rossija i mir. 11 klass. Bazovyy uroven'*, Moskau: Drofa 2010, 41.

den propagandistischen Inszenierungen von Patriotismus passen wollen. An einer Stelle liest sich das so:

Der europäische Konflikt entwickelte sich schnell zu einem Krieg, der die ganze Welt erfasste. [...] Dem deutschen Block gelang es, außer dem Osmanischen Reich auch Bulgarien auf seine Seite zu ziehen, einen alten Rivalen Serbiens. Die Deutschen versprachen, Bulgarien auf Kosten Serbiens, Griechenlands und Rumäniens territorial zu entschädigen. [...] Der allerreinsten Handel entwickelte sich um den Kriegseintritt Italiens. Seit 1882 war das Land Mitglied des Dreierbundes, allerdings gelang es den Diplomaten der Entente seine Herrscher davon zu überzeugen, 1915 gegen die Mittelmächte einzutreten. Im Sinne einer Bezahlung wurden Italien territoriale Zugewinne auf Kosten Österreich-Ungarns und des Osmanischen Reichs versprochen.¹⁸⁵

Wenn wir genauer hingucken, entdecken wir auch hier eine gewisse Zweideutigkeit, ein versteckt formuliertes Angebot, mindestens zwei unterschiedliche Dinge in diesen Text hinein- oder aus ihm herauszulesen. Zum einen stößt man auf eine Reihe von bedeutsamen Signalwörtern. Wenn da vom »allerreinsten Handel« die Rede ist, der zwischen den Mächten stattfand, wenn wir von »Bezahlung« lesen, die die einen forderten, und von den »Kosten«, die die anderen zu tragen hatten, dann lugt hinter diesem Vokabular auch eine Schuldzuweisung an den Kapitalismus als dem eigentlichen Auslöser des Krieges hervor. Gleichzeitig liest sich all das aber nicht oder zumindest nicht nur wie eine nüchterne und vom Marxismus inspirierte Analyse der tatsächlichen, nämlich ökonomischen Triebkräfte der Geschichte. Man kann aus diesen Worten auch eine Spur von Trauer darüber heraushören, wie es mittlerweile sogar in Kriegen zugeht, die früher einmal eine Gelegenheit waren, Patriotismus und Tapferkeit unter Beweis zu stellen, eine Trauer also, die dem romantischen Nationalisten gut zu Gesicht steht.¹⁸⁶ Hinter einer solchen anti-modernistischen Attitüde wird man sicherlich auch den Abdruck einer Gegenwart vermuten dürfen, in der, so ein wichtiger Strang in den russischen Diskursen seit den 1990er Jahre, alles und jedes auf einem einzigen großen Basar gehandelt wird.

Auf einen ganz ähnlichen Zwiespalt, der uns aber gleichzeitig das nur auf den ersten Blick überraschende Bündnis zwischen Kommunisten und Na-

185 Ebd., 44.

186 Karl Otto Hondrich, *Lehrmeister Krieg*, Reinbek: Rowohlt 1992.

tionalisten im Russland unserer Gegenwart erklären kann, stoßen wir an einer anderen, an einer neuralgischen Stelle. Dort heißt es:

Russland konnte seinen Verbündeten Serbien in der Not nicht alleine lassen und damit seine ohnehin schon nicht sonderlich gefestigte Position auf der Balkanhalbinsel ganz aufgeben. [...] Der Krieg, der für Russland unter der Losung der Verteidigung der slawischen orthodoxen Brüder begann und sogar als Zweiter Vaterländischer Krieg bezeichnet wurde, rief am Anfang im Land eine patriotische Erhebung hervor. Später wurde allerdings klar, dass die zaristische Regierung, wie andere Kriegsteilnehmer auch, eigennützige Ziele verfolgte. Russland zogen die Schwarzmeerengen des Bosphorus und der Dardanellen an, deren Kontrolle einen garantierten Zugang zum Mittelmeer und eine Festigung des Einflusses auf dem Balkan bedeutet hätte. In Kreisen des Hofes entstand sogar die Idee der Wiederherstellung des Griechischen Reichs mit Hauptstadt in Konstantinopel (Istanbul) und einem der russischen Großfürsten an der Spitze.¹⁸⁷

Wieder sind es mindestens zwei Dinge, die hier passieren. Zunächst einmal enthalten insbesondere die letzten Sätze eine ganz klare Distanzierung von einem zaristischen Russland, dem nicht nur eine weitreichende expansionistische Agenda attestiert, sondern das auch fast zum Hauptschuldigen am Ausbruch des Ersten Weltkriegs erklärt wird. Dies ist eine Erzählung, die bereits in den 1920er Jahren entwickelt und unter anderem von dem berühmten Historiker Pokrovskij vertreten wurde, der dann sogar zum stellvertretenden Volkskommissar für Bildung und Erziehung aufstieg.¹⁸⁸ Sie trägt unverkennbar die Spuren ihrer Entstehungssituation, in der es auch darum gehen musste, das durch Revolution an die Macht gekommene und damit unweigerlich unter dem Verdacht der Illegitimität stehende bolschewistische Regime durch nachhaltige Diskreditierung der Vorgängerregierung zu legitimieren. Und genau das geschieht hier, indem dieser Regierung nachgesagt wird, dass sie eigennützige und sogar extrem weitreichende Kriegsziele verfolgt hatte. Allerdings schimmert hier auch schon ein zweites Motiv hindurch. Dass Russland auch eigennützige Ziele vertrat, dass es damit genau so ein Staat wie alle anderen auch war, das wird hier nicht etwa im Stile einer mit Blick auf seine Klassenstruktur zu erwartenden Selbstverständlichkeit präsentiert. Die Erkenntnis kommt eher im Ton der

187 Volobujev u. a., *Istorija*, 43.

188 Kolonickij, *100 Jahre*.

Enttäuschung daher, hinter der immer noch die Annahme erkennbar ist, dass Russland eigentlich und wenn alles mit rechten Dingen zuginge, anders, besser sein müsse. Und wie dieses Bessere konkret aussehen könnte, das zeigt uns dann auch der Anfang dieses Abschnitts. Ein Russland, das den in es gesetzten moralischen Erwartungen gerecht wird, so lesen wir, das hilft seinen serbischen Verbündeten, auch deshalb, weil sie eben nicht nur Verbündete sind, weil es nicht nur vertragliche Bindungen gibt, sondern weil sie orthodoxe und slawische Brüder sind. Entscheidend scheint hierbei gar nicht die Anlehnung an einen panslawischen oder panorthodoxen Diskurs zu sein. Ausschlaggebend ist vielmehr die Betonung eines innerlichen Bands der Solidarität, das implizit den kühlen Kosten-Nutzenkalkülen entgegengestellt wird, die etwa Italien auf Seiten der Entente in den Krieg geführt haben. Wieder, so das vorläufige Fazit, vermischen sich antimodernistische, anti-kapitalistische und nationalistische Überzeugungen in einer sich mehreren Lesarten öffnenden Geschichte. In Erzählungen wie dieser, so kann man vermuten, werden die Scharnierstellen definiert, an denen sich kommunistische und rechtsnationalistische Positionen im Russland der Gegenwart treffen.¹⁸⁹

Nur im Sinne eines Kontrastes und quasi nur im Vorbeigehen sei jedoch auch darauf hingewiesen, dass es natürlich auch Stellen gibt, die nur und ausschließlich von der aus sowjetischen Zeiten fortwirkenden marxistischen Ideologie geprägt sind, etwa dann, wenn das Schulbuch hart ins Gericht geht mit den »Sozialisten, die sich zu Gegnern des Krieges erklärt hatten, dann aber die militärischen Anstrengungen ihrer Regierungen unterstützten« und damit einmal mehr demonstrierten, dass sie die »proletarische Solidarität« gänzlich vergessen hatten. All das natürlich vornehmlich mit dem Ziel, die Bolschewiki als diejenigen zu porträtieren, die als einsamer aber konsequenter Rufer in der Wüste für die »Umwandlung des imperialistischen Krieges in einen Bürgerkrieg« eintraten und dabei auch nicht davor zurückschreckten, die eigene Regierung zu stürzen.¹⁹⁰

Genauso finden wir auf der anderen Seite des ideologischen Spektrums

189 Vgl. z. B. Andreas Umland, »New Extreme Right-Wing Intellectual Circles in Russia: The Anti-Orange Committee, the Isborsk Club and the Florian Geyer Club«, in: *Russian Analytical Digest*, No. 135, 2013, <http://www.css.ethz.ch/publications/pdfs/RAD-135.pdf> [zuletzt geprüft am 8. Juli 2014].

190 Volobujev u. a., *Istorija*, 46.

Aussagen die eindeutig nationalistisch sind, auch wenn es hier wiederum unterschiedliche Nuancen und Schattierungen zu entdecken gibt. Eine Version stilisiert den zaristischen General Brussilow, der 1916 auf dem Höhepunkt der Schlacht von Verdun mit der sogenannten Brussilow-Offensive einen massiven und extrem verlustreichen Angriff an der österreichisch-ungarischen Front in Galizien startete und damit, wie das Schulbuch betont, ein »glänzendes Beispiel der Feldherrenkunst« lieferte.¹⁹¹ Die Autoren greifen damit einen Trend auf, der sich schon recht früh in der sowjetischen Historiographie abzeichnete und seit dem immer wieder in neuer Gestalt auftauchte. Brussilow hatte 1920 nicht nur auf sowjetischer Seite am Krieg gegen Polen teilgenommen, 1926 war er mit großem Pomp und allen militärischen Ehren bestattet worden, nach dem Zweiten Weltkrieg wird er dann zum gefeierten Protagonisten vieler Romane und Theaterstücke, um dann im Kalten Krieg zum Inbegriff des Kämpfers für den Frieden zu werden.¹⁹² Gleichwohl gab es immer wieder einmal Widerspruch gegen diese Sicht der Dinge, greifbar z. B. in den historiographischen Debatten der 1980er Jahre, in denen offen gefragt wurde, ob die russische Armee nicht einen zu hohen und letztlich sinnlosen Blutzoll für die Entlastung der Verbündeten an der Westfront entrichtet hatte. Während dies in der Literatur der russischen Emigration regelmäßig zu einer noblen, weil selbstlosen Geste verklärt wird, spricht manch kritischer Historiker in der spätsowjetischen Zeit in diesem Zusammenhang von dem russischen Kanonenfutter, das die Westmächte dem Feind bedenkenlos zum Fraß vorgesetzt hätten.

Sehr eindeutig in nationalen Kategorien argumentieren auch diejenigen Passagen, die mit Blick auf das Jahr 1914 unverhüllt Deutschland, den Feind aus dem Ersten und aus dem Zweiten Weltkrieg zum Kriegstreiber Nummer eins erklären und damit alle Rede von der eigenen Schuld und von der Schuld aller imperialistischen Mächte vergessen machen. »Die deutschen Politiker«, so lesen wir, »dürsteten nicht nur nach den überseeischen Besitzungen Großbritanniens und Frankreichs, sondern fielen auch über die westlichen Territorien Russlands her.«¹⁹³ Ganz unverkennbar lebt hier eine

191 Ebd., 48.

192 Vgl. hierzu und zum Folgenden: Kolonickij, *100 Jahre*.

193 Volobujev u. a., *Istorija*, 45.

im Kontext des Zweiten Weltkriegs und des deutschen Überfalls auf die Sowjetunion entstandene Lesart fort, in der von der ewigen und alle Zeiten durchziehenden Feindschaft zwischen Deutschland und Russland die Rede ist.

Der Abschnitt zu dem russischen Schulbuch soll damit geschlossen werden, vielleicht mit dem mahnenden Hinweis, nicht vorschnell in Vorurteile über Russland und die russische Geschichtspolitik hineinzutappen, von der wir oft zu wissen glauben, dass in ihr alles von oben gelenkt und über einen ebenso groben wie kruden Kamm geschoren wird. Die Lektüre eines aktuellen russischen Geschichtsschulbuchs zeigt etwas anderes. Sie enthüllt ein erstaunliches Maß an Deutungsunsicherheit und -offenheit.

2.7 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel haben wir uns drei Ziele gesetzt. *Erstens* haben wir auf den heuristischen Nutzen von Schulbüchern als Quelle zur Rekonstruktion von erinnerungskulturellen Aushandlungsprozessen aufmerksam gemacht. Dabei haben wir gezeigt, dass man im Spiegel dieser Textsorte nicht nur Unterschiede zwischen nationalen Erinnerungskulturen sichtbar machen, sondern auch deren inhärente Vielstimmigkeit in verschiedenen nationalen Schulbüchern zum Vorschein bringen kann.

Zweitens haben wir einen Blick in die methodische Werkzeugkiste einer kulturwissenschaftlich motivierten Schulbuchforschung geworfen. Nacheinander haben wir demonstriert, zu welchen Erkenntnissen man kommen kann, wenn man untersucht, welche Auswahlentscheidungen einer Schulbucherzählung zu Grunde liegen, im Rückgriff auf welche linguistische Strategien ein Gedanke sprachlich umgesetzt wird und welche Sinnzuschreibungen sich aus der Einordnung in unterschiedliche Arten von Kontexten ergeben.

Drittens schließlich haben wir Schulbucherzählungen über den Ersten Weltkrieg miteinander verglichen, die an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten entstanden sind. In einem wichtigen Punkt stimmten die Ergebnisse des synchronen und diachronen Vergleichs dabei überein. Zwar haben auch wir eine Tendenz zur weltweiten Angleichung von Schulbuchinhalten feststellen können, die sich vornehmlich darin

ausdrückt, dass den strategischen Erwägungen von Staatsmännern und Militärs zunehmend weniger, den Alltagserfahrungen von normalen Menschen hingegen deutlich mehr Raum eingeräumt wird. Unabhängig von diesem Trend, der vornehmlich mit dem Wandel von Vorstellungen darüber zu tun zu haben scheint, was Geschichte eigentlich ist,¹⁹⁴ sind wir allerdings auf weiterbestehende nationale Differenzen in den Erzählweisen gestoßen. Unterschiedlich war dabei nicht nur, was erzählt wurde, sondern auch, wie erzählt wurde.

Dieser Befund, der auch für Mitgliedsstaaten der EU zutrifft, ist in mehrerer Hinsicht bedeutsam. Er weist zunächst darauf hin, dass Europäisierung auf der Ebene des Erinnerns ganz offenbar nicht bedeuten wird, dass man dieselben Ereignisse als relevant markieren oder ihnen denselben Sinn zuschreiben wird. Er zeigt ferner, wie wichtig die Herausbildung dessen ist, was man als reflexive Erinnerung bezeichnen könnte. Politische Integration, so der Schlüsselgedanke, ist vielleicht nicht auf die Vereinheitlichung von Geschichtsbildern angewiesen. Profitieren würde sie aber zweifelsohne von einem Wissen um die Bedingtheit der eigenen Deutungen der Vergangenheit und einer daraus resultierenden Bereitschaft zur Akzeptanz der Perspektiven von anderen.

194 Schissler und Soysal, *Introduction*.

3. Den Ersten Weltkrieg unterrichten – Didaktische Prinzipien und Herausforderungen im Spiegel von Schulbüchern

Am Anfang unserer Überlegungen, wie man den Ersten Weltkrieg im Geschichtsunterricht behandeln kann, stehen zwei Beobachtungen. Zum einen ist im vorhergehenden Kapitel deutlich geworden, dass es selbst zwischen europäischen Nachbarn signifikante Unterschiede in den Schulbucherzählungen über diesen Krieg gibt. Geschichtsschulbücher sind zudem – wie ebendort ausgeführt – nicht objektiv. Das wäre im Unterricht zu thematisieren, zumal sich die Gesellschaft durch Migration weiter differenziert: Die Lernenden stammen aus verschiedensten Kontexten und sind mit Geschichten vertraut, die sich in unseren Lehrwerken oft nicht wiederfinden. Die heutigen Jugendlichen sind deswegen mehr denn je gefordert, sensibel, souverän und kompetent mit Vielfalt und Differenz umzugehen.

Zum anderen stellen wir uns der Tatsache, dass der Geschichtsunterricht nur mehr einer von vielen Anbietern von erinnerungskulturellen Deutungsmustern ist. Geschichtsbücher und Geschichtsunterricht konkurrieren zunehmend mit anderen Medien, die wie Film und Fernsehen multimedial besonders einprägsam oder wie etwa Facebook und Twitter sozial wirksamer sind. Im Zeitalter der *connective turn*¹, der permanenten Verfügbarkeit solcher medialer Angebote, ist schulisches Geschichtslernen mehr denn je davon entfernt, ein Monopol auf die Deutung der Vergangenheit zu haben. Bodo von Borries warnte, es sei eine »arge Illusion« zu glauben, Geschichtsunterricht könne »Identitäten stiften« oder »Mythen/Legenden destruieren«. Das bescheidenere Ziel müsse lauten, einen

1 Andrew Hoskins, »Media, Memory, Metaphor: Remembering and the Connective Turn«, in: *parallax* 17, 4 (2011), 19–31.

Beitrag zur Förderung des historischen Denkens zu leisten.² Die skeptische Haltung, die darin zum Ausdruck kommt, wird gestützt durch eine Reihe von Studien, die zeigen, dass die Geschichtsdeutungen von Menschen in vielen Fällen weit abweichen von den Sinnzuschreibungen, die in der Schule vermittelt werden.³

Aus dieser Bestandsaufnahme folgt: Geschichtsunterricht sollte gerade im Hinblick auf ein so unterschiedlich erinnertes Ereignis wie den Ersten Weltkrieg nicht nur und nicht in erster Linie Erzählungen anbieten, sondern übertragbare Kompetenzen in der kritischen Analyse von Erzählungen fördern. Wenn er dies erreichen will, muss er SchülerInnen die Einsicht vermitteln, dass jedwede menschliche Wahrnehmung von Gegenwart und Vergangenheit perspektivisch und selektiv ist. Mit dieser Folgerung erfinden wir das Rad nicht neu, sondern schließen an grundlegende geschichtsdidaktische Erkenntnisse an.

Die derzeit zirkulierenden Kompetenzmodelle unterscheiden sich zwar u. a. in der Anzahl und Hierarchisierung der angestrebten Kompetenzen, in ihrer Ausdifferenzierung, ihrer Schwerpunktsetzung, ihrer Reichweite. Auch bei der Bedeutung, die sie Emotionen und Wissen jeweils einräumen, setzen sie unterschiedliche Akzente.⁴ Sie weisen aber auch Gemeinsamkeiten auf. Der Forderung, dass SchülerInnen lernen müssen, Narrationen

2 Bodo von Borries, »Vergleichendes Gutachten zu zwei empirischen Studien über Kenntnisse und Einstellungen von Jugendlichen zur DDR-Geschichte«, Hamburg 2008, 44, http://opus.kobv.de/zb/volltexte/2008/6307/pdf/kenntnisse_ddr_geschichte.pdf [zuletzt geprüft am 22. Juni 2014].

3 Meik Zülsdorf-Kersting, *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und der Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*, Berlin u. a.: LIT 2007; Wolfgang Meseth u. a. (Hg.), *Schule und Nationalsozialismus. Ansprüche und Grenzen des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt a.M.: Campus 2004; Oliver Hollstein u. a., *Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie*, Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität 2002, http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4073/Forschungsbericht_3_Nationalsozialismus_im_Geschichtsunterricht.pdf [zuletzt geprüft am 22. Juni 2015]; Harald Welzer u. a., *Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*, Frankfurt a.M.: Fischer 2002; Felix Philipp Lutz, *Das Geschichtsbewusstsein der Deutschen. Grundlagen der politischen Kultur in Ost und West*, Köln: Böhlau 2000.

4 Michele Barricelli u. a., »Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle«, in: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2012, 207–235, 213f.

über die Vergangenheit zu hinterfragen und auseinanderzunehmen, begegnen wir so z.B. überall. Die Modelle von Michael Sauer (2002), Hans-Jürgen Pandel (2005) und der internationalen Kooperation »FUER Geschichtsbewusstsein« (2007) legen alle drei großen Wert darauf, den Lernenden Einsicht in die Perspektivität und den Konstruktionscharakter von Geschichte zu vermitteln und sie damit zur Dekonstruktion von Erzählungen zu befähigen. Michael Sauer hält Methodenkompetenz für das »Kernstück von historischem Lernen überhaupt«. Zu dieser Kompetenz zählt er neben der Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte, in ihre Perspektivität und Kontroversität auch die Ausbildung der Fähigkeit zum Fremdverstehen. Sein Kompetenzmodell bezieht sich auf den schulischen Kontext. Er sieht in der Einübung eines souveränen Umgangs mit »geschichtskulturelle[n] Aneignungs- und Nutzungszusammenhänge[n]« eine wichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts.⁵

Stärker als Michael Sauer betont Hans-Jürgen Pandel, dass die zu erwerbenden Kompetenzen übertragbar sein und außerhalb des Geschichtsunterrichts zur Geltung kommen müssen: in der Konfrontation mit der erwähnten außerschulischen Geschichtskultur. Gattungskompetenz solle »einen Filter erzeugen«, der das Geschichtsbewusstsein vor allzu starker Beeinflussung durch geschichtskulturelle Phänomene schütze. Vor diesem Hintergrund schreibt sein Modell dem, was er als Interpretationskompetenz bezeichnet, einen hohen Stellenwert zu. SchülerInnen sollen nicht nur lernen, fiktionale von historischen Darstellungen zu unterscheiden. Sie sollen auch in der Lage sein, die Funktionen und Absichten, aber auch die Perspektivität, die jeder Darstellung eigen ist, zu erkennen.⁶

Dem »Kompetenz-Strukturmodell« der FUER-Gruppe zufolge ist Dekonstruktion eine der beiden »Basisoperationen des historischen Denkens«. Kompetent im Umgang mit Geschichte zu sein bedeute unter anderem, Erzählungen über die Vergangenheit »in ihrer (Tiefen-) Struktur zu erfassen« und ihren Konstruktcharakter zu erkennen. Darüber hinaus betonen die Mitglieder der FUER-Gruppe, also z.B. Waltraud Schreiber, Andreas

5 Michael Sauer, »Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts?«, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 30 (2002), 183–192, hier vor allem 186 und 187.

6 Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2005, 29, 33.

Körper und Bodo von Borries, wie wichtig es sei, das eigene Verhältnis zur Geschichte selbst-reflexiv in Frage stellen zu können.⁷ Auch in diesem Zusammenhang spielt die Einsicht in die grundlegende Perspektivität unserer Wahrnehmung der Vergangenheit ohne Zweifel eine tragende Rolle.

Geschichtsunterricht, darin sind sich die GeschichtsdidaktikerInnen einig, muss SchülerInnen heute die Kompetenz vermitteln, Narrationen über die Vergangenheit zu dekonstruieren. Offen bleibt jenseits dieses Konsenses jedoch, wie das gelingen kann. Wie lernt man eigentlich, Texte zu dekonstruieren? Wie erkennt man Perspektivität? Wie blickt man hinter die Konstruktionsabsichten von Autorinnen? Wie entwickelt man den Pandel'schen Filter, der dabei hilft, mit all den Geschichtsdeutungen, die uns in den Medien begegnen, angemessen umzugehen?

Wer sich in der Dekonstruktion von geschichtskulturellen Deutungen üben will, der muss keine aufwändige Materialsuche betreiben. Geschichtsschulbücher selbst sind geschichtskulturelle Produkte – auch wenn sie im Geschichtsunterricht nur sehr selten kritisch interpretiert und vielmehr als scheinbar objektive Fundgrube für Fakten betrachtet werden.⁸ Wir möchten deshalb anregen, Geschichtsschulbücher als einfach zugängliche Quelle zu nutzen, an der das Dekonstruieren von Texten sich auch in der Schule erproben lässt. Zu welchen Ergebnissen man dabei kommen kann, wollen wir hier am Beispiel von Schulbucherzählungen über den Ersten Weltkrieg zeigen.

Das Hinterfragen multimodaler Schulbuchnarrationen könnte auf den ersten Blick als Kritik am Schulbuch und seinen AutorInnen wirken. Tatsächlich aber möchten wir zeigen, wie unterschiedlich Schulbücher es anregen und zulassen, dass LeserInnen Schulbuch-Narrative dekonstruieren – die Vermittlung dieser Kompetenz stellt ein hehres Ziel dar, kann jedoch im Schulbuch und im Unterricht durch das enge Korsett von Raum bzw. Zeit kaum in Gänze erfüllt werden. Am Beispiel von Schulbucherzählungen über den Ersten Weltkrieg werden wir zum einen exemplarisch zeigen, wie Impulse aus der Geschichtsdidaktik im multimodalen Konstrukt Schulbuch aufgenommen werden. Wir erhoffen uns, dass dadurch ein

7 Waltraud Schreiber u. a. (Hg.), *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Neuried: Ars Una 2006, 22, 27, 31 f.

8 Ebd., 32.

Anstoß zum Nachdenken über die Praktikabilität von Kompetenzvermittlung gegeben wird. Zum anderen bieten wir LehrerInnen methodisches Handwerkzeug an, um mit SchülerInnen Schulbucherzählungen zu analysieren. Damit greifen wir eine Anregung auf, die zuletzt von Alexander Schöner und Waltraud Schreiber formuliert worden ist. Beide treten nachdrücklich dafür ein, dass Lehrkräfte »didaktische und methodische Anregungen erhalten und Materialien vorfinden, die sie dabei unterstützen, die De-Konstruktion von Schulbüchern in ihren Geschichtsunterricht aufzunehmen.«⁹

Die didaktische Theoriedebatte hat Methoden entwickelt, die im Geschichtsunterricht und in Schulbüchern die Fähigkeit von Lernenden zum Dekonstruieren fördern sollen. An diesen Methoden orientieren wir uns und beobachten exemplarisch, wie Schulbuchdarstellungen des Ersten Weltkrieges mit ihnen umgehen. Darauf aufbauend entwickeln wir Fragen, die man in dekonstruktivistischer Absicht an einen Text anlegen kann, um herauszuarbeiten, von welcher Position AutorInnen erzählen, ob sie ihre eigene Positionalität reflektieren, welchen Stimmen sie Gehör verschaffen und welchen nicht, welche Interessen sie vertreten und welche Intentionen sie mit ihrer Erzählung verfolgen.

In der Auseinandersetzung mit Schulbucherzählungen über den Ersten Weltkrieg werden wir Fragen erarbeiten, die uns als Handwerkszeuge für die Dekonstruktion dienen. Wir gehen dabei in sechs Schritten vor. In einem *ersten* Schritt untersuchen wir, ob und wie Schulbuchtexte dem Problem der perspektivischen Wahrnehmung der damals lebenden Person, die diese Quelle verfasste, gerecht werden. In einem *zweiten* Schritt gehen wir derselben Frage mit Blick auf die heute urteilenden und kommentierenden Historiker nach. In einem *dritten* Schritt analysieren wir, inwieweit Darstellungen ihre Gegenwartsbezüge offenlegen. Im *vierten* Schritt richten wir unser Augenmerk darauf, ob und wie AutorInnen mit der erzählerischen Illusionswirkung brechen, indem sie etwa thematisieren, mit welchem Interesse sie ein Thema aufgreifen oder deutlich machen, dass ihr Wissen

9 Alexander Schöner und Waltraud Schreiber, »De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht«, in: Sylvia Mebus u. a. (Hg.), *Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern*, Neuried: Ars una 2006, 21-32.

begrenzt ist. In einem *fünften* Schritt nehmen wir unter die Lupe, wo VerfasserInnen den Leser oder die Leserin positionieren – in der Gegenwart, die auf den Ersten Weltkrieg im Wissen um den weiteren Verlauf zurückblickt oder nahe an der Lebenswelt der Menschen, die den Krieg selbst erlitten und ausfochten. In einem *sechsten* und letzten Schritt richten wir den Fokus auf die kulturellen Selbstverständlichkeiten, die oft stillschweigend in einem Text vorausgesetzt werden.

Abschließend sei noch einmal betont: Es geht uns bei all dem nicht um Schulbuchkritik. Uns ist bewusst, dass es das perfekte Geschichtsbuch nicht gibt. Zu vielfältig sind die Ansprüche, die auf begrenztem Raum erfüllt werden müssen; zu unterschiedlich sind auch die didaktischen Ansprüche, die an Lehrwerke für verschiedene Schulformen und Klassenstufen adressiert werden. Wir verfolgen ein anderes Ziel. Wir wollen einen beispielhaften Blick in die Blackbox des Dekonstruierens werfen und dabei mögliches Handwerkzeug vorstellen.

3.1 Multiperspektivität

Historische Quellen sind nicht Quelle der Wahrheit. Diese Einsicht ist grundlegend, wenn es darum geht, Erzählungen über die Vergangenheit zu dekonstruieren. Denn eine Quelle eines Zeitgenossen ist keine Stimme aus der Vergangenheit, die uns erzählt, wie es war. Hingegen erzählt sie uns aber mitunter so einiges darüber, wie es aus der Sicht der beteiligten Person war, die die Quelle verfasste. Vergleichen wir mehrere Quellen zum selben historischen Sachverhalt, die die Wahrnehmung ihrer jeweiligen VerfasserInnen widerspiegeln, begreifen wir: jede Quelle ist aus einem bestimmten Blickwinkel heraus verfasst. Letztlich nähern wir uns dann der erkenntnistheoretischen Grundannahme, dass Menschen immer perspektivisch fühlen und denken – auch wir selbst.

Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, kann eine Geschichtserzählung den Zugang zu einem vergangenen Phänomen über mehrere Perspektiven – multiperspektivisch – anbieten. Ganz praktisch bedeutet das längst kanonische geschichtsdidaktische Prinzip der Multiperspektivität, dass Lernende sich mit »ein[em] historische[n] Sachverhalt aus mehreren, mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven beteiligter und betroffener

Personen« auseinandersetzen. Die SchülerInnen bearbeiten Quellen, deren Verfasser unterschiedlichen sozialen Gruppen, Nationen, Religionen, Geschlechtern o. ä. angehörten oder die sich in unterschiedlichen Situationen befanden. Die Quellen spiegeln dabei, wie der Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann betont, nicht einfach konträre Meinungen wider, sondern lebensweltlich determinierte Perspektiven.¹⁰

Das ehrgeizige Ziel multiperspektivischen Geschichtsunterrichts liegt somit darin, »die Perspektivität der Wahrnehmungen, Gefühle und Wertvorstellungen der anderen ebenso zu erkennen wie die eigene Perspektivität zu reflektieren und sich selber mit den Augen des anderen sehen zu können.«¹¹ SchülerInnen trainieren ihr Einfühlungsvermögen in Menschen, die früher lebten, d. h. ihr diachrones Fremdverstehen. Zugleich üben sie damit eine Kompetenz, die in einer zunehmend globalisierten Lebenswelt von ihnen erwartet wird: Im Umgang mit »Vielfalt und Differenz« müssen sie sich »in chinesische oder russische, irakische oder indische Menschen hineindenken« können.¹²

Gleichzeitig kann multiperspektivischer Unterricht aber auch einen wichtigen Beitrag zum Erlernen derjenigen Fähigkeiten leisten, die man zur Dekonstruktion von Erzählungen braucht. Er tut dies schon allein dadurch, dass er Zweifel an der Existenz der einen historischen Wahrheit nährt. Denn von der Einsicht, dass wir alle perspektivisch wahrnehmen, ist es nicht mehr weit zur Anerkennung des Rekonstruktionscharakters von Geschichte.¹³ Gleichzeitig ist die- oder derjenige, der der Konstruktionslogik einer Erzählung auf die Spur kommen möchte, gut beraten, sich zunächst zu fragen,

10 Klaus Bergmann, »Multiperspektivität«, in: Klaus Bergmann u. a. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Bd. 1, Düsseldorf: Schwann 1979, 216–218.

11 Klaus Bergmann, *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, 2. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2008, 12. Im weiteren Sinne existiert Multiperspektivität nicht nur in den Zeugnissen der Beobachtenden oder beteiligten Personen eines Phänomens der Vergangenheit, sondern auch in den Deutungen späterer KommentatorInnen und in den Orientierungen, die wir gegenwärtig durch unsere Beschäftigung mit Geschichte entwickeln. Das vertiefen wir im nächsten Abschnitt.

12 Klaus Bergmann, *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2000, 66, 175.

13 Rainer Brieske, »Multiperspektivität – Kontroversität – Pluralität. Die Vielfalt der Geschichte(n) als Unterrichtsprinzip«, in: *Praxis Geschichte* 5 (2004), 29–32, 31.

wie sie oder er mit der Vielfalt von Perspektiven auf ein und dasselbe Ereignis umgeht.

Schauen wir also darauf, wie verschiedene Darstellungen zum Ersten Weltkrieg mit dem Problem der Perspektivität umgehen. Das belgische Geschichtsbuch *Passages. De negentiende eeuw* möchte Multiperspektivität nicht durch den Abdruck von Quellen herstellen, sondern dadurch, dass der Autorentext auf die voneinander abweichenden Perspektiven unterschiedlicher historischer Akteure eingeht.

Inhaltlich geht es hier um die gesellschaftlichen Konflikte, die es in Belgien beim Ausbruch des Ersten Weltkriegs gab. Die verbreitete nationale Erzählung vom »tapferen kleinen Belgien«,¹⁴ das sich gegen einen übermächtigen Feind mutig zur Wehr setzt, wird in diesem Buch ganz bewusst aufgebrochen. Statt Einheit zu beschwören wird hier der gesellschaftliche Zwiespalts beschrieben, der auch eine ethnische Komponente hatte und dazu führte, dass frankophone, niederländische und flämische Gruppierungen sehr unterschiedlich auf den deutschen Überfall reagierten. Während die einen auf Widerstand setzten, optierten andere für »Kollaboration«. Interessant ist diese Passage aber auch deshalb, weil sie einen großen Bogen schlägt von der Vergangenheit des Ersten Weltkriegs, in der gegensätzliche Nationalbewegungen einen Aufschwung erfuhren, in eine Gegenwart, in der das Projekt eines einheitlichen belgischen Nationalstaats wieder einmal zur Disposition zu stehen scheint.

Betrachten wir die Erzählung jedoch unter formalen Gesichtspunkten und mit Blick auf die Frage, inwieweit der Anspruch des multiperspektivischen Erzählens hier eingelöst wird, fällt auf, dass die AutorInnen den SchülerInnen hier trotz ihrer Differenzierungsbereitschaft letztlich nur eine einzige, nämlich ihre eigene Sicht der Dinge anbieten. Zwar ließe sich gegen diese Kritik einwenden, dass das letztlich bei jeder, auch bei einer quellengestützten Schulbucherzählung der Fall sei, die ja auch auf Selektionsentscheidungen der AutorInnen beruht, die beschließen, was in die Erzählung aufgenommen wird und was nicht. Allerdings reicht der Einfluss der AutorInnen in unserem Fall noch weiter. Sie treffen nicht nur Auswahlentscheidungen, sie bestimmen nicht nur, welche Stimmen zu Wort

14 Greet Draye und Camille Creyghton (Hg.), *Passages. De negentiende eeuw. 1815–1918*, Averbode: Averbode 2009, 218.

kommen, sondern im Paraphrasieren sprechen sie letztlich für die ausgewählten Perspektiven.

Unser nächstes Beispiel setzt gewissermaßen am entgegengesetzten Ende an und macht deutlich, dass auch nicht jedes Arrangement von Quellen notwendig Multiperspektivität hervorbringen muss. Die beiden Kapitel »Das Attentat von Sarajewo und die Julikrise 1914« und »Der Erste Weltkrieg: Die ›Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts« in *Geschichte und Geschehen* 3¹⁵ präsentieren auf den ersten Blick eine beeindruckende Fülle von 14 Quellen auf acht Seiten. Auf den zweiten Blick fällt allerdings eine gewisse Homogenität des präsentierten Materials auf. Mehr als ein Drittel der Quellen sind Dokumente deutscher Propaganda. Das gilt für den kaiserlichen Kriegsaufruf vom 6. August 1914, aber auch für die Plakate, Postkarten und das Gemälde der kriegsbereiten Germania. Ein weiteres Drittel besteht aus Verlautbarungen und Korrespondenz der deutschen sowie österreichischen Behörden. Grundsätzlich fällt auf, dass es sich nicht nur ausnahmslos um Quellen aus Deutschland oder Österreich handelt. Die meisten stammen zudem auch noch aus der Feder amtlicher Stellen. Es ist also mit ganz wenigen Ausnahmen die Sicht der Obrigkeit, die hier zum Ausdruck kommt.

Nur eine abgedruckte Quelle hebt sich davon deutlich ab, ein (ebenfalls deutscher) Feldpostbrief nämlich, der das Grauen des Krieges schildert – eine Perspektive ›von unten«, die einzige Stimme eines Individuums. Dieser Feldpostbrief steht im Kontrast zu den vorangegangenen kriegsverherrlichenden oder -legitimierenden Quellen.

Offenbar ging es den AutorInnen mit dem Abdruck der Quellen nicht darum, eine möglichst breite Palette von Perspektiven auf den Krieg und das Kriegsgeschehen abzubilden. Auch Quellenkritik scheint nicht ihr hauptsächliches Anliegen zu sein. Zum einen wird nur eine einzige Propagandaquelle als solche deutlich benannt. Zum anderen findet man an keiner Stelle Arbeitsaufträge, die die Schüler und Schülerinnen auffordern, über die Intentionen der VerfasserInnen nachzudenken.

Die tatsächlich formulierte Aufgabenstellung deutet in eine ganz andere Richtung. Die SchülerInnen sollen zusammentragen, was sich aus dem

15 Ludwig Bernlocher (Hg.), *Geschichte und Geschehen*, Bd. 3, Leipzig u. a.: Klett 2006, 134–136, 138–141.

abgedruckten Material über den Kriegsalltag der Menschen lernen lässt. Sie sollen also die eigentlich zu Propagandazwecken verfassten Quellen gewissermaßen gegen den Strich lesen und etwa darauf stoßen, dass es nicht gut bestellt gewesen sein kann um eine Wirtschaft, in der man dazu aufgefordert wird, Knochen zu sammeln und ausgekämmtes Haar abzuliefern. Unterstützt werden sie dabei von dem Autorentext, der ebenfalls die Konsequenzen des Krieges für das Leben normaler Menschen hervorhebt. Gleichwohl bleibt es auffällig, dass diese normalen Leute an keiner Stelle selber zu Wort kommen.

Vertieft man sich weiter in den Autorentext, findet man dort ansatzweise eine Erklärung für diese Entscheidung. Der Text beschreibt nämlich in eindringlichen Worten die Wirksamkeit der Kriegspropaganda. Von Fanatismus, Nationalismus und Irrationalität ist da die Rede, von »wütenden Hasstiraden«, von »aufgeheizte[r]« und »fiebrige[r] Stimmung«. Hitzigem Empfinden, Angst und Wut wird ein entscheidender Anteil an der Kriegsbegeisterung eingeräumt. Aus dieser Perspektive liegt es nahe, viele Propagandaquellen abzudrucken, die im Zusammenspiel mit dem Autorentext den Eindruck stärken, es habe eine flächendeckende Kriegsbereitschaft der Bevölkerung gegeben, die zuverlässig von der Obrigkeit und ihrer Propagandamaschine erzeugt wurde. Warnende Stimmen finden kurz Erwähnung, aber keine Vertiefung im Quellenmaterial.

Auch das Geschichtsbuch *Historia 5* zeigt aneinandergereiht Propagandaplakate aus verschiedenen Ländern (z. B. aus Großbritannien, Belgien, Frankreich und dem damaligen Deutschen Reich) für die Heimatfront. An den insgesamt 25 durchnummerierten Illustrationen ohne Kontextualisierung durch Bildunterschriften sollen SchülerInnen (dennoch) beabsichtigte und unbeabsichtigte Informationen und emotionale Manipulationen erschließen.¹⁶ Freilich ähnelt sich die Propaganda im Hinblick auf den Appell an den Nationalstolz und an das Durchhaltevermögen. Die schiere Menge des unkommentierten Materials lenkt ab von einer konzentrierten Analyse und dürfte bei SchülerInnen die Vorstellung befördern, dass es an der »Heimatfront« überall, also auch in Ländern wie Belgien und Deutschland, ähnlich zugeht.

16 Renaat De Deygere und Hugo Van de Voorde (Hg.), *Historia 5*, Kapellen: Uitgeverij Pelckmans 2008, 140–143.

Demgegenüber thematisiert ein anderes Schulbuch den Blick einzelner, vom Krieg besonders unmittelbar betroffener Menschen: »Wie haben die Soldaten den Krieg erlebt? Was haben sie gedacht und gefühlt? Ihre Briefe von der Front sagen es uns.« Diese Einleitung des Zusatzteils zum Ersten Weltkrieg in *Mitmischen plus*¹⁷ verspricht zunächst, dass die Quellen »es« verraten, dass sie direkt zu uns sprechen.

Der Autorentext relativiert diese Aussage kurz darauf in der rhetorischen Frage, ob wirklich alles so gewesen sei, wie es in den Briefen geschildert wird. Er verweist darüber hinaus auf Zensur und das Bemühen der Soldaten, ihre Angehörigen zu schonen. Den SchülerInnen wird die Frage gestellt, warum die Soldaten »nicht immer die Wahrheit« geschrieben hätten. Drei Briefe deutscher Soldaten nach Hause sollen von den Lernenden verglichen werden. Die Tonalität reicht von Stolz, Patriotismus und Überschwang im ersten über ein um Nüchternheit bemühtes, aber doch erschüttertes Beschreiben des Kampfalltages im zweiten hin zu Trauer, offener Kriegsmüdigkeit und Resignation im dritten Brief. Der Akzent bei dieser angeleiteten Quellenarbeit liegt nicht auf den unterschiedlichen Perspektiven der Soldaten. Es geht gar nicht um die Frage, warum sie den Krieg möglicherweise unterschiedlich wahrnahmen, sondern, warum sie ihn ihren Angehörigen gegenüber so unterschiedlich darstellten. Der Autorentext gibt zu verstehen, dass die deutlichen Unterschiede in den Briefen v. a. mit Zensur und Selbstzensur, aber auch mit Rücksicht auf die Angehörigen zusammen hängen.

Das hat damit zu tun, dass hier Quellenkritik, nicht multiperspektivisches Arbeiten angestrebt wird. Es könnten auch ganz andere Fragen an dasselbe Quellenarrangement gerichtet werden. Man könnte sich z. B. dafür interessieren, inwieweit die unterschiedlichen Beschreibungen in gegensätzlichen ideologischen Überzeugungen wurzeln oder das Ergebnis von je unterschiedlichen Erfahrungen in unterschiedlichen Einsatzgebieten oder Frontabschnitten sind. Ohne weitere Informationen zu den Briefeschreibern bleibt das freilich pure Spekulation. Klaus Bergmanns Vorstellung des multiperspektivischen Geschichtsunterrichts, der »die strukturell unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen des Denkens, Handelns und Leidens« der QuellenverfasserInnen ins Zentrum der Analyse stellt, ist

17 Sven Christoffer, *Mitmischen plus*, Bd. 2, Stuttgart u. a.: Klett 2009, 124f.

eine Zielbeschreibung, für ein Geschichtsbuch konsequent aber nicht umsetzbar.¹⁸

Gruppen, die aus systematischen Gründen keine schriftlichen Zeugnisse hinterließen, zeigen Grenzen multiperspektivischen Unterrichts auf. Bergmann zufolge ist aber schon viel geleistet, wenn SchülerInnen erkennen, dass es diese stummen Gruppen und damit eine selektive Quellenbasis gibt. In manchen Fällen könne es außerdem gewinnbringend sein, sie solche Perspektiven rekonstruieren zu lassen.¹⁹ Multiperspektivität kann eingeübt werden, indem eine einzige, herausfordernd einseitige Quelle hinterfragt und umgeschrieben wird.²⁰ Hier bieten sich handlungsorientierten Formen des Unterrichts an, etwa Rollenspiele oder das Erstellen fiktiver Tagebucheinträge und Briefe. In diesem Sinn geht *Geschichte und Geschehen 2*²¹ vor. Die SchülerInnen werden aufgefordert, einen Aufruf gegen die Fortführung des Krieges aus der Sicht eines schon vier Jahre kämpfenden Soldaten zu verfassen. Es handelt sich insofern um das Umschreiben einer einseitigen Quelle, als diesem Arbeitsauftrag der siegesgewisse und kriegsglorifizierende Kriegsaufruf des deutschen Kaisers vom August 1914 vorangestellt ist.

Das ganze Kapitel, das unter der Überschrift »1918 – ›ein Ende mit Schrecken« letztlich den Versuch unternimmt, zu erklären, warum nach dem Abklingen des ersten Jubels immer mehr Menschen gegen eine Fortsetzung des Krieges waren, unterstützt die SchülerInnen bei der Lösung dieser Aufgabe. Der Autorentext führt den Begriff des *totalen Krieges* ein und beschreibt Hunger, militärische Aussichtslosigkeit und politischen Stillstand. Die abgedruckten Quellen weisen in dieselbe Richtung. Ein Photo zeigt mit brutaler Deutlichkeit gefallene Soldaten in einem Schützengraben. Der Tagebucheintrag einer Siebzehnjährigen erzählt von dem Schrecken, der sie bei der Nachricht von der Verwundung ihres Bruders an der Front überfällt. Während die SchülerInnen so erste Einblicke in den Kriegsalltag

18 Bergmann, *Multiperspektivität* [2008], 56f.

19 Ebd., 82f.

20 Klaus Bergmann, »Multiperspektivität«, in: Ulrich Mayer u. a. (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2004, 65–77, 68f.

21 Michael Sauer (Hg.), *Geschichte und Geschehen*, Bd. 2, Stuttgart u. a.: Klett 2009, 319f., 325.

von Soldaten und Zivilisten bekommen, liefert ihnen der Aufruf von Kaiser Wilhelm nicht nur einen Kontrastpunkt für die von ihnen zu verfassende Proklamation. Er gibt ihnen auch erste Hinweise auf die Sprache, die damals im Feld des Politischen gepflegt wurde.

Autorentext, Quellenauswahl und Arbeitsauftrag arbeiten hier gewissermaßen Hand in Hand, um die alltäglichen Konsequenzen des Krieges herauszustreichen und den Lernenden die Perspektive des leidtragenden Volkes nahezubringen. Dass die SchülerInnen auf drei Seiten zweimal aufgefordert werden, begründet Stellung gegen den Krieg zu beziehen, macht die Intention der Darstellung deutlich. Sie ist eine Erzählung gegen den Krieg. An einem gewissen Punkt entscheiden sich SchulbuchautorInnen, ob ihnen multiperspektivische Methodik oder eine eindeutige Positionierung gegen Krieg und Gewalt wichtiger ist.

3.2 Kontroversität

Perspektivität bestimmt nicht nur die Zeugnisse von Zeitgenossen, sondern auch die Deutungen der Vergangenheit durch spätere Kommentatoren, in erster Linie durch HistorikerInnen. Es gilt: »Kontroversen sind in der Geschichtswissenschaft die Regel, nicht nur die Ausnahme.«²² Das zugrundeliegende Prinzip nennt man Kontroversität.

Letztlich sehen alle, die sich über etwas Vergangenes äußern, dieses Vergangene aus einem bestimmten Blickwinkel. Das gilt auch für HistorikerInnen. Ihnen bringen wir besonderes, mitunter unkritisches Vertrauen entgegen. Sie sind die ExpertInnen, sie wissen am besten, was war. In der Tat verpflichtet sich die Geschichtswissenschaft den Standards triftiger Erzählungen. Sie versucht, Perspektivität durch transparentes Vorgehen zu bändigen und legitimiert dadurch ihren Deutungsanspruch. Und dennoch, auch nach Objektivität strebende, aufwendig recherchierte und anerkannte Forschungsarbeiten entgehen dieser Problematik nicht.

Das geschichtsdidaktische Prinzip Kontroversität zielt in eine ähnliche Richtung wie Multiperspektivität. Wenn Lehrende Kontroversität als konstitutive Eigenschaft von Geschichte thematisieren, führen sie ihre Schüle-

22 Bergmann, *Multiperspektivität* [2008], 195.

rInnen an die Einsicht heran, dass niemand erzählen kann, wie Vergangenes wirklich war. Sie lernen, andere Positionen anzuerkennen und eigene historiographische Überzeugungen zu hinterfragen. Gleichzeitig verbindet sich mit dem geschichtsdidaktischen Prinzip der Kontroversität die Hoffnung, unreflektierter Wissenschaftsgläubigkeit entgegenzuwirken.²³

Für die Unterrichtspraxis empfiehlt der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel, geschichtskulturell prägende Kontroversen aufzugreifen. Aus der Verwunderung darüber, dass zwei HistorikerInnen dasselbe Ereignis oder denselben Ereigniszusammenhang unterschiedlich beurteilen, können sich Fragen ergeben: Wie kommt es dazu, dass sich die Geschichtswissenschaft nicht einig über den Sachverhalt ist? Welche Funktionen haben die unterschiedlichen Deutungen für die Gesellschaft, aus der die VerfasserInnen stammen? Welche Intentionen verfolgen sie? Auf diese Weise üben wir Interpretationskompetenz ein.²⁴

In einem irischen Schulbuch von 1988 finden wir ein mit Blick auf den Ersten Weltkrieg recht ungewöhnliches Beispiel für die Einlösung dieses Anspruchs.²⁵ Ungewöhnlich v. a. deshalb, weil hier eine Debatte abgebildet wird, die sich nicht auf die bis heute noch im öffentlichen Raum und in den Schulbuchdiskursen vieler Ländern kontrovers diskutierte Kriegsschuldfrage bezieht. Ins Zentrum gestellt wird vielmehr eine Frage, die zwar nicht deutlich ausgesprochen wird, aber gleichzeitig laut mitzudenken ist, wenn die kommentarlos nebeneinander gestellten Aussagen zweier Historiker einen Sinn ergeben sollen.

Historian's Comments

»The cost of huge conflict had never adequately been computed about ten million dead as a result of direct military action [sic!] The economic damage was immense too. Over much of Europe people starved.«

J. M. Roberts

»The subjects of the Habsburg Empire obtained their national freedom; some of the subjects of the Ottoman Empire started on the same path. The war postponed the domination of Europe by Germany. [sic!] Belgium was liberated.«

A. J. P. Taylor

23 Bergmann, *Multiperspektivität* [2000], 43.

24 Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA*, 33.

25 Fynes, *European History*, 106f.

Aus unserer Perspektive enthält diese Passage eine Reihe von unausgesprochenen Botschaften.

Zunächst einmal müssen die LeserInnen selber aktiv einen Zusammenhang zwischen den Aussagen der beiden Historiker herstellen, die nirgendwo aufeinander Bezug nehmen. Die SchülerInnen müssen selber darauf kommen, worin der gemeinsame Bezugspunkt besteht, wenn John Morris Roberts die immensen Verluste beschwört, die der Erste Weltkrieg gefordert hat und Alan John Percivale Taylor daran erinnert, dass derselbe Krieg den unterdrückten Völkern des Osmanischen bzw. Habsburger Reiches, aber auch Belgien die Freiheit und Europa einen zumindest vorläufigen Schutz vor dem deutschen Vormachtstreben gebracht hat. Was auf den ersten Blick anmuten mag wie ein offenes Vorgehen, dass es dem Leser und der Leserin überlässt, Parallelen zu entdecken, entpuppt sich bei näherem Hinsehen als ein sehr direktives Verfahren. Schließlich wird hier durch den Eingriff und durch die Konstruktionsleistung eines Schulbuchautors ein Dialog zwischen zwei Historikern inszeniert, die ihre jeweiligen Formulierungen gar nicht als Reaktion aufeinander und auch nicht unbedingt als Beitrag zu einer Kontroverse formuliert haben. Durch die Kontrastierung werden die beiden Aussagen unter der Hand zudem in gegensätzliche Antworten auf die Frage nach der Einschätzung von Kosten und Nutzen des Ersten Weltkrieges verwandelt.

Angeschnitten wird damit eine Debatte, wie sie in den schulischen Kontexten vieler anderer europäischer Länder so wahrscheinlich gar nicht denkbar ist. An vielen Orten dürfte die Festlegung auf eine eindeutige moralische Verurteilung jeder Form von Krieg kaum die Frage nach etwaigen positiven Wirkungen eines konkreten Krieges aufkommen lassen. Möglicherweise drücken sich in dieser Passage die Spuren eines politischen Kontextes aus, in dem der gewaltsame Kampf für nationale Befreiung, wie ihn die IRA gegen das Vereinigte Königreich geführt hat, durchaus noch als legitim gilt.

Auffällig an dieser Textstelle ist weiterhin, dass keinerlei Kontextinformationen zu den beiden zitierten Autoren angeboten werden, was hinsichtlich des beschränkten Platzes im Schulbuch zu erklären ist. Dennoch erscheinen ihre Positionen damit in gewisser Weise als zeitlos repräsentativ. Dass dies durchaus irreführend ist, wird spätestens dann deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass A.J.P. Taylor ein ebenso populärer, wie

umstrittener Autor war. Mit seinen revisionistischen Thesen zum Ausbruch des Zweiten Weltkriegs²⁶ und der Behauptung, Hitler wäre zumindest mit Blick auf seine Außenpolitik nur ein ganz normaler Großmachtpolitiker in der Tradition eines Chamberlain, Daladier oder Stresemann gewesen, löste er in den 1960er Jahren eine heftige Kontroverse aus. Gleichzeitig gehörte seine 1965 publizierte Sozial- und Kulturgeschichte Englands in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts²⁷ zu den kommerziell erfolgreichsten historiographischen Werken des Landes.

Geschichte und Geschehen 2²⁸ führt Kontroversität schließlich in dem Zusammenhang ein, in dem wir sie mit Blick auf den Ersten Weltkrieg am ehesten erwarten, in der Auseinandersetzung mit der Kriegsschuldfrage. Kontrastiert werden die Positionen des englischen Historikers John Röhl und des deutschen Historikers Thomas Nipperdey.

John Röhl zufolge brach der Erste Weltkrieg deswegen aus, weil das Deutsche Reich sich in Verkennung seiner diplomatischen Möglichkeiten aktiv für einen Krieg entschied. Hätte es das nicht getan, wäre der Frieden gewahrt worden. Eine Verständigung mit Großbritannien sei gegen den Willen Reichskanzler Bethmann Hollwegs ausgeschlagen worden. Dieser Historiker bezeichnet die angebliche deutsche Entscheidung für den Krieg im vorliegenden Auszug also als maßgeblich.

Nach Thomas Nipperdeys Worten trug die deutsche Regierung zwar eine Mit-, jedoch keine Hauptverantwortung, eben nur »ihren erheblichen Anteil« am Kriegsausbruch. Die russische Mobilmachung habe eine genauso kriegstreibende Wirkung wie der deutsche Blankoscheck gehabt. Nipperdey verweist auf die »anderen«, bei denen die gleiche Dynamik von »Schuld und Verhängnis« zum Tragen gekommen sei. Die Rede vom »Verhängnis« deutet an, dass der Kriegsausbruch mehr als eine Frage der politischen Absichten gewesen sei.

Der Autorentext von Michael Epkenhans positioniert sich in dieser Hinsicht subtil und uneindeutig. Er greift einerseits die Metapher des »Weltbrandes« mehrmals auf. Das Bild des Brandes als etwas Eigendyna-

26 Alan J.P. Taylor, *The Origins of the Second World War*, London: Hamilton 1961.

27 Alan J.P. Taylor, *English History 1914–1945* (Volume XV of the *Oxford History of England*), Oxford: At the Clarendon Press 1965.

28 Sauer, *Geschichte und Geschehen*, Bd. 2, 312; 314f.



Q2 „Gegen den Drachen“

Aus der französischen Zeitschrift „Le Petit Journal“ vom 10. September 1914


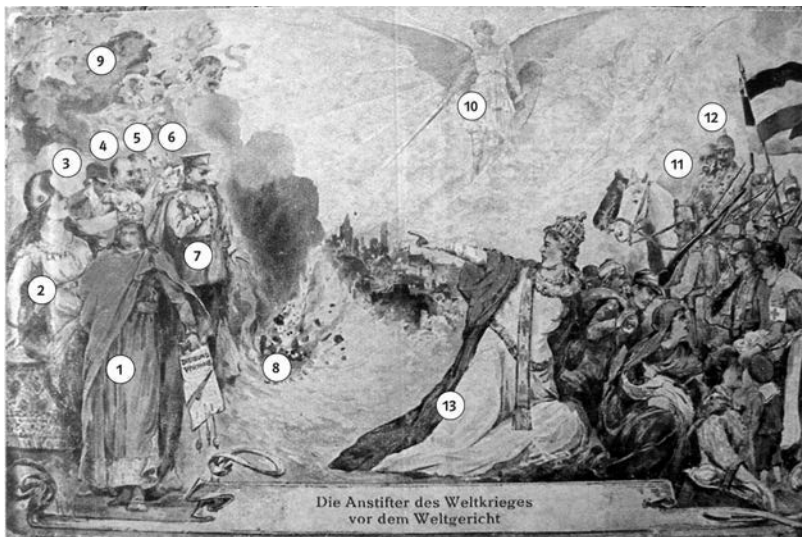
 A: Erläutere die französische Sicht zur Kriegsschuldfrage.

Abb. 1: Französische Karikatur
(Sauer, *Geschichte und Geschehen*, 2009, S. 315)

misches und außer Kontrolle Geratenes deutet an, der Krieg habe sich in einer Art Kettenreaktion entwickelt. Das steht im Einklang mit dem zitierten Thomas Nipperdey, der neben »Schuld« eben auch »Verhängnis« am Wirken sah. Nipperdeys Einschätzung, dass »alle oder einige« den Kriegsausbruch mit zu verantworten gehabt hätten, wird darüber hinaus durch die ausgewählten Illustrationen gestützt.

Bei den Bildmaterialien handelt es sich um deutsches bzw. französisches zeitgenössisches Propagandamaterial (Abbildung 1 und 2), das jeweils eine äußerst manichäische Bewertung der Schuldfrage vornimmt; eigene reinste Unschuld versus fremde Aggression. Beide Quellen wirken in ihrer Einseitigkeit so grotesk, dass der Schluss naheliegt, die Verantwortung einer



Q1 Deutsche Postkarte aus den ersten Jahren des Weltkrieges

- 1 Italien mit dem zerrissenen Dreibundvertrag
 2 Frankreich
 3 Ministerpräsident Pasić von Serbien

- 4 König Georg V. von England
 5 König Albert von Belgien
 6 Großfürst Nikolaj Nikolajewič
 7 Zar Nikolaus II.
 8 brennende Bombe von Sarajevo
 9 Lüge, Hass, Rachsucht, Verleumdung

- 10 Erzengel Michael, der Beschützer Deutschlands und seiner Verbündeten
 11 Kaiser Franz Joseph I.
 12 Kaiser Wilhelm II.
 13 Germania

Abb. 2: Deutsche Postkarte »Die Anstifter des Weltkrieges vor dem Weltgericht« (Sauer, *Geschichte und Geschehen*, 2009, S. 314)

Seite zuzuweisen, müsse zwangsläufig propagandistisch und falsch sein, und die Wahrheit liege irgendwo dazwischen – also bei verteilter Mitverantwortung à la Nipperdey. Auch indem der Autorentext betont, hinter der Versailler Feststellung über die Kriegsschuld der Mittelmächte hätten finanzielle Interessen gestanden, plädiert er impliziert dafür, einem solchen Urteil zu misstrauen.

Andererseits betont der Autor österreichisches und deutsches Fehlverhalten, nämlich Österreich-Ungarns Aggression gegen Serbien, Berlins Absage an die englische Vermittlungsinitiative und den deutschen Einmarsch ins neutrale Belgien. Die deutsche Reichsregierung (in Person Bethmann Hollwegs) habe das Risiko eines großen Krieges unterschätzt, grundsätzlich aber gekannt und sei dieses Risiko eingegangen. Österreich-Ungarn habe den Moment nutzen wollte, um »mit Serbien abzurechnen«

und ihm ein »unannehmbares Ultimatum« gestellt. Aus seiner Kriegsbereitschaft heraus habe das Deutsche Reich seinem Verbündeten den Rücken gestärkt. Die russische Mobilmachung wird erwähnt, aber nicht hervorgehoben.

Wenn wir versuchen, die Politik der Positionierung, die der Schulbuchautor hier vornimmt, abschließend zu bewerten, scheint zunächst der Eindruck von Uneindeutigkeit zu dominieren. *Geschichte und Geschehen 2*, so könnte man unseren Befund interpretieren, will sich in der Kriegsschuldfrage und in der Parteinahme für einen der beiden eingangs zitierten Historiker nicht festlegen. Es will eine Kontroverse präsentieren, aber nicht entscheiden. Mit der Metapher vom Weltenbrand unterstützt der Autorentext Thomas Nipperdey und seine These vom Zusammenspiel aus Schuld und Verhängnis. Die kritische Auseinandersetzung mit den politischen Entscheidungen der Deutschen und Österreicher scheint hingegen eher John Röhl Recht zu geben. Die Quellenauswahl lässt sich wiederum eher als ein indirektes Votum für den deutschen Historiker und seine Rede von der schuldhaften Verstrickung aller europäischen Mächte deuten. Vielleicht wählt der Autor genau diese unentschlossene Positionierung, um gegen eine eindeutige Schuldzuweisung zu plädieren wie sie der Brite Röhl betreibt.

Entscheidend ist aus unserer Perspektive aber etwas anderes. Über die beiden zitierten Historiker erfahren wir nicht mehr als ihre Namen, den Zeitpunkt der Publikation und ihre Nationalität. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, der ausschlaggebende Grund für ihren Dissens sei genau hier zu suchen, in ihrer nationalen Zugehörigkeit. Der Brite, so könnte man denken, kann gar nicht anders als den ehemaligen Kriegsgegner Deutschland zu beschuldigen. Der Deutsche kommt nicht umhin, sich gegen diesen Vorwurf zur Wehr zu setzen. Tatsächlich ist die Kriegsschuldfrage wie bekannt aber auch und gerade zwischen deutschen Historikern sehr kontrovers geführt worden; es handelt sich nicht ausschließlich oder in erster Linie um eine Kontroverse zwischen Angehörigen ehemaliger verfeindeter Kriegsparteien. Eine an die SchülerInnen gerichtete Frage nach der französischen zeitgenössischen Einschätzung könnte ebenfalls zu dem simplifizierenden Fehlschluss führen, die Kontroverse der letzten Jahrzehnte sei entlang nationaler Trennlinien verlaufen.

Kontroversität im Schulbuch sei, so Hans-Jürgen Pandel, nicht darauf zu beschränken, Positionen von Menschen mit gegensätzlichen politischen

Präferenzen oder unterschiedlicher nationaler Zugehörigkeit abzdrukken. Wichtig sei es vielmehr auch, Differenzen zu thematisieren, die ihren Ursprung in gegensätzlichen theoretischen Überzeugungen oder in voneinander abweichenden Fragestellungen haben.²⁹ Im genannten Beispiel könnte die unterschiedliche wissenschaftliche Fokussierung der beiden Historiker möglicherweise mit Röhl's biographiegeschichtlichem Ansatz erklärt werden.³⁰ Der Komplexitätsgrad eines solchen Vorgehens dürfte das in der Schule Machbare allerdings übersteigen.

Es ist keine Ausnahme, sondern – auch aufgrund Platzmangels und nötiger Komplexitätsreduktion – die Regel, dass Geschichtsbücher mit kontroversen Statements von HistorikerInnen arbeiten, ohne dabei weitere Informationen über die Kommentatoren zu liefern. Der intendierte Lerneffekt liegt dann wie im Beispiel aus *Geschichte und Geschehen 2* darin zu erkennen, dass HistorikerInnen Sachverhalte kontrovers beurteilen und dass die Wissenschaft sich nicht einig ist. SchülerInnen sollen dabei lernen, zwischen verschiedenen Perspektiven zu differenzieren. Für das weitergehende Ziel, das der Geschichtsdidaktiker Bergmann mit der Reflexion von Perspektivität verbindet, nämlich eine vorübergehende Perspektivenübernahme, liegt es an der Lehrkraft, die notwendigen Informationen über den Hintergrund der kontroversen Beiträge zu ergänzen.

Klaus Bergmann fordert nämlich, dass Lernende befähigt werden, zu verstehen, weshalb jemand zu der einen oder zu einer anderen Meinung kommt. Sie sollen versuchen, die kontroversen Sichtweisen nachzuvollziehen. Aus seiner Perspektive reicht es nicht aus, gegensätzliche Positionen einfach nur zur Kenntnis zu nehmen und sie dann zum Zwecke der eigenen Meinungsbildung gegeneinander abzuwägen. Wenn man diese Idee aufgreifen will, dann müsste man biographische Informationen über diejenigen anbieten, deren Urteile man abdruckt. Man müsste Angaben dazu

29 Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA*, 34.

30 John Röhl ist besonders durch die Publikation einer dreibändigen Biographie über Wilhelm II. hervorgetreten (*Wilhelm II.*, 3 Bände, München 1993–2008), in der er den deutschen Kaiser nicht als schwachen Herrscher, sondern vielmehr als Hauptakteur beim Ausbruch des Ersten Weltkriegs darstellt. Thomas Nipperdey hingegen wurde besonders durch Überblickswerke zur Geschichte Deutschlands in der Geschichtswissenschaft bekannt (*Deutsche Geschichte 1800–1918*, erschienen zunächst in 3 Bänden, München 1983–1992).

machen, wo sie politisch stehen und in welchen Wissenschaftstraditionen sie verortet sind. Das heißt aber auch, dass sehr viele Kontextinformationen notwendig wären, die im üblichen Schulbuch kaum abzudrucken sind.

Dass historische Ereignisse nicht nur unter Fachwissenschaftlern Kontroversen auslösen, sondern auch in der breiten Geschichtskultur sehr gegensätzlich gedeutet werden können, möchte eine Ausgabe von *Geschichte und Geschehen*³¹ deutlich machen (Abbildung 3 und 4). Im Vordergrund steht hier die Erkenntnis, dass sich das Erinnern im Zeitverlauf wandelt.

Die AutorInnen fassen zunächst zusammen, dass Kriegsdenkmäler aus der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg zumeist Ehrenmäler gewesen seien. Sie hätten die Botschaft transportiert, dass die toten Soldaten einen ehrenvollen, patriotischen Opfertod gestorben seien. Ihr Ziel sei es gewesen, »dem Tod einen Sinn [zu] verleihen.«³² Solche Denkmäler unterzieht das Buch einer sehr kritischen Betrachtung – exemplarisch anhand eines Kriegerdenkmal aus Heilbronn-Neckargartach von 1937.

Der Autorentext liefert ausführliche Informationen darüber, wer das Denkmal initiiert und finanziert habe, nämlich die NSDAP und lokale Industrielle. Ebenso wird die nationalsozialistische Inszenierung der Einweihung erläutert. Nach dem Zweiten Weltkrieg sei der ursprüngliche, glorifizierende Text durch die Aufschrift »Die Toten mahnen« ersetzt worden. Gedacht, so die Erklärung, werde jetzt »der Toten und ihrer Leiden, die sich nicht wiederholen dürfen«. Der »Heldenverehrung« der nationalsozialistisch geprägten Version des Denkmals wird das Opfertedenken aus der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg entgegengesetzt.

Verbunden ist die Darstellung mit einer methodischen Anleitung zur Analyse von Denkmälern. Neben der genauen Erfassung der Darstellungsweise und Botschaft des Denkmals gehört zur vorgeschlagenen Methode, über Erbauer und Auftraggeber zu recherchieren und herauszufinden, wie das Denkmal zu seiner Entstehungszeit wahrgenommen und gegebenenfalls kontrovers diskutiert wurde. Die AutorInnen geben den Lernenden Rüstzeug zum Umgang mit Kontroversität in der außerwissenschaftlichen Geschichtskultur an die Hand. Implizit kommt zum Aus-

31 Sven Christoffer und Jürgen Kochendörfer (Hg.), *Geschichte und Geschehen*. Stuttgart/Leipzig: Klett 2011, 186f.

32 Ebd., 186.

6 Imperialismus und Erster Weltkrieg

1870

1918

Kriegerdenkmäler auswerten

Der Niederlage Deutschlands im Ersten Weltkrieg hatte neben politischen und wirtschaftlichen Folgen auch Auswirkungen auf die deutsche Gedächtniskultur. Noch nie zuvor waren so viele deutsche Soldaten für ihr Heimatland gestorben. Am Ende dieses erstmals mit modernen Kriegswaffen geführten Grabenkrieges wurden mit Abstand die meisten Denkmäler errichtet.

M1 Kriegerdenkmal
in Heilbronn-
Neckargartach

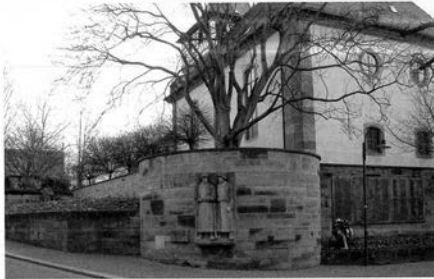


Neue Form der Gedächtniskultur

Bis zum Ersten Weltkrieg waren Kriegerdenkmäler in Deutschland im Wesentlichen Siegerdenkmäler. Meist wurden wichtig erscheinende Persönlichkeiten des Kriegsgeschehens, z. B. Monarchen, Politiker oder Generäle, dargestellt, häufig als Bronzestatuen, manchmal auf einem Pferd sitzend. Auch andere Monumente, z. B. in Form von „Siegssäulen“, waren üblich. Nun rückte der Soldat in den Mittelpunkt, der ruhmvoll für sein Vaterland gestorben war. Die Kriegerdenkmäler boten den Hinterbliebenen oft ein Ersatzgrab, da viele Soldaten im Ausland gefallen waren – sie sollten die Angehörigen trösten, dem Tod einen Sinn verleihen. Sie sollten oft auch die Überlebenden auf das Vorbild der Opfer verpflichten, aber auch den Staat und seine Ideale repräsentieren.

Beschreiben

Das aus Sandstein gehauene Kriegerdenkmal vor der Peterskirche im Heilbronner Stadtteil Neckargartach ist ein 1937 eingeweihtes Ehrenmal für die 138 gefallenen Neckargartacher des Ersten Weltkriegs. Es wurde 1981 um die 309 Namen der Opfer des Zweiten Weltkriegs ergänzt. Die Plastik ist ein Relief, das zwei Soldaten in Mantel, Stahlhelm und mit Gewehr zeigt. Sie halten symbolisch Wache an den Steinen und Tafeln, auf denen die Namen, die Geburts- und Todestage der Gefallenen verewigt sind. Der Text über dem Denkmal lautete 1937: „Aus eurem Erbe, ihr Helden, aus dem Geiste ewiger Opferbereitschaft und Hingabe, baut sich das Volk.“ Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde dieser Spruch durch die Aufschrift „Die Toten mahnen“ ersetzt.



M2 Das Kriegerdenkmal vor der Peterskirche

Abb. 3: Schulbuchseite zum Kriegerdenkmal Heilbronn-Neckargartach (Christoffer, *Geschichte und Geschehen*, 2011, S. 186)

Werkstatt

Untersuchen

Der Heimatverein Neckargartach hatte 1937 zur Errichtung des Denkmals aufgerufen, unterstützt wurde er durch die örtliche NSDAP und deren Unterorganisationen. Finanziert wurde der Bau vor allem mit Spenden der heimischen Industrie, darunter das Salzwerk Heilbronn und das Kraftwerk Altwürttemberg in Ludwigsburg. Der aus Neckargartach stammende „Gaupropagandaleiter“ Mauer war von Beruf Bauingenieur. Er bestimmte den Stuttgarter Bildhauer Ernst Neumeister für die plastischen Arbeiten. Die Einweihung fand im nationalsozialistischen Geist statt. Volks- und Kampflieder wurden gesungen. Hunderte Anwesende erhoben den Arm zum Hitlergruß. Das Denkmal sollte nationale Identität schaffen und die Bürger darin bestärken, dass der Soldatentod ein ehrenvoller Opfertod war.

Deuten

Nur 25 Monate nach der Einweihung begann Deutschland den Zweiten Weltkrieg, der noch viel mehr Opfer fordern sollte als der Erste. Das Denkmal hatte, wie Tausende andere in Deutschland auch, nicht vor einem neuen Krieg gewarnt und die Toten betrauert. Es war kein Mahnmal, sondern geriet wie viele andere Denkmäler dieser Zeit zum Ort einer Heldenverehrung. Mit dem neu hinzugefügten Spruch „Die Toten mahnen“ nach Ende des Zweiten Weltkriegs wurde aus dem Ehrenmal vor allem ein Mahnmal mit der Aufgabe, der Toten und ihrer Leiden, die sich nicht wiederholen dürfen, zu gedenken.

Methodische Arbeitsschritte**1 Beschreiben**

- Beschreiben Sie das Denkmal genau. Welche Werkstoffe wurden verwendet? Was ist dargestellt, welche Eigenheiten fallen auf?
- Gibt es eine Inschrift? Was sagt sie aus?
- Wo ist das Denkmal aufgestellt? Hat dieser Platz eine besondere Bedeutung?

2 Untersuchen

- Finden Sie heraus, wer der Erbauer und der Auftraggeber des Denkmals war.
- Recherchieren Sie, wie das Denkmal wahrgenommen wurde (Eröffnung, Gedenkveranstaltung, Kritik).

3 Deuten

- Charakterisieren Sie den Gesamteindruck des Denkmals.
- Fassen Sie die Grundaussage zusammen und erläutern Sie, welche Rolle die einzelnen Elemente dabei spielen.
- Diskutieren Sie die Bedeutung des Denkmals in der heutigen Zeit.



M3 Die 23 Meter lange Namensmauer zeigt Namen, Sterbeort, Geburts- und Todesdatum der im Ersten Weltkrieg gefallenen Soldaten.

1. Suchen Sie in der Nähe Ihres Wohnorts nach Kriegerdenkmälern. Verwenden Sie zu deren Hinterfragung die methodischen Arbeitsschritte.

2. Diskutieren Sie in der Klasse den Ausspruch des polnischen Schriftstellers Stanislaw Jerzy Lec (1909–1966): „Die meisten Denkmäler sind hohl“ und die Bewertung des französischen Historikers und Journalisten Pierre Gaxotte (1895–1982): Denkmäler seien „Lesezeichen der Geschichte“.

Abb. 4: Schulbuchseite mit Aufgabenstellungen zum Kriegerdenkmal Heilbronn-Neckargartach (Christoffer, *Geschichte und Geschehen*, 2011, S. 187)

druck, dass die SchülerInnen dabei in erster Linie zur Analyse von Denkmälern angeregt werden, die in der fernerer Vergangenheit erbaut wurden. Es geht also nicht um Denkmalprojekte, die aktuell kontrovers diskutiert werden. So sollen die Lernenden herausfinden, »wie das Denkmal wahrgenommen wurde [Hervorhebung nicht im Original]« und »die Bedeutung des Denkmals in der heutigen Zeit« diskutieren.

Es fällt auf, dass die AutorInnen die vorgeschlagene Methodik nicht konsequent auf ihr eigenes Beispiel anwenden können. In dem Moment, in dem es um das nach dem Zweiten Weltkrieg umgewidmete Denkmal geht, werden keine Informationen über Auftraggeber, über Hintergründe oder über Reaktionen mehr gegeben. Trotz beschränkter zeitlicher Unterrichtskapazitäten könnte es für SchülerInnen lehrreich sein, Genaueres über den Prozess der Umwidmung und gegebenenfalls damaliger Kontroversen zu erfahren. Auch dass 1981 mit demselben Denkmal nun auch der 309 »Opfer des Zweiten Weltkrieges« gedacht wurde, wird im Text nur erwähnt, aber – wohl auch aus Platzmangel – nicht mehr diskutiert. Auffällig ist das v. a. deshalb, weil die Frage, ob man auch die deutschen Soldaten des Zweiten Weltkriegs als Opfer titulieren kann, im öffentlichen Diskurs durchaus noch Kontroversen auslöst. Am Ende bleibt der Eindruck, dass man dem kriegsverherrlichende »Ehrenmal« von 1937 nur kritisch begegnen kann, während dem »Mahnmal« der Nachkriegszeit fraglose Geltung zugeschrieben wird. Im Ergebnis erscheinen erinnerungskulturelle Kontroversen als ein Phänomen der Vergangenheit. Die Darstellung geht davon aus, dass das erneuerte Denkmal keine geschichtspolitischen Implikationen habe, die man erläutern und hinterfragen könnte. Tatsächlich hat auch das neue Mahnmal eine sinnstiftende Aussage. Dem Tod der Soldaten wird nachträglich Bedeutung verliehen. Sie sind nicht sinnlos gestorben, sondern mahnen die nach ihnen Lebenden zum Frieden. Gleichzeitig gibt es einiges an Kontinuität zu entdecken im Vergleich der beiden Denkmäler. In beiden Fällen wird an die militärischen, nicht an die zivilen Opfer des Krieges erinnert. Außerdem wird nur der eigenen Toten, nicht der Toten der Kriegsgegner gedacht. Damals wie heute geht es zudem um ein Denkmal für die Toten, und nicht um ein Nachdenken über die Gründe für den Krieg, im Zentrum stehen Emotionen und nicht Einsichten. Der Autorentext richtet sein und unser Augenmerk hingegen auf den Wandel. Akzentuiert wird der in der Metamorphose des Denkmals zum

Ausdruck kommende erinnerungskulturelle Bruch nach dem Ende des Nationalsozialismus.

Zeitreise 9³³ richtet bei der Analyse von Weltkriegsdenkmälern den Fokus ausdrücklich auf erinnerungskulturelle Auseinandersetzungen aus der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, die grundsätzlich auch heute noch so stattfinden könnten (Abbildung 5).



4 „Nie wieder Krieg“ stand 1981 eines Morgens in großen weißen Buchstaben auf dem Kriegerdenkmal zu Ehren der Gefallenen des Ersten Weltkrieges in Hildesheim. Viele Einwohner reagierten empört. – Welche Eindrücke hinterlassen die beiden abgebildeten Denkmäler (M1, M4) bei euch?

Abb. 5: Ausschnitt aus einer Schulbuchseite zum Kriegerdenkmal in Hildesheim (Robl/Böhm, *Zeitreise*, 2003, S. 79)

Konkret geht es um einen Vorfall, der sich 1981 in Hildesheim zugetragen hat. Unbekannte haben ein Denkmal für die Gefallenen des Ersten Weltkriegs damals mit Anti-Kriegsparolen überschrieben. »Ich brauche keinen Helden Tod«, »Nie wieder Krieg« und »Nazis raus aus Hildesheim«, hieß es. Das habe, so das Schulbuch, bei vielen Einwohnern für Empörung gesorgt.

33 Johann Wolfgang Robl und Jürgen Böhm (Hg.), *Zeitreise. Geschichtliches Unterrichtswerk für die sechsstufige Realschule*, Bd. 9, Leipzig u. a.: Klett 2003, 78f.

Der Autorentext erinnert zudem daran, dass schon unmittelbar nach dem Krieg mitunter gewaltsam ausgetragene Kontroversen über Denkmäler ausbrachen. Außerdem zeigt das Buch auf, dass Denkmäler an einen Krieg unterschiedlich gestaltet werden können. Ernst Barlach und sein Werk werden zum Beleg dafür, dass man die Sinnlosigkeit des Krieges anprangern, statt nur seiner Toten gedenken kann.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass verschiedene Aspekte des Ersten Weltkriegs sich für eine kontroverse Behandlung im Geschichtsunterricht eignen und ihrer bedürfen. Problematisch wird es, wenn gegensätzliche Standpunkte nur mit Blick auf die vermeintlich großen und klassischen Streitpunkte thematisiert werden, wie sie z. B. in der Kriegsschuldfrage zum Ausdruck kommen. Es wird niemals möglich sein, all das kontrovers zu behandeln, was kontrovers ist. Geschichtsschulbücher stehen vor der großen Herausforderung, dennoch die Einsicht zu vermitteln, dass Perspektivität nicht nur kontrovers diskutierte Themen betrifft, sondern ein grundlegendes Prinzip von Geschichte darstellt.

Wir sind uns meistens nicht bewusst, wie unterschiedlich historische Sachverhalte gesehen werden, die wir für den aktuellen wissenschaftlichen Stand halten. Unseren Schulbüchern unterstellen wir oft, sich aus den politischen Meinungsstreitigkeiten herauszuhalten. Dass sie dennoch sehr stark perspektivisch sind, wird besonders offenkundig, wenn wir, wie im vorangehenden Kapitel, Schulbücher verschiedener Länder vergleichen.

3.3 Gegenwartsbezug sichtbarmachen

Gegenwartsbezug im Unterricht – manchmal auch erweitert zu Gegenwarts- und Zukunftsbezug – ist der Geschichtsdidaktik wichtig. Eine Brücke soll geschlagen werden vom historischen Thema in die Lebenswelt der Lernenden. Mit Gegenwartsbezug verbindet sich die Hoffnung, Lernmotivation durch das Aufzeigen von Relevanzen zu steigern. Da gleichzeitig alles Gegenwartige von den unzähligen materiellen und ideellen Relikten der Vergangenheit geprägt ist, soll Gegenwartsbezug zudem dabei helfen, sich im Jetzt besser zu orientieren.³⁴

34 Klaus Bergmann, »Gegenwarts- und Zukunftsbezug«, in: Ulrich Mayer u. a. (Hg.),

Wenn man eine Erzählung über Geschichte dekonstruieren will, empfindet es sich, auf Gegenwartsbezüge zu achten. Denn Geschichte wird aus der Gegenwart heraus erzählt. Gegenwärtige Orientierungsbedürfnisse leiten nicht nur unsere Fragen an die Vergangenheit. Sie entscheiden auch mit darüber, für welchen Teil der Vergangenheit wir uns überhaupt interessieren. Sie prägen unsere Deutungen und Bewertungen. »Geschichte ist immer ein Nachdenken über Vergangenheit, das in einer Gegenwart stattfindet und von Zukunftserwartungen beeinflusst wird.«³⁵ Allein schon das Inhaltsverzeichnis eines Geschichtsbuches verrät uns einiges darüber, welche geschichtspolitischen Anliegen in der Gegenwart und welche Bildungsziele in der Zukunft die AutorInnen bzw. die HerausgeberInnen jeweils verfolgen.

Gegenwartsbezüge liegen jeder Erzählung zugrunde, aber Erzählungen unterscheiden sich darin, wie transparent sie damit umgehen. Einem Text, der die eigenen Gegenwartsbezüge offenlegt, liegt womöglich besonders daran, Geschichte als perspektivisches Konstrukt erkennbar zu machen. Wer Gegenwartsbezüge nicht oder nur kaum reflektiert, erschwert es den LeserInnen hingegen, die Erzählung zu hinterfragen. Bei unseren Dekonstruktionsbemühungen werden wir deshalb im Folgenden besonders darauf achten, welche Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart behauptet werden. Wir wollen außerdem beobachten, wie subtil bzw. explizit dies geschieht.

Nach Bergmann ist grundsätzlich zwischen der Herstellung von Ursachen- und Sinnzusammenhängen zu unterscheiden. Einen Ursachenzusammenhang konstruiert, wer in der Vergangenheit nach den Wurzeln eines gegenwärtigen Problems forscht, einen Sinnzusammenhang, wer ein vergangenes Phänomen zur Erklärung eines gegenwärtigen heranzieht, weil er davon ausgeht, dass beide Ähnlichkeiten miteinander aufweisen. Es kann sich dabei um Längsschnittbetrachtungen oder aber um Fallstudien handeln.³⁶

Das US-amerikanische Geschichtsbuch *World History. Connections to*

Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2004, 91–112, insbesondere 92.

35 Bergmann, »Gegenwarts- und Zukunftsbezug«, 91.

36 Ebd., 105f.


*today*³⁷ bemüht sich, wie sein Name schon ankündigt, nachdrücklich um das Aufzeigen von Bezügen zwischen Geschichte und Gegenwart. Das gilt auch für das Kapitel »World War I and Its Aftermath«. Mitten in der Sektion »The Stage is Set«, in der Pazifismus und nationalistischer Militarismus als gegensätzliche Strömungen diskutiert werden, die sich bereits vor dem Krieg herausgebildet haben, wird auch die Frage nach der grundsätzlichen Legitimität kriegerischer Gewalt aufgeworfen (Abbildung 6).

Ziemlich abrupt springen die AutorInnen hier aus der Vergangenheit auf die abstrakte Ebene. In der Einleitung lesen wir: »In the years leading up to World War I, militarists glorified warfare, and pacifists strongly denounced war. Is war ever justified?«³⁸ Dass die Frage sich an diesem Punkt stellt, scheint demnach nicht besonders begründungswürdig zu sein. Nur eine von vier Quellen bezieht sich auf den historischen Kontext, um den es ursprünglich ging, also auf den Ersten Weltkrieg. Ein Zitat Helmuth von Moltkes über die deutsche Kriegsstrategie 1913 soll die SchülerInnen zur Reflexion anregen. Sie werden aufgefordert, sich vorzustellen, sie kandidierten für das Amt des US-Präsidenten und sollten ein kurzes schriftliches Statement dazu abgeben, unter welchen Umständen sie Truppen in den Krieg schicken würden.

Gleichzeitig wollen die AutorInnen betonen, dass Menschen die Frage nach der Legitimität von Krieg schon immer und überall gestellt und beantwortet haben. Von einem »enduring issue« ist die Rede. Unterstützt wird diese Auffassung durch ein Quellenarrangement, das über die Jahrhunderte und Jahrtausende einen Sinnzusammenhang konstruiert. Die erste Quelle stammt aus dem Jahr 300 v. Chr. und präsentiert chinesische Überlegungen zu Fragen der Kriegsstrategie; bei der zweiten handelt es sich um das erwähnte Zitat von Moltkes; die dritte zeigt das Plakat einer pazifistischen Initiative aus den USA; in der vierten finden wir eine Stellungnahme aus der Zeit des Unabhängigkeitskampfes in Simbabwe aus dem Jahr 1978. Zu Wort kommen in diesen Quellen also ganz unterschiedliche Menschen, ein Krieger und Philosoph, ein General, ein Bischof, der gleichzeitig Politiker war, und eine Organisation engagierter Mütter.

37 Elisabeth Gaynor Ellis, *World History. Connections to Today*. Volume 2, New Jersey: Prentice Hall 2005, 377.

38 Ebd., 377.



Comparing Viewpoints

Is War Ever Justified?

In the years leading up to World War I, militarists glorified warfare, and pacifists strongly denounced war. Is war ever justified? Think about this enduring issue as you look at the following viewpoints.


China 300s B.C.

The warrior-philosopher Sun Tzu wrote *The Art of War*, an influential handbook of military strategy:

“A government should not mobilize an army out of anger, military leaders should not provoke a war out of wrath. Act when it is beneficial, desist when it is not. Anger can revert to joy, wrath can revert to delight, but a nation destroyed cannot be restored to existence, and the dead cannot be restored to life.”

United States 1970s

The group Another Mother Against War created this poster.



Germany 1913

Helmuth von Moltke, chief of the German General Staff, directed Germany's strategy at the beginning of World War I:

“The German people must be made to see that we have to attack because of our enemies' provocation. Things must be so built up that war will seem as a deliverance from the great armaments, the financial burdens, the political tensions. . . . Germany must regain what formerly she lost.”

Zimbabwe 1978

Bishop Abel Muzorewa joined the struggle for majority rule in his nation and later served as prime minister:

“I question whether God himself would wish me to hide behind the principles of nonviolence while innocent persons were being slaughtered.”

Skills Assessment

1. Which of the following would agree with the position that war should be avoided at all costs?
 - A Sun Tzu
 - B Helmuth von Moltke
 - C Another Mother Against War
 - D Abel Muzorewa
2. Sun Tzu and Bishop Muzorewa would probably agree that war
 - E is justified in certain situations.
 - F should be used by governments to gain revenge.
 - G is a glorious and noble activity.
 - H should be fought only to save innocent lives.
3. **Critical Thinking Making Decisions** You are running for the office of president of the United States. Write a brief position statement in which you explain under what circumstances you might send United States troops into action.

Skills Tip

Do not make hasty judgments about people's viewpoints. For example, you cannot automatically assume that every monarch will be against democracy or that every general will be in favor of war.

Chapter 14 377

Abb. 6: Seite aus einem US-amerikanischen Schulbuch zum Ersten Weltkrieg (Ellis, *World History*, 2005, S. 377)

In den Multiple-Choice-Aufgaben, die auf diese Aussagen Bezug nehmen, wird die Aufmerksamkeit der SchülerInnen immer wieder auf die Einsicht gelenkt, dass Menschen zwar einerseits unterschiedlich über Krieg dachten, dass sich ihre Haltungen über die Zeiten und Kontinente hinweg andererseits aber gleichwohl auch immer wieder ähnelten. Man kann zu der Schlussfolgerung gelangen, dass nur die AktivistInnen von *Another Mother Against War*³⁹ dafür plädieren, Krieg um jeden Preis zu verhindern, während zwischen dem chinesischen Philosoph, dem deutschen General und dem Bischof aus Simbabwe Einigkeit darüber besteht, Krieg in bestimmten Situationen als legitimes Mittel zu akzeptieren.

Letztlich vergleichen die AutorInnen hier Stellungnahmen, die alle aus sehr unterschiedlichen Kontexten stammen. Eine Aussage, die aus dem dritten vorchristlichen Jahrhundert stammt, stellen sie neben eine Einschätzung, die im späten 20. Jahrhundert mitten in einem postkolonialen Befreiungskrieg entstanden ist. Beides setzen sie in Bezug zu der Position einer zivilgesellschaftlichen Organisation aus den USA, die von Erfahrungen mit dem Einsatz von Massenvernichtungswaffen geprägt ist. Historische Unterschiede werden eher eingeebnet. Ausgeblendet wird auch, dass ähnliche Positionen unter Umständen in Abhängigkeit von den jeweiligen Rahmenbedingungen ganz unterschiedliche Implikationen haben können. Welche Risiken mit einem Krieg verbunden sind, hängt so z. B. auch von den Waffen ab, die zum Einsatz kommen können. Den AutorInnen geht es v. a. darum, den SchülerInnen zu vermitteln, dass es schon immer Auseinandersetzungen um die Legitimität von Krieg gegeben hat. Angedeutet wird, dass es ein universalhistorisches Phänomen gebe, das wir als Krieg bezeichnen und das durch den Wandel der Zeiten weitgehend gleich geblieben sei. Die Intention liegt möglicherweise darin, den Lernenden deutlich zu machen, wie bedeutsam es ist, sich mit dem Phänomen Krieg auseinanderzusetzen und sich eine fundierte Meinung zu bilden.

39 Tatsächlich heißt die Organisation *Another Mother for Peace*. Sie gründete sich in den USA in Opposition zum Vietnamkrieg. Dass diese AktivistInnen so radikal pazifistisch sind, wie die gestellte Aufgabe es darstellt, ist richtig, allerdings geht das aus dem abgedruckten Plakat mit der Aufschrift »War is not healthy for children and other living things« nicht eindeutig hervor. Tausende Mütter verschickten erstmals 1967 zum Muttertag eine Postkarte mit diesem Slogan an den US-Präsidenten und Kongressangehörige, siehe: <http://anothermother.org/> [zuletzt geprüft am 22. Juni 2015].

Das belgische Schulbuch *Passages. De negentiende eeuw*⁴⁰ wählt hierfür einen medienkritischen Ansatz. Unter dem Titel »Krieg. Krieg im Bild« bietet es eine zeitliche Rahmung und Aufforderung zur Kontextualisierung der präsentierten Bildquellen an, indem es Konflikte von Waterloo über den Krimkrieg bis zum Amerikanischen Bürgerkrieg sowie Kriege des 20. Jahrhunderts in Vietnam und im Irak dem Kapitel zum Ersten Weltkrieg vorstellt. Leitfragen fordern die SchülerInnen auf, über Informationsmöglichkeiten im 19. und 20. Jahrhundert generell sowie über den Informationsgehalt, Stilmittel und den Realitätsbezug des Mediums Photographie speziell nachzudenken. Mehr noch, die SchülerInnen sollen reflektieren, welchen Einfluss die Photographie bei der Ausbildung mentaler Bilder dieser Kriege hat und welchen Kontrollmechanismen schriftliche als auch bildnerische Quellen unterliegen. Was wird gezeigt, was wird verschwiegen und warum. Lernende werden dabei ermuntert, sich in die Urheber der Quellen hineinzusetzen, deren Interessen im Hinblick auf ihre jeweilige historische Gegenwart in unterschiedlichen Regionen zu rekonstruieren.

Das *mBook Geschichte*, ein digitales Geschichtsbuch, führt solche Bemühungen um gegenwartsbezogene und zugleich medienhistorische Reflexion weiter. Ging es in *Passages* um die Prägestkraft der Photographie, so thematisiert das *mBook* das Schulbuch – sich selbst – als Konstrukt. Es wurde von der Ingolstädter Didaktikprofessorin Waltraud Schreiber mitkonzipiert, die auch bei der Entwicklung des FUER-Kompetenzmodells federführend war und weist dementsprechend zahlreiche Ansätze zur Förderung von »Re- und De-Konstruktionskompetenzen« auf. Besonders das Bemühen um Gegenwartsbezug fällt ins Auge.⁴¹

Den HerausgeberInnen des *mBooks* liegt sichtlich daran, Bergmanns Empfehlung zu folgen, der davor warnte, Gegenwartsbezug »unbewusst, unreflektiert und gleichsam hinterrücks« herzustellen.⁴² So werden die einleitenden Passagen zu jedem Kapitel als »Transparenz- und Dialogtexte« bezeichnet. Ihnen wird die Funktion zugeschrieben, »die Fragestellung, die

40 Draye und Creighton, *De negentiende eeuw*, 186–193.

41 Über folgende Seite kann man sich dieses Kapitel ansehen: <http://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/Medienberatung/Lernmittel/Aktuelle-Informationen/mBook/> [zuletzt geprüft am 22. Juni 2015].

42 Bergmann, »Gegenwarts- und Zukunftsbezug«, 92.

Absichten und Orientierungsangebote des Autors offenzulegen beziehungsweise zur Diskussion zu stellen.« Damit soll den SchülerInnen die Narration transparent gemacht werden.«⁴³ Florian Sochatzy, der Autor des Kapitels, das die Gründe für den Ausbruch des Ersten Weltkrieges thematisiert, beschreibt etwa ganz explizit, welchen gegenwärtigen Nutzen er in der Auseinandersetzung mit dieser Frage sieht: »Ich glaube, dass es dir helfen kann, in deinem Leben friedliche Mittel der Auseinandersetzung zu finden, wenn du besser verstehst, wie Kriege entstehen und wie sie begründet werden.« Im Zusammenhang mit der Darstellung von Kindern in der Kriegspropaganda äußert er ebenso deutlich das gegenwärtige Anliegen, das seiner Entscheidung für die Behandlung dieses Themas zugrunde liegt:

Ich glaube, Kinder werden oftmals für die Ziele von anderen ausgenutzt, weil sie begeisterungsfähig sind. [...] Meiner Meinung nach wäre es [...] ratsam, ihr würdet Erwachsenen, die euch begeistern wollen, manchmal mit Misstrauen begegnen.

Das beziehe sich auch auf Werbung, die etwa die Fußballbegeisterung für ihre Zwecke nutze.

Mitunter werden Gegenwartsbezüge aber auch durch rhetorische Fragen konstruiert, die ihrer Natur nach wenig transparent sind, etwa in der Überschrift »Der Erste Weltkrieg – lange vorbei und für uns unwichtig?« oder in der Ankündigung »Ich möchte danach forschen, welche Anzeichen sich im Frieden für einen kommenden Krieg finden lassen. Vielleicht kann sich ja das wiederholen, was den Menschen 1914 passiert ist?« Auch diese hier weniger explizit konstruierten Gegenwartsbezüge entsprechen der offenen Positionierung des Autors in einem Video, das dem Kapitel zum Ersten Weltkrieg vorangestellt ist. Solche Autorenvideos haben eine ähnliche Funktion wie die Transparenz- und Dialogtexte. Sochatzy begründet hier die Relevanz des Ersten Weltkrieges für ihn persönlich – und damit ohne Absolutheitsanspruch – damit, dass radikaler Nationalismus und Imperialismus auch heute noch existierten. Insofern sind Bezüge zur Nationalismus-Debatte oder zu Kriegen der letzten Jahre ganz bewusst und

43 Institut für digitales Lernen, *Das mBook Geschichte für Nordrhein-Westfalen*, 9, http://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/Medienberatung-NRW/Lernmittel/Dateien/mBook/Theoretische_und_didaktische_Hintergru%CC%88nde_mBook.pdf [zuletzt geprüft am 19. Mai 2015].

explizit gesetzt. Imperialismus sei bis heute »einer der Gründe für Ungleichheit und andauernde Ausbeutung«, fasst der Autor am Ende eines Unterkapitels zusammen. Die Wirkung von Kriegspropaganda illustriert er anhand des Irak-Krieges 2003. Deutlicher als man es von Schulbüchern gewohnt ist, schlägt er in aktuelleren Zusammenhängen kritische Töne an und nennt die faktisch falschen Vorwürfe an den Irak, Chemiewaffen zu besitzen, »Lügen«. Durch die selbstgewählte Verpflichtung, eigene Präferenzen bei der Konstruktion von Gegenwartsbezügen zu thematisieren, räumt sich der Schulbuchautor zugleich mehr Raum für eigene, und damit legitimierte Wertung ein.

In dem Autorenvideo zu Beginn der Lektion über den Ersten Weltkrieg nimmt sich Sochatzy vor, die unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern vor 100 Jahren und heute darzustellen. Ein an Lehrkräfte gerichteter Kommentar geht in dieselbe Richtung und betont, SchülerInnen sollten »Kontinuitäten und Diskontinuitäten feststellen.« Die HerausgeberInnen des *mBooks Geschichte* wollen offensichtlich bei der Konstruktion von Gegenwartsbezügen vermeiden, dass Kontinuitäten und Parallelen zwischen Gegenwart und Vergangenheit historische Differenz übertünchen. Das schlägt sich in den Aufgabenstellungen nieder. Beispielsweise sollen die Erlebnisse von MitschülerInnen, die aus Kriegsgebieten nach Deutschland immigriert sind, mit den Erfahrungen von Kindern zu Zeiten des Ersten Weltkrieges verglichen oder heutige Erziehungsziele der Schule reflektiert werden. Im einleitenden Text überwiegt jedoch das Bemühen, Verbindungen von der Vergangenheit in die Gegenwart zu schlagen, über einen differenzierten Blick für Alterität. Krieg und Frieden werden, von konkreten Umständen abstrahierend, als quasi überzeitliche Phänomene dargestellt: »Hast du dir schon einmal Gedanken darüber gemacht, was Krieg bedeutet? [...] [W]arum brechen Kriege dann aus? [...] Ich möchte dich einladen, darüber nachzudenken, wie der Frieden in den Krieg übergeht und wie man aus dem Krieg wieder zum Frieden gelangen kann.« Aus der Beschäftigung mit dem historisch einzigartigen Phänomen des Ersten Weltkrieges mit seinen ganz speziellen Ursachen, Konstellationen und Problemlagen sollen SchülerInnen »Ideen zur Sicherung eines dauerhaften Friedens ab[leiten]«. Das nachvollziehbare Anliegen, Kinder und Jugendliche zur Ablehnung von Krieg und zu friedfertigem Verhalten zu erziehen, wiegt mindestens ebenso

schwer wie der Anspruch des *mBooks*, Kompetenzen zum Dekonstruieren von Narrationen zu vermitteln.

3.4 Aufgebrochenes Erzählen

Der »Humus« des Geschichtsunterrichts ist das Erzählen, so der Geschichtsdidaktiker Rolf Schörken. Er betont die Kraft der Veranschaulichung und Vergegenwärtigung, die dem Erzählen inne liegt. Dennoch sucht er nach Formen des Erzählens, die einer »narrative[n] Harmonisierung« entgegenwirken. Das meint die Illusionen, die Erzählen erzeugt: nämlich dass das Vergangene genauso, wie es erzählt wird, auch stattgefunden hat.⁴⁴ Wie sieht Schörkens erzählerische Strategie zur Dekonstruktion der eigenen Erzählung aus?

Um dem Erzählen seine illusorische Glätte zu nehmen, es aufzurauen und aufzubrechen, empfiehlt Rolf Schörken »Unterbrechungen, Einschübe, Reflexionen, Zweifel, Ausweitungen, das Hin- und Herwenden von Gedanken, unterschiedliche Urteile«⁴⁵. Wenn ein Erzähler offenlege, was er nicht weiß, sondern nur vermutet, wenn er deutlich mache, wie er urteilt und wenn er sich selbst als Erzählender thematisiere, nehme er seiner Erzählung die überwältigende Macht. Im besten Fall kann eine Lehrkraft – oder in unserem Fall eine Darstellung in einem Geschichtsbuch – durch aufbrechendes Erzählen den Lernenden »Sinn für Perspektivik, für die Subjektivität von Standpunkten [...], vielleicht sogar für die Schwierigkeiten historischer Wahrheitsfindung« vermitteln.⁴⁶ Um eine Erzählung zu dekonstruieren, können wir darauf achten, inwieweit sie uns bei dieser Aufgabe mit der Strategie des aufgebrochenen Erzählens entgegenkommt. Weitgehende Ansätze zu aufgebrochenem Erzählen finden sich allerdings kaum in Geschichtsschulbüchern.⁴⁷ Schon allein deshalb, weil sie einiges an Durchhaltevermögen voraussetzen, können konsequent gebrochene Er-

44 Rolf Schörken, »Das Aufbrechen narrativer Harmonie. Für eine Erneuerung des Erzählens mit Außenmaß«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 48, 12 (1997), 727–735, insbesondere 729f.

45 Ebd.

46 Ebd., 731 ff.

47 Schöner, *De-Konstruktion*, 8.

zählungen von ihren LeserInnen durchaus auch als eine Zumutung empfunden werden. In seiner radikalen Form mag das gebrochene Erzählen vielleicht auch die Grenzen des Geschichtsunterrichts und des Schulbuchs sprengen. Dessen sind wir uns bewusst, wenn wir in Darstellungen des Ersten Weltkrieges nach solchen Hilfestellungen zur Dekonstruktion suchen.

Anhand einer Passage aus einem irischen Schulbuch⁴⁸ zur Julikrise von 1914 und damit indirekt auch zur Kriegsschuldfrage wollen wir aber zunächst zeigen, wie problematisch glättendes Erzählen sein kann.

On 5th July the Austrians asked the Germans for support. This was rapidly given, even if there was »a European complication.« The German »blank cheque« i. e. full and unconditional support for Austria, was given according to Franz Fischer, because the Germans wanted a preventive war, and they were exploiting their ally as an opportunity for starting it. Within a couple of years the French and Russian armies would be more powerful than the German. Consequently, if a European war was to occur, 1914 seemed to give the Germans a certain advantage.

Auffällig ist, dass Fischers Thesen zu den schon lange bestehenden deutschen Kriegsplänen als dem eigentlichen Motiv hinter der bedingungslosen Unterstützung Österreichs ohne jeden Hinweis auf die durch sie ausgelöste und bis heute nicht endgültig aufgelöste Kontroverse referiert werden. Der deutsche Historiker wird zunächst als Urheber der Präventivkriegsthese genannt. Durchaus einschränkend können wir lesen, er sei derjenige gewesen, der die Meinung vertrat, Deutschland habe im Juli 1914 schon lange auf eine Gelegenheit gewartet, die russischen und französischen Armee zu schlagen, bevor sie endgültig zu stark würden. Zwar deuten auch die Folgesätze durch die konsequente Beibehaltung des Konjunktivs stets an, dass hier lediglich eine mögliche Sicht auf den Gang der Dinge referiert wird. Allerdings werden zu keinem Zeitpunkt alternative Erzählungen entwickelt oder angeboten, die sich in den Lücken ansiedeln könnten, die durch den Gebrauchs des Konjunktivs eigentlich schon geschaffen worden sind. Am Ende bleibt den SchülerInnen eigentlich keine andere Chance, als sich mit der Fischer zugeschriebenen Position zu identifizieren und sie als allgemeingültig anzuerkennen.

48 Fynes, *European History*, 91. Dem deutschen Historiker Fritz Fischer wird hier fälschlicherweise der Vorname Franz zugeschrieben.

Was im vorangehenden Beispiel noch ausstand, also Ansätze zu gebrochenem Erzählen, finden wir in dem Buch *Geschichte und Geschehen 2* (Abbildung 7). Der Autor des Kapitels, Michael Epkenkans, spricht in seiner Einleitung »Jubel, Kriegsziele und Massentod« die Ambivalenz der Zeitgenossen gegenüber dem bevorstehenden Krieg an: »Viele Fotos aus den ersten Kriegstagen erwecken den Eindruck, als hätten die Menschen überall in Europa über den Ausbruch des Krieges gejubelt. Doch auch Angst machte sich breit: was erwartete die Soldaten in diesem Krieg?«⁴⁹ Er trifft also zunächst durchaus eine eindeutige Aussage, wenn er feststellt, dass es schon in den ersten Kriegstagen nicht nur Jubel, sondern auch Angst und Skepsis gegeben habe. Wenig später ändert sich aber sein Tonfall. Ein Photo jubelnder deutscher Freiwilliger vom August 1914 kommentiert er nämlich mit den Worten: »Es jubelten längst nicht alle, aber Fotos von denjenigen, die nicht jubelten, gibt es kaum.« Das ist sicher Teil einer multiperspektivischen Herangehensweise, die auf stumme – oder hier: unsichtbare – Gruppen aufmerksam macht.

Jubel, Kriegsziele und Massentod

Viele Fotos aus den ersten Kriegstagen erwecken den Eindruck, als hätten die Menschen überall in Europa über den Ausbruch des Krieges gejubelt. Doch auch Angst machte sich breit: Was erwartete die Soldaten in diesem Krieg?

Q1 Jubelnde Freiwillige in Berlin „Unter den Linden“

Foto, Anfang August 1914

Es jubelten längst nicht alle, aber Fotos von denjenigen, die nicht jubelten, gibt es kaum.


 A: Überlege, was die abgebildeten Männer über den Krieg dachten. Formuliere Sprechblasen für die in der ersten Reihe Laufenden.



Abb. 7: Ausschnitt aus einer Seite eines deutschen Schulbuchs zum Ersten Weltkrieg (Sauer, *Geschichte und Geschehen*, 2009, S. 316)

⁴⁹ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Sauer, *Geschichte und Geschehen*, 6f.

Man kann diesen Text darüber hinaus aber auch als aufgebrochenes Erzählen im weiteren Sinn auffassen. Zwar behauptet der Erzähler zu wissen, dass es faktisch auch Menschen gegeben habe, die nicht gejubelt hätten. Gleichzeitig macht er auf die begrenzten Möglichkeiten, dies darzustellen, aufmerksam. Man kann solche abweichenden Reaktionen zwar nennen, aber eben nur rein sprachlich zum Ausdruck bringen, während man die Jubelnden auch visuell abbilden kann. Dieses Ungleichgewicht in der eigenen Darstellungsweise thematisiert der Hinweis auf mangelndes Bildmaterial. Die Darstellung legt damit der oft dominanten Wirkung von Bildern ein Hindernis in den Weg und unterstreicht die eingangs getroffene Feststellung über die gespaltenen Reaktionen der Zeitgenossen auf den Kriegsausbruch.

Skizzenhaft entwickelte Rolf Schörken einige weitere Variationen aufgebrochenen Erzählens: etwa das »opponierende Erzählen«, bei dem eine Erzählung sogleich durch eine Gegenerzählung in Frage gestellt wird.⁵⁰ Für ein solches Vorgehen spreche, dass den SchülerInnen das Hinterfragen leichter falle, wenn sie mit deutlich unterschiedlichen Narrationen konfrontiert würden.⁵¹ In den Autorentexten unserer Schulbücher sind wir nicht auf solche intendiert widersprüchlichen Aussagen gestoßen. In einem weiteren Sinn könnten wir es aber möglicherweise als opponierendes Erzählen verstehen, wenn Schulbücher kontroverse Deutungen von HistorikerInnen gegenüberstellen, um Zweifel an der Tragweite des Erzählens zu wecken. Wir verstehen unter opponierendem Erzählen darüber hinaus, kritisch auf ein verbreitetes Narrativ, etwa eine wirkungsmächtige Legende, zu rekurrieren und ihm eine anders lautende Version gegenüberzustellen. Eine Legende, der eine Nation ihren Ursprung zu verdanken meint, ist der australische Mythos vom Einsatz des *Australian and New Zealand Army Corps* (*Anzac*) in der Schlacht von Gallipoli im Jahr 1915. Die Ereignisse nähren eine bis heute identitätsstiftende Legende, der zufolge der egalitäre Sinn für Kameradschaft, der Einfallsreichtum, das Durchhaltevermögen, der trockenen Humor und das Heldentum der Anzac-Soldaten die austr-

50 Schörken, »Aufbrechen«, 1997, 734.

51 Waltraud Schreiber, »Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen«, in: Andreas Körber u. a. (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: Ars Una 2007, 194–235, 230.

liche Nation geprägt habe und ausmache. Wir versuchen im Folgenden, Darstellungen des Ersten Weltkrieges in zwei australischen Schulbüchern anhand dessen zu dekonstruieren, wie sie opponierendes Erzählen in Bezug auf die Anzac-Legende praktizieren.

Wie der Name *Experience of Nationhood. Modern Australia since 1901*⁵² ankündigt, dreht sich in diesem Schulbuch vieles um die australische Nationswerdung. Das betrifft eben auch die Darstellung des Ersten Weltkrieges (Abbildung 8–10).

Wenn es um die militärischen Aspekte des Feldzugs geht, zeigt sich die Darstellung durchaus kritisch und glorifiziert nicht. In mehreren abgedruckten Feldpostbriefen liest man von Resignation, von Zweifeln am Sinn des Einsatzes und vom Schrecken des Krieges. Beispielsweise schrieb ein Soldat: »War makes me sick of living. It all seems so foolish and useless. I never knew the full meaning of war till I got here and it will be a very long time before I venture into another«. In einem anderen Brief lesen wir: »I will be highly delighted when this war is over for it is simply terrible«. Solche Aussagen haben das Potential, am Mythos der kämpferischen und aufopferungsvollen Anzac-Soldaten zu kratzen. Der Autor K. J. Mason lässt auch keinerlei Zweifel daran, dass die Gallipoli-Kampagne einen militärischen Misserfolg darstellte.

Daran anschließend widmet sich die Darstellung explizit der Anzac-Legende: »How did events at Gallipoli create the Anzac legend?« Die Legende wird als solche benannt, ihre Inhalte – »the tremendous courage, sacrifice and spirit of the Anzac troops« – werden aber nicht hinterfragt. Kurzzeitig scheint sich der Autor zwar von solchen Zuschreibungen etwas distanzieren zu wollen, wenn er hervorhebt, man habe »geglaubt«, dass die Anzac-Soldaten die gleichen Eigenschaften aufwiesen wie die »bushmen of earlier days«, nämlich Härte, Improvisationstalent, Durchhaltevermögen usw. Im nächsten Satz wird die vorsichtige Distanzierung allerdings sogleich mit der Behauptung zurückgenommen, die für die Anzac-Soldaten charakteristischen Eigenschaften *seien* zu den »characteristics of all true Australians« geworden. Letztlich betont der Autor, der Krieg sei zwar schrecklich und der Einsatz in Gallipoli eine Niederlage gewesen, aber »Australia as a nation was

52 Vgl. hierzu und zum Folgenden: K.J. Mason, *Experience of Nationhood. Modern Australia since 1901*, Roseville: McGraw-Hill 2002, 52–73.

INQUIRY QUESTION

How did events at Gallipoli create the Anzac legend?

THE ANZAC LEGEND

The tragic events on the Gallipoli peninsula have been recalled every year since with the annual Anzac Day celebration held on the anniversary of the 1915 landing. What is remembered on that day is not the defeat at Gallipoli, or even the later victories in the war, but rather the tremendous courage, sacrifice and spirit of the original Anzac troops and other service people since.

Gallipoli may have been a military failure with the loss of so much life for so little gain. However, it remains an important turning point in Australian history. A mere fourteen years after federation, Australia as a nation was coming of age through the terrible experience of war. Australia had emerged as an independent country, and Australians had emerged as an independent people.



SOURCE 2.24 Program for the first Anzac Day commemoration, 1916
Australian War Memorial Negative number PROPO2118

It was believed that the characteristics displayed by the soldiers were the same as those of the bushman of earlier days: a defiant disregard for hardship, a dislike for authority, a sense of humour, resourcefulness, mateship, endurance and a belief in democracy and a fair go for all.

These qualities, born from the struggle in the bush and in the struggle of battle, became the characteristics of all true Australians.

Abb. 8a/b: Ausschnitte aus Seiten eines australischen Schulbuchs zum Ersten Weltkrieg (Mason, *Experience of Nationhood*, 2002, S. 71/72)

coming of age«. Letztlich nährt das Buch die Legende noch zusätzlich, indem es diese Aussagen durch Material mit fast schon propagandistischen

Zügen illustriert. Zu sehen ist etwa eine Zeichnung, die Soldaten mit Strahlenkranz zeigt und damit fast zu Heiligen stilisiert.

Ein solches Hin- und Herpendeln zwischen Dekonstruktion und Affirmation der Legende wiederholt sich. So wird beispielsweise nicht nur das berühmte Gedicht »We're all Australians now« abgedruckt. Daran schließt sich vielmehr eine scheinbar offen gestellte Frage an die SchülerInnen an, die über Folgendes nachdenken sollen: »To what degree could it be argued that the experience of World War I created the sense that Australia was at last a nation and its people were, in fact, all Australians now?«


Man könnte an dieser Stelle denken, dass das Gedicht und seine offensichtliche Glorifizierung der Anzac-Soldaten durch die Aufgabenstellung zur Diskussion gestellt würden. Tatsächlich gibt der auf derselben Seite voranstehende Autorentext die Antwort jedoch bereits vor. Statt einer Quellenkritik, die das Narrativ der Anzac-Legende aufbrechen würde, dient die Textarbeit hier der Bestätigung der Legende.

Noch einmal wiederholt sich dasselbe Prinzip in der Auseinandersetzung mit der zentralen Quelle, auf der die Anzac-Legende beruht. Das Buch druckt den Bericht des Historikers (und damaligen offiziellen australischen Kriegsberichterstatter) C. E. W. Bean ab, der während der Schlacht vor Ort gewesen war und der gewissermaßen zum Erfinder der heroisierenden Darstellung der australischen Soldaten wurde. Die SchülerInnen werden zunächst aufgefordert, den Quellenstatus dieses Berichts zu prüfen.

Handelt es sich um eine »primary historical source« oder um eine »secondary historical source«?⁵³ Dies könnte einen Ansatz aufgebrochenen Erzählens darstellen. Hinter der Frage könnte das Bemühen stehen, den Lernenden zu der Einsicht zu verhelfen, dass retrospektiv verfasste Erinnerungen von Beteiligten möglicherweise auf Selbststilisierung zielen. Stattdessen laufen die weiteren Arbeitsaufträge an die SchülerInnen aber darauf hinaus, dass Beans Aussagen besonders glaubwürdig seien, da er nicht nur selber in Gallipoli dabei war, sondern zu dem auch noch professioneller Historiker war. Seine Funktion als offizieller Kriegsberichterstatter wird nicht erwähnt. Hinweise auf die Eigenschaften, die Bean zufolge – und im Einklang mit dem Autorentext – den »ANZAC spirit« ausmachten, also Mut, Kameradschaft, Loyalität, Ausdauer, Opferbereitschaft, Patriotismus,

53 Ebd., 72.

SOURCE 2.26



The Voice of Anzac'. A pencil sketch by the artist Will Dyson, 1927
Australian War Memorial Negative number ART19662

Many qualities have been identified that help make up the Anzac spirit. These include:

- I Mateship
- II Courage
- III Support
- IV Humour.

The pencil drawing done at Gallipoli in 1915 reflects:

(A) All four of these qualities.
(B) I and II.
(C) I and III.
(D) I and IV.

SOURCE 2.27 We're all Australians now


*Australia takes her pen in hand,
To write a line to you,
To let you fellows understand
How proud we are of you.
From shearing shed and cattle run,
From Broome to Hobson's Bay,
Each native-born Australian son
Stands straighter up today.
The mettle that a race can show,
Is proved with shot and steel,
And now we know what nations know
And feel what nations feel.*

*And with Australia's flag shall fly
A spray of wattle bough,
To symbolize our unity,
We're all Australians now.*

'Banjo' Paterson, published as an open letter to the troops, 1915.

1. Explain why 'Banjo' Paterson called his poem 'We're all Australians now'.
2. To what degree could it be argued that the experience of World War I created the sense that Australia was at last a nation and its people were, in fact, all Australians now?

Abb. 9: Ausschnitte aus einem australischen Schulbuch zu Ersten Weltkrieg (Mason, *Experience of Nationhood*, 2002, S. 73)



SOURCE 2.25

The Anzac spirit

C E W Bean (1879–1968) was at Gallipoli and was Australia's official war historian.

What motive sustained them? At the end of the second or third day of the landing, when they had fought without sleep until the whole world seemed a dream, and they scarcely knew whether it was a world of reality or of delirium—and often, no doubt, it held something of both; when half of each battalion had been annihilated, and there seemed no prospect before any man except that of wounds or death in the most vile surroundings; when the dead lay three deep in the rifle-pits under the blue sky and the place was filled with stench and sickness, and reason had almost vanished—what was it then that carried each man on?

It lay in the mettle of the men themselves. To be the sort of man who would give way when his mates were trusting to his firmness; to be the sort of man who would fail when the line, the whole force, and the Allied cause required his endurance; to have made it necessary for another unit to do his own unit's work; to live the rest of his life haunted by the knowledge that he had set his hand to a soldier's task and had lacked the grit to carry it through—that was the prospect which these men could not face. Life was very dear, but life was not worth living unless they could be true to the idea of Australian manhood. Standing upon that alone, when help failed and hope faded, when the end loomed clear in front of them, when the whole world seemed to crumble and the heaven to fall in, they faced its ruin undismayed.

C E W Bean, **The Story of Anzac, Official History of Australia in the War of 1914–18**, vol. 2, Australian War Memorial, 1941.

1. Is this extract a primary or a secondary historical source?
2. Who was C E W Bean and why are his writings such an important source for those studying this period of Australian history?
3. Is there a particular reason why we should take notice of Bean's account of the Gallipoli campaign?
4. How does Bean explain the endurance of the Anzac soldier?
5. What, according to Bean, were some of the qualities displayed by the soldiers?
Prepare a list of these qualities that are evident in the letters you read in Activity 2.

Abb. 10: Ausschnitt aus einem australischen Schulbuch zum Ersten Weltkrieg (Mason, *Experience of Nationhood*, 2002, S. 72)

Männlichkeit, sollen die Lernenden abschließend in den eingangs zitierten Feldpostbriefen suchen. Interessanterweise ist aber in diesen Briefen von ganz anderen Dingen die Rede. Mitunter erfährt man sogar eher Gegenteiliges. Bei genauem Lesen bricht die Auswahl der Feldpostbriefe also die Narration des Schulbuches auf und stellt der Legende von den mutigen Anzac-Soldaten, die unerschrocken für ihre Heimat kämpften, Zeugnisse von Kriegsmüdigkeit, Sinnverlust und Brutalisierung gegenüber. Wider das sonst die Darstellung beherrschende Narrativ hat das Quellenmaterial also das Potential, Zweifel an der Anzac-Legende zu nähren. Widersprüchliche Aussagen über die Charaktereigenschaften der Anzac-Soldaten prallen

unkommentiert aufeinander. Opponierendes Erzählen? Eingedenk dessen, dass die Darstellung an anderen Stellen ganz klar auf die Herstellung von Eindeutigkeit setzt, scheint dies eher nicht der bewussten Intention des Autors zu entsprechen. Man hat eher den Eindruck, als unterlaufe ihm eine gewisse Widersprüchlichkeit. Zurückführen könnte man dies eventuell auf ein Hin- und Hergerissensein zwischen widerstrebenden Tendenzen. Einerseits, so könnte man vermuten, will der Autor in Übereinstimmung mit nationalen australischen Konventionen am Anzac-Mythos festhalten. Andererseits fühlt er sich aber auch internationalen Trends verpflichtet, denen zufolge es wichtig ist, den Kriegsalltag mit all seinen Schrecken darzustellen.

Im Ergebnis gerät die Anzac-Legende zumindest auf einer Ebene ins Wanken. Schließlich nähren die zitierten Feldpostbriefe gewisse Zweifel an dem Mut, der Selbstlosigkeit und Loyalität der Soldaten. Auf einer zweiten Ebene bleibt die Legende hingegen gänzlich unangetastet: der Mythos von der geeinten australischen Nation, die im Krieg geboren worden sei, bleibt unwidersprochen.

Ganz anders sieht das in dem Geschichtsbuch *Investigating Australia's 20th Century History*⁵⁴ aus. Gebrochenes Erzählen führt hier zu einer sehr viel radikaleren Infragestellung der Anzac-Legende (Abbildung 11–13).

Ganz deutlich wird hier dem Anzac-Narrativ von Beginn an eine opponierende Erzählung gegenübergestellt. Schon in der Einleitung erteilt die Autorin des Abschnitts, Carmel Madeleine Young, den SchülerInnen den Auftrag, die Bedeutung des Wortes »Legende« nachzuschlagen und sich zu überlegen, wer Legenden erschafft. Sie legt also offen, dass Legenden nicht von selbst entstehen, sondern konstruiert werden. Außerdem weist sie umgehend darauf hin, dass Legenden für HistorikerInnen als Quelle problematisch seien. Der Autorentext unterstreicht zudem, wie widersprüchlich es doch eigentlich sei, dass die Schlacht von Gallipoli einen so zentralen Platz in der australischen Erinnerung an den Ersten Weltkrieg besetze, obwohl an der Westfront viel mehr Australier gefallen sind und obwohl es um die Invasion eines Landes gegangen sei, »that did not pose any threat to Australia«. Hier klingen sogar Zweifel an der moralischen Legitimation des Einsatzes an.

54 Vgl. hierzu und zum Folgenden: Kate Cameron u. a., *Investigating Australia's 20th Century History*, South Melbourne: Thomson Nelson 2000, 49–51.

Inquiry
Question

How did events at Gallipoli create the Anzac legend?

ACTIVITY Think historically

- Look up the meaning of the word 'legend'. What role does a legend play in a nation's history? Who creates them?
- What problems would historians have in using a legend as a source?
- Why did the Gallipoli campaign become such an important part of the Anzac legend?

Gallipoli and the Anzac legend

The Gallipoli campaign was clearly a military failure for the Allies, with an incredible loss of life. Australians invaded a country that did not pose any threat to Australia. Yet every year, throughout Australia, Anzac Day is celebrated with more national pride than Australia Day. Australian troops went on to fight in even more terrible conditions at the Western Front where 87% of all Australian World War I deaths occurred. Even though there were smaller losses in Turkey, the Gallipoli campaign has a special place in Australia's sense of nationhood.

Early accounts of Gallipoli

Official propaganda by the Australian Government at the time played a role in portraying Gallipoli as a glorious campaign. Other sources also played a role. The first anniversary of the landing at Gallipoli was celebrated in Australia, on the Western Front and in Westminster Abbey in London. Publications quickly appeared that glorified the campaign, such as E. C. Buley's *Glorious Deeds of the Australasians in the Great War* (October 1915), which became a Victorian school text. *A Child's History of Anzac* (1916) and *The Story of Anzac* (1917) were also popular. The language used to describe Australia's first military campaign as a nation was heroic and colourful, referring to it as a 'baptism by fire' and 'coming of age'.

The legendary 'Aussie digger'

It was argued that the qualities of the 'Aussie soldier' or 'digger' were the same as the character of

the typical Australian—courageous fighter, larrikin, egalitarian, dislike of authority, resourceful, dry sense of humour and loyal to his mates. These qualities were supposed to be those of the 'bush' and continued that bush tradition. Obviously these qualities were regarded as those of men—no similar tradition developed for the women.

This legendary quality of the Australian soldier was encouraged by the writings of the official Australian war correspondent, C. E. W. Bean, who went ashore on Gallipoli on the morning of 25 April and stayed for the whole campaign. He later wrote the *Official History of World War I*, which took 23 years to complete. This is a very thorough account of the war but also excludes much of the real horror, such as the killing of surrendering soldiers and self-inflicted wounds to escape the battlefields. He recorded many of these in his diary. He also produced the *Anzac Book*, a collection of poems, stories and writings of soldiers, which had enormous sales. Bean also encouraged the establishment of the Australian War Memorial in Canberra, which helped to shape the popular concepts and memories of the war and ensured the Anzac legend continued.

Sir John Monash, Commander of the Australian Forces on the Western Front, later wrote of the Australians as intelligent, physically superior, independent, resourceful, brave and 'easy to lead but difficult to drive'. The British poet John Masefield described the Australians as 'the finest body of young men ever brought together in modern times. For physical beauty and nobility of bearing they surpassed any men I have ever seen; they walked and looked like kings in old poems.'

Many of these writings were later used by the Australian Government to encourage young men to enlist and to persuade voters in the conscription debate.

Remembering Gallipoli

Anzac Day became a public holiday in all states between 1921 and 1927. It traditionally included two minutes' silence and the reciting of Laurence Binyon's poem 'For the Fallen' (Source 2.13).

Abb. 11: Ausschnitt aus einem australischen Schulbuch zum Ersten Weltkrieg (Cameron, *Investigating Australia's 20th Century History*, 2000, S. 49)

Des Weiteren erläutert die Autorin, dass der Anzac-Mythos aktiv von Publizisten und der australischen Regierung genährt worden sei. Ihnen sei es damals darum gegangen, Rekruten anzuwerben und Stimmung für die geplante, letztlich aber doch gescheiterte Einführung der Wehrpflicht zu machen. Damit sollen SchülerInnen auf den manipulativen Charakter einer solchen Legendenbildung aufmerksam gemacht werden. Die Rede von einem »coming of age«, die das oben besprochene Geschichtsbuch verwendet, wird als propagandistischer Ausdruck gekennzeichnet.

Die Dekonstruktion der Legende beschränkt sich in diesem Text aber nicht nur auf den Nachweis, dass sie zu manipulativen Zwecken geschaffen worden sei. Die Autorin zielt vielmehr auch in das Herz des Mythos von der in Gallipoli geborenen australischen Nation und richtet das Augenmerk auf all die Gruppen, die von vorneherein aus der vorgestellten nationalen Gemeinschaft ausgeschlossen wurden: Frauen, Soldaten aus den Reihen der Aborigines und australische Soldaten, die in Kriegsgefangenschaft gerieten.

Hier wird deutlich, dass Young die Anzac-Legende auch auf der zweiten Ebene ins Wanken bringen möchte. Australien war damals noch weit entfernt davon, eine geeinte Nation zu sein, so ihre Botschaft, weil die Aborigines von demokratischen Rechten, von einer gleichberechtigten Beteiligung am Kriegseinsatz und weitgehend von der Erinnerung ausgeschlossen waren.

Exemplarisch überträgt Young das Prinzip des opponierenden Erzählens auf die Geschichte des Soldaten Jack Simpson, der in der Erinnerung zu einem wichtigen Symbol der Anzac-Legende wurde.

Zunächst schildert der Text Simpson tatsächlich in einer Weise, die ihn als typischer Vertreter des »Anzac spirit« erscheinen lässt. Außerdem wird explizit bedauert, dass ihm eine offizielle posthume Ehrung verwehrt blieb. Im letzten Absatz rekurriert die Darstellung jedoch auf Historiker, die eine solche Darstellung der Person und Verdienste Simpsons für beschönigend oder erfunden halten und bricht die Erzählung dadurch auf. Damit liefert *Investigating Australia's 20th Century History* ein Paradebeispiel für opponierendes Erzählen.

Die Bedeutung einer weiteren von Rolf Schörken angeregten Form aufgebrochenen Erzählens, nämlich des »zeitgestaffelte[n] Erzählen[s]«, liegt in der Erkenntnis, dass das Wissen um den Ausgang einer Geschichte, das wir Nachgeborenen den damals Beteiligten voraus haben, uns zugleich

Who has been left out of the legend?

The experiences of Aboriginal soldiers were generally omitted from the Anzac legend. The *Defence Act 1909* excluded people not substantially of European descent from enlisting in the army. In 1914, Aboriginal people were not entitled to vote, nor were they counted in the Census. Despite this, hundreds of Aboriginal men tried to enlist in World War I. Most were rejected but at least 300 were eventually accepted, mainly in 1917 and 1918 when recruitment figures were low. They fought alongside white Australian soldiers and some received bravery awards. William Rawlings, who was killed in action in France in 1918, was awarded the Military Medal for bravery. Corporal Albert Knight from Bourke received the Distinguished Conduct Medal in September 1918 and Private William Irwin received the same decoration posthumously after he was killed in August 1918. Irwin was the only Aboriginal soldier mentioned in Beans' *Official History of World War I*. The Returned Service League (RSL) published a roll of Aboriginal soldiers in their Journal *Reveille* in 1931. They listed eighteen killed and thirty-one wounded or gassed and named fifty-six other Aboriginal soldiers.

Prisoners of war were another group of soldiers who did not really fit the image of the Anzac legend. Recent research by Jennifer Lawless is beginning to piece together the experiences of Australian prisoners of war captured by the Turks at Gallipoli and held in Turkey until the end of the war.

Abb. 12: Ausschnitt aus einem australischen Schulbuch zum Ersten Weltkrieg (Cameron, *Investigating Australia's 20th Century History*, 2000, S. 50)

beschränkt. Denn uns ist die »Offenheit der erlebten Gegenwart« nicht mehr zugänglich. Dieser Erzähltypus bemüht sich daher, den Zukunftshorizont früher lebender Menschen zu rekonstruieren.⁵⁵

Jörn Rüsen schlägt vergleichsweise vor, die Sicht eines Augenzeugen, der mitten aus der erzählten Geschichte heraus wahrnimmt, mit dem gegenwärtigen Erzählen zu kontrastieren. Ein eindrucksvolles Beispiel für ein in

55 Schörken, »Aufbrechen«, 735.

SPOTLIGHT

The man and the donkey

The Anzac legend

An important symbol of the Anzac tradition was the story of John Simpson Kirkpatrick, a stretcher-bearer, and the donkeys that he used to transport wounded soldiers at Gallipoli. John Simpson Kirkpatrick was born in England in 1892. He became a merchant sailor and on a voyage to Australia jumped ship in Newcastle. In 1914 he enlisted in the army in Australia under the name of Simpson and was among the first troops to be landed at Gallipoli. From descriptions of his character, it appears that he was independent, wary of discipline and had a wicked sense of humour—all of the characteristics that Australians believed were theirs.

One of the major problems at Gallipoli was that there were far more casualties than expected. The British command had estimated 5000 total wounded for the whole campaign, however there were over 2000 on the first day. Stretchers became scarce because many were not returned from the hospital ships. The stretcher-bearers generally worked in pairs on the steep slopes and were under constant fire. Several donkeys had been landed to carry kerosene tins of water for the troops and Simpson decided to borrow one. With a donkey to carry the wounded, Simpson was able to work alone, although this was against regulations.

Simpson and his donkey became a familiar sight, making twelve to fifteen trips a day under heavy fire, bringing in the wounded. He used several donkeys, Duffy was his favourite. Simpson was killed in Monash Valley on 19 May 1915. He was 22. He is buried in the Beach Cemetery at Anzac Cove.

C.E.W. Bean, who wrote for the West Australian newspaper on 20 July 1915:

It was the evening after the Turkish attack on May 19th—when someone passing said: 'I suppose you have heard that the man with the donkey is dead?' It came as a real shock. Everybody knew the 'Man with the Donkey' and everyone knew that if ever a man deserved honour in this war it was he.

SOURCE 2.15

Jack Simpson and one of his donkeys carrying a wounded soldier.



The story of Simpson quickly found its way into school magazines and many letters about him were published in newspapers. He was recommended for a Victoria Cross in June 1915. Unfortunately, he was recommended under the wrong category and the request was denied. In July 1967, Australia sent a petition to the British War Office, the Governor General and many others, requesting a posthumous award. This request was also denied.

Several recent historians, such as P. Cochrane, have argued that the Simpson legend was created and embellished for propaganda purposes to encourage enlistment. Cochrane describes Simpson as:

... a Pommy; a 'new chum' in Australia; he was a political radical; he was hardly the willing soldier and he saved few, if any, lives.

What do you think? Was Simpson a hero? Did he deserve the Victoria Cross? What is it about Simpson's story that has made it an essential part of the Anzac legend?

Abb. 13: Ausschnitt aus einem australischen Schulbuch zum Ersten Weltkrieg (Cameron, *Investigating Australia's 20th Century History*, 2000, S. 51)

diesem Sinne zeitgestaffeltes Erzählen finden wir in einem irischen Schulbuch von 1975.⁵⁶ Das Kapitel über den ersten Weltkrieg beginnt hier mit einer Reihe von Überlegungen, die auf zweierlei zielen. Einerseits sollen die SchülerInnen von heute verstehen, dass die Menschen von damals ganz anders über Krieg im Allgemeinen gedacht haben, als wir das heute tun. Andererseits werden ihnen eine Reihe von Detailinformationen präsentiert, die ihnen dabei helfen sollen, die Rationalität hinter dieser ganz anderen Auffassung zu verstehen (Abbildung 14a/b).

Am Anfang steht eine Photographie von einer Parade des österreichischen Militärs zu Ehren des Kaisers aus dem Jahre 1913. Zu sehen ist, so kommentiert es der Autor, ein Regiment von Soldaten, die in Uniformen strammstehen und den Eindruck erwecken, der Krieg sei in erster Linie ein »Abenteuer«. Der sich daran anschließende Text bemüht sich, nachvollziehbar zu machen, warum man zu Beginn des 20. Jahrhunderts einer uns heute eher aberwitzig erscheinenden Auffassung anhängen konnte. Verwiesen wird zuallererst darauf, dass die Kriege des 19. Jahrhunderts in der Regel eine Angelegenheit von wenigen Wochen oder höchstens Monaten waren. Erinnert wird außerdem daran, dass in den meisten Fällen nur Soldaten von militärischen Auseinandersetzungen betroffen waren, während die Zivilbevölkerung in der Regel weitgehend ungehindert ihren Alltag fortsetzen konnte. Erst nach den blutigen Erfahrungen des Ersten Weltkriegs, so der Schlusspunkt dieser Argumentation, begriffen die Menschen, dass der Krieg nicht mehr das »Sonntagspicknick« war, als dass man ihn sich vor 1914 noch vorstellen konnte.

In komprimierter Form transportiert diese kleine Erzählung zwei ungeheuer wichtige Einsichten: Wir lernen, dass die Einstellungen und Haltungen von Menschen zu nur vermeintlich universalhistorischen Phänomenen wie Krieg historisch wandelbar sind. Und wir begreifen, dass es konkrete historische Erfahrungen sind, die kulturelle Überzeugungen stabilisieren, aber auch Wandel anstoßen können.

So eindrücklich diese Lektion auch ist, bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass die Einsicht in die Zeitgebundenheit von Werten und Einstellungen mit einer (vor-)schnellen Homogenisierung einhergeht. Denn letztlich beruht

56 Neill, *Changing Times*, 52.

CHAPTER NINE

World War I: The Beginning

The Glory of War

Look at the picture which shows an Austrian army regiment on parade in Vienna in 1913. Standing stiffly to attention and dressed in their splendid uniforms, they help us to understand what many people at that time thought about war: that it was great fun. There were few lives as glamorous as that of a soldier. Of course there was danger. There was the chance that one might be wounded or even killed in battle. But to many men this seemed a chance worth taking, if one could be part of such a splendid scene.

Looking back, it is quite easy to see how people

thought this way about war. The word meant something quite different to what it does today. For one thing wars during the nineteenth century were generally finished quite quickly, in a matter of weeks or months. What is more, nineteenth-century wars looked very exciting. Thousands of foot-soldiers swarming, cannon booming, cavalry charging—to this day scenes like these are common in many exciting

The Austrian army on parade for the Kaiser, Vienna 1913.



films. Most importantly, wars before 1914 usually involved only the soldiers fighting in the armies and navies of the two sides. The non-fighting people—the men, women and children who stayed behind while the armies marched off—were not directly affected by the fighting. Of course there were shortages of food and other goods, but these people—the civilians—were rarely harmed. At home, life went on much as usual. It was all rather like a gigantic football match with the people able to cheer from a safe distance for their favourite 'team'.

The twentieth century changed all this. Wars became far more deadly 'games'. During the course of two world wars and several dozen smaller ones, men battered and butchered each other as never before. During the single four-year period between 1914 and 1918—the period of the European war which came to be called World War I—over 15,000,000 people died as a result of war. When this first 'modern' war finally ended in 1918, after four of the most bloody years in human history, people realised only too well that war was no longer a Sunday afternoon picnic.

Abb. 14a/b: Ausschnitte aus einem irischen Schulbuch zum Ersten Weltkrieg (Neill, *Changing Times*, 1975, S. 52f.)

der dramaturgische Kniff dieser Passage auf einer Eindeutigkeit suggerierenden Gegenüberstellung der Zeit vor und nach dem Krieg.

Wie trügerisch dieser Kontrast ist, wird sichtbar, wenn man sich eine Reihe von einfachen Fragen stellt. Zeigt die eingangs gezeigte Photographie wirklich so eindeutig wie hier suggeriert wird, dass Krieg damals für Abenteuer und Glamour stand? Könnten die wie Zinnsoldaten aufgereihten Menschen nicht genauso gut auch für ein Übermaß an militärischem Drill und für sinnloses Exerzieren stehen? Und schließlich: Gab es nicht auch damals schon eine Reihe von Menschen und politischen Akteuren, die der Armee kritisch gegenüberstanden, weil sie in ihr in erster Linie eine Verkörperung von Standesdünkel oder gar ein Instrument der Unterdrückung sahen?

Ähnlich kritische Fragen lassen sich auch an die zum Schluss des Absatzes formulierte Schlussfolgerung richten, das Grauen des Ersten Weltkrieges habe die Menschen gelehrt, den Krieg zu fürchten. Stimmt das in dieser Eindeutigkeit? Gab es nicht eine Reihe von Intellektuellen, die wie Ernst Jünger und andere Exponenten der konservativen Revolution den Krieg auch im Nachhinein noch als existentielles Erlebnis und zudem als Startschuss für den Untergang der überlebten bürgerlichen Welt glorifiziert haben?

Auch die Bemühungen des *mBook Geschichte* um gebrochenes Erzählen führen tendenziell zu ähnlichen Problemen. Wie schon hinsichtlich des Umgangs mit Gegenwartsbezügen deutlich wurde, verfolgt das Buch in seiner Darstellung des Ersten Weltkriegs zwei Ziele, die gelegentlich kollidieren. Einerseits bemüht sich der Autor, Mechanismen offenzulegen, die seine Erzählung strukturieren. Der Erzähler thematisiert sich, wird als Individuum erkennbar und tritt aus dem Text hervor: ein »Sich-Selber-Einbringen des Erzählers als Träger der Reflexion«,⁵⁷ wie es Rolf Schörken in seinen Überlegungen zu aufgebrochenem Erzählen nennt. Damit geht das *mBook* weit über das hinaus, was Bergmann sich von Schulbüchern wünschte, nämlich »bei den Kapitelüberschriften die Namen der Autoren zu nennen und nicht nur durch die Nennung eines Autorenkollektivs bei

57 Schörken, »Aufbrechen«, 733.

SchülerInnen den ohnehin verbreiteten Eindruck zu bestätigen, Geschichte sei das, was im Schulbuch steht.«⁵⁸

Das kurze Video über Florian Sochatzky, der das Kapitel zum Ersten Weltkrieg schrieb, erfüllt die angekündigte Offenlegung der »Fragestellungen, Wissensbestände, Überzeugungen und Interessen«⁵⁹ des Autors zwar nicht vollständig. Gleichwohl wird deutlich, dass hier ein Mensch entsprechend seiner eigenen politischen und ästhetischen Kriterien eine Auswahl getroffen hat. Das setzt sich fort. Der Autor schreibt in den einführenden Texten der Unterkapitel konsequent in der ersten Person Plural und setzt zu Wertungen dann oft mit »ich glaube« oder »ich behaupte« an. Er stellt dadurch seine Einschätzung implizit zur Disposition und zeigt, dass es so – aber möglicherweise auch anders – gewesen sein kann. Wiederholt kennzeichnet er seine Meinung nicht nur, sondern fordert die SchülerInnen explizit dazu auf, sich mit ihr auseinanderzusetzen: »Ich behaupte, dass Menschen des Jahres 1914 mehr als eine Stimmung zum Kriegsausbruch haben konnten. Nimm zu dieser Aussage Stellung.« Der Verfasser thematisiert seinen eigenen Lernprozess. Er geht z. B. explizit auf die Wissenslücken ein, die er zunächst mit Blick auf die Rolle von Frauen im Ersten Weltkrieg noch hatte: »[I]ch war überrascht von den Aussagen der Frauen. Ich hatte mir gar nicht klargemacht, wie aktiv und vorausschauend viele Frauen waren.« Die Darstellung knüpft an vielen Stellen an das Autorenvideo an und ergänzt es, indem sie themenbezogen erneut Autorenintention und Konstruktionsleistung offenlegt.

Andererseits stehen der angestrebten aufgebrochenen Erzählweise dieses Kapitels mitunter die Vermittlungsabsichten des Autors entgegen. Hinsichtlich der fortdauernden unheilvollen Wirkung von Imperialismus und Rassismus etwa spricht der Autor scheinbar sein Erkenntnisinteresse offen aus und erfragt die Haltung der SchülerInnen dazu: »Was mich dabei auch antreibt ist die Frage, ob es den Imperialismus bis heute gibt. Was denkst du?« Er scheint also zunächst die Erzählung aufzubrechen, indem er Einblick in seine Motivation, sich mit dem Ersten Weltkrieg zu beschäftigen, gewährt und zur Reflexion darüber anregt. Die Formulierung klingt so, als hätte er sich selbst noch keine feste Meinung dazu gebildet. Aus dem Au-

58 Bergmann, »Multiperspektivität« [2008], 195.

59 Institut für digitales Lernen, *mBook Geschichte*, 3.

torenvideos wissen wir aber, dass er überzeugt ist, es gebe die Strömungen noch, die zum Imperialismus geführt hätten, und dass er das Kapitel in der Absicht geschrieben hat, diese Einsicht zu vermitteln. Materialauswahl und Fazit sind ebenfalls so gestaltet, dass sie eine andauernde Wirkung des Imperialismus über den Ersten Weltkrieg hinaus und bis in die Gegenwart belegen. Im Fazit heißt es etwa, die imperialistische »Einseitigkeit ist bis heute einer der Gründe für Ungleichheit und andauernde Ausbeutung.« Zwischendurch kennzeichnet der Autor es als seine persönliche Überzeugung, wenn er urteilt, die Ursache der beiden Weltkriege liege auch in Kolonialismus und Imperialismus und ergänzt: »Und ich glaube, dass viele Menschen des heutigen Europa immer noch glauben, besser zu sein, als Afrikaner oder Asiaten.«

Auf diese im Sinne der Forderung nach aufgebrochenem Erzählen geradezu vorbildliche Transparenz folgt die Aufforderung an die SchülerInnen, selbst Stellung zu beziehen und dazu die abgedruckten Aussagen zweier Historiker einzubeziehen. Einerseits wird die Position des Autors deutlich markiert und zur Disposition gestellt; andererseits ist die Auswahl dieser beiden Texte so getroffen, dass die Meinung des Autors eindeutig gestützt wird. Tim Butcher wird etwa mit den Worten zitiert, »Fremde haben die Völker im Kongo seit der Zeit des frühen Sklavenhandels ausgeraubt und ausgebeutet und tun es noch heute«, und Sven Lindqvist mit der Behauptung, der Holocaust sei »die moderne und industrielle Umsetzung einer Politik der Völkervernichtung« mit langer kolonialer Tradition. Beim Thema Fußballbegeisterung und Nationalismus transportieren rhetorische Fragen und Führungszeichen (»Fußballbegeisterung – der ›gute Nationalismus?«) die Skepsis, mit der Florian Sochatzys diesem Phänomen begegnet, auf eine sehr subtile Art und Weise, die wenig mit dem Modus des aufgebrochenen Erzählens zu tun hat. Die angebotenen Materialien und Stellungnahmen bilden aber tatsächlich die unterschiedlichsten Facetten des umstrittenen Themas ab, wie Sochatzy es sich vorgenommen hat. Das *mBook Geschichte* schwankt in der Behandlung des Ersten Weltkrieges und seiner Vorgeschichte also zwischen dem Anliegen, aufgebrochen zu erzählen, und der Absicht, für andauernden Rassismus und Nationalismus zu sensibilisieren.

3.5 Fremdverstehen und Alteritätserfahrung

»Other people are other. They do not think the way we do.«⁶⁰ Das klingt zunächst banal. Robert Darnton formulierte hier aber eine grundlegende Erkenntnis geschichtlichen Denkens. Andere Menschen nehmen die Dinge anders wahr als wir und sie nehmen andere Dinge wahr. Wir erleben Fremdheit sowohl auf synchroner als auch auf diachroner Ebene. Wir gegenwärtig Lebenden sind untereinander alle anders, und früher lebende Menschen sind anders als wir.⁶¹ »The past is a foreign country«⁶², wie David Lowenthal pointiert formuliert. Die Bewohner dieses »Landes« hatten ein Erfahrungswissen, Werthaltungen und Zukunftserwartungen, die wir nicht teilen.

Manche Erzählungen über die Vergangenheit unternehmen eine Reise in dieses uns »fremde Land«. Das stellt sie vor eine Herausforderung: Obgleich aus der Gegenwart heraus erzählt, wollen sie Vergangenes heranholen und Fremdheit überbrücken. Sie bemühen sich, anschaulich und einfühlsam zu schildern, was Menschen erlebten. Besonders, wenn es um jugendliche LeserInnen geht, hofft man, auf diese Weise Interesse an Geschichte zu wecken. Außerdem wendet sich solches Erzählen gegen den weit verbreiteten Reflex, Menschen, die früher gelebt haben, für beschränkte »Provinzler der Zeit«⁶³ zu halten. Statt vergangene, als anders erkannte Wahrnehmungen abzuwerten sollen LeserInnen Respekt und Empathie für sie entwickeln. Wenn wir unser Wissen um den weiteren Verlauf der Geschichte, so gut es eben geht, zurückstellen, können wir der vergangenen Welt etwas nachspüren, »gain[ing] a sense of another era.«⁶⁴

60 Robert Darnton, *The Great Cat Massacre. And Other Episodes in French Cultural History*, 2. Aufl., New York: Vintage 1985, 4.

61 Es wird noch vielschichtiger: Beispielsweise unterscheiden sich die Perspektiven von in der Vergangenheit konstruierten »Sie«-Gruppen von denen der »Wir«-Gruppe aus der Vergangenheit. Vgl. Körber, *Fremdverstehen*, http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5849/pdf/Koerber_2012_Fremdverstehen_und_Perspektivitaet_D_A.pdf [zuletzt geprüft am 22. Juni 2015].

62 David Lowenthal, *The Past is a Foreign Country*, Cambridge/New York: Cambridge University Press 1985.

63 Günter Anders, *Die Antiquiertheit des Menschen*, München: Beck 1956, 119f.

64 Bradley Commission on History in Schools, *Building a History Curriculum: Guidelines*

Dabei soll nicht die Illusion erzeugt werden, man sei tatsächlich in der Lage, sich in einen früheren Menschen hineinzuzusetzen; vielmehr geht es darum, für einen Moment der anderen Perspektive Raum zu lassen. Wer sich darum bemüht, Perspektiven zu verstehen, die ihm zeitlich bedingt fremd sind, lernt vielleicht sogar etwas für den Umgang mit gegenwärtigen Fremdheitserfahrungen.⁶⁵

Andere geschichtliche Erzählungen analysieren dieses »fremde Land« und betonen dabei die Fremdheit des Vergangenen. Sie machen die (allein schon) zeitlich bedingte Alterität spürbar und schaffen ein Bewusstsein für diachrone Perspektivität. Solchem Erzählen liegt daran, dass LeserInnen eine kritische Distanz zu vergangenen Normen einnehmen und retrospektiv Handlungsalternativen erkennen, die frühere LeserInnen womöglich nicht wahrnahmen. In der Hoffnung, aus Geschichte zu lernen, wird der weitere Verlauf eines Prozesses thematisiert, um den damalige Menschen freilich nicht wussten.

Die wahre Herausforderung dürfte darin liegen, beide Erzählweisen in einem Text miteinander zu verbinden. Genau das hatte der amerikanische Anthropologe Clifford Geertz mit der berühmten Formel von der gelungenen, weil dichten Beschreibung im Sinn. Dicht wird eine Beschreibung Geertz zufolge nämlich immer dann, wenn es ihr gelingt, eine emische und eine etische Perspektive auf dasselbe Phänomen miteinander zu kombinieren. Ein in diesem Sinne *dichter* Erzähler muss immer zweimal ansetzen: In einer Doppelbewegung schildert er die Dinge einerseits so, wie sie die handelnden Personen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen kulturellen Selbstverständlichkeiten, aber auch im Lichte ihres begrenzten Wissens selbst wahrgenommen haben. Andererseits nimmt er gleichzeitig eine analytische Perspektive ein und bemüht sich, all das zu sehen, was den Handelnden verborgen blieb; sei es, weil sie nicht darum wissen konnten, wie eine Geschichte ausging, sei es, weil kulturelle Dogmen ihnen den Blick verstellten, sei es, dass es ihnen an Wissen um die Motive und Absichten ihrer Interaktionspartner fehlte. Erreicht wäre damit fast so etwas wie die Quadratur des Kreises: eine Annäherung an Perspektiven von Menschen,

for *Teaching History in Schools*, Washington 1988, <http://www.nche.net/document.doc?id=38> [zuletzt geprüft am 22. Juni 2015].

65 Bergmann, »Multiperspektivität«.

die in der Vergangenheit lebten *und* eine Distanzierung von den auf ihnen lastenden Handlungszwängen; Fremdverstehen *und* die Erfahrung von Alterität. Unabhängig von der Frage, ob der »Balanceakt«, weder »[a]lles zu entschuldigen, weil es damals eben so üblich war«, noch »alles an einem, dem heutigen Maß zu messen«,⁶⁶ wirklich gelingen kann, ist es für die Dekonstruktion einer Erzählung aufschlussreich, sich anzusehen, an welchem der beiden Pole sie sich jeweils eher ansiedelt.

In Hinsicht auf den Ersten Weltkrieg fragen wir uns beispielsweise: Legt ein Schulbuch es den SchülerInnen nahe, sich in die Situation von Jugendlichen zu versetzen, die sich damals nichts sehnlicher wünschten als rasch in den Krieg zu ziehen – oder zeigt es Handlungsalternativen auf, die den damals Handelnden vielleicht nicht vorstellbar waren?

Ein deutsches Schulbuch von 2007⁶⁷ verfolgt in dieser Frage eine ziemlich eindeutige Strategie. Es setzt auf die Erzeugung von Fremdheit und Distanz. Inhaltlich geht es in dem Kapitel »Bündnispolitik und Flottenbau« um den deutsch-britischen Rüstungswettlauf, dem ein entscheidender Anteil an der Dynamik zugeschrieben wird, die schließlich zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs geführt hat (Abbildung 15a/b).

Gezeigt wird ein Gemälde des Malers Willy Stöwer von 1912,⁶⁸ auf dem der deutsche Kaiser Wilhelm II. in Uniform zu sehen ist, wie er auf einer Barkasse ein gewaltig wirkendes Schlachtschiff in Augenschein nimmt. Bereits der aus der Perspektive von heute formulierte Untertitel »Der Kaiser und sein Lieblingsspielzeug« signalisiert eine ironische Distanz, die dem Maler selber zweifelsohne völlig fremd war. Dieser war nämlich Mitglied im Vorstand des Deutschen Flottenvereins und hat für den Schokoladefabrikanten Stollwerck damals eine Serie von Sammelbildern mit deutschen Kriegsschiffen entworfen.⁶⁹

Die zu diesem Bild formulierten Aufgaben vergrößern den bereits jetzt schon geschaffenen Eindruck von Fremdheit noch zusätzlich. Die Schüler-

66 Sauer, *Methodenkompetenz*, 187.

67 Walter Funken und Bernd Koltowitz (Hg.), *Geschichte Plus, Klasse 9/10*, Berlin: Cornelsen 2007.

68 Die Abbildung »Der Kaiser in einem Flottenmanöver« ist damals folgendem Buch beigelegt worden: Willy Stöwer und Georg Wislicenius, *Kaiser Wilhelm II. und die Marine*, Berlin: August Scherl 1912, keine Paginierung.

69 https://de.wikipedia.org/wiki/Willy_Stöwer [zuletzt geprüft am 24. Juni 2015].



1900	5	2
1907	–	3
1908	2	4
1909	10	4
1910	5	4
1911	5	4
1912	5	2
1913	5	3
	38	26

B2 „Der Kaiser und sein Lieblingsspielzeug“.
Gemälde von
W. Stöwer, 1912

2. Welche Gefühle sollten mit B2 beim Betrachter ausgelöst werden? Gibt es vergleichbare Bilder auch heute?

Abb. 15a/b: Ausschnitte aus einem deutschen Schulbuch zum Ersten Weltkrieg (Funken/Koltrowitz, *Geschichte Plus*, 2007, S. 41/43)

Innen werden nämlich zunächst aufgefordert, sich vorzustellen, welche Gefühle dieses Bild bei den BetrachterInnen von damals wohl auslösen sollte. Auf den ersten Blick mag es so aussehen, als würden die LeserInnen hier dazu angeregt, sich emotional in die Lage der Zeit- und Bildzeugen von 1912 hineinzuversetzen. Allerdings weist der zweite Teil der Frage dann in eine ganz andere Richtung. Jetzt soll es darum gehen, darüber nachzudenken, ob es »vergleichbare Bilder auch heute gibt.«⁷⁰ Aus unserer Perspektive steckt in der auf diese Weise formulierten Frage implizit bereits eine Aufforderung zur Verneinung. Man kann es sich gar nicht vorstellen, dass heute jemand ein Ölgemälde von der deutschen Kanzlerin in Uniform bei der Inspektion neuer Waffen malen, geschweige denn sich aufhängen würde. Beschworen wird auf diese Weise mit einer nur scheinbar offenen Frage der Gegensatz zwischen unserer zivilen und nüchternen Gegenwart und einer militaristischen und pompösen Vergangenheit. Uns, so wird den Lernenden suggeriert, trennen Welten von den kaisertreuen Waffennarren von gestern. Auf uns wirkt mittlerweile nicht nur die Verherrlichung von

⁷⁰ Funken und Koltrowitz, *Geschichte*, 41, 43.

Waffen, sondern auch jede Form der offenen Verehrung des politischen Personals eher peinlich. Eingübt wird hier im Grunde weniger das historische Denken, sondern die affirmative Bekräftigung einer zivilen Identität.

Ein englisches Schulbuch⁷¹ setzt die Akzente nahezu spiegelverkehrt. Inhaltlich geht es diesmal zwar nicht um Aufrüstung und Flottenprogramme, sondern vielmehr um die Frage, warum Männer sich damals freiwillig gemeldet haben. Auf einer strukturellen Ebene sind die beiden Beispiele aber gleichwohl kontrastiv aufeinander beziehbar. Anders als wir das gerade für das deutsche Lehrbuch herausgearbeitet haben, arbeitet der britische Autor ganz dezidiert darauf hin, die SchülerInnen von heute dazu zu befähigen, das Handeln der Menschen von damals verstehend nachzuvollziehen (Abbildung 16a/b).

Abgebildet wird zunächst eine Reihe von Propagandaplakaten aus der Zeit des Ersten Weltkriegs. Gezeigt wird unter der mahnenden Überschrift »Remember Belgium« etwa ein Soldat, der mit besorgtem Gesichtsausdruck vor einem brennenden Dorf steht, aus dem mit Mühe eine Frau mit einem kleinen Mädchen an der Hand flieht. Ein anderer Soldat steht vor einer idyllischen Landschaft und fragt den Betrachter, ob all dies nicht wert sei, verteidigt zu werden. Auf einem anderen Bild sehen wir einen Vater, der entspannt auf einem Sessel sitzt und von seinen Kindern ganz offensichtlich in der Rückschau gefragt wird, was er denn damals in dem Großen Krieg getan habe.⁷²

Entscheidend scheint uns bei all dem zu sein, dass die Plakate von gestern Menschen abbilden, mit denen wir uns heute noch identifizieren können, die uns zumindest nicht irritiert auf Abstand gehen lassen. Wer würde nicht Menschen in einem brennenden Dorf retten wollen? Wer will in den Augen seiner Kinder nicht als eine Person dastehen, die das Richtige getan und sich etwa an der Verteidigung der Heimat beteiligt hat?

Verstärkt wird dieser Eindruck durch die Aufgabenstellung. Die SchülerInnen sollen nicht nur die wichtigsten Botschaften der Plakate auf den Punkt bringen, sie sollen sie auch zum Ausgangspunkt für eine Rede nehmen, die sie selber schreiben sollen, um ihre KlassenkameradInnen zur Teilnahme an einem Krieg zu bewegen.

71 Clare, *Challenge*, 14f.

72 Ebd., 14.

er?

ig
was
not
v,
idea

THE ORIGINS OF WORLD WAR ONE

Tasks

Work with a partner to work out what you will say:

1. First, think about the five posters. What is the message of each poster? How does it try to persuade men to join up?
2. Now, write a short speech with five points, persuading the young men in the room to join up. Finish with an emotional appeal to them to go to fight in the war.
3. Give your speech to the rest of the class, as though you were really there in 1914.

Abb. 16a/b: Ausschnitte aus einer Doppelseite eines englischen Schulbuchs zum Ersten Weltkrieg (Clare, *Challenge & Change*, 2002, S. 14/15)

Spätestens hier wird es unmittelbar deutlich. Dem Schulbuchautor geht es darum, den Abstand zwischen damals und heute zu überwinden, ihn vielleicht sogar ganz verschwinden zu lassen. Hätten wir damals gelebt, so lässt sich die implizite Botschaft vielleicht zusammenfassen, hätten wir uns wahrscheinlich genau so verhalten wie unsere Vorfahren. Auch wir wären der Suggestivkraft der Propaganda verfallen. Eines muss bei dieser Übung in Perspektivübernahme aus unserer Sicht aber auf der Strecke bleiben: die Einsicht, dass Menschen sich immer und überall auch anders verhalten können, dass der Weg in den Krieg und in die Kriegsbegeisterung nicht notwendig alternativlos war.

3.6 Kulturelle Selbstverständlichkeiten

Wer spricht oder schreibt, muss immer damit rechnen, nicht verstanden zu werden. Auch wenn wir uns noch so sehr um eine präzise Ausdrucksweise bemühen, so können wir doch niemals alle die Informationen mitliefern, die es braucht, damit eine Botschaft genauso beim Empfänger ankommt, wie wir sie gemeint haben. Vieles müssen wir als bekannt voraussetzen. Immer wenn wir kommunizieren, (re)produzieren wir gewissermaßen am laufenden Band Common-sense-Annahmen. Von dem britischen Linguisten Norman Fairclough⁷³ können wir lernen, dass diese Annahmen auf zwei unterschiedlichen Ebenen Dinge als allgemein bekannt und deshalb nicht der Rede wert voraussetzen.

Auf der ersten Ebene betrifft dies die Beschaffenheit der Welt außerhalb des Textes oder jenseits unserer Aussage. Wenn etwa heute in den deutschen Nachrichten davon die Rede ist, dass die Organisation »Islamischer Staat« aus extremistischen Islamisten besteht, dann setzt das ein geteiltes Wissen um die Schädlichkeit jeder Form von Extremismus gerade auch im Bereich der religiösen Überzeugungen voraus. In anderen Zeiten oder an anderen Orten, überall da, wo man das Übel der Welt darauf zurückführte, dass allzu viele Menschen nicht entschieden genug waren in ihrem Glauben, würde dieser Satz nicht funktionieren.

Auf einer zweiten Ebene aktivieren Common-sense-Annahmen implizites Wissen darüber, wie man einzelne Aussagen in einem Text oder in einer Rede miteinander verbindet muss. Wenn es z. B. in manchen Zeitungsartikeln heute hintereinander heißt, dass die deutschen Kommunen mit der großen Zahl von Flüchtlingen überfordert sind und dass sich die Rechtspopulisten die Hände reiben, dann muss der zwischen beiden Aussagen bestehende Zusammenhang gar nicht ausdrücklich benannt werden. Er wird stillschweigend ergänzt von der idealen LeserIn, die annimmt, dass sich mehr Flüchtlinge erst in Ausländerfeindlichkeit und dann in Stimmengewinne für Rechtsparteien übersetzen.

Hier wird deutlich, dass Sprache immer auf einen kulturell geteilten Vorrat von Selbstverständlichkeiten angewiesen ist. Das fällt in der Kommunikation in der Regel allerdings gar nicht auf, zumindest solange nicht,

73 Norman Fairclough, *Language and Power*, London: Longman 1989.

wie man sich im Kontext geteilter Common-sense-Annahmen bewegt. Es bedarf schon einer gewissen Anstrengung, sichtbar zu machen, was ohne wörtlich ausgedrückt zu sein stillschweigend mitgedacht werden muss, um einen Text zu verstehen. Letztlich geht es darum, die Lücken aufzuzeigen, die ein Text einbaut, damit wir man sie mit kulturell geteiltem Wissen auffüllen können.

So schwierig und aufwendig das Identifizieren dieser Lücken auch ist, so lohnend ist es doch gleichzeitig. Denn nur so kann man sich dem Sog der Normalisierung entziehen, der von vielen Texten ausgeht. Außerdem können diejenigen, die die in einem Text verborgenen Common-sense-Annahmen aufspüren, jenseits der auf der Textoberfläche mit geteilten Informationen viel über die kulturelle Welt lernen, in der bestimmte Aussagen und Formulierungen entstanden sind.

Das gilt auch für die folgende Passage aus einem Schulbuch, das in doppeltem Sinn kulturell fremd und nicht selbstverständlich ist. Es stammt aus einer anderen Zeit, aus dem Jahr 1925 nämlich und von einem anderen Ort, aus Großbritannien. Dort lesen wir in dem Versuch, den SchülerInnen von damals zu erklären, warum Großbritannien sich am Ersten Weltkrieg beteiligt hat:

[1] 1914 begann der schrecklichste Krieg in der Geschichte. [2] Zunächst sah es so aus, als gehe es nur um eine Streiterei zwischen Österreich und dem Balkanstaat Serbien, die für Großbritannien kaum von irgendeinem Interesse sein könnte. [3] Aber als sich Deutschland an den einen, Russland an den anderen anschloss und beide schließlich den Krieg erklärten, breitete sich dieser Disput wie ein wütendes Feuer aus. [4] Bald war zu sehen, dass Deutschland beabsichtigte, in Frankreich einzumarschieren [...]. [5] Als diese starke Militärmacht über Belgien herfiel, das zu schützen alle großen Europäischen Mächte versprochen hatten, vereinigte sich Großbritannien mit Frankreich, um sich dem Feind zu widersetzen.⁷⁴

74 Forbes, *Grip-Fast History Book*, 206f. Die Satzzählung wurde zur Verdeutlichung dem Zitat von den Verfasserinnen beigegeben: »In 1914 there began the most terrible war in history. At first it seemed that there was a quarrel between Austria and the Balkan State of Serbia, which could hardly concern Great Britain. But when Germany joined one, and Russia joined the other and both declared war, the dispute spread like a raging fire. Soon it was seen that Germany meant to invade France [...]. When this strong military power tramped into little Belgium, which all the great European countries had promised to protect, Great Britain united with France to oppose her enemy.«

Aus unserer Perspektive lässt dieser kurze Textausschnitt an mindestens zwei Stellen Lücken offen, die von den LeserInnen gefüllt werden müssen.

Die erste Lücke klafft im zweiten Satz. Als sei dies gar nicht anders vorstellbar, sondern im höchsten Maße natürlich und selbstverständlich, wird dort zunächst formuliert, der Konflikt zwischen Österreich und Serbien hätte Großbritannien eigentlich nicht betreffen müssen. Fast beiläufig wird hier etwas erwähnt, das eigentlich höchst voraussetzungsreich ist. Warum, so dürften sich aufmerksame LeserInnen fragen, ist das so? Was unterscheidet Großbritannien in den Augen des Schulbuchautors von Ländern wie Österreich und Serbien, die als Protagonisten eines Konflikts eingeführt werden, der sicher nicht zufällig als Streiterei bezeichnet wird?

Die zweite Lücke verbirgt sich hinter dem kleinen Wörtchen »aber«, das den dritten Satz einleitet. Dieses »aber« markiert eine wichtige Scharnierstelle. Es schafft eine Verbindung zwischen der als kulturelle Selbstverständlichkeit konstruierten Aussage im ersten Satz, dass die Briten sich normalerweise natürlich nicht an dem Konflikt beteiligt hätten, und der Erklärung für den Kriegseintritt Großbritanniens im fünften Satz. Allerdings scheint es mehr zu versprechen als es dann tatsächlich einlöst. Wir erfahren nämlich nur, *dass* der Kriegseintritt Deutschlands und Frankreichs, aber auch der deutsche Überfall auf Belgien entscheidend dazu beitrugen, die britische Haltung von anfänglicher Zurückhaltung zu entschlossenem Engagement in diesem Krieg zu ändern. *Warum* dies so war, was genau die erwähnte Kette von Ereignissen befähigte, diesen Meinungsumschwung auslösen, wird nicht genau benannt. Es wird damit als sich selber erklärend konstruiert.

Bei der Überlegung, welche Annahmen geeignet wären, die von uns identifizierten Lücken aufzufüllen, wollen wir dezidiert auf Beobachtungen und Aussagen von zwei Gruppen von Lehrenden aus Deutschland und aus Albanien zurückgreifen, die wir gebeten haben, uns ihre Lesart von dem britischen Schulbuchauszug zu erklären. Bedeutsam sind dabei gerade die unterschiedlichen Sichtweisen, die uns von beiden Interpretationsgemeinschaften angeboten wurden.

Das zeigte sich schon in der Auseinandersetzung mit der ersten Lücke, in der es um die britische Distanz zu dem Geschehen auf dem Balkan ging. Unsere deutschen GesprächspartnerInnen mobilisierten an dieser Stelle häufig ein kulturelles Konzept, das sie für typisch britisch hielten. Ihnen

kam eine stereotype Unterscheidung in den Sinn, die einen Kontrast aufbaut zwischen den irrationalen Menschen auf dem Kontinent bzw. auf dem Balkan und den rationalen, distinguierten und zivilisierten Briten. Die albanische Gruppe dachte hingegen ganz pragmatisch in machtpolitischen Kategorien. Eine Weltmacht wie Großbritannien, so das Argument, brauche sich nicht zu scheren um irgendwelche kleinen Scharmützel auf dem weit entfernten Balkan. Unangreifbar wie das Empire war, könne es so etwas getrost ignorieren.

Auch beim Auffüllen der zweiten Lücke plädierten die beiden Gruppen für unterschiedliche Lösungen. Auf die Frage, welche Erklärung der Text aus ihrer Sicht für den Stimmungswandel in Großbritannien anbiere, verwiesen unsere deutschen Probanden darauf, dass der deutsche Überfall auf Belgien in diesem Text als eine derart empörende Verletzung des Prinzips der Fairness konstruiert wird, dass Großbritannien schlichtweg gar nicht anders konnte, als ein solches inakzeptables Verhalten zu »bestrafen«. Aus ihrer Sicht beschreibt das englische Schulbuch die eigene Nation an dieser Stelle als einen Akteur, der im Namen einer universellen Moral einschreiten muss, wenn ein Stärkerer sich an einem Schwächeren vergreift. Albanische Lehrende stellten hingegen ganz andere Überlegungen an. Für sie war klar, dass es das Eingreifen anderer Großmächte in Gestalt von Deutschland und Russland war, das Großbritannien zwang, seine Zurückhaltung aufzugeben, weil es sich nun auch selber bedroht fühlen musste. Sie bezogen sich also viel stärker auf machstrategische Kalküle und nicht auf moralische Erwägungen, um eine kohärente Erzählung aus dieser Passage zu machen.

Menschen greifen also offenbar auf unterschiedliche Strategien zurück, wenn es darum geht, einzelne Aussagen zu einer als stimmig empfundenen Erzählung zu verbinden. Das hat auch damit zu tun, dass ihre Vorstellungen davon, wie eine kohärente Geschichte aussehen muss, sich voneinander unterscheiden. Angehörige unterschiedlicher Erzählgemeinschaften werden immer unterschiedliche Lesarten von denselben Texten produzieren. Dies ist unvermeidlich, weil jeder seine eigenen Überzeugungen von der Beschaffenheit der Welt, etwa von den wahren Bestimmungsgründen menschlichen Handelns, in Texte hineinlesen wird. Aus unserer Perspektive verweisen unsere Ergebnisse v. a. darauf, dass auch Dekonstruktionsarbeit letztlich immer eine Konstruktionsleistung bleibt.

4. Der Weihnachtsfrieden 1914 – Eine Fallstudie für den Geschichtsunterricht

Informelle Absprachen und nicht autorisierte Waffenruhen kamen und kommen in Kriegen immer wieder vor.¹ Sie sind jedoch selten Stoff für Geschichtsbücher oder Gegenstand geschichtskultureller Repräsentationen. Anders die zeitweilige Einstellung der Kämpfe britischer, deutscher, aber auch belgischer und französischer Soldaten an einzelnen Abschnitten der Westfront in den Tagen rund um Weihnachten 1914, die als »Weihnachtsfrieden« erinnert wird und nicht nur in Quellen auftaucht, sondern auch Denkmäler, literarische Werke, Lieder, einen historischen Spielfilm oder jüngst einen kontrovers diskutierten Werbespot der britischen Supermarktkette Sainsbury inspirierte. Grund genug, diesem Ereignis auch im Geschichtsunterricht Aufmerksamkeit zu schenken?

Der vorliegende Artikel möchte die Möglichkeiten ausloten, wie mittels einer Fallstudie zum Weihnachtsfrieden historisches Lernen initiiert werden könnte. Bevor auf das didaktische Potential dieser kooperativen Lernform eingegangen wird, werden das Phänomen des Weihnachtsfriedens in aller Kürze kontextualisiert und einige Erklärungsansätze für die meist von den einfachen Soldaten initiierten Feuerpausen aufgezeigt. Anschließend wird, im Sinne einer Auslegeordnung, eine Unterrichtssequenz zum Weihnachtsfrieden skizziert, in deren Zentrum eine Fallstudie steht – im vollen Bewusstsein, dass dieses aussergewöhnliche Ereignis in Flandern 1914 keine weitreichenden Erkenntnisse für den Verlauf des Ersten Weltkriegs ermöglicht. Indes gelingt es vielleicht, im Weihnachtsfrieden eine

1 Vgl. etwa Heinrich Rieker, *Nicht schiessen, wir schiessen auch nicht! Versöhnung von Kriegsgegnern im Niemandsland 1914–1918 und 1939–1945*, Bremen: Donat Verlag 2007.

Spur von Menschlichkeit in unmenschlichen Zeiten zu entdecken, die SchülerInnen zum (historischen) Denken anregen kann.

4.1 Die verschiedenen Gesichter des Weihnachtsfriedens

Es gibt verschiedene Analysen, die sich dem Weihnachtsfrieden widmen, wobei meist auf dieselben Quellen verwiesen wird.² Obschon Fraternalisierungsszenen zu unterschiedlichen Zeiten an verschiedenen Frontabschnitten vorkamen, werden unter dem Begriff »Weihnachtsfrieden« meist nur die Ereignisse in Flandern rund um die Weihnachtstage 1914 erinnert. An einzelnen Frontabschnitten wurden die Kampfhandlungen während mehrerer Stunden oder gar Tage eingestellt, nicht nur, um die Toten zu bestatten, die im Niemandsland zwischen den Stellungsgräben lagen. Feldpostkarten, Kriegstagebücher, Interviews aber auch Zeitungsberichte und Photographien zeugen von der Verbrüderung der Gegner. Von Weihnachtsliedern und Weihnachtsbäumen, vom Austausch von Geschenken und Erinnerungsgegenständen ist zu lesen und über den Besuch in feindlichen Schützengräben, aber auch über gemeinsame Fussball- und Kartenspiele wird berichtet. Dieser »kleine Frieden im grossen Krieg«³, der aus verschiedenartigen Aktionen an verschiedenen Orten bestand, war eine erstaunliche Episode, die sich in den Weihnachtstagen der Folgejahre nicht mehr im gleichen Umfang wiederholte.⁴ Und doch – oder gerade deshalb – berührte das Zeichen von Menschlichkeit im Angesicht des tobenden Krieges die Beteiligten und fasziniert die bis heute. Markus Pöhlmann warnte deshalb unlängst davor, den »Mythos« des Weihnachtsfriedens

2 Malcolm Brown und Shirley Seaton, *Christmas Truce: The Western Front December 1914*, New York: Hippocrene Books 1984; Michael Jürgs, *Der kleine Frieden im Grossen Krieg: Westfront 1914. Als Deutsche, Franzosen und Briten gemeinsam Weihnachten feierten*, München: Goldmann 2005. Das Buch wurde mancherorts kritisch besprochen. Vgl. weiter: Christian Bunnenberg, »Dezember 1914. Stille Nacht im Schützengraben. Die Erinnerung an die Weihnachtsfrieden in Flandern«, in: Tobias Arand (Hg.), *Die »Urkatastrophe« als Erinnerung – Geschichtskultur des Ersten Weltkriegs*, Münster: ZfL 2006, 15–60.

3 Jürgs, *Der kleine Frieden*.

4 Bunnenberg, *Dezember 1914*, 24.

überzubewerten.⁵ Der Krieg, der an Weihnachten 1914 zum Stellungskrieg geworden war und weit länger zu dauern drohte, als es die Propaganda erhoffen liess, hatte die Kämpfenden erschöpft, der nach langem Regen just an Weihnachten einbrechende Winter dazu beigetragen, dass die Kampfhandlungen förmlich einfroren. Erst dies habe, so Pöhlmann, jene Kampfpausen ermöglicht, die als Weihnachtsfrieden erinnert werden.

Dass dieses »Randphänomen« nicht geeignet ist, die Kriegsvorgänge im Dezember 1914 zu verstehen, mag stimmen, dennoch kann der Weihnachtsfrieden, gerade weil er einen besonderen »Fall« darstellt, zum historischen Denken anregen, denn während manche Offiziere ihren Soldaten eine Pause gönnten und die Verbrüderung kurzzeitig duldeten, ignorierten andere die Fraternisierungsangebote oder erteilten Schießbefehle auf Unbewaffnete. Es waren Individuen, die Entscheidungen trafen und dadurch die Geschichte jener Tage mitgestalteten. Dies macht den Weihnachtsfrieden nicht nur zu einer interessanten Episode, sondern auch zu einem historischen Lehrstück, wirft es doch zentrale Fragen auf: Was waren die Grundlagen, auf denen die Entscheidungen der Soldaten und jene der Offiziere beruhten? In welchem Dilemma befanden sie sich? Was brachte sie dazu, die eine oder andere Entscheidung zu treffen? Was bedeutete dies für den einzelnen Soldaten? Kann Zivilcourage in einem Krieg etwas bewirken? Solche und andere Fragen können auch bei SchülerInnen auftauchen, wenn über die Ereignisse in Flandern im Dezember 1914 nachgedacht wird. Um das Zustandekommen des Weihnachtsfriedens erklären zu können, wird nicht selten auf kulturelle Gründe verwiesen.

4.2 Kulturelle Hintergründe des Weihnachtsfriedens

Bereits in den ersten Kriegsmonaten wurden zwischen den feindlichen Truppen kurze Feuerpausen vereinbart, etwa um Gefallene zu beerdigen oder Verwundete zu bergen – ein Vorgehen, das auch aus anderen Kriegen bekannt ist. Es scheint, dass es unter dem Motto »leben und leben lassen« verschiedene Momente gab, in welchen die Feuergefechte bewusst eingestellt wurden. So wurde etwa während der Essenszeiten weniger geschossen.

5 Markus Pöhlmann, »Der ›Weihnachtsfrieden‹ war keiner«, in: NZZ, 23. Dezember 2014.

Der Weihnachtsfrieden ging indes über solch »traditionelle« Feuerpausen hinaus. Welche Erklärungen gibt es dafür? War es die Kriegsmüdigkeit, das geteilte kulturelle Erbe des Weihnachtsfestes oder die individuelle Überzeugung einzelner Akteure, die den Ausschlag für die Verbrüderung gab?

Viele Soldaten hatten anfänglich gehofft, der Krieg sei Weihnachten 1914 zu Ende, versprach doch die jeweilige Propaganda einen schnellen Sieg. Stattdessen war der Schlieffenplan gescheitert, und nach der Schlacht an der Marne gruben sich die Gegner in die Landschaft ein, der Bewegungskrieg verkam zum Stellungskrieg. In den Schützengraben Flanderns standen sich an Weihnachten 1914 die alliierten und die deutschen Truppen gegenüber. Wie Stanley Weintraub schreibt, lagen zwischen ihnen im schlammigen Niemandsland zahlreiche Tote, die förmlich zu vermodern drohten, hatte es doch lange geregnet. Auch die Schützengraben waren voller Schlamm, Unrat, Läuse und Ratten.⁶

Viele Dörfer waren vom Krieg bereits arg gezeichnet, doch es scheint zu diesem Zeitpunkt neben der Kraterlandschaft noch Überreste von Zivilisation gegeben zu haben – oder Mahnungen daran. Im stark zerstörten Mesen etwa war ein berühmtes Kloster zerbombt worden, der beschädigte Kirchturm weckte die Erinnerung an Gottesdienste und damit an kulturelle Werte aus besseren Tagen.⁷ Die Bilder von zerbombten Kirchen waren auch Motive von Feldpostkarten. Wenn es den Soldaten gelang, irgendwo eine Messe zu feiern, war dies manchmal gar eine Nachricht an die Familie wert.⁸ Auch das nahende Weihnachtsfest 1914 mag an friedliche Tage im Kreis der Familie erinnert haben. Von dieser Normalität war im Schützengraben nichts mehr zu spüren, auch wenn von der Heimatfront Tannenbäume und Geschenke, sei es vom britischen König, der deutschen Heeresleitung oder von Verwandten und Bekannten, gesandt wurden. Gut möglich, dass es der Wunsch nach einem Stück Normalität war, welcher den Weihnachtsfrieden begünstigte.

Weihnachten ist ein paneuropäisches Fest der Nächstenliebe, welches von Briten, Franzosen, Belgiern und Deutschen auf ähnliche Weise gefeiert

6 Stanley Weintraub, *Silent Night. The Story of the World War I Christmas Truce*, New York: Simon & Schuster 2001, 2.

7 Bunnenberg, *Dezember 1914*, 31.

8 Eine Sammlung von Feldpostkarten findet sich unter: <https://www.phbern.ch/ideenset-weltkrieg/unterrichtseinheiten.html> [zuletzt geprüft am 21. April 2015].

wurde. Es gab eine breite liturgische Übereinstimmung und teilweise wurden dieselben Lieder (in unterschiedlichen Sprachen aber mit der gleichen Melodie) gesungen. Quellen zeugen davon, dass einzelne Fraternisierungen mit solchen Liedern, vernommen aus dem feindlichen Schützengraben, begannen.⁹ Möglicherweise war auch die Friedensbotschaft des neuen Papstes Benedikt XV. vom November 1914 einigen Soldaten bekannt,¹⁰ obschon diese laut Michael Jürs von manchen Militärgeistlichen bewusst verschwiegen wurde.¹¹

Ein weiterer Grund für die Einstellung der Kämpfe könnte sein, dass die gegnerischen Soldaten zu Beginn des Krieges noch als Kameraden betrachtet wurden, nicht (nur) als auszulöschende Gegner, wie sie die Propaganda darstellte. Hinweise auf dieses Argumentationsmuster finden sich etwa bei einem bayrischen Kriegsveteranen, der in der Rückschau sagte, der Wahnsinn des Krieges sei ihm an Weihnachten 1914 besonders bewusst geworden:

Herüben wie drüben Soldaten, die einander nichts getan haben und persönlich keine Feinde waren; die Eltern, Frauen und Kinder zuhause haben und die nun im Wunder der hl. Nacht, im Mythos der Geburtsstunde Christi, sich gegenseitig beschenken u. freundschaftlich die Hände drückten.¹²

4.3 Die Folgen für die Entscheidungsträger

Wenn im Folgenden die Fallstudie präsentiert wird, ist es nicht unwichtig zu wissen, welche Folgen eine Verbrüderung mit dem Gegner für die Betroffenen und die Entscheidungsträger haben konnte. Gemäß den Analysen von Stanley Weintraub, Christian Bunnenberg oder Michael Jürs sieht es so aus, als ob die Initiative zur Fraternisierung meist von den einfachen Soldaten ausging, mehrheitlich von den deutschen, wobei nicht klar wird, ob die einzelnen Aktionen geplant waren oder eher spontan stattfanden. Die Offiziere scheinen verschiedene Taktiken gehabt zu haben, mit dem teil-

9 Z. B. Jürs, *Der kleine Frieden*, 77f.

10 Bunnenberg, *Dezember 1914*, 17.

11 Jürs, *Der kleine Frieden*, 295.

12 Carl Mühlegg, zitiert in: Bunnenberg, *Dezember 1914*, 24.

weise eigenwilligen Vorgehen ihrer Mannschaften umzugehen. Einige nahmen aktiv an der Verbrüderung teil, andere sahen weg oder waren während der Vorgänge bewusst abwesend, wieder andere verboten die Verbrüderung mit Hinweis auf die Dienstvorschrift oder ließen ihre Männer gar auf wehrlose Gegner schießen. Nicht selten beschönigten oder ignorierten die offiziellen Berichte die Begegnungen der verfeindeten Soldaten, den Austausch von Geschenken, Geschichten oder Erinnerungsstücken, die gemeinsamen Gebete und Spiele. Laut manchen offiziellen Tagesrapporten hatten sie nie stattgefunden. Allfällige Berichte darüber wurden nicht selten zensiert oder wenn sie doch verbreitet wurden, hauptsächlich von der deutschen und französischen, weniger von der britischen Propaganda kleingeredet oder als Lüge diffamiert.¹³

Offiziell drohten den Soldaten wegen Fraternisierungsversuchen Verhandlungen vor einem Militärgericht, Zwangsversetzungen, Degradierungen, hohe Strafen, im schlimmsten Fall Exekution. Tatsächlich wurden während des gesamten Krieges zahlreiche Soldaten an der Westfront, insbesondere britische und französische, standesrechtlich erschossen und die Androhung der genannten Strafen wurde vor Weihnachten 1915 mit Nachdruck verbreitet – offenbar aus Angst, die Ereignisse von 1914 könnten sich wiederholen.¹⁴ Was waren die Folgen für die befehlshabenden Offiziere, unter deren Aufsicht die weihnächtliche Waffenruhe von 1914 über das Begraben der Toten und die Instandsetzung der Schützengräben hinausging? Um es vorwegzunehmen – es fehlt laut Michael Jürgs Recherchen an zuverlässigen Informationen, nicht zuletzt deshalb, weil viele der Entscheidungsträger starben, bevor sie die rechtlichen Konsequenzen ihres Tuns zu tragen gehabt hätten. Einige Urteile sind dennoch bekannt. So unterschiedlich die Aktionen waren, so unterschiedlich waren die Maßnahmen gegenüber den Offizieren, aber auch gegenüber den Soldaten. Gemäß Jürgs hatte es im Januar 1915 Anklagen vor Militärgerichten wegen »Feigheit vor dem Feind« gegeben, wobei mehrere anberaumte Prozesse nie stattfanden – die Angeklagten waren inzwischen auf dem Schlachtfeld gestorben. Es gab aber auch überraschende Urteile, die nicht die Todesstrafe

13 Vgl. etwa Jürgs, *Der kleine Frieden*, 131–140.

14 Jürgs, *Der kleine Frieden*, 310ff.

nach sich zogen, die für das Vergehen hätte verhängt werden können.¹⁵ Von zwei Captains der Scots Guards berichtet Michael Jürgs, sie seien wegen Fraternisierung ihres Postens enthoben und unter Hausarrest gestellt worden. Dieser scheint indes nicht sehr streng gewesen zu sein. Vor dem Kriegsgericht wurde der eine Angeklagte später freigesprochen, der andere erhielt einen Verweis, der in den Folgejahren seine Beförderung hätte verhindern sollen – dennoch stieg der Betroffene noch während des Krieges zum Brigadegeneral auf.¹⁶ Auch bloße Ermahnungen und Urlaubssperren sind als Folge der Verbrüderung vermerkt. Es scheint, so das vorsichtige Fazit, dass am Weihnachtsfrieden 1914 beteiligte Offiziere in mehreren Fällen, trotz anderslautender Dienstvorschriften, mild bestraft wurden.

Und welche Strafe erwartete die Soldaten? Wie Christian Bunnenberg schreibt, kam es häufig vor, dass als Konsequenz der weihnächtlichen Verbrüderung die Truppen ausgewechselt wurden. Nach Beendigung der vereinbarten Waffenruhe scheint die Motivation der Soldaten, den Gegner, den man nun kannte, zu bekämpfen, an manchen Frontabschnitten merklich nachgelassen zu haben.¹⁷ So wird verschiedentlich von Scheingefechten berichtet, die in der Folge des Weihnachtsfriedens, beispielsweise beim Besuch von Generälen an der Front, geführt wurden.¹⁸ Ein Truppenaustausch war in einem gewissen Rhythmus Usus, doch scheint er nach den Weihnachtstagen 1914 ein wirksames Mittel gewesen zu sein, die Kampfmoral der Truppen wieder zu heben.

Dieses Hintergrundwissen ist notwendig, um die in der Fallstudie angeregte Diskussion auf einer Wissensgrundlage führen zu können. Im Idealfall werden, wie noch gezeigt wird, durch die Bearbeitung der Fallstudie selbst Fragen nach den hier ausgeführten Hintergrundinformationen ausgelöst.

15 Ebd., 120ff.

16 Ebd., 266.

17 Bunnenberg, *Dezember 1914*, 33.

18 Z. B. Weintraub, *Silent Night*, 150.

4.4 Fallstudie – eine kooperative Lernform für den Geschichtsunterricht?

In der Wirtschafts- und Rechtsdidaktik hat die Fallstudie eine lange Tradition. Ihren Ausgangspunkt nahm sie an der Harvard Business School. Die Hochschule verzichtete im Jahre 1908 – angeregt durch die Kasuistik der Juristen – auf die traditionellen Vermittlungsmethoden und stellte stattdessen die Diskussion praktischer Fälle aus dem Wirtschaftsleben in den Mittelpunkt ihres Lehrbetriebs.¹⁹ Im didaktischen Bemühen um eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung hat die Fallstudie zunehmend Bedeutung im schulischen Unterricht erlangt, so auch im Fach Geschichte und in der Politischen Bildung. Die folgende Unterrichtsskizze stützt sich auf das Modell der Fallstudie, ohne diese allerdings in ihrer Reinform anwenden zu wollen.

Im Zentrum einer Fallstudie steht ein Problem, ein Konflikt oder ein Ereignis, das zur Stellungnahme, zur Problemlösung oder zur Entscheidungsfindung herausfordert. Meist wird ein konkreter, realer, meist auch kontroverser und komplexer Fall geschildert, welcher in der Gruppe bearbeitet wird. Die Lernenden versetzen sich dabei in die Rolle real handelnder Personen, wobei sie wissen, dass sie von den Zwängen sowie von der Verantwortung der tatsächlichen Entscheidungsträger und Akteure entlastet sind. Eine »Lösung« des Falls sollte innerhalb der zeitlichen Rahmenbedingungen und mittels der individuellen Voraussetzungen, der Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden möglich sein. Durch den im Fall angelegten Konflikt sollten die SchülerInnen zur Urteilsbildung, zur Entscheidungsfindung, zur Erarbeitung zentraler Kategorien aber auch zur Erweiterung ihres Methodenrepertoires angeregt werden. Dadurch scheint die Fallstudie geeignet, komplexe Sachverhalte zu analysieren,²⁰ ein Bewusstsein für politische und historische Prozesse zu schaffen und zentrale Kompetenzen aufzubauen, gilt doch »die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, politische

19 Franz-Josef Kaiser, *Entscheidungsstraining. Die Methoden der Entscheidungsfindung. Fallstudie – Simulation – Planspiel*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1976, 51 ff.

20 Franz-Josef Kaiser und Hans Kaminski, *Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*, 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999, 152.

Konflikte auszutragen, eigene Positionen zu formulieren, die Standpunkte anderer zu verstehen und an der Lösung von Problemen mitzuwirken«²¹ als Ausdruck politischer Handlungskompetenz, als notwendige Grundlage einer funktionierenden Demokratie.

Für den Geschichtsunterricht können weitere Elemente einer Fallstudie nutzbar gemacht werden, gelten doch Multiperspektivität und Kontroversität als zentrale Gütekriterien für guten Geschichtsunterricht.²² Durch historisches Lernen die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu fördern, ist ein zentrales Anliegen aber auch eine ungeheure Herausforderung des schulischen Unterrichts. Sich in ferne Zeiten hineinzudenken, sich in die Rolle eines Fabrikarbeiterkindes, einer Bäuerin im Ancien Régime oder gar in die Rolle eines Soldaten hineinzusetzen und Empathie für deren Lebensumstände aber auch deren Nöte und Ängste zu empfinden, ist vor allem für jüngere Lernende eine schwierige Aufgabe. Mittels der ausgewählten Fallstudie soll genau dies versucht werden.

Idealerweise sollte der gewählte Fall möglichst lebens- und wirklichkeitsnah sein und einen Bezug zu den bisherigen Erfahrungen sowie künftigen Lebenssituationen der Lernenden ermöglichen. Bei historischen Fallstudien kann dieser Anspruch nur in Ansätzen eingelöst werden, da die »Erfahrungen« selten aus der Lebenswelt der Lernenden stammt. Idealerweise ist dennoch ein Transfer der gewonnenen Erkenntnisse auf die Lebenswelt der SchülerInnen möglich, nicht im Sinne einer Nutzenanwendung, aber möglicherweise in einer Erweiterung historischer und politischer Kompetenzen.

4.5 Artikulationsschema der Fallstudie

Die spezifische Vorgehensweise des Fallprinzips beruht darauf, dass die Lernenden mit praktischen Geschehnissen aus dem historischen Zusammenhang konfrontiert werden. Historische Fälle sind meist so komplex,

21 Heinrich Ammerer, Reinhard Krammer und Elfriede Windischbauer (Hg.), *Politische Bildung konkret*, Wien: Edition polis 2009, 6.

22 Peter Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2009, 229–254.

dass sich darin mehrere für das historische Lernen relevante Inhalte abbilden. Die dadurch notwendige Reduktion der Komplexität darf jedoch nicht zu weit gehen – die Konflikthaftigkeit des Falls muss erhalten bleiben, so dass Entscheidungsvarianten diskutierbar sind.

Im Folgenden wird die idealtypische Artikulationsstruktur der Fallstudie aufgezeigt, wie sie Franz-Josef Kaiser für den schulischen Unterricht adaptierte und an der sich das im Anschluss dargestellte Beispiel zum Weihnachtstfrieden orientiert.²³

- 1) *Konfrontation mit dem Fall*: Die Lernenden erfassen die Ausgangssituation und werden mit einem Problem konfrontiert, das eine Entscheidung erfordert.
- 2) *Informationen über das Fallmaterial werden beschafft*: Zur Förderung der historischen Fragekompetenz sollten die Lernenden dazu angeregt werden, selbst historisch relevante Fragen an den Fall zu formulieren. Im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts beschaffen sich die SchülerInnen die Informationen zur Beantwortung ihrer Fragen idealerweise weitgehend selbst. Allerdings sind diesem Anliegen nicht selten organisatorische und zeitliche Grenzen gesetzt, weshalb die Informationen auch von der Lehrperson bereitgestellt werden können. Wichtig ist, dass die Lerngruppen aus den Zusatzinformationen für die Entscheidungsfindung relevantes Hintergrundwissen sowie tragfähige Argumente zur »Lösung« des Falls gewinnen können.
- 3) *Exploration*: In der Regel wird das Fallmaterial in Arbeitsgruppen studiert. Daraus werden alternative Lösungsmöglichkeiten entwickelt und eingehend diskutiert. Die gefundenen Alternativen sollen hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile sowie der sich ergebenden Konsequenzen für die Beteiligten beurteilt werden.
- 4) *Resolution*: Aus der während der Exploration stattfindenden Diskussion resultiert schließlich die gemeinsame Entscheidungsfindung. Am Ende dieser Phase, die einen demokratischen Aushandlungsprozess beinhaltet, entscheidet sich die Arbeitsgruppe für die für sie tragfähigste Lösung. Diese sollte schriftlich formuliert und begründet werden.

23 Franz-Josef Kaiser und Volker Brettschneider, »Fallstudie«, in: Jürgen Wiechmann (Hg.), *12 Unterrichtsmethoden für die Praxis*, 4. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz 2008, 144–157.

- 5) *Disputation*: Die in den Gruppen getroffenen Entscheidungen werden nun im Plenum präsentiert, begründet, diskutiert und notfalls verteidigt. Anschließend wird die ganze Klasse dazu aufgefordert, sich für die überzeugendste Lösung zu entscheiden. Es sollte dabei verhindert werden, dass Informationsdefizite und Zeitdruck zu einer rein pragmatischen Entscheidung führen. Die Lehrperson sollte sich in dieser Phase möglichst zurückhalten und lediglich die Diskussion leiten.
- 6) *Kollation*: Die Entscheidung der Klasse wird, sofern die Fallstudie auf einem historischen Geschehen beruht, mit der in der Vergangenheit real getroffenen Entscheidung verglichen.

Eine so gestaltete Fallstudie bietet verschiedene Möglichkeiten (historisches) Lernen zu unterstützen: Die SchülerInnen können, je nach Inszenierung des Falls, ihre Frage-, Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenz erweitern.²⁴ Der Fall selbst kann Fragen aufwerfen, für die Lösung relevante Informationen werden gesammelt, Material wird gewichtet, Alternativen werden erwogen und Entscheidungen getroffen. Dabei können Fallstudien neben Quellen und Darstellungstexten auch durch andere Medien unterstützt werden.

Idealerweise weist der bearbeitete Fall über sich hinaus und ermöglicht einen Transfer, sei dieser inhaltlicher oder methodischer Art. Die Frage, wie man durch die Bearbeitung von Einzelfällen zu möglichst verallgemeinerungsfähigen Aussagen gelangt aus denen – idealerweise – eine Erweiterung der Orientierungs- aber auch der politischen Urteils- und Handlungskompetenz resultiert, lässt sich nur dann zufriedenstellend beantworten, wenn das »dialogische Moment« genügend Raum bekommt. Im dialektischen Erkenntnisprozess werden unterschiedliche Alltagstheorien, Common-sense-Annahmen, wissenschaftliche Erklärungsmuster, eigene Einschätzungen, Emotionen, Wertungen, die die Lernenden bewegen, sichtbar. Sie werden gegeneinander abgewogen, gewichtet, geprüft, modifiziert, in Frage gestellt, bestätigt und zur gemeinsamen Entscheidungsfindung ge-

24 Die verwendeten Kompetenzbegriffe stammen aus dem Kompetenz-Struktur-Modell des Projekts »FUER Geschichtsbewusstsein« unter der Leitung von Waltraud Schreiber. Vgl. etwa: <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/grundlagen.html> [zuletzt geprüft am 21. April 2015].

nutzt.²⁵ Im gelingenden Fall gewinnen die Lernenden dadurch Erkenntnisse darüber, wie historische oder politische Entscheidungen gefällt wurden und werden.

4.6 Eine Unterrichtssequenz zum Weihnachtsfrieden 1914

Die hier vorgestellte Fallstudie wurde von verschiedenen Lehrpersonen auf unterschiedlichen Schulstufen erprobt und in Weiterbildungen – durchaus kontrovers – diskutiert.²⁶ Der zeitliche Aufwand für die Durchführung der Fallstudie hängt zum einen davon ab, wie viel Recherchearbeit die Lehrperson von den Lernenden verlangt, zum andern, wie vertieft die Diskussionen geführt werden. Es sollte mindestens eine Doppelstunde für die Bearbeitung zur Verfügung stehen, idealerweise eingebettet in eine Lerneinheit zum Ersten Weltkrieg. Erst wenn die Dimensionen des Krieges, der Grad des übersteigerten Nationalismus, die an manchen Orten vorhandene Euphorie über den Kriegsbeginn und die anschließende Ernüchterung nach wenigen Wochen, die zunehmende Industrialisierung des Tötens etc. erfasst wurden, können die Ereignisse des Winters 1914 gewichtet werden, als das, was sie waren: eine Ausnahmeerscheinung, ein Augenblick der Ruhe inmitten des Grauens des Krieges, das durch die Thematisierung der vorliegenden Fallstudie in keiner Art und Weise verharmlost werden soll.

Vorbereitung und Einstieg

Um Fragen und Diskussionen auszulösen, kann ein Impulszitat von Winston Churchill, das in verschiedenen Abwandlungen überliefert ist, an den Beginn der Einheit gestellt werden. Im November 1914 soll er an seine Frau geschrieben haben: »Ich frage mich, was passieren würde, wenn die

25 Franz-Josef Kaiser, *Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983, 18.

26 Die didaktischen Überlegungen und die Fallstudie wurden zusammen mit Frau Sabine Ziegler entwickelt. Vgl. dazu und zu weiteren Unterrichtsideen und Quellen zum Ersten Weltkrieg: <https://www.phbern.ch/ideenset-weltkrieg/unterrichtseinheiten.html> [zuletzt geprüft am 17. April 2015].

Armeen plötzlich gleichzeitig die Waffen strecken und sagen würden, dass eine andere Art und Weise gefunden werden musste, um die Uneinigkeit zu schlichten.«²⁷

Die Lernenden werden aufgefordert, sich spontan zu äußern. Sie sollen der Frage nachgehen, welche andere »Art und Weise« es gibt, (internationale) Konflikte zu lösen. Die Antworten hängen unter anderem von den Common-sense-Annahmen des kulturellen Kontextes ab, in dem die SchülerInnen aufwachsen und lernen. In der Schweiz nennen SchülerInnen neben diplomatischen Verhandlungen und den Interventionen der UNO, welche aus der Tagespresse bekannt sind, oft das Angebot »Guter Dienste«²⁸ von Drittstaaten als Lösungsansatz. Für die helvetische Identitätskonstruktion spielt die Vorstellung der Neutralität und mit ihr das völkerrechtliche Instrument der »Guten Dienste« eine zentrale Rolle, was sich in den Ausführungen der SchülerInnen widerspiegelt. In der Diskussion kann auch Raum gelassen werden für weniger realistische Alternativen. In einer Durchführung mit einer Sekundarklasse schlug ein Schüler beispielsweise vor, die Waffenarsenale der beteiligten Armeen zu vergleichen. Der Staat mit der stärkeren Schlagkraft würde den Konflikt gewinnen. Eine Schülerin nannte als denkbare Lösung, dass sich die »Präsidenten«, die, so ihre Vorstellung, den Krieg anzetteln wollten, in einem Duell messen – ein Vorschlag, der an die Filmszene von »Im Westen nichts Neues« erinnert, in der sich die Soldaten fragen, wie so ein »dämlicher Krieg« anfangen und welche Alternativen zum Kämpfen es gäbe, um politische Konflikte zu lösen.

Das Impulszitat löst meist Fragen aus. Was ermöglicht das Funktionieren einer Armee? Wie sind Hierarchien geregelt? Wie steht es mit Befehl und Gehorsam, Rechten und Pflichten von Soldaten, Offizieren, Generälen während eines Krieges? Die Lernenden bilden Hypothesen darüber, welche Auswirkung das Niederlegen der Waffen für den einzelnen aber auch für

27 Churchill zitiert in den schulischen Unterlagen des In Flanders Fields Museums, www.inflandersfields.be [zuletzt geprüft am 14. April 2014]. Ebd. auch in der Originalsprache: »What would happen, I wonder, if the armies suddenly and simultaneously went on strike and said some other method must be found of settling the dispute!«

28 Dieser Begriff bezeichnet im Sinnes des Völkerrechts sowohl diplomatische oder humanitäre Einmischungen eines unbeteiligten Landes oder einer neutralen Institution, um zur Beilegung eines Konfliktes zwischen Staaten beizutragen.

Truppen und größere militärische Einheiten haben konnte und heute noch haben kann. Ähnliche Fragen und Diskussionen entstehen meist auch nach der Konfrontation der Lernenden mit dem Fallbeispiel. Diesem Frageprozess sollte Raum gegeben werden. Ein Input der Lehrperson, entsprechende Informationstexte oder das Einräumen von Recherchemöglichkeiten können bei der Antwortsuche helfen. Wie einleitend beschrieben, drohte den an Weihnachten 1914 fraternisierenden Soldaten eine Verurteilung vor einem Kriegsgericht, welche Degradierungen, Versetzungen, Verweise, Strafoperationen aber auch die Todesstrafe nach sich ziehen konnte, wobei gemäß der Recherchen von Jürgs die französischen Soldaten oft härter bestraft wurden als die britischen und die deutschen. Ob tatsächlich Todesstrafen vollstreckt wurde, ist, wie erwähnt, unklar.

Neben den strafrechtlichen Folgen könnten auch die psychischen thematisiert werden: Legte ein einzelner Soldat die Waffen nieder, so konnte er vor den Kameraden, vor der Familie oder dem »Vaterland« als Verräter dastehen. Von dieser Ausgangsdiskussion ausgehend, wird auf das Fallbeispiel übergeleitet.

Konfrontation: Hauptmann Stockwell muss entscheiden...

Die Lernenden werden mit einer Quelle konfrontiert, in welcher der britische Hauptmann C. I. Stockwell von seinen Erlebnissen an Weihnachten 1914 erzählt. Laut den zur Verfügung stehenden Angaben wurde die englische Fassung dem Tagebuch des Hauptmanns entnommen. Es wäre von Vorteil, die Quellenkritik bei der Bearbeitung der Fallstudie mitzudenken, vor allem dann, wenn nach der Konfrontation mit dem Fall Fragen zur Quelle, zum Autor, zur Überlieferung usw. aufkommen. Den Lernenden wird nur der erste Teil der Quelle, sei es im Original oder wie hier in der deutschen Übersetzung, präsentiert:

Ich denke, dass meine Kompanie [Einheit von etwa 100–200 Mann; N.R.] und ich gerade das merkwürdigste Weihnachtsfest erlebt haben, das wir wohl je erleben werden. Am Abend des 24. Dezember gab es starken Frost und am nächsten Morgen lag dicker Bodennebel über dem Land. Ich glaube, ich habe Euch schon erzählt, dass die Sachsen [Deutsche; N.R.] in den gegenüberliegenden Stellungen auf Englisch gerufen hatten. Ein Befehl war erlassen worden, der jegliche Ver-

brüderung [mit dem Feind, d. Verf.] an Weihnachten strikt verbot. Um halb zwei am Mittag des 25. Dezember [in England wird Weihnachten am 25. Dezember gefeiert; N.R.] sahen wir zu, wie die Männer ihr Weihnachtessen bekamen und gingen dann in unseren Unterstand, um dort zu essen. Plötzlich kam der diensthabende Feldwebel hereingerannt und sagte, dass sich der Nebel gelichtet habe und dass ein halbes Dutzend Sachsen ohne Waffen am Rande ihres Schützengrabens stünden. Ich rannte in den Schützengraben hinaus und fand meine Männer, ihre Gewehre im Anschlag auf den deutschen Grabenwall gerichtet und die Sachsen riefen: »Nicht schießen. Wir wollen heute nicht kämpfen. Wir schicken euch Bier rüber!« Ein Fässchen wurde auf den Wall gehievt und drei Männer begannen, es in die Mitte des Niemandslands zu rollen. Noch viel mehr unbewaffnete Sachsen tauchten auf. Die Sache wurde brenzlich. Meine Männer wurden langsam nervös und die Sachsen riefen weiter, sie sollten doch herauskommen.²⁹

Information: Schützengräben an Weihnachten

Bevor sich die Lernenden darüber austauschen, welche Handlungsmöglichkeiten Stockwell in diesem Augenblick zur Verfügung standen, sollte nach der Konfrontation mit dem Fall die Möglichkeit eröffnet werden, dass die Lernenden (historische) Fragen zur und an die Quelle stellen und die in ihr angelegte Dilemma-Situation formulieren. Welche Fragen an dieser Stelle auftauchen, hängt wiederum davon ab, in welchem kulturellen Um-

²⁹ <http://archive.is/dckC> [zuletzt geprüft am 19. April 2015]. Die Quelle wurde übersetzt und für den Schulgebrauch bearbeitet von Sabine Ziegler und Nadine Ritzer. Hier der englische Wortlaut: »I think I and my Company have just spent one of the most curious Christmas Days we are ever likely to see. It froze hard on Christmas Eve, and in the morning there was a thick ground-fog. I believe I told you the Saxons opposite had been shouting in English. Strict orders had been issued that there was to be no fraternizing on Christmas day. About 1.30 p.m., having seen our men get their Christmas dinners, we went into our shelter to get a meal. The sergeant on duty suddenly ran in and said the fog had lifted and that half-a-dozen Saxons were standing on their parapet without arms. I ran out into the trench and found that all the men were holding their rifles at the ready on the parapet, and that the Saxons were shouting, »Don't shoot. We don't want to fight today. We will send you some beer.« A cask was hoisted onto the parapet and three men started to roll it into the middle of No-Man's Land. A lot more Saxons then appeared without arms. Things were getting a bit thick. My men were getting a bit excited, and the Saxons kept shouting to them to come out.« Die Quelle von Stockwell findet sich in leicht abweichendem Wortlaut auch in: Stanley Weintraub, *Silent Night*, New York: The Free Press 2001, 83f.

feld sich die Lernenden befinden, welche historische Vorbildung sie haben, welche Common-sense-Annahmen getroffen werden. Unterschiedliche Schülergruppen an unterschiedlichen Orten zu unterschiedlichen Zeiten stellen unterschiedliche Fragen an einen Text, an eine Quelle.

Wenn die Frage nicht bei der Diskussion des Einstiegs aufgeworfen wurde, dann erkundigen sich Lernende im helvetischen Kontext nach dem Lesen des ersten Teils der Quelle meist nach allfälligen Befehlen, die es in Bezug auf unautorisierte Waffenruhen und Fraternalisierung gab sowie nach den Folgen, welche eine Verbrüderung mit dem Gegner für die Entscheidungsträger und die Soldaten nach sich ziehen konnte (s. oben). Erst die Beantwortung dieser Frage ermöglicht ein Abwägen der Handlungsalternativen Stockwells auf einer geteilten Wissensgrundlage. Es wäre insbesondere für leistungsstarke Lernende möglich, eigene Recherchen für die Beantwortung der Fragen anzustellen. Alternativ kann der Aufbau der Sachkompetenz und damit die inhaltliche Basis für die Diskussion im Klassenverband gelegt werden.

Hilfreich wäre es, wenn die Lernenden über den Kriegsbeginn und über die Situation an der Westfront zu Weihnachten 1914 informiert wären, wie sie einleitend in diesem Artikel dargelegt wurden. Je nach Klasse wäre es spannend zu besprechen, welche Bedeutung Weihnachten im Jahr 1914 für die Soldaten haben konnte, und welche Traditionen es bei Deutschen und Briten gab, dieses Fest zu feiern, um die Schilderungen Stockwells in einem kulturellen Kontext verorten zu können. Vergleiche mit der aktuellen Bedeutung religiöser Feste würden sich anbieten.

Exploration und Resolution: Schießen oder Bier trinken?

Wenn genügend Informationen gesammelt und die drängendsten Fragen geklärt sind, beginnen die Lernenden mit der Exploration. Es hat sich bewährt, dass die SchülerInnen zuerst in Einzelarbeit verschiedene Handlungsalternativen abwägen, bevor sie in der Gruppe zu diskutieren beginnen. In der Gruppe werden diese dann zusammengetragen, und es wird besprochen, wie Hauptmann Stockwell in der geschilderten Situation reagieren könnte und welche Vorteile, welche Nachteile und welche Conse-

quenzen die jeweilige Handlungsoption nach sich zöge. Die Lernenden halten die Ergebnisse dieser Exploration in einer Tabelle fest.

Entscheidungsmatrix

Beschreibung der Alternativen	Abwägen der Vorteile und Nachteile	Welche Konsequenz hätte die getroffene Entscheidung für wen?
Stockwell könnte Schießbefehl erteilen...	Vorteil im Kampf / Nachteil für die Moral der Soldaten...	...
Stockwell könnte aus dem Graben steigen	
...		

Abb. 17: Entscheidungsmatrix
(in Anlehnung an Kaiser/Brettschneider, 2008, S. 152)

Die beiden Alternativen »von der Situation profitieren und schießen« oder »alle raus und Bier trinken« sind meist schnell gefunden. Erst wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, werden weitere Optionen erkannt, welche die Rolle des Hauptmanns und seiner Kompanie ausdifferenzieren: Der Hauptmann könnte (allein oder in Begleitung) aus dem Graben steigen und verhandeln (für oder gegen einen Waffenstillstand), während die Mehrheit der Soldaten im Graben bliebe, das Gewehr im Anschlag. Alternativ könnte Stockwell einige Soldaten delegieren, um die Situation auszukundschaften. Das Motiv, das Angebot der Deutschen könnte eine Falle sein, taucht in den Diskussionen von SchülerInnen häufig auf. Eine oft genannte Handlungsoption ist die Aufforderung des Hauptmanns an die Gegner, in die Gräben zurückzukehren, wodurch, so die Begründung, die Moral der eigenen Truppen, anders als bei einer Verbrüderung, weniger gefährdet sei.

In der Auseinandersetzung mit den Handlungsoptionen und ihren Konsequenzen spiegeln sich zahlreiche Überlegungen, die vom historischen Bewusstsein des einzelnen aber auch von Common-sense-Vorstellungen der Gruppe abhängig sind. Die Diskutierenden müssen klären, welche Handlungsweisen sie in der dargestellten Situation für »normal« halten und welche Normabweichungen denkbar sind. Welche Befugnisse und welche Aufgaben hat ein einfacher Soldat? Welche Verpflichtungen ein Hauptmann? Genießt ein ranghöherer Soldat das Privileg auf besonderen Schutz

oder ist er, genau wegen seines Status, dazu verpflichtet, mehr Risiken einzugehen als seine Soldaten und besondere Gefahren auf sich zu nehmen? Im Sichtbarmachen dieser Überlegungen steckt ein wertvolles Moment für historisches und politisches Lernen.

Erst wenn die Alternativen eingehend diskutiert, die Vor- und Nachteile abgewogen und die Konsequenzen für den Hauptmann, die beteiligten Soldaten, aber auch für die Moral der restlichen Truppen notiert wurden, stellt sich für die einzelnen Gruppen die Aufgabe, sich für die für sie überzeugendste Option zu entscheiden. Die Entscheidung sollte nicht nur schriftlich festgehalten, sondern auch begründet werden, zumal die Position in der anschließenden Disputation verteidigt werden soll.

Es ist eine große Herausforderung, sich in die Situation Stockwells hineinzuversetzen. Wie eingangs gezeigt, sollten sich die Lernenden gerade deswegen bewusst sein, dass sie bei ihrer Entscheidungsfindung von den realen Situationszwängen entbunden sind, denen der Hauptmann unterlag. Durch das Sichtbarmachen der Simulation wird die Überlegung, »wie hätten wir in Stockwells Situation wohl gehandelt?«, zumutbar.

Disputation und Kollation: Wie entschied Stockwell 1914?

Die getroffenen Entscheidungen werden im nächsten Schritt präsentiert und diskutiert. Es hat sich bewährt, dass die einzelnen Gruppen vor der Lancierung der eigentlichen Disputation ihre jeweiligen Ergebnisse kurz darlegen, damit ersichtlich wird, wer welche Entscheidung vertritt. Erst dann werden die verschiedenen Begründungen offengelegt, es wird ausführlich diskutiert, debattiert, in Frage gestellt und verteidigt. Anschließend wird die Klasse dazu aufgefordert, sich auf die »überzeugendste« Entscheidung zu einigen. Die Lehrperson fungiert in dieser Phase als Diskussionsleiterin.

Die in der Klasse gewählte Handlungsoption wird abschließend mit der realen Entscheidung, wie sie Stockwell an Weihnachten 1914 gefällt hatte, verglichen. Dazu wird der zweite Teil der Quelle präsentiert:

Wir wollten nicht schießen, da sie alle unbewaffnet waren, aber wir hatten strikte Befehle und einer von uns hätte schießen können. Deshalb kletterte ich auf den Grabenwall und rief in meinem besten Deutsch nach dem gegnerischen Hauptmann. Meine Männer tuschelten und sagten: »Unser Hauptmann wird mit ihnen sprechen.«

Ein deutscher Offizier erschien und ging in die Mitte des Niemandslands, daher ging ich ihm, unter Jubelrufen von beiden Seiten, entgegen. Als wir uns trafen, salutierten wir förmlich. Er stellte sich vor als Graf Irgendwas und schien ein anständiger Kerl zu sein. Er sprach kein Wort Englisch. Dann rief er seine Unteroffiziere herbei und stellte sie mir unter viel Hackenzusammenschlagen und Salutieren vor. [...]

Ich sagte zu dem deutschen Hauptmann: »Meine Befehle lauten, meine Männer in den Gräben zu halten und keinen Waffenstillstand zu erlauben. Glauben Sie nicht, dass es gefährlich ist, Ihre Männer so herumrennen zu lassen? Jemand könnte das Feuer eröffnen.« Er rief einen Befehl und alle Männer gingen zurück zu den Schützengräben. Nun standen nur noch ich, die fünf deutschen Offiziere und das Fässchen Bier inmitten des Niemandslandes. Dann sagt er: »Wir haben die gleichen Befehle wie Sie, aber könnten wir nicht heute eine Waffenruhe haben? Wir wollen nicht schießen. Wollen Sie schießen?« Ich sagte: »Nein, natürlich wollen wir nicht schießen, aber ich habe meinen Befehlen zu gehorchen.«

Wir beschlossen dann, bis zum nächsten Morgen nicht zu schießen und vereinbarten ein Signal, das ich geben sollte, um den Kampf wieder zu eröffnen. Dann sagte er: »Nehmen Sie das Bier, wir haben eine Menge davon.« Ich rief zwei meiner Männer und ließ sie das Fässchen auf unsere Seite tragen. Da wir viele Plumppuddings [englische Weihnachtsspezialität, N.R.] hatten, ließ ich einen holen und überreichte ihn in aller Form dem Hauptmann im Austausch für das Bier.

Dieser rief »Ober!«, und ein deutscher Soldat zauberte sechs Gläser und zwei Flaschen Bier hervor, die wir inmitten von Prosit-Rufen von beiden Seiten feierlich tranken, uns verbeugend und salutierend. Dann salutierten wir förmlich und gingen zu unseren Linien zurück. Unsere Männer sangen, genau wie die Feinde.

26. Dezember

Er spielte nach den Spielregeln. Kein einziger Schuss während der ganzen Nacht und keiner versuchte, an die feindliche Linie zu gelangen. Es war bitterkalt. Um halb neun feuerte ich drei Schüsse in die Luft, hielt eine Flagge mit »Fröhliche Weihnachten« hoch und kletterte auf den Wall [des Schützengrabens; N.R.]. Der deutsche Hauptmann hielt ein Tuch mit »Vielen Dank« hoch und zeigte sich dann

ebenfalls auf dem Wall. Wir verbeugten uns beide und salutierten und dann ging jeder wieder in seinen Graben; er feuerte zwei Schüsse in die Luft [als Signal; N.R.] und der Krieg ging weiter.³⁰

30 <http://archive.is/dckC> [zuletzt geprüft am 19. April 2015]. Dort befindet sich der Text auch in der englischen Urversion. Die Quelle wurde übersetzt und für den Schulgebrauch bearbeitet von Sabine Ziegler und Nadine Ritzer: »We did not like to fire as they were all unarmed, but we had strict orders and someone might have fired, so I climbed over the parapet and shouted, in my best German, for the opposing Captain to appear. Our men were all chattering and saying, ›The Captain’s going to speak to them.«

A German officer appeared and walked out into the middle of No-Man’s Land, so I moved out to meet him, amidst the cheers of both sides. We met and formally saluted. He introduced himself as Count Something-or-other and seemed a very decent fellow. He could not talk a word of English. He then called out to his subalterns and formally introduced them, with much clicking of heels and saluting. [...]

I said to the German captain, ›My orders are to keep my men in the trench and allow no armistice. Don’t you think it’s dangerous, all your men running about in the open like this? Someone may open fire.« He called out an order and all his men went back to their parapet, leaving me and the five German officers and the barrel of beer in the middle of No-Man’s Land. He then said, ›My orders are the same as yours, but could we not have a truce from shooting today? We don’t want to shoot, do you?« I said, ›No, we certainly don’t want to shoot, but I have my orders to obey.« So then we agreed not to shoot until the following morning, when I was to signal that we were going to begin.

He said, ›You had better take the beer. We have lots.« So I called up two men to take the barrel to our side. As we had lots of plum-puddings I sent for one and formally presented it to him in exchange for the beer.

He then called out, ›Waiter,« and a German Private whipped out six glasses and two bottles of beer, and with much bowing and saluting we solemnly drank it amid cheers from both sides. We then all formally saluted and returned to our lines. Our men had sing-songs, ditto the enemy.

December 26th

He played the game. Not a shot all night and never tried to touch his wire or anything. There was a hard frost. At 8.30 I fired three shots in the air and put up a flag with ›Merry Christmas« on it and I climbed on the parapet. He put up a sheet with ›ThankYou« on it, and the German captain appeared on the parapet. We both bowed and saluted and got down into our respective trenches, and he fired two shots into the air, and the War was on again.«

Nachbereitung

Die SchülerInnen wissen nun, für welche Handlungsoption sich Stockwell, gemäss seines Tagebucheintrags, entschieden hat. Andere Offiziere indes gingen einen anderen Weg. Auch davon zeugen Quellen. Den Lernenden können diese zur Kontrastierung präsentiert werden. Ein britischer Captain berichtete etwa:

Alle möglichen Geschichten wurden erzählt über die Begegnung vom Feindes [sic!] mit englischen Truppen zwischen den Schützengräben. Zum Glück haben die Truppen, die unsere direkten Schützengrabenlinie verteidigten, einfach abgewartet, bis die Deutschen aus ihren Gräben herauskämen und es ihnen dann gegeben, schnelles Feuer, das hat all diesem Blödsinn der kleinen gegenseitigen Freundschaftsdienste ein Ende gesetzt.³¹

Ein deutscher Oberleutnant schrieb, wie seine Soldaten die Ablenkung der Weihnachtsfeiertage nutzten, um ihre Stellungen auszubauen:

Der Neujahrstag wurde bei den Franzosen auch im Schützengraben sehr gefeiert. Wir hörten Singen und Musik; die Leute winkten mit vollen Weinflaschen und warfen Apfelsinen und Tabak herüber. Währenddessen nützten unsere Pioniere die günstige Gelegenheit und zogen vor unserer Stellung einen Stacheldraht von Baum zu Baum.³²

Es kann sein, dass sich die Lernenden bei der Resolution der Fallstudie für eine dieser Alternativen entschieden haben. Falls dem so ist, fühlen sich die SchülerInnen in der Annahme bestätigt, dass die von ihnen getroffene Entscheidung ebenfalls »denkbar« war.

Nach der Kontrastierung sollte das Handeln von Stockwell im Klassenverband noch einmal systematisiert werden. In einer vertiefenden Diskussion können die verschiedenen Gründe, Überzeugungen, psychologischen Momente etc. festgehalten und im Sinne einer Ergebnissicherung als Tafelbild zusammengefasst werden. Es lohnt sich, hier auch die Probleme anzusprechen, denen die Lernenden während der Simulation begegneten,

31 Tagebuch, Bryden McKinnell, Captain 10th King's (Liverpool Scottish), 14.1.1915. Quelle aus: *In Flanders Fields Museum, Tuchhalle Grote Markt, Ypern. Zeugen des Ersten Weltkriegs. Führer durch die Zitate*, 10.

32 Tagebuch Oberleutnant der Reserve Crönert, 1/126 I.R. *In Flanders Fields Museum, Tuchhalle Grote Markt, Ypern. Zeugen des Ersten Weltkriegs. Führer durch die Zitate*, 9.

wo sie bei der Perspektivübernahme Mühe hatten oder was ihnen gut gelang. Dieser Schritt vermag nochmals zu veranschaulichen, unter welchen schwierigen Bedingungen manche historische Entscheidungen getroffen werden – aber auch, dass sie getroffen werden müssen, und zwar von Individuen. Diese unterstehen möglicherweise Befehlen, unterliegen gesellschaftlichen Zwängen, aber sie haben auch ein Gewissen, das sie in ihren Entscheidungen leitet, eine Verantwortung, die sie in ihren Urteilen beeinflusst. Joachim Rohlfes fasste diese Einsicht in die treffenden Worte:

Die natürlichen, im weiteren aber auch die soziokulturellen Begebenheiten sind zwar Bedingungen jeweiligen Handelns, die einen Rahmen abstecken, der nicht überschreitbar ist. Innerhalb dieses Rahmens jedoch stehen den Betroffenen ansehnliche Freiräume, Chancen, Alternativen offen. Die Geschichte nimmt nicht ihren vorgezeichneten Gang, noch ist sie eine Kette von Ursachen und Wirkungen, in der das vordere das folgende Glied unweigerlich bestimmt, sondern es sind jeweils Entscheidungsspielräume eingefügt, in denen je neu über den weiteren Gang entschieden werden kann.³³

Welches die Beweggründe Stockwells waren, in den Weihnachtsfrieden einzuwilligen, verschweigt die Quelle, das Ausloten der Handlungsspielräume lässt sich dennoch aufzeigen und mittels eines Tafelbildes veranschaulichen:

Die Lernenden versetzen sich noch einmal in die Entscheidungssituation und notieren Gedanken, Motive, Überlegungen, welche die beiden Hauptakteure zu ihren Handlungen veranlasst haben könnten. Die Aussagen der SchülerInnen werden zu Sinnzusammenhängen gebündelt und diskutiert, wodurch einige der historischen Hintergründe des Weihnachtsfriedens noch einmal repetiert werden könnten.

33 Joachim Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, 2. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1997, 53.

„What would happen, I wonder, if the armies suddenly and simultaneously went on strike and said some other method must be found of settling the dispute!“

Winston Churchill to his wife, November 1914

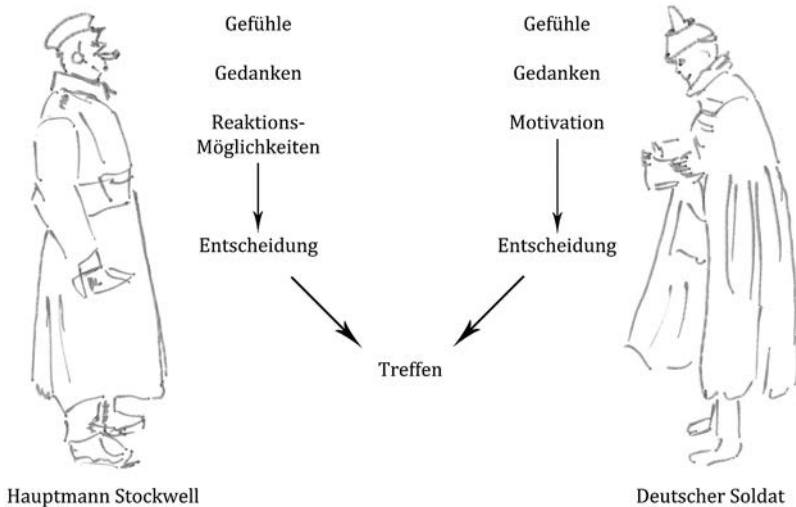


Abb. 18: Mögliches Tafelbild

Ergebnissicherung: Was bleibt?

Es bietet sich an, nach der Durchführung der Fallstudie den Bogen zum Anfangszitat zu spannen, zusammenzufassen, was passiert ist in jenen Tagen an Weihnachten 1914, als einige Soldaten in Flandern die Waffen tatsächlich niederlegten.

Eine Form der Ergebnissicherung könnte sein, dass die Lernenden aus der Sicht eines Beobachters (oder Teilnehmers) des Weihnachtsfriedens eine fiktive Feldpostkarte an die Familie zu Hause verfassen, auf der sie das Erlebte zusammenfassen. Auch solche Postkarten sind als Quellen vorhanden, die man für weiterführende Arbeiten (z. B. Analyse von Text- und Bildquellen) nutzen könnte, um die Methodenkompetenz zu fördern und das Thema gegebenenfalls zu vertiefen.

Die Durchführung der Fallstudie kann abschließend auf zwei Ebenen reflektiert werden, auf einer methodischen und einer inhaltlichen. Das methodische Vorgehen sollte auf einer Metaebene zur Sprache kommen, um den Lernenden bewusst zu machen, welche Schritte sie während der Simulation durchlaufen haben. Im gelingenden Fall wird dadurch eine Einsicht in politische und historische Entscheidungsprozesse ermöglicht und die politische Urteils- und Handlungskompetenz gefördert.

Inhaltlich böte sich die Möglichkeit, mit den Lernenden eine Schlussdiskussion zu führen, in der die Frage aufgeworfen wird, ob Stockwell und sein Gegenüber mit ihrer Entscheidung für einen friedlichen Moment im Krieg etwas bewirken konnten – eine Diskussion, die über die durchgeführte Fallstudie hinausweist.

4.7 Schlussbetrachtung

In manchen Geschichtslehrmitteln erscheint der Erste Weltkrieg als eine nicht enden wollende, quasi natürliche Ereigniskette. Eine differenzierte Thematisierung der »Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts« generell und des Weihnachtsfriedens im Speziellen kann hingegen das Nachdenken darüber fördern, dass die Geschichte auch hätte anders verlaufen können. In der geschilderten Fallstudie wird versucht, ein ausgewähltes historisches Ereignis nicht schon vom seinem Ende her zu denken, sondern ihm seine Offenheit zurückzugeben. Das Wesen des Krieges ist mit dieser Fallstudie nicht zu erklären – im Gegenteil. Es ist nur schwer nachvollziehbar, wie es sein konnte, dass deutsche, britische, französische und belgische Soldaten in Flandern nach erfolgter Verbrüderung erneut aufeinander schossen. Die Auswechslung der am Weihnachtsfrieden beteiligten Truppen ist dafür nur *eine* mögliche Antwort, dass sich die Menschen an das »Kriegemachen« gewöhnen können, eine andere.³⁴ Was aber mittels der Thematisierung des Weihnachtsfriedens gefördert werden kann, ist das Nachdenken darüber, dass Menschen auch in schwierigen Momenten Spielräume offenstehen, in denen sie Entscheidungen treffen (oder treffen müssen). SchülerInnen lernen verstehen, dass der Fortgang der Geschichte von Individuen abhängt,

34 Pöhlmann, *Der ›Weihnachtsfrieden‹ war keiner.*

dass an Ereignissen, »fast immer Menschen beteiligt [sind], die willentlich und absichtsvoll handeln.«³⁵ Die Absicht einzelner war es, die scheinbar unaufhaltsam fortschreitende Kriegsmaschinerie wenigstens für einige Stunden oder Tage aufzuhalten. Auch wenn, um auf die Anfangsdiskussion zurückzukommen, die individuelle Entscheidung von Stockwell, anderen Offizieren und einfachen Soldaten auf den Kriegsverlauf keine Auswirkungen hatte, so kann diese »menschliche Episode inmitten all der Grausamkeiten, die den Krieg eigentlich prägten«³⁶, als Lehrstück dienen, dessen Mehrwert, so die Hoffnung, über die Geschichtsstunde hinausreicht.

35 Rohlfes, *Geschichte*, 54.

36 Doyle zitiert in: Jürgs, *Der kleine Frieden*, 289.

5. Weltgeschichte vor Ort – Kriegsgefangenschaft im Ersten Weltkrieg in Zossen und Wünsdorf. Eine Fallstudie für die Sekundarstufe I

Lernziele und Zielgruppe

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Das erste und zweite Unterkapitel enthalten eine grundlegende Einführung in die Thematik des Einsatzes von Kolonialtruppen im Ersten Weltkrieg und stellen den Zusammenhang zur deutschen Außenpolitik her. Damit werden die Gefangenenlager in Zossen und Wünsdorf in die Geschichte des Krieges eingeordnet (Basisthema). Im dritten Abschnitt geht es um die Auswirkungen der Existenz der Lager auf die Brandenburger Kleinstadt Zossen und die Wahrnehmung der Kriegsgefangenen durch die Zossener Bevölkerung. Danach folgt ein vierter Abschnitt zu den Zielen, Formen und Folgen von Propagandaaktivitäten über und für die Kolonialtruppen und Kriegsgefangenen in den Lagern. Die beiden folgenden Abschnitte sind Wahlthemen mit exemplarischem Charakter, die im Unterricht je nach Interessen und Schwerpunktsetzungen mit dem Basisthema verknüpft werden können.

Jeder einzelne Abschnitt enthält eine Begründung des in den Vordergrund gestellten inhaltlichen Aspekts und Überlegungen zur Bedeutung des Themas für den Geschichtsunterricht. Nach einer Einführung ins Thema folgen Hintergrundinformationen mit historischen Fakten und einer Einbettung der Thematik in einen breiteren Kontext für die Lehrenden und Lernenden. Jeder Abschnitt endet mit Vorschlägen für eine quellengestützte Behandlung im Unterricht.

* Die Autorinnen danken Barbara Christophe und Kerstin Schwedes (GEL, Braunschweig) und Larissa Schmid (ZMO, Berlin) für ihre kritischen Kommentare und Hinweise.

5.1 Gedenken an Kolonialsoldaten des Ersten Weltkrieges

Am ersten August 2015 erinnerten die Stadt Zossen, die evangelische Kirchengemeinde Zossen sowie zahlreiche Bürgerinnen und Bürger der Stadt auf dem Ehrenfriedhof Zehrendorf, nahe Wünsdorf (heute ein Ortsteil von Zossen), an den 100. Jahrestag des Ausbruchs des Ersten Weltkrieges. Auf diesem Friedhof wurden während des Krieges fast 1000 Kriegsgefangene bestattet, die im »Halbmondlager« in Wünsdorf bzw. im »Weinberglager« in Zossen gestorben waren. In den beiden großen Kriegsgefangenenlagern waren vorwiegend muslimische Soldaten aus Nordafrika, Südasien oder dem Kaukasus untergebracht, die als Kolonialsoldaten in der französischen, britischen oder russischen Armee gekämpft hatten. Die Teilnehmer der Gedenkveranstaltung, darunter die evangelische Superintendentin Katharina Furian und der Hindu-Priester Dhiraj Roy erinnerten insbesondere an die mehr als 200 indischen Toten, die hier, Tausende Kilometer von ihrer Heimat entfernt, ihre letzte Ruhe fanden. Es waren junge Männer, oft aus ländlichen Gegenden im Punjab, die für die englische Kolonialmacht in den Krieg geschickt wurden. Vor dem Krieg hatten sie ihre Dörfer kaum verlassen. Viele der Toten waren im Winter 1914–1915 bei Kampfhandlungen an der Westfront in deutsche Gefangenschaft geraten und dann im Lager – oft an Krankheiten wie Tuberkulose oder Typhus – gestorben.

Vielen Einwohnern von Zossen und Wünsdorf war die Geschichte dieser Kriegsgefangenenlager lange unbekannt. Andere hatten davon vielleicht einmal etwas gehört, kannten aber die historischen Zusammenhänge kaum. Erinnerungen an diesen Teil der Zossener Vergangenheit wurden überlagert von späteren Perioden, die ihre Spuren in der Geschichte des Ortes hinterlassen hatten, vor allem die Zeit zwischen 1939 und 1945, als in Wünsdorf der Sitz des Oberkommandos des Heeres (OKH) der Deutschen Wehrmacht angesiedelt war, oder die mehr als 40-jährige Präsenz der Westgruppe der sowjetischen Streitkräfte von 1953 bis 1994. Heute geben eine Ausstellung im Garnisonmuseum Wünsdorf-Waldstadt sowie Infotafeln in der Nähe des Zehrendorfer Friedhofs und am ehemaligen Standort der Moschee des »Halbmondlagers« Auskunft über die Kriegsgefangenen des Ersten Weltkrieges in Zossen und Wünsdorf.

Die Behandlung des Ersten Weltkrieges am Beispiel einer brandenburgischen Kleinstadt im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I bietet die

Möglichkeit, auf unterschiedliche Aspekte des Krieges anschaulich und eindrücklich einzugehen und diese mit der unmittelbaren Umgebung der Schülerinnen und Schüler zu verbinden. Damit lässt sich die im Lehrplan vorgesehene Behandlung des Ersten Weltkrieges und seiner Folgen vertiefen. So kann die regionale bzw. lokale Perspektive mit globalen Themen verknüpft werden, denn aus der Präsenz von Gefangenen aus Nordafrika, Südasien oder dem Kaukasus in den Gefangenenlagern in Zossen und Wünsdorf ergeben sich Fragen nach den weltweiten Auswirkungen des Krieges. Darüber hinaus bietet der Blick auf die Situation und die Haltung der damaligen Bevölkerung in einer brandenburgischen Kleinstadt die Gelegenheit, Gespräche über Themen wie Nationalismus, Rassismus, Islam- und Fremdenfeindlichkeit zu führen und hier Bezüge zu gegenwärtigen Entwicklungen herzustellen. Weiterhin lassen sich anhand der Geschichte der Lager Themen wie deutsche Kriegsinteressen und damit verbundene außenpolitische Propaganda oder die Verbindung von Politik, Militär und Wissenschaft behandeln.¹

Hintergrundinformationen

2014 wurde an vielen Orten auf der Welt den Opfern des Ersten Weltkrieges gedacht. Rund 17 Millionen Tote forderte dieser Krieg;² fast 10 Millionen davon waren Soldaten. Nicht nur Kontinentaleuropäer ließen ihr Leben, sondern auf Seiten der Alliierten auch etwa 270.000 Rekruten aus dem Britischen Empire und den französischen Kolonien.³ Zum Teil wurde diesen Gefallenen in ihren Heimatländern gedacht, wie etwa den bei der Landung in Gallipoli getöteten Soldaten aus Australien und

1 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.), *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7–10. Geschichte*, Berlin 2006. Für die Doppeljahrgangsstufe 9/10 ergeben sich Bezüge zu den Themenfeldern 1 (Kaiserreich) und 2 (Demokratie und Diktatur). Siehe insbesondere S. 34, 36, 38.

2 Vgl. Wikipedia, »Erster Weltkrieg«, https://de.wikipedia.org/wiki/Erster_Weltkrieg [zuletzt geprüft am 12. August 2015].

3 <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/251868/umfrage/militaerische-verluste-im-ersten-weltkrieg-1914-bis-1918/> [zuletzt geprüft am 12. August 2015].

Neuseeland am 24./25. April 2014 in Canberra.⁴ Doch auch in Europa und in Deutschland gab es Gedenkfeiern, beispielsweise – wie bereits erwähnt – auf dem Friedhof Zehrendorf, wo sich Gräber von im Krieg gefangen genommenen Kolonialsoldaten befinden.

Quellen



Abb. 19: Gräberreihe der indischen Gefangenen auf dem Friedhof Zehrendorf (Photographie Privatbesitz Heike Liebau, Berlin)

⁴ <http://www.faz.net/aktuell/politik/der-erste-weltkrieg/anzac-staaten-gedenken-der-toten-von-gallipoli-13554756.html> [zuletzt geprüft am 12. August 2015].



Abb. 20: Photographie von der Gedenkandacht am 1. August 2015
(Photographie Privatbesitz Heike Liebau, Berlin)

Arbeitsaufgaben und Fragen (freie Diskussion und Gruppenarbeit)

- Welche Gedanken rufen die Grabsteine bei Dir hervor?
Beachte die Beschriftungen.
- Warum finden Gedenkveranstaltungen an den Ersten Weltkrieg statt?
- Würdest Du an so einer Veranstaltung teilnehmen? Bildet Gruppen und tauscht Argumente dafür und dagegen aus!

5.2 Der Einsatz von Kolonialtruppen, die deutsche Außenpolitik und die Lager in Zossen und Wünsdorf

Zur Funktion im Unterricht: In dem folgenden Abschnitt wird das Basisthema umrissen: Die Schüler werden mit dem Einsatz von Kolonialtruppen in europäischen Armeen und den weltweiten Auswirkungen des Ersten Weltkrieges konfrontiert. In diesen Kontext wird die Existenz der Kriegsgefangenenlager in Zossen und Wünsdorf eingebettet. Auf diese Weise kann der Blick, ausgehend von globalen Zusammenhängen, auf lokale Ereignisse und Entwicklungen gerichtet werden, die in diesem

Fall ihren Ausdruck in Begegnungen kolonialer Kriegsgefangener untereinander bzw. mit der deutschen Seite fanden. Kenntnisse zu Kolonialismus, Militarismus und Imperialismus, die im Unterricht bereits in anderen Zusammenhängen besprochen wurden, können bei der Interpretation und Analyse zeitgenössischer Bild- und Textdokumente angewandt und vertieft werden.

Der Erste Weltkrieg war ein globaler Krieg mit Auswirkungen in allen Teilen der Welt und auf alle Bereiche des Lebens. Kriegshandlungen beschränkten sich nicht auf Europa, sondern fanden auch in anderen Kontinenten wie in Asien und in Teilen Afrikas statt. Amerika griff auf der Seite der Entente 1917 in das Kriegsgeschehen ein. In den Armeen der europäischen kriegsführenden Mächte kämpften Soldaten aus den jeweiligen Kolonien und anderen abhängigen Regionen.⁵ Inder, Australier und Neuseeländer kämpften in der britischen Armee. Die Franzosen rekrutierten Algerier, Marokkaner oder Tunesier, und der russischen Armee gehörten unter anderem Männer aus dem Kaukasus und zentralasiatischen Gebieten an. Die Kolonien waren Rohstofflieferanten für die Mächte der Entente, dort wurde aber auch ein großer Teil der kämpfenden Soldaten rekrutiert. So waren beispielsweise mehr als 1,4 Millionen Inder an verschiedenen Kriegsschauplätzen im Einsatz. Darüber hinaus hatte der Krieg weitreichende ökonomische Folgen in allen Teilen der Welt. Handels- und Transportwege brachen zusammen. Unmengen an Rohstoffen wurden von der Rüstungsindustrie verschlungen bzw. zur Versorgung der Fronten benötigt. Die Zivilbevölkerung litt unter dem Mangel an Lebensmitteln, Heizmaterial und Kleidung. Männliche Arbeitskräfte fehlten. Politisch gesehen führte der Erste Weltkrieg zu einer Neuordnung der Welt. Großreiche wie das Osmanische Reich brachen zusammen. Politische Landschaften veränderten

5 Siehe dazu z. B.: Santanu Das, »The Indian Sepoy in Europe, 1914–1918. Images, Letters, Literature«, in: Helmut Bley und Anorthe Kremers (Hg.), *The World during the First World War*, Essen: Klartext 2014, 169–184; Heather Jones, »Imperial Captivities: Colonial Prisoners of War in Germany and the Ottoman Empire, 1914–1918«, in: Santanu Das (Hg.), *Race, Empire and First World War Writing*, Cambridge: Cambridge University Press 2011, 175–193. Christian Koller, »The Recruitment of Colonial Troops in Africa and Asia and their Deployment in Europe during the First World War«, in: *Immigrants and Minorities* 26 (2008), 111–133; <https://europa.unibas.ch/aktuelles/nachrichtendetails/article/kolonialtruppen-im-ersten-weltkrieg///returnTo/64268/> [zuletzt geprüft am 30. Mai 2015].

sich grundlegend, am gravierendsten wohl im Nahen Osten.⁶ Antikoloniale und antiimperialistische Bewegungen erfuhren weltweit einen Aufschwung.

Hintergrundinformationen

In Zossen und Wünsdorf ist der globale und alle Bereiche des Lebens beeinflussende Charakter des Ersten Weltkrieges auf besondere Weise nachvollziehbar. Diese Orte waren seit Ende des 19. Jahrhunderts Militärgelände von höchster strategischer Bedeutung und infrastrukturell und verkehrstechnisch gut erschlossen. Bereits vor dem Ersten Weltkrieg entstanden das sogenannte Stammlager Zossen, der Truppenübungsplatz, die Militärturnanstalt, die Infanterie-Schießschule. Während des Ersten Weltkrieges wurden in Wünsdorf die Berliner Truppen ausgebildet, formiert und von dort aus an die Front geschickt. Tausende Kilometer vom eigentlichen Kriegsgeschehen an der West- bzw. Ostfront entfernt, befanden sich hier aber nicht nur militärische Übungsplätze und Ausbildungsstätten für deutsche Soldaten, sondern bald auch zwei bedeutende Kriegsgefangenenlager, in denen mehrere Tausend Kolonialsoldaten der britischen, französischen und russischen Armee untergebracht wurden.⁷ Zossen und Wünsdorf wurden so während des Krieges Schauplatz von Begegnungen Tausender gefangener Kriegsteilnehmer aus Nordafrika, Südasien, Russland und dem Kaukasus. Über einen Zeitraum von vier Jahren prägte die Existenz des »Halbmondlagers« (Wünsdorf) und des »Weinberglagers« (Zossen) den Charakter der Orte und blieb nicht ohne Auswirkungen auf das tägliche Leben seiner Einwohner.

Während des Ersten Weltkrieges wurden auf allen kriegführenden Seiten unzählige Gefangene gemacht. Der Umgang mit Kriegsgefangenen war

6 Siehe dazu das Sonderheft *Der 1. Weltkrieg im Nahen Osten*, INAMO 20, 79 (Herbst 2014) [Informationsprojekt Naher und Mittlerer Osten], 79.

7 Das Standardwerk zu den Lagern ist noch immer: Gerhard Höpp, *Muslimen in der Mark. Als Kriegsgefangene und Internierte in Wünsdorf und Zossen, 1914–1924*, Berlin: Das Arabische Buch 1997 (= Zentrum Moderner Orient, Studien 6); zum Standort Zossen siehe auch: Silvio Fischer, »Das Stammlager Zossen«, in: Heimatverein »Alter Krug« Zossen e.V. (Hg.), *Zossen, ein märkisches Städtchen, Kommandantur Zossen*, Zossen 1996, 162–169.

völkerrechtlich in der 1907 verabschiedeten Haager Landkriegsordnung geregelt worden. Dieses Abkommen forderte unter anderem eine humanitäre Behandlung, Unterbringung und Versorgung von Gefangenen. Laut Haager Landkriegsordnung durften Gefangene nicht zu kriegswirtschaftlich relevanten Arbeiten herangezogen werden. In Deutschland waren schätzungsweise 2,5 Millionen Kriegsgefangene in ca. 175 Lagern untergebracht.⁸ Oftmals befanden sich mehrere Tausend Männer unterschiedlicher ethnischer und religiöser Herkunft in einem Lager, für die nicht nur Lebensmittel, Kleidung und Unterkünfte bereitgestellt werden mussten. Sie brauchten eine gesundheitliche Betreuung, Post musste zugestellt und Freizeitbeschäftigungen mussten ermöglicht werden. Die Behandlung von Kriegsgefangenen im Ersten Weltkrieg war ein wichtiges Moment der ideologischen Kriegführung. Neutrale Länder und Hilfsorganisationen wie das Internationale Rote Kreuz führten Kontrollen in den Gefangenenlagern der am Krieg beteiligten Mächte durch. Deren Berichte über die Behandlung von Gefangenen konnten wichtige Argumente für gegenseitige Anschuldigungen und Forderungen liefern.

Die ersten Kriegsgefangenenlager in Deutschland hatten einen schlechten Ruf. Sie bestanden aus Zelten oder gar Unterkünften in Erdlöchern, waren behelfsmäßig, oft auf dem Gelände ehemaliger Truppenübungsplätze eingerichtet. Zu Beginn des Krieges hatte man nicht mit der großen Zahl an Gefangenen gerechnet. Erst nach und nach wurden Baracken und feste Unterkünfte errichtet. Jedoch wiesen auch dann nicht alle Kriegsgefangenenlager dieselben Standards auf.⁹ Bestimmte Gruppen von Gefangenen, darunter auch diejenigen in Zossen und Wünsdorf wurden aufgrund von politischen Interessen und strategischen Überlegungen bevorzugt behandelt. Aus administrativen Gesichtspunkten unterschied man verschiedene Kategorien von Lagern: für aktive Kriegsteilnehmer (Mannschaften), für Offiziere, die laut Haager Landkriegsordnung einen Anspruch auf Sonderbehandlung hatten, für Zivilisten, d. h. Ausländer, die sich zu Beginn des Krieges im Deutschen Reich aufhielten und gewissermaßen über Nacht zu

8 Vgl.: http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Kriegsgefangenenlager_in_Deutschland_1914%E2%80%931918 [zuletzt geprüft am 5. Juni 2015].

9 Jochen Oltmer, »Einführung: Funktion und Erfahrung von Kriegsgefangenschaft im Europa des Ersten Weltkriegs«, in: Ders. (Hg.), *Kriegsgefangene im Europa des Ersten Weltkriegs*, Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag 2006, 11–23.

Feinden wurden. Es gab Durchgangslager, Arbeitslager, Stammlager, Sammellager und Sonderlager (nach ethnischen und funktionalen Gesichtspunkten), darunter solche, die in erster Linie Propagandazwecken dienten. Zur letztgenannten Kategorie (Sonderlager für Propaganda) gehörten auch das »Weinberglager« in Zossen und das »Halbmondlager« in Wünsdorf. Weitere Sonderlager z. B. für Flamen gab es in Gießen oder für Ukrainer in Rastatt. Die Behandlung von Kriegsgefangenen wurde im Ersten Weltkrieg zu einem wichtigen Argument in der propagandistischen Auseinandersetzung zwischen den kriegführenden Mächten. Es gab »Vorzeigelager« auf allen Seiten, mit denen man die gegnerische Seite unter Druck setzen konnte. Zwei davon befanden sich in Zossen/Wünsdorf. Das »Halbmondlager« in Wünsdorf und das »Weinberglager« in Zossen wurden speziell für die Unterbringung von Muslimen errichtet, auch wenn am Ende nicht alle Gefangenen Muslime waren. Sikhs, Hindus und einige Christen waren ebenfalls dort. Im »Halbmondlager« befanden sich vorwiegend Gefangene nordafrikanischer und südasiatischer Herkunft, also Männer aus den heutigen Ländern Marokko, Tunesien, Sudan, Algerien, Indien, Pakistan und Nepal. Im »Weinberglager« in Zossen waren Angehörige der russischen Armee, darunter Tataren, Georgier und Baschkiren untergebracht.

Warum gab es die Sonderlager für muslimische Gefangene in Deutschland? Um diese Frage beantworten zu können, muss man sich näher mit der deutschen außenpolitischen Strategie während des Krieges auseinandersetzen. Ein wichtiges Element der deutschen Außenpolitik war die sogenannte Revolutionierungsstrategie. Im August 1914 war der Archäologe und Diplomat Max von Oppenheim (1860–1946) beauftragt worden, eine Strategie zu entwickeln, wie mit Unterstützung der deutschen Seite Unruhen und Aufstände in den britischen, französischen und russischen Kolonien und Territorien hervorgerufen werden könnten. Das Programm bezog sich geographisch nicht nur auf kolonial abhängige Gebiete in Asien und Afrika, sondern ebenso auf Länder wie Irland oder die Ukraine, die von England bzw. von Russland regiert wurden. Das Revolutionierungsprogramm hatte langfristige und kurzfristige Ziele. Langfristig war es darauf angelegt, ökonomische und politische Verbündete zu gewinnen, die nach dem Krieg bei der Neugestaltung politischer und ökonomischer Ordnungen nützlich sein könnten. Kurzfristig waren die Ziele militärischer Natur:

Wenn durch die mit deutscher Unterstützung (Waffen, Geld, Logistik, Propaganda) hervorgerufenen Aufstände in den Kolonien Englands, Frankreichs und Russlands neue Kampfschauplätze aufgemacht würden, müssten die Kriegsgegner Kräfte von den Fronten abziehen, um diese Aufstände niederzuringen. Dies würde ihre Kampfkraft schwächen und Deutschland Vorteile verschaffen.¹⁰ Zwei Institutionen waren auf deutscher Seite für die Umsetzung der Revolutionierungsstrategie zuständig: die Nachrichtenstelle für den Orient im Auswärtigen Amt und die Sektion III b der politischen Abteilung des stellvertretenden Generalstabes des Heeres.¹¹

Eine zentrale Rolle innerhalb dieser Revolutionierungsstrategie spielten die muslimischen Gebiete der Kolonialmächte. Die entsprechenden Pläne zu »Aufwiegelungen in den Islamischen Gebieten unserer Feinde« waren Bestandteil der umfassenden Revolutionierungsstrategie. Sie ließen sich ausgezeichnet mit dem Dschihad-Aufruf des osmanischen Sultans Mehmed V. vereinbaren. Das mit dem deutschen Reich verbündete Osmanische Reich rief im Herbst 1914 alle Muslime zum »Heiligen Krieg« gegen die Mächte der Entente auf. Dies war für die deutsche Seite das Signal, sich anzuschließen. Unter den zeitweise bis zu 5.000 Gefangenen des »Halbmondlagers« und den bis zu 12.000 Gefangenen des »Weinberglagers« wurde vor allem in den ersten Kriegsjahren gezielt deutschfreundliche Propaganda organisiert, um möglichst viele von ihnen dazu zu bewegen, die Seiten zu wechseln und mit den deutschen Verbündeten in der osmanischen Armee zu kämpfen.

10 Marc Hanisch, »Max Freiherr von Oppenheim und die Revolutionierung der islamischen Welt als anti-imperiale Befreiung von oben«, in: Wilfried Loth und Marc Hanisch (Hg.), *Erster Weltkrieg und Dschihad. Die Deutschen und die Revolutionierung des Orients*, München: Oldenbourg Verlag 2014, 13–38; Jennifer L. Jenkins, »Fritz Fischer's ›Programme for Revolution‹: Implications for a Global History of Germany in the First World War«, in: *Journal of Contemporary History*, 48 (April 2013), 397–417.

11 Hanisch, »Max Freiherr von Oppenheim«; Jenkins, »Fritz Fischer's ›Programme«.

Quellen

90. Kriegsnummer Sämtliche Kriegsnummern können nachgeliefert werden.

Münchener Illustrierte

Süddeutsche Woche Zeitung

IX. Jahrgang Vierte April-Nummer, 1916 Preis 10 Pfennig
 Nummer 17 München, Ludwigstraße 26 :: Tel. 26762 15 Heller ab. 15 Cts.



Betende muhamedanische Kriegsgefangene im Halbmondlager zu Wunsdorf bei Berlin

Den gefangenen Muhamedanern sind in Deutschland die weitgehendsten Freiheiten in Bezug auf die Ausübung ihrer religiösen Gebrauche eingeräumt worden. So wurde in Wunsdorf eine Moschee erbaut (auf unterem Bilde im Hintergrunde sichtbar) in der die Gefangenen ihre Anbänger bei lautelem Gebete oder in kleinen Gruppen verrichten können, bei genügender Völlerung aber werden die Gebetsstunden, wie unser Bild zeigt, im Freien abgehalten und keiner der arabischen Muhamedanern bleibt ihnen fern.

A. Casoli photo.

Abb. 21: Titelseite der Münchner Illustrierten Nr. 4, April 1916

Bildunterschrift auf der Titelseite unterhalb der Photographie

Betende muhamedanische Kriegsgefangene im Halbmondlager zu Wünsdorf bei Berlin

Den gefangenen Muhamedanern sind in Deutschland die weitgehendsten Freiheiten in Bezug auf die Ausübung ihrer religiösen Gebräuche eingeräumt worden. So wurde in Wünsdorf eine Moschee erbaut (auf unserem Bilde im Hintergrund sichtbar) in der die Gefangenen ihre Andachten bei schlechtem Wetter oder in kleinen Gruppen verrichten können, bei günstiger Witterung aber werden die Gebetsübungen, wie unser Bild zeigt, im Freien abgehalten und keiner der zahlreichen Muhamedanern [sic!] bleibt ihnen fern.

Diese Photographie des deutschen Dokumentar- und Pressephotographen Alfred Grohs (auch Groß; 1880–1935), erschienen in der *Münchener Illustrierten* im April 1916, war eines von zahlreichen Photos und Postkarten, auf denen die Moschee des »Halbmondlagers« in Wünsdorf abgebildet wurde.

Arbeitsaufgaben und Fragen

- Beschreibe das Bild! Wie sind die Personen dargestellt?
- Warum haben diese Männer am Krieg teilgenommen?
- Inwiefern entspricht das Deinen Erwartungen an Kriegsgefangenschaft? Beziehe die Bildunterschrift mit ein!
- Schildere Deinen Eindruck von diesem Bild?
- Was soll dem Leser der Zeitung vermittelt werden? Was sind mögliche Gründe dafür, dass ein solches Bild von Kriegsgefangenschaft gezeichnet wird?

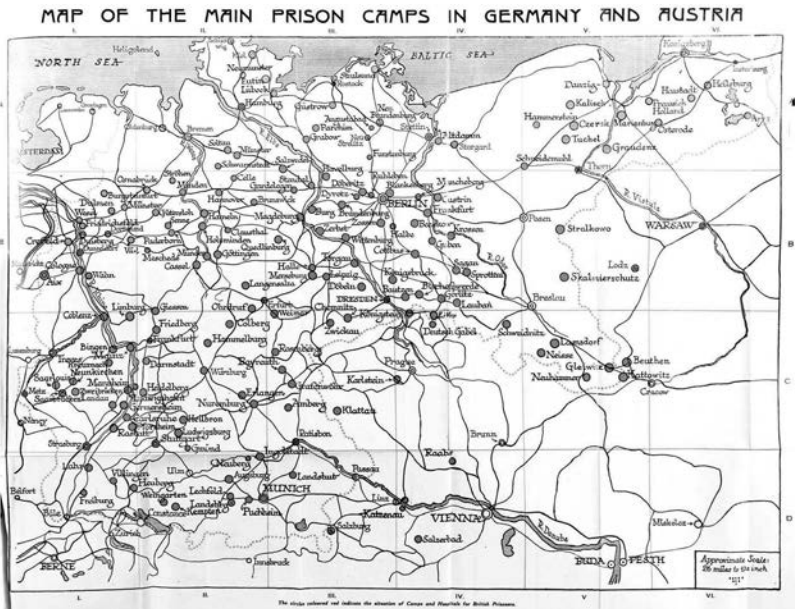


Abb. 22: Historische Karte

(*Map of the Prison Camps in Germany and Austria* by Mrs. Pope-Hennessy. New and Revised Edition with Gazetteer, London, n.d., Stempelvermerk Sept. 1919)

Um die Arbeit mit dem historischen Material zu erleichtern, können Karten aus einem aktuellen Atlas, die den Raum zeigen, hinzugezogen werden.

Arbeitsaufgaben und Fragen

- Werte die Karte aus!
- Wo war die Dichte der Lager besonders stark?
- Versuche zu ermitteln, wo Zossen und Wünsdorf auf der Karte liegen!
- Warum wurde dieser Standort gewählt?

Text 1: Auszug aus der Haager Landkriegsordnung vom 18. Oktober 1907

Artikel 4

Die Kriegsgefangenen unterstehen der Gewalt der feindlichen Regierung, aber nicht der Gewalt der Personen oder der Abteilungen, die sie gefangen genommen haben.

Sie sollen mit Menschlichkeit behandelt werden. Alles, was ihnen persönlich gehört, verbleibt ihr Eigentum mit Ausnahme von Waffen, Pferden und Schriftstücken militärischen Inhalts.

Artikel 5

Die Kriegsgefangenen können in Städten, Festungen, Lagern oder an anderen Orten untergebracht werden mit der Verpflichtung, sich nicht über eine bestimmte Grenze hinaus zu entfernen; dagegen ist ihre Einschließung nur statthaft als unerläßliche Sicherungsmaßregel und nur während der Dauer der diese Maßregel notwendig machenden Umstände.

Artikel 6

Der Staat ist befugt, die Kriegsgefangenen mit Ausnahme der Offiziere nach ihrem Dienstgrad und nach ihren Fähigkeiten als Arbeiter zu verwenden. Diese Arbeiten dürfen nicht übermäßig sein und in keiner Beziehung zu den Kriegsunternehmungen stehen. Den Kriegsgefangenen kann gestattet werden, Arbeiten für öffentliche Verwaltungen oder für Privatpersonen oder für ihre eigene Rechnung auszuführen.

Arbeiten für den Staat werden nach den Sätzen bezahlt, die für Militärpersonen des eigenen Heeres bei Ausführung der gleichen Arbeiten gelten, oder, falls solche Sätze nicht bestehen, nach einem Satze, wie er den geleisteten Arbeiten entspricht.

Werden die Arbeiten für Rechnung anderer öffentlicher Verwaltungen oder für Privatpersonen ausgeführt, so werden die Bedingungen im Einverständnisse mit der Militärbehörde festgestellt. Der Verdienst der Kriegsgefangenen soll zur Besserung ihrer Lage verwendet und der Überschuß nach Abzug der Unterhaltungskosten ihnen bei der Freilassung ausgezahlt werden.

Artikel 7

Die Regierung, in deren Gewalt sich die Kriegsgefangenen befinden, hat für ihren Unterhalt zu sorgen. In Ermangelung einer besonderen Verständigung zwischen den Kriegführenden sind die Kriegsgefangenen in Beziehung auf Nahrung, Unterkunft und Kleidung auf demselben Fuße zu behandeln wie die Truppen der Regierung, die sie gefangen genommen hat.

(Fortsetzung)

<p>Artikel 8 Die Kriegsgefangenen unterstehen den Gesetzen, Vorschriften und Befehlen, die in dem Heere des Staates gelten, in dessen Gewalt sie sich befinden. Jede Unbotmäßigkeit kann mit der erforderlichen Strenge geahndet werden. Entwichene Kriegsgefangene, die wieder ergriffen werden, bevor es ihnen gelungen ist, ihr Heer zu erreichen, oder bevor sie das Gebiet verlassen haben, das von den Truppen, welche sie gefangen genommen hatten, besetzt ist, unterliegen disziplinarischer Bestrafung. Kriegsgefangene, die nach gelungener Flucht von neuem gefangen genommen werden, können für die frühere Flucht nicht bestraft werden.</p>
<p>[...]</p>
<p>Artikel 18 Den Kriegsgefangenen wird in der Ausübung ihrer Religion mit Einschluß der Teilnahme am Gottesdienste volle Freiheit gelassen unter der einzigen Bedingung, daß sie sich den Ordnungs- und Polizeivorschriften der Militärbehörde fügen.</p>
<p>Artikel 20 Nach dem Friedensschlusse sollen die Kriegsgefangenen binnen kürzester Frist in ihre Heimat entlassen werden.</p>

Arbeitsaufgaben und Fragen

- Welche Regelungen hattest Du erwartet, welche eher nicht?
- Was hat Dich überrascht?
- Welche Fragen wirft der Text auf?
- Stelle Vermutungen an, welche Regelungen eingehalten wurden, welche eher nicht!

5.3 Die Kriegsgefangenen in der Wahrnehmung der Zossener Bevölkerung

Zur Funktion im Unterricht: In diesem Abschnitt soll den Schülern eine Vorstellung davon vermittelt werden, wie die Existenz der Kriegsgefangenenlager und die Präsenz von Tausenden Kolonialsoldaten das Leben in einer deutschen Kleinstadt beeinflussten. Berührt wird zum einen die Problematik der ökonomischen, politischen oder sozialen Auswirkungen des Krieges auf Regionen, die nicht unmittelbar von Kampfhandlungen betroffen waren. Zum anderen geht es auch um Fragen wie per-

sönliche Verantwortung, Moral und die Wahrnehmung des Fremden. Wie verhielten sich die Einwohner der Orte angesichts von Gefangenentransporten? Was bedeutete Kriegsgefangenschaft in einem deutschen Lager für die gefangenen Soldaten? Welche Formen des Zusammentreffens von Einwohnern Zossens und Wünsdorfs mit den Gefangenen gab es? Den Schülern wird die Gelegenheit gegeben, sich mittels Textanalyse und -kontextualisierung in Gruppenarbeit und Diskussion in die Zeit und die besondere Situation hineinzudenken.

Jeder Krieg hat neben seiner militärischen, politischen und diplomatischen Geschichte auch eine Sozialgeschichte, eine Geschichte des Alltags fernab von Fronten und Schlachten. Die Familien in den Dörfern und Städten trugen die große Last des Krieges auf unterschiedliche Weise mit. Die deutsche Wirtschaft wurde militärischen Erfordernissen untergeordnet, Lebensmittelknappheit und Einschränkungen im Alltagsleben waren die Folge. Auch die »Heimat« wurde in den Dienst des Krieges gestellt (»Heimatfront«). Waren die Männer an der Front, mussten Frauen die Familien allein ernähren, harte Feld- und Fabrikarbeit verrichten und Sorge für die Kinder tragen. Angst, Hunger, Trauer um den Verlust von Verwandten und Freunden bestimmten das Leben vieler Zivilisten. Darüber hinaus durchzogen Propagandamaßnahmen den Alltag, die dafür sorgen sollten, dass die Bevölkerung den Krieg weiterhin unterstützte. Man spendete Geld und strickte Strümpfe für die Soldaten an der Front. Öffentliche Gebäude wurden oft zu Lazaretten. In vielen Orten wurden Gefangenenlager errichtet.¹²

Hintergrundinformationen

Auch wenn Kriegsgefangenenlager in der Regel außerhalb einer Ortschaft angelegt wurden, streng bewacht und abgeschottet waren, blieben die vielen Gefangenen den Einwohnern der betreffenden Städte und Dörfer nicht verborgen. Propagandapostkarten und Abbildungen in Zeitungen und Illustrierten boten dem Betrachter in der Regel ein zensiertes und exotisierendes, rassistisches Bild von den Lagerinsassen. Im Falle der Lager in Wünsdorf und Zossen bestand außerdem ein großes journalistisches und

12 John Shreve, *Kriegszeit. Das ländliche Deutschland 1914–1918. Belzig und Kreis Zauch-Belzig*, Berlin: be.bra Wissenschaft Verlag GmbH 2014.

touristisches Interesse an den dort untergebrachten Gefangenen. Zumindest in den ersten Monaten kamen Familien, Schulklassen und andere Schaulustige aus der Umgebung und aus der nahen Hauptstadt Berlin an den Wochenenden nach Zossen, um die Gefangenen in den Lagern zu sehen. Diese wurden, nachdem sie in Zügen von der Front in Zossen bzw. Wünsdorf eingetroffen waren, in langen Kolonnen vom jeweiligen Bahnhof aus in die Lager getrieben.

Die Gefangenenlager stellten einen nicht zu unterschätzenden ökonomischen Faktor für die Region dar. Zum einen musste die Versorgung der Lager mit Nahrung, Kleidung, Hygieneartikeln oder Baumaterial gewährleistet werden. Auch wenn einiges in den Lagern direkt von den Gefangenen produziert oder repariert wurde, gingen viele Aufträge an einheimische Handwerker und Firmen. Der Zossener Schlossermeister Melzert bildete sogar einige Gefangene aus, die dann im »Weinberglager« für Schlosserarbeiten eingesetzt wurden. In den Lagern selbst gab es kleine Handwerksbetriebe, in denen zum Beispiel Körbe oder Truhen hergestellt wurden. Weithin sichtbar in der Region waren die von Tataren kunstvoll geschnitzten Wegweiser und Straßenschilder. So mancher Gegenstand aus dieser Zeit befindet sich noch immer in Familienbesitz, verbunden mit fast vergessenen Geschichten.

Zum anderen (und für die Wirtschaft angesichts der kriegsbedingten Abwesenheit bzw. der zahlreichen Verluste von Ehemännern, Söhnen und Vätern insgesamt wohl von noch größerer Bedeutung) wurden Kriegsgefangene vielfach als Arbeitskräfte in der Land- und Forstwirtschaft, im Eisenbahnbau, Bergbau und in anderen Fabriken eingesetzt.¹³ Firmen und Privatpersonen konnten ihren Bedarf an Gefangenen beim zuständigen Landrat anmelden. Unter strenger Bewachung wurden die ausgewählten Gefangenen täglich zu ihren Arbeitsorten gebracht. Unter Bewachung führten sie die Arbeiten aus. Lag der Arbeitsort nicht in der Nähe eines Lagers, wurden Gruppen von mindestens 30 Gefangenen zusammengestellt, die dann von einer Sammelstelle aus täglich zu ihren Einsatzorten gebracht wurden.

Trotz ständiger Bewachung durch Militärangehörige oder zivile Kräfte,

13 Jochen Oltmer, »Unentbehrliche Arbeitskräfte. Kriegsgefangene in Deutschland 1914–1918«, in: Jochen Oltmer (Hg.), *Kriegsgefangene im Europa des Ersten Weltkriegs*, Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag 2006, 67–96.

nutzen Gefangene diese Arbeitseinsätze oft für einen Fluchtversuch. Im Zeitraum zwischen Juni 1915 und Juni 1917 meldete das Teltower Kreisblatt die Flucht von 1060 namentlich genannten Gefangenen – meistens in Gruppen von mehreren Gefangenen. In der unmittelbaren Umgebung von Zossen und Wünsdorf flohen Gefangene zum Beispiel vom sogenannten Arbeitskommando Dergischow, von Arbeitseinsätzen in Schenkendorf, Trebbin oder Diedersdorf, von der Streckenarbeitertruppe 31 in Klausdorf an der Militäreisenbahn, aus Thyrow oder Woltersdorf. Sie kamen nicht nur aus den Gefangenenlagern in Zossen und Wünsdorf, sondern auch aus den Lagern in Halbe, Ruhleben, Döberitz, Frankfurt/Oder. Die meisten Flüchtigen wurden nach wenigen Tagen wieder eingefangen. Andere waren bis zu mehreren Wochen unterwegs, bei manchen fehlt der Eintrag: »Fahndung eingestellt« ganz. Der Bevölkerung war es untersagt, flüchtigen Kriegsgefangenen zu helfen. Im Gegenteil, sie war angewiesen, entsprechende Beobachtungen und Begegnungen sofort zu melden bzw. den Gefangenen bei den zuständigen Behörden abzuliefern. Andernfalls drohten Strafen.

Quellen

Text 2: Aufsatz einer Schülerin, verfasst (1915?) nach einem Besuch im »Weinberg-lager« Zossen

»Was ich in dem Gefangenenlager in Wünsdorf sah. Am vorigen Sonntag war ich mit meiner Mutter nach dem Gefangenenlager in Wünsdorf und habe mir die Gefangenen angesehen. Es sind ungefähr 20.000 Gefangene hier untergebracht. Es sind Franzosen, Belgier, Russen, Engländer und Zuaven. Die meisten Gefangenen sind Franzosen; sie sind leicht zu erkennen, weil sie rote Hosen anhaben. Die Gefangenen rauchen auch und wünschen Zigarren oder Zigaretten, oder sie schälen Kartoffeln und schneiden Rüben. Viele sammeln Holz und machen Feuer sich zu wärmen. Um das Gefangenenlager herum ist ein Drahtzaun, damit sie nicht entfliehen können. An dem Zaun stehen Posten mit scharf geladenem Gewehr und halten Wache. Wenn einer versucht zu fliehen wird er erschossen. Damit es auch in der Nacht hell ist, brennt elektrisches Licht.«

Museum des Teltow, Wünsdorf

Arbeitsaufgaben und Fragen

- Untersuche den Text im Hinblick auf die darin enthaltenen Informationen über das Kriegsgefangenenlager!
- Arbeite die Einstellung des Mädchens gegenüber den Gefangenen heraus!
- Überlegt gemeinsam, wie der Krieg und die »Fremden« im Schulunterricht behandelt wurden!
- Was wisst Ihr über Kriegsgefangenschaft heute?



Abb 23: Zeitgenössische Zeichnung »Gefangene Franzosen werden über den Marktplatz von Zossen geführt« von Wilhelm Wagner (geboren 1887 in Hanau, gestorben 1968 in Bad Saarow) (aus: *Der Wieland. Zeitschrift für Kunst und Dichtung*, 1 Nr. 14, 12. Juli 1915)



Abb. 24: Postkarte, »Zossen-Wünsdorf. Französische Kriegsgefangene«
(ZMO Berlin, Sammlung Karl Markus Kreis)

Arbeitsaufgaben und Fragen

- Versetze Dich in einen der abgebildeten Einheimischen und notiere, welche Gedanken und Gefühle dieser Mensch gerade hat!
- Versetze Dich in einen der abgebildeten Kriegsgefangenen und notiere, welche Gedanken und Gefühle er gerade hat!
- Stellt Eure Texte vor und sammelt in einem Tafelbild Gefühle und Eindrücke beider Seiten!



Abb. 25: Geschnitztes Holzkästchen
(Privatbesitz, Zossen)

Dieses Holzkästchen aus dem Besitz einer Zossenerin ist heute im Garnisonmuseum Wünsdorf Waldstadt zu besichtigen. Ihre Großmutter hatte es einst von Kriegsgefangenen erworben.



Abb. 26: Historische Zeichnung zur Herstellung eines Wegweisers: Töpchin-Wünsdorf (Museum Europäischer Kulturen, Staatliche Museen zu Berlin, Sammlung Otto Stiehl, VIII EU 27529)

Solche Wegweiser wurden von den tatarischen Gefangenen geschnitzt. Junge Wünsdorfer haben unter Anleitung eines Tischlers und eines Künstlers nach diesem Vorbild einen Wegweiser historisierend nachgebaut. (<http://www.blickpunkt-brandenburg.de/nachrichten/teltow-flaeming/artikel/28713.html>)

Recherche und gegenseitige Vorstellung

- Frage in Deiner Familie nach Geschichten und Gegenständen zum Ersten Weltkrieg.
- Welche Plätze in Deinem Ort oder in Deiner Umgebung erinnern an den Ersten Weltkrieg?
- Stellt Eure Recherche-Ergebnisse im Unterricht vor!

Text 3: Bruno Hüttchen, Der Kreis Teltow im Kriegsjahr 1914/1

Die brachliegenden Kräfte der vielen Gefangenen wurden zu nützlicher Arbeit verwendet. Im Kreise kamen hierfür in erster Reihe landwirtschaftliche und Forstarbeiten sowie Wegebauten in Betracht. Sowohl Russen wie Franzosen und Engländer wurden hierfür nach den Grundsätzen der Heeresverwaltung an öffentliche Körperschaften und an private Unternehmer abgegeben, sobald die Vorbedingungen für eine ordnungsmäßige Überwachung, Unterkunft und Verpflegung erfüllt wurden. Auch die Teltower Kreisverwaltung führte mit Hilfe von Kriegsgefangenen aus dem Halber Lager den Bau einer schon seit langem erwünschte [sic!] Kreischaussee von Halbe über Teurow nach Freidorf aus, wobei gleichzeitig einem Wunsche der Militärbehörden Rechnung getragen wurde, da es in der ersten Zeit an Beschäftigung für die Gefangenen mangelte. Der Kreistag bewilligte am 18. Dezember 1914 einstimmig die erforderlichen Mittel in Höhe von 110 000 Mark. Sehr nötige und nützliche Arbeit führten russische Kriegsgefangene auch im Grunewald für den Zweckverband Großberlin aus, der am 1. April 1915 die vom Fiskus erworbenen Dauerwälder übernommen hatte [...]. So wurde mitten in der Kriegszeit im Grunewald mit Hilfe gefangener Feinde, die sich für diese Arbeit durchaus als geeignet erwiesen, eine Aufgabe erfüllt, die noch vielen kommenden Geschlechtern im Frieden zugute kommen wird.

(Teltower Kreiskalender, Berlin 1916, 75a)

Arbeitsaufgaben und Fragen

- Arbeite heraus, für welche Tätigkeiten Kriegsgefangene eingesetzt wurden!
- Finde Textstellen, die die Haltung des Autors zu diesen Einsätzen verdeutlichen!
- Beurteile, ob und inwiefern das, was Bruno Hüttchen hier beschreibt, als Zwangsarbeit bezeichnet werden kann!



Abb. 27: Zeitgenössische Zeichnung »Paradeschritt nach Zossen« von Wilhelm Wagner (geboren 1887 in Hanau, gestorben 1968 in Bad Saarow) (aus: *Kriegszeit. Künstlerflugblätter*, 5. Mai 1915)

Analyse und Rollenspiel

- Beschreibe die Zeichnung und beachte dabei auch die Bildunterschrift!
- Untersuche die Zeichnung in Hinblick auf die Haltung des Künstlers zum Arbeitseinsatz der Kriegsgefangenen!
- Lasst Wagner und Hüttchen (Text 3) in einem fiktiven Gespräch aufeinandertreffen und sich über ihre Eindrücke über Arbeitseinsätze von Kriegsgefangenen austauschen!

5.4 Propaganda: Ziele, Formen und Folgen

Zur Funktion im Unterricht: Die Schülerinnen und Schüler vertiefen ihre Kenntnisse über die Rolle der Propaganda im Ersten Weltkrieg, die von allen am Krieg beteiligten Mächten in umfassender Weise als Instrument der Kriegführung eingesetzt wurde. Konfrontiert mit scheinbar widersprüchlichen Aussagen der Propaganda zum Einsatz von Kolonialsoldaten in den Armeen der Entente, erkennen die Lernenden, dass die Darstellung der Kolonialsoldaten und der Kriegsgefangenen in der deutschen Propaganda konkreten militärischen, wirtschaftlichen und außenpolitischen Interessen folgte. Sie werten zeitgenössische Postkarten und biographische Textzeugnisse aus und setzen sich sowohl mit den Zielen und Formen der Propaganda als auch mit den Produzenten und Adressaten auseinander.

Die offizielle deutsche Propaganda während des Ersten Weltkrieges war darauf gerichtet, die moralische Unterstützung des Krieges an der Heimatfront (im Inland) aufrechtzuerhalten und ein positives Deutschlandbild im Ausland, vor allem in den neutralen Ländern, zu gewährleisten.¹⁴ In Abhängigkeit von konkreten Themen, Zielen und Adressaten hatte sie viele Facetten. Kolonialsoldaten der britischen, französischen und russischen Armee wurden in der deutschen Propaganda einerseits in rassistischer Weise als primitive und gefährliche Monster dargestellt, die in den Augen der Deutschen keine würdigen Gegner für Europäer im Krieg sein konnten. Als Soldaten der feindlichen Armeen, die aus den Kolonien und abhängigen Gebieten der Kriegsgegner rekrutiert wurden, zeigte man sie aber andererseits als unterdrückte, ausgebeutete und betrogene Männer, ausgenutzt von der Kolonialmacht in einem Krieg, der nicht der ihre war.¹⁵ Und genau diese Position machte sie zu potentiellen Verbündeten, die man nur noch überzeugen musste, die Seiten zu wechseln. Während die deutsche Bevölkerung in der Alltagspropaganda, zum Beispiel in Illustrierten oder auf Postkarten, eher mit der ersten Perspektive konfrontiert wurde, bildete die zweite Perspektive die Basis für die deutsche Propagandatätigkeit in den

14 Zur Propaganda im Ersten Weltkrieg siehe u. a.: Brigitte Hamann, *Der Erste Weltkrieg. Wahrheit und Lüge in Bildern und Texten*, München: Piper-Verlag 2008 (1. Aufl. 2004); Klaus-Jürgen Bremm, *Propaganda im Ersten Weltkrieg*, Darmstadt: Theiss-Verlag 2013.

15 Siehe dazu die ausgezeichnete Studie von Christian Koller, »*Von Wilden aller Rassen niedergemetzelt*«. Die Diskussion um die Verwendung von Kolonialtruppen in Europa zwischen Rassismus, Kolonial- und Militärpolitik (1914–1930), Stuttgart: Steiner 2001.

Kolonien, unter den Kolonialsoldaten an der Front und in den Gefangenelagern.

Hintergrundinformationen

Das »Halbmondlager« in Wünsdorf und das »Weinberglager« in Zossen waren Propagandalager, deren Insassen in mehrfacher Hinsicht eine Sonder- bzw. Vorzugsbehandlung erfuhren. Das betraf die Versorgung mit Lebensmitteln (z. B. kein Schweinefleisch für Muslime) ebenso wie Möglichkeiten sportlicher Betätigung und kultureller Freizeitgestaltung. Von Zeit zu Zeit wurden für ausgewählte Gruppen Ausflüge in die Umgebung organisiert. Die Gefangenen konnten traditionelle Feste begehen und ihrer jeweiligen Religion nachgehen. Am 13. Juli 1915 wurde unter großer medialer Aufmerksamkeit eine Moschee eingeweiht. Es war die erste Moschee in Deutschland, die zur aktiven Religionsausübung genutzt wurde. Gefangene aus dem »Weinberglager« kamen regelmäßig zu Gottesdiensten ins »Halbmondlager«. Unter dem Blickwinkel der Propaganda betrachtet, dienten alle diese Vergünstigungen auch dazu, den Gefangenen das Bild eines (islam)freundlichen Deutschlands zu vermitteln.¹⁶

Darüber hinaus wurde gezielt und umfassend Propaganda für die Gefangenen im Lager betrieben. In der im Beitrag bereits erwähnten Nachrichtenstelle für den Orient produzierten beispielsweise deutsche und ausländische Mitarbeiter eine Lagerzeitung für die Gefangenen in Arabisch, Hindi, Urdu, Tatarisch, Russisch und Georgisch. Der arabische Titel war *El Dschihad*, der Titel in Urdu und Hindi war *Hindustan*. Mit diesen Zeitungen konnte Propaganda die Gefangenen direkt in ihrer jeweiligen Sprache erreichen. Die Zeitungen erschienen in der Regel zwei Mal im Monat und wurden im Lager verteilt bzw. verlesen. Sie enthielten Informationen über den Kriegsverlauf, die Lage an den Fronten, Listen mit den Namen und der Anzahl von Gefallenen und Verwundeten sowie Berichte über die politische

16 Zum Leben in den Gefangenelagern siehe: Höpp, *Muslime in der Mark*, 35–68; unmittelbar zur Moschee siehe: Martin Gussone, »Die Moschee im Wünsdorfer »Halbmondlager« zwischen Jihad-Propaganda und Orientalismus«, in: Markus Ritter und Lorenz Korn (Hg.), *Beiträge zur Islamischen Kunst und Archäologie*, Bd. 2., Wiesbaden: Reichert 2010, 204–232.

und wirtschaftliche Situation in den Heimatländern der Kriegsgefangenen, beispielsweise in Indien. Darüber hinaus enthielten die Zeitungen ausführliche Darstellungen über die deutsche Wirtschaft, Kultur sowie über Deutschlands militärische Stärke.

Mit Erlaubnis der militärischen und politischen Behörden wurde deutschen und ausländischen Propagandisten (z. B. Indern, Tataren, Tunesiern) Zutritt zu den Lagern gewährt. Sie hielten Vorträge zu militärpolitischen und landeskundlichen Themen, verteilten Literatur in den Sprachen der Gefangenen und führten propagandistische Gespräche und Befragungen durch. In den Lagern wurde Deutschunterricht erteilt; es gab eine Bibliothek. Aufgabe der Propagandisten war es unter anderem, Freiwillige unter den Gefangenen zu werben, die auf der Seite der Deutschen in der türkischen Armee gegen die Armeen der Entente kämpfen würden. Diese Überläufer sollten an der Front weitere Kameraden zum Wechsel der Seiten bewegen. Zu den Propagandisten gehörten zum Beispiel der tunesische Religionsgelehrte Scheich Sharif al Tunisi, der nicht nur im »Halbmondlager« propagandistisch tätig war, sondern auch an der Westfront Vorträge hielt. Tunisi, war, wie andere Ausländer auch, in der Nachrichtenstelle für den Orient tätig und auch an der Produktion der Lagerzeitung *El Dschihad* beteiligt.¹⁷

Quellen

Text 4: General Erich Ludendorff (1865–1937) – Meine Kriegserfahrungen 1914–1918

Eine gute Propaganda muß der Entwicklung der tatsächlichen politischen Ereignisse voraussehen. Sie muß Schrittmacherin für die Politik sein und muß die Weltmeinung formen, ohne daß diese sich dessen bewusst wird. Bevor die politischen Absichten in die Tat umgesetzt werden, gilt es, die Welt von ihrer Notwendigkeit und ihrer moralischen Berechtigung zu überzeugen. Das, was angestrebt wird, muß sich als psychologische Folgewirkung wie von selbst ergeben.
(Berlin: Ernst Siegfried Mittler und Sohn 1919³, S. 300)

¹⁷ Höpp, *Muslimen in der Mark*, 71.

Arbeitsaufgaben und Fragen

- Setze Dich mit dem Zitat auseinander.
- Wozu soll, nach Ansicht Ludendorffs, Propaganda eingesetzt werden?
- Wie funktioniert sie?



Abb. 28: Postkarte, »Gott strafe England! Auf dem französischen Kriegsschauplatz gefangener Kannibale (Menschenfresser), ein Kämpfer »für Kultur«« (ZMO Berlin, Sammlung Karl Markus Kreis)



Abb. 29: Postkarte, »Aus einem unserer mohammedanischen Gefangenenlager – Dolce far niente im Sonnenschein« (Die Szene des angeblichen »süßen Nichtstuns« (dolce far niente) wurde im »Halbmondlager« aufgenommen) (ZMO Berlin, Sammlung Karl Markus Kreis)

Bildanalyse und Diskussion

- Beschreibe die Postkarten!
- Welches Bild der Kolonialsoldaten bzw. der Gefangenen wird vermittelt? Beachte auch die Bildunterschrift!
- Stellt Eure Arbeitsergebnisse gegenüber. Überlegt, welche Motive hinter dieser Darstellungsweise stehen! Wie werden die jeweiligen Ziele der deutschen Propaganda sichtbar?

Text 5: Verhörprotokoll

»In der Untersuchungssache gegen die Kriegsgefangenen Mohamed ben Raski und Bu Masa ben Said, erschienen die Beschuldigten. Es wurde ihnen eröffnet, wessen sie beschuldigt wurden. Zunächst wurde der Gef. Mohamed ben Raski vernommen. Er erklärte: ich heiße wie angegeben, bin 33 Jahre alt, wurde geboren in Makakesch [sic!], Marokko. Als Kind zog ich mit meinen Eltern nach Algier. Im Jahre 1914 bin ich mit einer ganzen Abteilung von Algeriern und Marokkanern aus der französischen Armee entwichen. Nachdem ich mich auf der deutschen Seite selbst gestellt hatte, kam ich Winter 1914/15 in das Halbmondlager. Am 6. März wurde ich als Freiwilliger nach Konstantinopel gebracht. Ich war mit deutscher Uniform bekleidet und auch türkischer Kopfbedeckung. Zunächst wurde unsere Abteilung nach kurzem Aufenthalt in Konstantinopel – nach Aleppo überführt. Dort wurde ich Ordonanz bei dem deutschen Major Mikosch, welcher in türkischen Diensten stand. Dienstlich gehörte ich dem 1. Batl. eines türkischen Inf. Regt. an, welches aus türkischen Soldaten und aus Freiwilligen bestand, die vom Halbmondlager gekommen waren. Die Truppe wurde von deutschen Unteroffizieren geführt. Ich mach [sic!] im August 1916 ein Gefecht bei Kut al Amara mit und wurde dabei verwundet. Am 30. Oktober überreichte mir der türkische Oberst Djawal Bey, welcher das Inf. Regt. führte, welchem mein 1. Batl. angehörte, den eisernen Halbmond. Später kam ich mit einer deutschen Truppe zum Suezkanal. Bei Bir el Saba machte ich am 16.12.16 ein Gefecht mit. Am 15. Januar oder 15. Februar 1917 überreichte mir der türkische Oberst Djawal Bey auch das Eiserner Kreuz. Ausweise über meine Auszeichnungen habe ich nicht. Ich habe nur den hiermit übergebenen Ausweis. Alle übrigen Papiere sind mir gestohlen worden. Ich besitze noch die Adresse meines Leutnants Bouhala Mohamed, wohnhaft in Konstantinopel-Stambul, Tochala-Gula, Rutchuck-Ran, Nr. 22. [...]

*(Museum Europäischer Kulturen,
Staatliche Museen zu Berlin Sammlung Otto Stiehl)*

Erläuterung: Zu den im »Halbmondlager« für den Dienst in der türkischen Armee rekrutierten Freiwilligen gehörten der Marokkaner Mohamed ben Raski und der Algerier Bu Masa ben Said. Beide waren bereits zu Beginn des Krieges aus der französischen Armee an der Westfront desertiert und in deutsche Gefangenschaft gegangen. Sie hatten nach einem kurzen Aufenthalt im »Halbmondlager« Wünsdorf für einige Zeit in der Türkei gekämpft, waren dann jedoch wieder nach Wünsdorf zurückgebracht worden. Dort wurden Ben Raski und sein algerischer Kamerad nicht nur von anderen Gefangenen der Kollaboration mit den Deutschen beschuldigt, sondern auch vom deutschen Aufsichtspersonal schikaniert. Beide beschlossen daraufhin, in einer Julinacht des Jahres 1918 das Gelände des »Halbmondlagers« zu verlassen und sich bei der Kommandantur zu beschweren.

Das Dokument ist ein Ausschnitt aus dem Verhörprotokoll mit den beiden geflohenen Gefangenen.

Arbeitsaufgaben und Fragen

- Erfasse die Lebensstationen des französischen Kolonialsoldaten Ben Raski in einer Tabelle!
- Untersuche, auf welchen Seiten er im Ersten Weltkrieg gekämpft hat! Was waren mögliche Gründe, auf die Seite der Deutschen zu wechseln und in der Türkei zu kämpfen?

Filmdokument 1: »Beiramfest im Mohamedaner Gefangenenlager«

Der Film, der von der Militärischen Film und Photostelle, Berlin, produziert wurde und im Bundesarchiv aufbewahrt wird, zeigt in knapp 7 Minuten Ausschnitte des Bairam-Festes im Gefangenenlager aus Anlass der Beendigung des Fastenmonats Ramadan. Zu Beginn verlassen die Gefangenen die Moschee des »Halbmond-lagers«. Es folgen Szenen auf dem Festplatz, die rituelle Schlachtungen und Zeremonien zeigen, aber auch verschiedene Tänze und Spiele, die von Gefangenengruppen (z. B. von Indern) aufgeführt wurden. Gezeigt wird auch die Ansprache eines mohamedanischen Geistlichen vor den versammelten Gefangenen. Immer wieder sind Ehrengäste wie der Prinz von Holstein und Angehörige der türkischen Botschaft im Bild, aber auch zuschauende deutsche Offiziere und Wachmänner.

<http://www.filmportal.de/video/beiramfest-immohamedaner-gefangenenlager-halbmond-und-weinbergslager-zu-wunsdorf-bei-zossen?bt=europeanaapi>
[zuletzt geprüft 30. Mai 2015]

Fragen und Arbeitsaufgaben

- Sieh Dir den Film an!
- Welchen Eindruck vermitteln die Szenen?
Beziehe dabei Deine Kenntnisse über Kriegsgefangenschaft und Propaganda ein.

5.5 Abschließende Bemerkungen

Die in diesem Beitrag dargelegten Unterrichtsvorschläge bieten einen besonderen Zugang zur Geschichte des Ersten Weltkrieges, der in hohem Maße die individuellen Vorstellungen der Schüler anspricht. Im Mittelpunkt stehen nicht die Ereignisgeschichte und der Kriegsverlauf, sondern Sozialgeschichte und Erlebniswelten von Betroffenen. Dies bietet die Möglichkeit, mit Methoden der Perspektivenübernahme zu arbeiten und Bezüge zum Umfeld der SchülerInnen herzustellen.

Bis auf den eingangs erwähnten Friedhof in Zehrendorf erinnert heute auf den ersten Blick nicht viel an die Orte des Geschehens in Zossen und Wünsdorf. Auf die Lage des »Weinberglagers« weist gar nichts mehr hin. Anders sieht es mit dem »Halbmondlager« aus. Zu dem Ort, an dem sich einst die Moschee und das Lager befanden, führt noch immer die »Moscheestraße«, an deren Anfang eine Informationstafel in mehreren Sprachen (darunter Türkisch und Arabisch) auf die Geschichte des Lagers verweist. Im Sommer 2015 fanden auf dem ehemaligen Gelände des Lagers mehrere Wochen archäologische Ausgrabungen statt, mit denen in erster Linie der Standort der Moschee möglichst genau bestimmt werden sollte.

Im Januar 2016 wurde in unmittelbarer Nähe dieses Ortes eine Erstaufnahmeeinrichtung für Flüchtlinge eröffnet.

Literaturverzeichnis

- Ammerer, Heinrich, Reinhard Kramer und Elfriede Windischbauer (Hg.), *Politische Bildung konkret*. Wien: Edition polis 2009.
- Anders, Günther, *Die Antiquiertheit des Menschen*. München: Beck 1956.
- Angermüller, Johannes, »Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes«, in: Johannes Angermüller u. a. (Hg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bd. 1: *Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: transcript-Verlag 2004.
- Aunesluoma, Juhana u. a., *Lukion historia. Linkki 3. Kansainvälistet suhteet*. Helsinki: WSO Ypro 2010.
- Aylett, John F., *In Search of History. The Twentieth Century*. London u. a.: Hodder Education 1986.
- Baberowski, Jörg, »Der Anfang vom Ende. Das Zarenreich im Ersten Weltkrieg«, in: *Osteuropa* 64 (2-4), 2014, 7–20.
- Barricelli, Michele u. a., »Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle«, in: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2012, 207–235.
- Barthes, Roland, »Historical Discourse«, in: Michael Lane (Hg.), *Introduction to Structuralism*, New York: Basic Books 1970, 145–155.
- Berger v. d. Heide, Thomas (Hg.), *Von der Reformation bis zur Weimarer Republik, Entdecken und Verstehen*, Bd. 2, *Geschichte Niedersachsen*. Berlin: Cornelsen 2009.
- Bergmann, Klaus. »Multiperspektivität«, in: Klaus Bergmann u. a. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Bd. 1. Düsseldorf: Schwann 1979, 216–218.
- . *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2000.
- . »Gegenwarts- und Zukunftsbezug«, in: Ulrich Mayer u. a. (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2004, 91–112.

- . »Multiperspektivität«, in: Ulrich Mayer u.a. (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2004, 65–77.
- . *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. 2. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2008.
- Bernlocher, Ludwig (Hg.), *Geschichte und Geschehen*. Bd. 3. Leipzig u. a.: Klett 2006.
- Borchers, Emil, *Der Weltkrieg 1914/15. Ergänzungen zu Kahnemeyer und Schulze*. Realienbuch. Bielefeld/Leipzig: Velhagen & Klasing 1916.
- Borries, Bodo von, *Vergleichendes Gutachten zu zwei empirischen Studien über Kenntnisse und Einstellungen von Jugendlichen zur DDR-Geschichte*. Hamburg 2008, http://opus.kobv.de/zb/volltexte/2008/6307/pdf/kenntnisse_ddr_geschichte.pdf [zuletzt geprüft am 22. Juni 2014].
- Brack, Harro (Hg.), *Neueste Zeit, Unser Weg in die Gegenwart*. Bd. 4. Bamberg: C.C. Buchners Verlag 1984.
- Bradley Commission on History in Schools, *Building a History Curriculum. Guidelines for Teaching History in Schools*, Washington, 1988, <http://www.nche.net/document.doc?id=38> [zuletzt geprüft am 22. Juni 2015].
- Brandon, Leonard G., Charles P. Hill und Roger R. Sellman, *A Survey of British History. From the Earliest Time to 1939*. London: Edward Arnold Ltd. 1962.
- Bremm, Klaus-Jürgen, *Propaganda im Ersten Weltkrieg*. Darmstadt: Theiss-Verlag 2013.
- Brieske, Rainer, »Multiperspektivität – Kontroversität – Pluralität. Die Vielfalt der Geschichte(n) als Unterrichtsprinzip«, in: *Praxis Geschichte* 5, 2004, 29–32.
- Brockie, Gerard und Raymond Walsh, *Focus on the Past*. Dublin: Gill and Macmillan Ltd. 1997.
- Brokemper, Peter (Hg.), *Geschichte Real*. Arbeitsbuch für Realschulen, Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen 2004.
- Brown, Malcolm und Shirley Seaton, *Christmas Truce. The Western Front December 1914*. New York: Hippocrene Books 1984.
- Brückner, Dieter und Harald Focke (Hg.), *Das lange 19. Jahrhundert*, Das waren Zeiten – Ausgabe Niedersachsen, Bd. 3, Bamberg: C.C. Buchners Verlag 2006.
- Bunnenberg, Christian, »Dezember 1914. Stille Nacht im Schützengraben. Die Erinnerung an die Weihnachtsfrieden in Flandern«, in: Arand Tobias (Hg.), *Die »Urkatastrophe« als Erinnerung – Geschichtskultur des Ersten Weltkriegs*. Münster: ZFL 2006, 15–60.
- Byrne, Jim, *Conflict and Change. Europe 1870–1966*. Dublin: The Educational Company of Ireland 1987.
- Calic, Marie Janine, »Kriegstreiber Serbien? Die Südslawen und der Erste Weltkrieg. Eine Richtigstellung«, in: *Osteuropa* 64 (2–4), 2014, 43–58.

- Cameron, Kate u. a., *Investigating Australia's 20th Century History*. South Melbourne: Thomson Nelson 2000.
- Christoffer, Sven, *Mitmischen plus*. Bd. 2. Stuttgart u. a.: Klett 2009.
- Christoffer, Sven und Jürgen Kochendörfer (Hg.), *Geschichte und Geschehen*. Stuttgart und Leipzig: Klett 2011.
- Christophe, Barbara, »Erinnerung an Helden und Feiglinge. Vergangenheit und Gegenwart im litauischen Schulbuch«, in: *Osteuropa* 8, 2010, 71–90.
- . »Geschichtsunterricht zwischen Kanonisierung und Kompetenzorientierung: einige Überlegungen zu Deutschland und Litauen«, in: *Bildungskanon heute*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung 2012, 143–148.
- . *Kulturwissenschaftliche Schulbuchforschung – Trends, Ergebnisse, Potentiale*. Eckert. Working Papers 2014/6.
- Christophe, Barbara und Felicitas Macgilchrist, »Translating Globalization Theories into Educational Research. Thoughts on Recent Shifts in Holocaust Education«, in: *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education* 32 (1), 2011, 145–158.
- Clare, John D., *Challenge & Change. A World Study after 1900*. London: Hodder & Stoughton 2002.
- Ders., *The Great War. Hodder 20th Century History*. London: Hodder & Stoughton 2004.
- Collins, Mary E., Grainne Henry und Stephen Tonge, *Living History 2. History for the Junior Certificate*. Dublin: The educational Company of Ireland 2004.
- Crawford, Keith A. und Stuart J. Foster, »Introduction: The Critical Importance of History Textbook Research«, in: Keith A. Crawford und Stuart J. Foster (Hg.), *What Shall We Tell the Children? International Themes and Issues*. Greenwich: Information Age Pub. 2006, 1–24.
- Crismore, Avon, »The Rhetoric of Textbooks. Metadiscourse«, in: *Journal of Curriculum Studies* 16, 1984, 279–296.
- Dance, Edward H., *Britain in World History. Part II*. London: Longmans, Green and Co. 1935.
- Darnton, Robert, *The Great Cat Massacre. And Other Episodes in French Cultural History*. 2. Aufl., New York: Vintage 1985.
- Das, Santanu, »The Indian Sepoy in Europe, 1914–1918. Images, Letters, Literature«, in: Helmut Bley und Anorthe Kremers (Hg.), *The World during the First World War*. Essen: Klartext 2014, 169–184.
- De Deygere, Renaat und Hugo Van de Voorde (Hg.), *Historia 5*. Kapellen: Uitgeverij Pelckmans 2008.
- Delap, Sean. *Europe and the Wider World. Nation States and International Tensions*. Dublin: Folens 2006.
- Der 1. Weltkrieg im Nahen Osten, in: *INAMO* 20, 79 (Herbst 2014) [Informationsprojekt Naher und Mittlerer Osten].

- Dorney, John, »Remembering World War One in Ireland«, in: *The Irish Story*, 2012, <http://www.theirishstory.com/2012/11/12/opinion-remembering-world-war-i-in-ireland/#.VTY2RCHtmkq> [zuletzt geprüft am 26. Juni 2015].
- Draye, Greet und Camille Creyghton (Hg.), *Passages. De negentiende eeuw. 1815–1918*. Averbode: Averbode 2009.
- Eickstedt, Egon von, »Rassenelemente der Sikhs«, in: *Zeitschrift für Ethnologie* 52, 1920/21, 317–368.
- Ellis, Elisabeth Gaynor, *World History. Connections to Today. Volume 2*. New Jersey: Prentice Hall 2005.
- Epkenhans, Michael u. a., *Geschichte und Geschehen*. Bd. 3. Leipzig: Klett-Schulbuchverlag 2004.
- Erll, Astrid, »Travelling Memory. Wither Memory Studies«, in: *Parallax* 17, 2011, 4–18.
- Fairclough, Norman, *Language and Power*. London: Longman 1989.
- Feindt, Gregor u. a., »Entangled Memory. Towards a Third Wave in Memory Studies«, in: *History and Theory* 53, 2014, 24–44.
- Firth Catherine B., *From Napoleon to Hitler*. Bd. 5b. London: Ginn and Company LTD. 1964.
- Fischer, Silvio, »Das Stammlager Zossen«, in: Kommandantur Zossen, Heimatverein »Alter Krueg« Zossen e.V. (Hg.), *Zossen, ein märkisches Städtchen*. Zossen 1996, 162–169.
- Forbes, Frances A., *The Grip-Fast History Books. Book V*. London: Longmans, Green and Co. 1925.
- Funken, Walter und Bernd Koltrowitz (Hg.), *Geschichte Plus*. Klasse 9/10. Berlin: Cornelsen 2007.
- Fynes, Edward, *European History 1870–1960*. Dublin: Folens Publishers 1988.
- Gautschi Peter, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2009.
- . »Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher«, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28 (1), 2010, 125–137.
- Gecas, Algirdas u. a., *Lietuva ir pasaulis. Istorijos vadovelis XII. klasei*. Vilnius: Kaunas 2001.
- Geertz, Clifford, *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books 1973.
- Gill, William J.C. und High A. Colgate, *British History for Secondary Schools. Book 5. 1815 to the Present Day*. London: Arnold 1971.
- Grant, Arthur J., *A History of Europe. Part III. Modern Europe*. London: Longmans, Green and Co. 1922.

- Grayson, Richard S., »Ireland«, in: *1914–1918 Online. International Encyclopedia of the First World War*, 2014, <http://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/ireland> [zuletzt geprüft am 26. Juni 2015].
- Gussone, Martin, »Die Moschee im Wünsdorfer ›Halbmondlager‹ zwischen Jihad-Propaganda und Orientalismus«, in: Markus Ritter und Lorenz Korn (Hg.), *Beiträge zur Islamischen Kunst und Archäologie*. Bd. 2. Wiesbaden: Reichert 2010, 204–232.
- Haas, Christian (Hg.), »Deutschland 1914 – Als der Krieg begann. Das Schicksalsjahr, erzählt in 25 Porträts«, in: *Die Zeit* (Sonderbeilage), 20. Februar 2014, Hamburg.
- Hall, G. Stanley, *Educational Problems*. Vol. 2. New York/London: D. Appleton and Company 1911.
- Hamann, Brigitte, *Der Erste Weltkrieg. Wahrheit und Lüge in Bildern und Texten*. München: Piper-Verlag 2008.
- Hanisch, Marc, »Max Freiherr von Oppenheim und die Revolutionierung der islamischen Welt als anti-imperiale Befreiung von oben«, in: Wilfried Loth und Marc Hanisch (Hg.), *Erster Weltkrieg und Dschihad. Die Deutschen und die Revolutionierung des Orients*. München: Oldenbourg Verlag 2014, 13–38.
- Happold, Frederick Crossfield, *The Adventure of Man. A Brief History of the World*. Reprint der Erstauflage von 1926. London: Christophers 1932.
- Healey, Gus, *Napoleon to the Nuclear Age. A History of Ireland. Europe and the World since 1800*. Dublin: Folens Publishing Company Ltd. 1986.
- Höhne, Thomas, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität 2003.
- Hollstein, Oliver u. a., *Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie*. Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität 2002, http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4073/Forschungsbericht_3_Nationalsozialismus_im_Geschichtsunterricht.pdf [zuletzt geprüft am 22. Juni 2015].
- Holohan, Francis T., *From Bismarck to De Gaulle. A History of Europa 1870–1966*. Dublin: Gill and Macmillan 1988.
- Hondrich, Karl Otto, *Lehrmeister Krieg*. Reinbek: Rowohlt 1992.
- Höpp, Gerhard, *Muslimen in der Mark. Als Kriegsgefangene und Internierte in Wünsdorf und Zossen, 1914–1924*. Berlin: Das Arabische Buch 1997 (Zentrum Moderner Orient, Studien 6).
- Hösch, Edgar, *Kleine Geschichte Finnlands*. München: C. H. Beck 2009.
- Hoskins, Andrew, »Media, Memory, Metaphor: Remembering and the Connective Turn«, in: *parallax* 17 (4), 2011, 19–31.
- Immisch, Joachim u. a., *Europa und die Welt. Das 20. Jahrhundert*. Hannover: Schroedel 1967.

- In Flanders Fields Museum, *In Flanders Fields Museum, Tuchhalle Grote Markt, Ypern. Zeugen des Ersten Weltkriegs. Führer durch die Zitate*. Ypern: Flanders Fields Museum 1998.
- Institut für digitales Lernen, »Das mBook Geschichte für Nordrhein-Westfalen«, http://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/Medienberatung-NRW/Lernmittel/Dateien/mBook/Theoretische_und_didaktische_Hintergru%CC%88nde_mBook.pdf [zuletzt geprüft am 19. Mai 2015].
- Janmaat, Jan Germen, »History and National Identity Construction: The Great Famine in Irish and Ukrainian History Textbooks«, in: *History of Education* 35, 2006, 345–324.
- . »The Ethnic Other in Ukrainian History Textbooks: The Case of Russia and the Russians«, in: *Compare. A Journal of Comparative Education* 23, 2007, 13–26.
- Jeffrey, Keith, *Ireland and the Great War*. Cambridge: Cambridge University Press 2000.
- Jenkins, Jennifer L., »Fritz Fischer's ›Programme for Revolution‹: Implications for a Global History of Germany in the First World War«, in: *Journal of Contemporary History* 48, April 2013, 397–417.
- Jones, Heather, »Imperial Captivities: Colonial Prisoners of War in Germany and the Ottoman Empire, 1914–1918«, in: Santanu Das (Hg.), *Race, Empire and First World War Writing*. Cambridge: Cambridge University Press 2011, 175–193.
- Jürgs, Michael, *Der kleine Frieden im Grossen Krieg: Westfront 1914. Als Deutsche, Franzosen und Briten gemeinsam Weihnachten feierten*. München: Goldmann 2005.
- Kaiser, Franz-Josef, *Entscheidungsstraining. Die Methoden der Entscheidungsfindung. Fallstudie – Simulation – Planspiel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1976.
- . *Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983.
- Kaiser, Franz-Josef und Volker Brettschneider, »Fallstudie«, in: Jürgen Wiechmann (Hg.), *12 Unterrichtsmethoden für die Praxis*. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz 2008, 144–157.
- Kaiser, Franz-Josef und Hans Kaminski, *Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999.
- Kelly, J.F., *A Junior Catholic History of Europe, Part 2: 1500–1950*. London: Mac-Millan 1952.
- Klerides, Eleferios, »Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre«, in: *Journal for Educational Media, Memory and Society* 2 (1), 2010, 31–54.
- Knoch, Habbo, *Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur*. Hamburg: Hamburger Ed. 2011.

- Koller, Christian, »*Von Wilden aller Rassen niedergemetzelt*«. *Die Diskussion um die Verwendung von Kolonialtruppen in Europa zwischen Rassismus, Kolonial- und Militärpolitik (1914–1930)*. Stuttgart: Steiner 2001.
- . »The Recruitment of Colonial Troops in Africa and Asia and their Deployment in Europe during the First World War«, in: *Immigrants and Minorities* 26, 2008, 111–133.
- Kolonickij, Boris, »100 Jahre und kein Ende. Sowjetische Historiker und der Erste Weltkrieg«, in: *Osteuropa* 64 (2–4), 2014, 369–388.
- Körper, Andreas, »Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht«, 2012, http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5849/pdf/Koerber_2012_Fremdverstehen_und_Perspektivitaet_D_A.pdf [zuletzt geprüft am 22. Juni 2015].
- Kovacević, Duško M. u. a., *Istorija* 8. Beograd: Zavod ra udžbenike i nastavna sredstva 2003.
- Kuhn, Bärbel, Holger Schmenk und Astrid Windus (Hg.), *Europäische Perspektiven im Geschichtsunterricht*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2011.
- Kundera, Milan, »The Tragedy of Central Europe«, in: *New York Review of Books* 31 (7), 1984, 1–14.
- Lambin, Jean-Michel und Catherine Cassagne, *Histoire, Ire ES/L/S*. Paris: Hachette 2003.
- Lange, Britta, »Wenn der Krieg zu Ende ist, werden viele Erzählungen gedruckt werden. Südasiatische Positionen und europäische Forschungen im ›Halbmondlager‹«, in: Franziska Roy, Heike Liebau und Ravi Ahuja (Hg.), *Soldat Ram Singh und der Kaiser. Indische Kriegsgefangene in deutschen Propagandalagern 1914–1918*. Heidelberg: Draupadi Verlag 2014, 165–208.
- Lanzinner, Maximilian (Hg.), *Buchners Kolleg Geschichte*, Bd. 11, Neue Ausgabe, Baden-Württemberg. Bamberg: C.C. Buchners Verlag 2010.
- Laschewski-Müller, Karin und Robert Rauh (Hg.), *Von der Antike bis zur Gegenwart*, Kursbuch Geschichte, Neue Ausgabe, Rheinland-Pfalz. Berlin: Cornelsen 2009.
- Lazlo, Janos, Reka Ferenczhalmy und Katalin Szalai, »Role of Agency in Social Representations of History«, in: *Societal and Political Psychology International Review* 1 (1), 2010, 31–44.
- Levy, Daniel und Natan Sznajder, »Memory Unbound. The Holocaust and the Formation of Cosmopolitan Memory«, in: *European Journal of Social Theory* 5 (1), 2002, 87–106.
- Lowenthal, David, *The Past is a Foreign Country*. Cambridge/New York: Cambridge University Press 1985.
- Lucas, Friedrich J., *In unserer Zeit*, Menschen in ihrer Zeit, Bd. 4. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1979.
- Lucey, Dermot, *The Past Today. Complete Junior Certificate History*. Dublin: Gill and Macmillan 2000.

- Lutz, Felix Philipp, *Das Geschichtsbewusstsein der Deutschen. Grundlagen der politischen Kultur in Ost und West*. Köln: Böhlau 2000.
- Macgilchrist, Felicitas, *Journalism and the Political*. Amsterdam: John Benjamins 2011.
- Mahrenholz, Jürgen, »Südasiatische Sprach- und Musikaufnahmen im Lautarchiv der Humboldt-Universität zu Berlin«, in: Franziska Roy, Heike Liebau und Ravi Ahuja (Hg.), *Soldat Ram Singh und der Kaiser. Indische Kriegsgefangene in deutschen Propagandalagern 1914–1918*. Heidelberg: Draupadi Verlag 2014, 211–232.
- Masefield, Muriel, *The House of History. The Third Storey*. London: Thomas Nelson and Sons LTD 1949.
- Mason, K. J., *Experience of Nationhood. Modern Australia since 1901*. Roseville: McGraw-Hill 2002.
- Mawe, Timothy, »A Comparative Survey of the Historical Debates Surrounding Ireland, World War I and the Irish Civil War.« Online supplement to *History Studies*, 13, 2012, http://www.ul.ie/historystudies/sites/default/files/HS_13_mawe_survey_102KB.pdf [zuletzt geprüft am 26. Juni 2015].
- McCarthy, Patricia (Hg.), *Junior Certificate History. Footsteps in Time*. 2. überarb. Aufl. Dublin: C.J. Fallon 2010.
- Meseth, Wolfgang u. a. (Hg.), *Schule und Nationalsozialismus. Ansprüche und Grenzen des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt a.M.: Campus 2004.
- Michnik, Adam, »Confessions of a Converted Dissident«, in: *Eurozine* (28.10.2001), S. 1–12.
- Meyer, John, Francisco Ramirez und Patricia Bromley, »Human Rights in Social Science Textbooks. Cross-National Analyses 1970–2008«, in: *Sociology of Education* 83 (2), 2010, 111–134.
- Moller, Sabine, *Vielfache Vergangenheit. Öffentliche Erinnerungskulturen und Familienerinnerungen an die NS-Zeit in Ostdeutschland*. Tübingen: Edition diskord 2003.
- Neill, Kenneth, *Our Changing Times. Ireland, Europe, and the Modern World since 1890*. Dublin: Gill and Macmillan Ltd. 1975.
- O’Callaghan, John, »Politics, Policy and History: History Teaching in Irish Secondary Schools 1922–1970«, in: *Etudes Irlandaises* 36 (1), 2011, 25–41.
- Olick, Jeffrey K., *The Politics of Regret: On Collective Memory and Historical Responsibility*. New York: Routledge 2007.
- Oltmer, Jochen, »Einführung: Funktion und Erfahrung von Kriegsgefangenschaft im Europa des Ersten Weltkriegs«, in: Jochen Oltmer (Hg.), *Kriegsgefangene im Europa des Ersten Weltkriegs*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag 2006, 11–23.

- . »Unentbehrliche Arbeitskräfte. Kriegsgefangene in Deutschland 1914–1918«, in: Jochen Oltmer (Hg.), *Kriegsgefangene im Europa des Ersten Weltkriegs*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag 2006, 67–96.
- Osburg, Florian und Dagmar Klose, *Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart*, Expedition Geschichte, Ausgabe G, Bd. 2, Frankfurt a.M.: Verlag Moritz Diesterweg 2003.
- Oteiza, Teresa, »How Contemporary History is Presented in Chilean Middle School Textbooks«, in: *Discourse and Society* 14 (5), 2003, 639–660.
- Oteiza, Teresa und D. Pinto, »Agency, Responsibility and Silence in the Construction of Contemporary History in Chile and Spain«, in: *Discourse and Society* 19 (3), 2008, 333–358.
- Pählmann Markus, »Der ›Weihnachtsfrieden‹ war keiner«, in: *NZZ*, 23. Dezember 2014.
- Pandel, Hans-Jürgen, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2005.
- Petrone, Karen, *Great War in Russian Memory*. Bloomington: Indiana University Press 2011.
- Pollack, Alexander, »Kritische Diskursanalyse: Ein Forschungsansatz an der Schnittstelle von Linguistik und Ideologiekritik«, in: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 36, 2002, 33–48.
- Regenhardt, Hans-Otto (Hg.), *Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*, Forum Geschichte 9/10, Niedersachsen. Berlin: Cornelsen 2010.
- Reynoldson, Fiona, *The First World War 1914–1918. Book Two – War in Britain*. Reprint der Erstauflage 1987. London: Heinemann Educational 1988.
- Rieker, Heinrich, *Nicht schießen, wir schießen auch nicht! Versöhnung von Kriegsgegnern im Niemandsland 1914–1918 und 1939–1945*. Bremen: Donat Verlag 2007.
- Rigney, Ann, »Divided Pasts. A Premature Memorial and the Dynamics of Collective Remembrance«, in: *Memory Studies* 1, 1 (2008), 89–97.
- Robl, Johann Wolfgang und Jürgen Böhm (Hg.), *Zeitreise. Geschichtliches Unterrichtswerk für die sechsstufige Realschule*. Bd. 9. Leipzig u. a.: Klett 2003.
- Rohlfes Joachim, *Geschichte und ihre Didaktik*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1997.
- Ryan, Lorraine, »Memory, Power and Resistance: The Anatomy of a Tripartite Relationship«, in: *Memory Studies* 4, 2 (2011), 154–189.
- Ryffel, B. M., *Links in the Chain of European History. A Companion to the History of England*. London: John Murray 1923.
- Sauer, Michael, »Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts?«, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 30, 2002, 183–192.
- . (Hg.), *Geschichte und Geschehen*. Bd. 2. Stuttgart u. a.: Klett 2009.

- Schär, Bernhard C. und Vera Sperisen, »Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel Hinschauen und Nachfragen«, in: Jan Hodel und Beatrice Ziegler (Hg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09*. Bern: hep, der Bildungsverlag 2011, 124–134.
- Schissler, Hanna und Yasemin Soysal, »Introduction: Teaching beyond the National Narrative«, in: Hanna Schissler und Yasemin Soysal (Hg.), *The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula in Transition*. New York 2005, 1–15.
- Schöner, Alexander und Waltraud Schreiber, »De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtesunterricht«, in: Sylvia Mebus u. a. (Hg.), *Durchblicken. De-konstruktion von Schulbüchern*. Neuried: Ars una 2006, 21–32.
- Schörken, Rolf, »Das Aufbrechen narrativer Harmonie. Für eine Erneuerung des Erzählens mit Außenmaß«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 48 (12), 1997, 727–735.
- Schreiber, Waltraud, »Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen«, in: Andreas Körber u. a. (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una 2007, 194–235.
- Schreiber, Waltraud u. a. (Hg.), *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: Ars Una 2006.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.), *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7–10. Geschichte*. Berlin 2006.
- Shreve, John, *Kriegszeit. Das ländliche Deutschland 1914–1918. Belzig und Kreis Zauch-Belzig*. Berlin: be.bra Wissenschaft Verlag GmbH 2014.
- Smith, Graham B., *Outlines of European History 1789–1914*. London: Edward Arnold 1920.
- Sturken, Marita, *Tangled Memories. The Vietnam War, the Aids Epidemic, and the Politics of Remembering*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press 1997.
- . »Reenactment, Fantasy and the Paranoia of History: Oliver Stone's Docudramas«, in: *Spectator* 20 (1), 1999, 23–38.
- . »The Wall, the Screen and the Image«, in: Bob Coleman u. a. (Hg.), *Making Sense. Essays on Art, Science and Culture*. Boston/New York: Houghton Mifflin Company 1999, 484–504.
- Szakács, Simona, »Converging with World Trends. The Emergence of the Cosmopolitan Citizen in Post-Socialist Romanian Citizen Education«, in: *Journal of Social Science Education* 12, 2013, 6–22.
- Taylor, Alan J.P., *The Origins of the Second World War*. London: Hamilton 1961.
- . *English History 1914–1945* (Volume XV of the *Oxford History of England*). Oxford: At the Clarendon Press 1965.

- Todorova, Maria, *Inventing the Balkans*. Oxford: Oxford University Press 1997.
- Ubach, Ernst und Ernst Rackow, *Sitte und Recht in Nordafrika*. Unter Mitwirkung von Georg Kampffmeyer, Hans Stumme und Leonhard Adam. Stuttgart: Enke 1923.
- Verschueren, Jef, *Ideology in Language Use. Pragmatic Guidelines for Empirical Research*. New York: Cambridge University Press 2012.
- Volobujev, Oleg V. u. a., *Istorija. Rossija i mir. 11 klass. Bazovyj uroven'*. Moskau: Drofa 2010.
- Weintraub, Stanley, *Silent Night. The Story of the World War I Christmas Truce*. New York: Simon & Schuster 2001.
- Welzer, Harald u. a., *Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. Frankfurt a.M.: Fischer 2002.
- Williams, Geoffrey, *Portrait of World History. Book III. Nationalism to Internationalism*. London: Arnold 1966.
- Wineburg, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple Univ. Press 2001.
- Winter, Jay, »Sites of Memory and the Shadow of War«, in: Astrid Erll und Ansgar Nünning (Hg.), *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin/New York: Walter de Gruyter 2008, 61–76.
- Winter, Jay und Antoine Prost, *The Great War in History. Debates and Controversies, 1914 to Present*. Cambridge: Cambridge University Press 2005.
- Wolf, Larry, *Inventing Eastern Europe. The Map of Civilization and the Mind of Enlightenment*. Stanford: Stanford University Press 1994.
- Zülsdorf-Kersting, Meik, *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und der Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*. Berlin u. a.: LIT 2007.

Kurzbiographien der Autorinnen

Heike Liebau studierte »Indische Sprache und Literatur« an der Staatlichen Universität Taschkent. Sie promovierte 1988 mit einer historisch-linguistischen Untersuchung zur Geschichte der protestantischen Mission in Südindien an der MLU Halle im Bereich der Orient- und Altertumswissenschaften. Als Historikerin und Südasienswissenschaftlerin am ZMO Berlin arbeitet sie im Rahmen des von HERA geförderten Projekts *Cultural Exchange in a Time of Global Conflict* (CEGC) unter anderem zu den Kriegsgefangenenlagern in Zossen/Wünsdorf.

Antje Liebau studierte Deutsch und Geschichte auf Lehramt an der Humboldt Universität Berlin. Sie unterrichtete Deutsch an Schulen in Kasachstan und Polen. Als Assessorin des Lehramts für Deutsch und Geschichte unterrichtet sie gegenwärtig an der Fritz-Karsen-Gesamtschule in Berlin Neukölln in den Klassen 7–13.

Barbara Christophe promovierte 1996 mit einer soziologischen Studie zu Diskursen in Litauen an der Universität Bremen und habilitierte sich 2005 mit einer ethnographischen Studie zu Korruption in Georgien an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Transformationsforschung, der Friedens- und Konfliktforschung sowie der Erinnerungsforschung. Geographisch hat sie sich lange mit dem postsowjetischen Raum und hier insbesondere mit dem Baltikum, dem Kaukasus und Zentralasien beschäftigt. Am Georg-Eckert-Institut ist Barbara Christophe die Leiterin des Arbeitskreises Erinnerungskulturen sowie mehrerer Projekte.

Sophie Friedl studierte Neuere und Neueste Geschichte, Didaktik der Geschichte und Französisch an der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Université Paris-Sorbonne IV. Sie arbeitete als Tutorin im Bereich der französischen Literaturwissenschaft und sammelte schulpraktische Erfahrung. In ihrer Masterarbeit untersuchte sie die Handlungsspielräume der jüdischen Gemeindeleitung in Tunis während der deutsch-italienischen Besatzung 1942/43. Seit Februar 2015 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Georg-Eckert-Institut tätig.

Kerstin Schwedes studierte Kunstgeschichte, Geschichte, Deutsche Literaturwissenschaft. 1996 wurde sie promoviert. Anschließend war sie Stipendiatin des Dorothea-Erxleben-Programms in Rom und Göttingen und gehörte als Postdoc zur Emmy Noether-Forschungsgruppe der DFG »Romantikrezeption, Autonomieästhetik, Kunstgeschichte« am kunstgeschichtlichen Seminar in Göttingen. Kerstin Schwedes ist wissenschaftliche Koordinatorin mehrerer digitaler Editionsprojekte des Georg-Eckert-Instituts und leitet zudem den Arbeitskreis »Schulbuchforschung in der digitalen Welt«.

Nadine Ritzer studierte zunächst Lehramt für die Sekundarstufe I in den Fächern Geschichte, Deutsch, Französisch, Englisch und Deutsch als Fremdsprache. Nach dem Studium der Zeitgeschichte, der Geschichte der Neuzeit und der Neueren Deutschen Literatur erwarb sie das Lehrdiplom für die Sekundarstufe II in den Fächern Geschichte und Deutsch an der Universität Fribourg. Ebendort promovierte sie 2014 zum Thema »Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen«. Nadine Ritzer arbeitet als Dozentin für Geschichte und Fachdidaktik Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Bern. Sie forscht zu kulturgeschichtlichen und zeitgeschichtlichen Themen.