

Markus Furrer,
Kurt Messmer
(Hrsg.)

Kriegs- narrative in Geschichts- lehrmitteln

Brennpunkte nationaler Diskurse



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Markus Furrer,
Kurt Messmer (Hrsg.)

Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln

Brennpunkte nationaler Diskurse



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2009

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die Reihe „Forum Historisches Lernen“
wird herausgegeben von
Michele Barricelli
Peter Gautschi
Ulrich Mayer
Hans-Jürgen Pandel
Gerhard Schneider
Bernd Schönemann

Umschlaggestaltung: Klaus Ohl
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974514-6
E-Book ISBN 978-3-7566-0017-5

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

Markus Furrer

Einführende Bemerkungen zu Kriegsnarrativen im Schulgeschichtsbuch	7
--	---

Christine G. Krüger

Im Banne Bismarcks. Der deutsch-französische Krieg (1870/71) in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern	15
---	----

Dorothea Flothow

Der Erste Weltkrieg im britischen Kinder- und Jugendroman, 1914 bis 1939	29
---	----

Jonas Morgenthaler

„Gleich einer Insel im wogenden Meere ...“. Das Bild der Schweiz im Ersten Weltkrieg in Schweizer Geschichtslehrmitteln von 1917 bis heute	45
--	----

Carsten Quesel

Kriegsnarrative in britischen Schulgeschichtsbüchern aus dem Zeitalter der Weltkriege	65
--	----

Robert Maier

Der Zweite Weltkrieg in deutschen und russischen Geschichtsschulbüchern	81
--	----

Jonas Dischl

„Vichy“ in französischen Lehrmitteln – eine Analyse zum aktuellen Diskurs in Frankreich	97
--	----

Karin Fuchs

Die Darstellung des Zweiten Weltkriegs in Bildern – Schweizer Schulgeschichtsbücher im internationalen Vergleich	117
---	-----

Kurt Messmer

„Lügegebäude in den Schulstuben“? Fallbeispiel Flüchtlingspolitik der Schweiz im Zweiten Weltkrieg	131
---	-----

Markus Furrer

Die Weltkriege des 20. Jahrhunderts und ihre Funktion im nationalen Narrativ von Schweizer Geschichtslehrmitteln	149
---	-----

Nadine Ritzer

„Die Existenz eines Volkes wird nicht diskutiert...“. Krieg im Dienst der rumänischen Unabhängigkeit?	167
--	-----

Marko Strbac

Die Darstellung des jugoslawischen Bürgerkriegs in kroatischen Schulbüchern	189
--	-----

Philipp Amour

Palästinensische Bildungspolitik im Exil (1948–1982): Kulturgeschichtliche Aspekte	201
---	-----

Autorinnen und Autoren	221
------------------------------	-----

Vorwort

Der Band entstand im Zusammenhang mit einer Tagung an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern vom 8. September 2006 zum Thema „Der Krieg im Schulgeschichtsbuch“. Studierende und Dozierende sowie Gäste diskutierten und reflektierten Zugänge der Darstellung des Krieges in Geschichtslehrmitteln. So flossen auch Beiträge von Studierenden in diesen Band ein, was uns ein wichtiges Anliegen ist. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der PHZ Luzern im Fachbereich Geschichte nimmt der reflektierende Zugang einen hohen Stellenwert ein. An der Darstellung des Krieges in Geschichtslehrmitteln lässt sich exemplarisch aufzeigen und anschaulich nachvollziehen, wie Erinnerung auf Geschichte einwirkt. Geschichtslehrbücher stehen in einem eigenartigen Spannungsverhältnis von kollektiver Erinnerung, bei der es darum geht, woran und wie man sich an Vergangenes erinnern will, und einer Aufarbeitung, die der Geschichtswissenschaft verpflichtet ist. Die Beiträge des Bandes widmen sich eingehend diesen Themen und bieten sich für vergleichende Perspektiven an. Wir fragen explizit nach der Bedeutung und Funktion von Kriegsnarrativen in Geschichte und Gegenwart. Von großer Bedeutung ist dabei die Aufarbeitung der beiden Weltkriege im Zeitalter der Katastrophen des 20. Jahrhunderts, die im Gedächtnis der europäischen Völker einen dominanten Platz einnehmen. Die europäische Katastrophe stellt erinnerungskulturell so etwas wie eine europäische Gemeinsamkeit mit negativem Vorzeichen dar. Dennoch sind die Darstellungen und Erinnerungen an die Kriege im nationalen Geschichtsbewusstsein unterschiedlich ausgeformt und weisen inhaltlich markante Differenzen aus. Unser Blick galt auch dem schweizerischen Kontext, der mit verschiedenen Beiträgen erschlossen wird.

Die vorliegende Publikation konnte dank der finanziellen Unterstützung der PHZ Luzern und ihres Leistungsbereichs Forschung und Entwicklung veröffentlicht werden.

Markus Furrer / Kurt Messmer, im Frühjahr 2009

Einführung

Markus Furrer

1. Einführende Bemerkungen zu Kriegsnarrativen im Schulgeschichtsbuch¹

Die Darstellung von Schlachten dominierte in den Geschichtsbüchern das Geschichtsbild bis in die 1960er Jahre. Kriege waren wesentliche Bestandteile einer teleologisch ausgerichteten Nationalgeschichte und bildeten eigentliche Etappen der Meistererzählung. Überspitzt formuliert, war Geschichte oft reine Kriegsgeschichte, angetrieben von großen und heldenhaften Männern. Kinder und Jugendliche erlernten die wichtigen Daten von Schlachten, die sinnbildlich für das erfolgreiche Werden der eigenen Nationen zu stehen hatten. Im Zuge einer didaktischen Wende und auch eines Aufbruchs der Geschichtswissenschaft verschoben sich die Akzente seit den 1970er Jahren auch im Geschichtsunterricht markant zugunsten der sozialen Dimension. Seither kommen viele Lehrmittel praktisch ohne Schlachtengetümmel aus, und auch von Stereotypen wurden sie zu großen Teilen befreit. Das war mit ein Ergebnis der Bemühungen der Internationalen Schulbuchforschung.²

Dennoch oder erst recht stellen Darstellung und Einbettung kriegserischer Ereignisse an Autorinnen und Autoren von Schulgeschichtsbüchern hohe Anforderungen. Zwei Aspekte spielen hierbei eine Rolle: So ist die Geschichte des 20. Jahrhunderts geprägt von den Weltkriegen, die zeitlich praktisch die erste Hälfte des Jahrhunderts abdecken sowie den nachfolgenden kriegserischen Konflikten in der Dritten Welt im Zeitalter des Kalten Kriegs. Auch beginnt – zumindest in einer europäischen Perspektive – das als kurz bezeichnete 20. Jahrhundert mit einem Krieg, der als „Erster Weltkrieg“ in die Geschichte eingegangen ist und an dessen Ende die jugoslawischen Bürgerkriege stehen. Wenn auch im Geschichtsunterricht eine Hinwendung zu sozial-, wirtschafts- bis hin zu kulturgeschichtlichen Bezügen stattgefunden hat, so lassen sich solche Gewalterfahrungen nicht einfach ausblenden. Gewalt ist in Anlehnung an Heinrich Popitz kontingent und prägt das menschliche Handeln.³ Es ist daher zu fragen, wie der Aspekt der Gewalt in den dargestellten historischen Prozessen aufzuscheinen vermag und aufscheinen soll und wie er in die Gesamterzählung eingebettet ist.

Insbesondere interessiert uns, welche Funktionen solche Teilerzählungen für die Gesamtdarstellung haben.

Ein weiterer Aspekt der Analyse liegt darin, dass Kriegsnarrative Schlüsselfunktionen in der Erinnerung einnehmen. Dies trifft insbesondere auf den Zweiten Weltkrieg zu, der praktisch in allen Ländern Europas immer noch einen hohen Stellenwert in den nationalen Gedächtniskulturen einnimmt. Nirgendwo ist diese Erinnerung verblasst.⁴ Die europäische Katastrophe stellt – unter negativen Vorzeichen – so etwas wie eine europäische Gemeinsamkeit dar. Dennoch sind die Darstellungen und Erinnerungen an die Kriege im nationalen Geschichtsbewusstsein unterschiedlich. Weiterhin ist der Krieg eng an die nationale Erzählung gebunden. Wie Beispiele in diesem Sammelband verdeutlichen, sind auch jüngste Kriege – wie der Bürgerkrieg im ehemaligen Jugoslawien – von großer Virulenz und stellen hohe Anforderungen an einen reflektierten Umgang im Schulbuch.

Forschungsfragen bezüglich der Darstellungsweise kriegerischer Konflikte in Geschichtslehrmitteln richten sich so nach verschiedenen Bezugspunkten aus. Durch den „cultural turn“ in der Geschichtswissenschaft kam es zu einer starken Sensibilisierung in dem Sinne, dass Narrative nicht als natürliche und selbstverständliche Gegebenheiten aufgefasst werden, sondern als Konstruktionen und permanente Erzählungen eines Kollektivs über sich selbst. Basierend auf Ernest Gellners Vorstellung, dass es Nationen und Nationalismus an sich nicht gibt, sondern dass diese Ergebnisse historisch-politischer Prozesse sind und damit primär geschichtswissenschaftlich erklärt werden können,⁵ erhalten Analysen von Geschichtsdarstellungen in Lehrmitteln ein spezifisches Gewicht. Der Geschichtsunterricht war eine wesentliche Stütze beim Aufbau des modernen Nationalstaates und wurde zu einem gewichtigen Träger von Identitätsvermittlung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der tatsächliche Wirkungsgrad des Geschichtsunterrichts auf nachwachsende Generationen immer geringer zu werden scheint. So rücken etwa außerschulische Publikationen sowie andere Darstellungsformen verstärkt ins Zentrum. Im Blick eines historischen und historisch-fachdidaktischen Interesses gilt es, Kenntnisse davon zu erhalten, wie sich die verschiedenen Erzählfäden beim Individuum und in der Gesellschaft miteinander verweben und im Gewand historischer Meistererzählungen Identitäten prägen oder relativieren, um daraus Rückschlüsse für schulisches Lernen ableiten zu können.⁶ Im Blickpunkt solcher Untersuchungen stehen gesellschaftliche „Identitäten“. Schulbücher und andere populärwissenschaftliche Literatur sind Quellen, aus denen Bilder, Vorstellungen und Beschreibungen der Gesellschaft abgeleitet werden.⁷ Dabei rückt das Imaginäre in den Vordergrund, das für die Konstitution von Gesellschaft von zentraler Bedeutung ist.

Die Mehrzahl der Beiträge in diesem Band geht der Frage nach, wie sich die Teilnarrative zum Kriegsgeschehen (Erster und Zweiter Weltkrieg sowie weitere Konflikte) in den Darstellungen der Schulgeschichtsbücher gewandelt haben

und welchen Einfluss sie auf die Struktur der nationalen Erzählung ausüben. Dabei stehen nicht allein Aspekte der Darstellung und ihres Wandels in der Zeit im Zentrum, grundsätzlich stellen sich Fragen nach der Einordnung und Bedeutung solcher Erzählungen und Geschichtsbilder und damit der Funktion des Geschichtsunterrichts und seiner Lehrmittel.

Kriegsnarrative waren und sind Bestandteil der großen Meistererzählungen⁸, die beim Aufbau nationaler Identitätskonstruktionen (nation building) eine wesentliche Rolle gespielt haben. Kriegsnarrative bilden so wichtige Bezugspunkte einer gemeinsam geteilten Erfahrung der Nation als Solidargemeinschaft mit ihren Ein- und Ausgrenzungsmechanismen, die hier Wirkung zeigen. Ausgehend von der konstruktivistischen Theorie (imagined communities),⁹ hat die vorgestellte Gemeinschaft eine Biographie, die sich in einem Narrativ widerspiegelt. Das Narrativ der Gemeinschaft ist die „Biographie“ der Nation.¹⁰ Kriegsnarrative sind Teil dieser Meistererzählung. Welchen Stellenwert und welche Schlüsselfunktionen sie im Gesamtnarrativ einnehmen, wird in den verschiedenen Beiträgen offensichtlich. Ferner stellt sich die Frage bezüglich der Identitätsangebote, die solche Narrative darstellen und auch der bindenden gesellschaftlichen Klammerfunktionen, die sie ausüben. Nationen konstituieren sich über Selbst- und Gegenbilder: Inklusion und Exklusion sind ihnen eigen.¹¹ Kriegerische Abgrenzungen gegen außen und die Herstellung von Kohärenz im Innern sind Teile einer besonders mythenträchigen Identitätsbildung.

Zentral für unsere Fragestellungen ist die Tatsache, dass wir es beim Schulgeschichtsbuch mit einer expliziten Quelle zu tun haben: „Textbooks do not just convey knowledge; they represent what generations of pupils will learn about their own past and futures as well as the histories of others.“¹² In der Folge vermitteln Geschichtslehrbücher jenes Bild der Geschichte, das die Gesellschaft der heranwachsenden Generation präsentieren möchte. Daraus lässt sich auch ableiten, dass das, was Schulgeschichtsbücher lehren, stets auch politisch ist.¹³ Hanna Schissler und Yasemin Nuhhoğlu Soysal meinen dazu: „As far as textbooks continue to be national narratives, they provide a key through which national and citizenship identities are projected and constructed vis-à-vis a wider world.“¹⁴ Es ist dabei kein Zufall, dass Curricula und Schulgeschichtsbücher Hauptschlachtfelder der Auseinandersetzung geworden sind, schreiben doch Gesellschaften hier ihre Geschichte, die stets auf die Zukunft projiziert ist.

Für die Betrachtung, die Schulgeschichtsbücher im Sinne historischer Quellen erfasst, bringen diese den Vorteil halb-öffentlicher Werke mit, die im Spannungsfeld von „memory“ und „history“ angelegt sind und Geschichtsbilder für ein breites Publikum anbieten. Mit der Aufgabe der „kulturellen Überlieferung“ betraut, stellen sie die quasi-offizielle Selektion und Deutung der Vergangenheit dar. Überliefert und gedeutet wird das sozial Erwünschte. Ihr Lernort bzw. ihre Übermittlung findet sich in den verschiedenen Institutionen, namentlich auch in der Schule. Geschichtslehrmittel eignen sich auch als explizite Quellen für

die Nationalismusforschung. So dokumentieren einige der hier vorgestellten Artikel den Wandel des vermittelten Geschichtsbildes. Darüber hinaus lassen sich neben historischen Vergleichen entlang einer Zeitachse Ländervergleiche anstellen sowie Vergleiche zwischen verschiedenen kriegerischen Ereignissen. Etliche Artikel führen in die Gegenwart und fragen nach der geschichtskulturellen Verortung. Und hier setzen dann auch die für die Geschichtsdidaktik relevanten Fragestellungen des Umgangs mit den meist zeitgeschichtlich noch brennenden Fragen der Darstellung und Vermittlung von Vergangenheit an, indem Meistererzählungen als solche sichtbar zu machen sind und Gegenstand von Reflexion werden.

Christine G. Krüger befasst sich mit der Darstellung des deutsch-französischen Kriegs von 1870/71 in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern im Zeitraum von 1872 bis zur Gegenwart. Dieser Krieg hinterließ tiefe Gräben zwischen den Protagonisten und trug bereits Züge der „modernen“ Kriegsführung des 20. Jahrhunderts, was sich in der Organisation der Heere, der hohen Mobilität und auch in Ansätzen der Kriegstechnik manifestierte. Die Autorin untersucht drei Schwerpunkte in der Darstellung des Kriegs: die Rolle, die Nationen und Nationalismus zugeschrieben wird, die Darstellung von Kriegshandlungen sowie die Schilderung der Kriegsfolgen. Gut sichtbar wird, dass es sich bei diesem Beispiel in der Zwischenzeit um eine erhaltene Erinnerung handelt, indem der Konflikt für beide Seiten keine Funktion mehr für die nationale Identitätsstiftung hat. Dies manifestiert sich insbesondere anhand der drastischen Reduktion der Darstellung in neuen Lehrmitteln in Frankreich und Deutschland auf wenige Zeilen. Dabei, so die Kritik von Christine G. Krüger, verpasse man jedoch die Gelegenheit einer tiefer greifenden Analyse des nationalen Zeitalters und der Metareflexion, die veranschaulicht, wie dominant vor 1945 Geschichtsunterricht im Dienste der Kriegsbereitschaft stand.

Neben Lehrmitteln erweisen sich Jugendromane als ergiebige Quellen. Wie Dorothea Flothow in ihrer Untersuchung zur Darstellung des Ersten Weltkriegs in britischen Kinder- und Jugendromanen im Zeitraum von 1914 bis 1939 aufzeigt, wurden diese in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch weit offensichtlicher als heute zu didaktischen Zwecken eingesetzt. Im Zentrum ihrer Analysen steht die im späten 19. Jahrhundert entwickelte formelhafte Gattung des Kriegsromans für Kinder und Jugendliche. Während des Krieges wurden solche Romane bewusst in den Dienst der Kriegspropaganda gestellt und trugen im Nachhinein zur Verklärung bei. Dorothea Flothows Artikel zeigt am englischen Beispiel, welche Funktion und Bedeutung außerschulisch vermittelten Geschichtsbildern zugekommen ist.

Jonas Morgenthaler befasst sich mit dem Geschichtsbild des Ersten Weltkriegs in Schweizer Geschichtsbüchern für den Unterricht von 1917 bis zur Gegenwart. Der Erste Weltkrieg wurde, so die Ergebnisse der Analyse, unmittelbar mit dem Ausbruch des Kriegs zum Prüfstein für den damals noch jungen Bundesstaat

(seit 1848) erkoren. In seiner Langzeitstudie arbeitet Jonas Morgenthaler das sich wandelnde Bild heraus, wenn sich auch in der relativ „bruchlosen“ Schweizer Geschichte kein eigentlicher Wendepunkt festmachen lässt. Offenkundig werden dennoch der langsame Bedeutungswandel als Folge der Distanz zum Ereignis sowie die Tatsache, dass trotz Sonderfallrhetorik eine auffallende Parallelität der Darstellung mit andern europäischen Ländern auszumachen ist.

Über Kriegsnarrative in britischen Schulgeschichtsbüchern aus dem Zeitalter der Weltkriege schreibt Carsten Quesel. Nach Überlegungen zur Struktur und Funktion von Narrativen wendet er sich den Aspekten der Konstruktion historischer Wirklichkeit zu. Carsten Quesel zeigt auf, wie sich in britischen Schulgeschichtsbüchern der Weltkriegsära von 1914 bis 1945 zwei unterschiedliche Kriegsnarrative (Schuldnarrativ und Verstrickungsnarrativ) mit unterschiedlichen Deutungskontexten herausgebildet haben. Deutlich wird, dass die in Schulbüchern pädagogisch aufbereiteten Kriegsnarrative Teil der öffentlichen Kommunikation über Zeitgeschichte sind und als Paradigmen für die Deutung der Zeitgeschichte fungieren.

Robert Maier untersucht Darstellungen des Zweiten Weltkriegs in fünf weitverbreiteten aktuellen deutschen Geschichtslehrmitteln der Sekundarstufe I sowie in zwei außerordentlich stark verbreiteten russischen Geschichtslehrmitteln. Wie er bilanzierend feststellt, sind die Darstellungen in den deutschen Lehrmitteln „politisch korrekt“ und alle Bücher bekennen sich zur deutschen Verantwortung für den Krieg und die Kriegsfolgen. Verbesserungsbedarf ergibt sich vor allem in Bezug auf eine multiperspektivische Darstellung; ferner erfahren nachwirkende alte sowjetische Positionsbezüge mehr Schonung als angebracht, wie der Autor an Beispielen aufzeigen kann. Die russischen Lehrmittel zeichnen sich durch eine dichte und ausführliche Beschreibung der Vorgänge im Zweiten Weltkrieg aus, wobei sie sich durch einen auffälligen patriotischen Grundton auszeichnen. Wie die Aufgabenstellungen zeigen, wandelt sich auch in Russland das Fach Geschichte von einem Lern- zu einem Denkfach. Problematisch sind die jüngsten politischen Einwirkungsversuche auf die Darstellung in Schulgeschichtsbüchern, die seit 2007 auf die Intervention Wladimir Putins hin deutlich angewachsen sind. So wird der Sieg Russlands im Zweiten Weltkrieg in einem der untersuchten Lehrmittel zum zentralen Ereignis des 20. Jahrhunderts und alle andern historischen Begebenheiten werden durch das Prisma dieses Sieges betrachtet und beurteilt.

Jonas Dischl untersucht den heiklen Umgang mit der Darstellung von „Vichy“. Während im aktuellen französischen Geschichtsdiskurs die dunklen Seiten der Thematik offen zur Debatte stehen, stellen sich für Geschichtslehrmittel komplexe Anforderungen, wie dies Jonas Dischl anhand eines aktuellen und verbreiteten Lehrmittels aufzeigen kann. Er folgert, dass die Zeit von Vichy immer noch zu wenig genau abgebildet sei und dass das Lehrmittel den aktuellen Stand des historischen Diskurses zu wenig aufnehme. Die Gründe

dafür ortet er im relativ knappen Raum, der dem Thema zukommt sowie in den diffusen und relativ ungenauen Darstellungen heikler Punkte wie der Niederlage oder der Kollaboration mit Nazi-Deutschland. Das Lehrmittel verpasse so die Gelegenheit, die kontroverse Diskussion über die Einordnung Vichy-Frankreichs in der französischen Geschichte im Sinne des heutigen Diskurses zu unterstützen. Die differenzierte, aber proportional übervertretene Darstellung des „France libre“ führe dazu, dass Vichy nach wie vor als unwichtige Epoche in der französischen Geschichte wahrgenommen werde, was nicht zuletzt daraus resultiere, dass Frankreich am Schluss des Kriegs als Siegermacht aufscheinen müsse.

Mit der Darstellung des Zweiten Weltkriegs in Bildern beschäftigt sich Karin Fuchs. Sie untersucht Schweizer Geschichtslehrmittel seit den 1960er Jahren und arbeitet mit international vergleichenden Bezügen den Wandel des Geschichtsbildes heraus. Anders als die Mehrzahl der hier präsentierten Beiträge, die primär Texte analysieren, schärft diese Herangehensweise den Blick für die bildlichen Darstellungen in den meist stark von Bildmaterialien geprägten Lehrmitteln. Neben einem prägnanten Wandel der Funktionen des Bildeinsatzes in Lehrmitteln zeigt der Vergleich, dass sich ein weiterer markanter Wechsel vollzog: Die bis in die 1970er Jahre dominante Ikone des so genannten „Rütli-Rapports“ von General Guisan wird ab den 1980er Jahren durch das Bild der „Bombardierung Schaffhausens“ ersetzt. Das neue Bild stehe, so Karin Fuchs, für die zu hinterfragende Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg.

Kurt Messmer entkräftet in seinem Beitrag „Lügenreichbau in Schulstuben?“ den im Kontext der Debatte um die Rolle der Schweiz von Medien erhobenen Vorwurf, die Schweizer Schulbücher seien geschönt und ideologisch gewesen und hinkten der Forschung hinterher. Wie der Beitrag dokumentiert, befassten sich Schulgeschichtsbücher in einem kritischen Sinne früh mit der Thematik, indem sie sich an die Erkenntnisse von Publizisten und Filmschaffenden anlehnen konnten, während die Brisanz der Fragestellung die historische Zunft noch kaum erreicht hatte. Otto Müllers „Denkwürdige Vergangenheit“ (1969) war das erste Schulbuch, das sich pointiert und kritisch zur schweizerischen Flüchtlingspolitik äußerte. Kurt Messmer folgert: Es sei bemerkenswert, was Lehrpersonen und Jugendliche der Volksschule und damit eine breitere Öffentlichkeit schon rund 30 Jahre vor dem „Bergier-Bericht“ hätten wissen können. Die reformorientierten Lehrmittel näherten sich seit den 1970er Jahren der Thematik schrittweise an. In der Ausgabe von 1989 rückt sie bei „Weltgeschichte im Bild“ ins Zentrum der Darstellung der Schweiz im Zweiten Weltkrieg.

Der Beitrag von Markus Furrer befasst sich mit der Funktion von Kriegsnarrativen in der nationalen Meistererzählung am schweizerischen Beispiel. Grundlagen der Analyse sind schweizerische Geschichtslehrmittel sowie populärwissenschaftlich orientierte Publikationen. An den Beispielen von Erzählungen zum Ersten und zum Zweiten Weltkrieg wird der Wandel in den Darstellungen sichtbar.

Auszumachen sind verschiedene Phasen des Diskurses: der Souveränitätsdiskurs nach dem Ersten Weltkrieg, der Bedrohungsdiskurs im Kontext der Geistigen Landesverteidigung, der Bewährungsdiskurs in der Nachkriegszeit des Kalten Krieges sowie der Krisendiskurs entlang von Bruchstellen seit den 1970er Jahren. Da sich im schweizerischen Falle das Bild der Bewährung im „Zeitalter der Katastrophen“ praktisch nahtlos an das alte und heroische Bild von den Alten Eidgenossen und ihren Befreiungskriegen sowie an das fortschrittsorientierte national-liberale Bild der modernen Schweiz anfügen ließ, wirkte Kritik an den Kriegsdarstellungen als ein Hinterfragen des gesamten Narrativs. Entsprechend heftig vollzog sich die Debatte um die Rolle der Schweiz während der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs Mitte der 1990er Jahre.

Im Beitrag „Die Existenz eines Volkes wird nicht diskutiert ...“ befasst sich Nadine Ritzer mit der Konstruktion der Nation in aktuellen rumänischen Geschichtsbüchern, bei denen neben Heldengeschichten dem Kampf gegen die Osmanen weiterhin eine wichtige Bedeutung zukommt. Wie die Autorin feststellt, orientieren sich die Geschichtsbücher dabei an Forderungen wie sie seitens der Europäischen Gemeinschaft gestellt werden, doch sind diese primär formaler didaktischer Natur und zielen weniger auf die Inhalte ab. Inhaltlich dominieren weiterhin Bilder von großen Männern; auch hat die nationale Meistererzählung vom jahrhundertlangen heroischen Kampf der Rumänen gegen die Osmanen Bestand. Die Geschichte Rumäniens werde so in weiten Teilen auf solche Konfliktlinien reduziert, womit Chancen für eine Integration Rumäniens in den mitteleuropäischen Raum vergeben würden. Gefordert seien strukturgeschichtliche Komponenten sowie eine „Entdramatisierung“ der Vergangenheit.

Marko Strbac untersucht den Wandel der Darstellung des jugoslawischen Bürgerkriegs in zwei kroatischen Geschichtslehrmitteln der Jahre 1997 und 2004. Er folgt dabei Themensträngen und Darstellungen wie dem „Zerfall Jugoslawiens“, der „Bildung der Republik Kroatien“, dem „Kampf um Souveränität und Territorium, den „Militäraktionen ‚Blitz‘ und ‚Sturmgewitter‘“ und dem Haager Kriegsverbrechertribunal. Sichtbar wird, wie schwierig und notwendig es ist, den Konflikt im Geschichtsunterricht einzubringen. Offenkundig ist auch der Wandel der Darstellung im Vergleich zwischen dem älteren und dem neueren Lehrmittel.

Mit der palästinensischen Bildungspolitik von 1948 bis 1982 befasst sich Philipp Amour. Insbesondere für die Palästinenser im Exil war es wichtig, ein eigenes Curriculum und auch eine einheitliche Darstellung der Geschichte Palästinas zu haben, welche zur Homogenisierung und zur Nationenbildung beitragen sollten. Wie der Autor aufzeigt, gab es etliche Bemühungen zur Schaffung von Lehrmitteln.

Die Erziehungspolitik der PLO (Palästinensischen Befreiungsorganisation) war weniger Ausdruck einer gezielten Politik des Nationbuilding, sondern man

reagierte vielmehr auf die politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen. Uneinig waren sich wichtige Vertreter in Bezug auf die Voraussetzungen: während sich für die einen eine auf die palästinensischen Bedürfnisse abgestimmte Bildungspolitik erst mit der „Befreiung Palästinas“ verwirklichen ließ, erkannten andere darin eine wichtige Voraussetzung dafür. Mit dem Krieg im Libanon 1982 und dem Auszug der PLO nach Tunesien fanden diese Bildungsbemühungen der Palästinenser ein jähes Ende.

Anmerkungen

- 1 Am 8. September 2006 veranstalteten wir an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern ein Fachkolloquium zum Thema „Der Krieg im Schulgeschichtsbuch“. Es war uns ein wichtiges Anliegen, Beiträge von Studierenden und Dozierenden einzubringen, was sich in diesem Sammelband widerspiegelt.
- 2 Vgl. hier insbesondere auch die Geschichte und Aufgabe des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig, wie sie im Jubiläumsband dargestellt ist: Ursula A. J. Becher/Rainer Riemenschneider (Hrsg.): Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Hannover 2000.
- 3 Siehe dazu Benjamin Ziemann: Historische Friedensforschung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 4 (2005), S. 266-281, hier S. 278.
- 4 Etienne François: Meistererzählung und Dammbrüche. Die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg zwischen Nationalisierung und Universalisierung. In: Monika Flacke (Hrsg.), Mythen der Nationen. 1945 Arena der Erinnerungen. 2 Bde., Mainz 2004, S. 13-28, hier S. 13.
- 5 Generell Ernest Gellner: Thought and Change, London 1964; Ders.: Nationalismus und Moderne, aus dem Englischen von Meino Büning, Hamburg 1995.
- 6 Vgl. hier zur Debatte einer Geschichtsdidaktik der Zeitgeschichte: Martin Sabrow: Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik. In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe 2 (2005) H. 2, <http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Sabrow-2-2005> (eingesehen, 13.09.2008).
- 7 Für Inhaltsanalysen und spezifisch zur Grounded Theorie siehe Anselm L. Strauss: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, München ²1998; Udo Kuckartz, Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, Wiesbaden 2005.
- 8 François (Anm. 4).
- 9 Als Überblick Rolf-Ulrich Kunze: Nation und Nationalismus, Darmstadt 2005. Als klassischer Vertreter des konstruktivistischen Ansatzes siehe Benedict Anderson: Die Erfindung der Nation. Zur Geschichte eines folgenreichen Konzepts, Neuausgabe, Berlin 1998 (englische Originalfassung, 1983).
- 10 Ebd., S. 75.
- 11 Zu diesem Ansatz spezifisch Dieter Langewiesche: Nation, Nationalismus, Nationalstaat in Deutschland und Europa, München 2000. Langewiesche stützt sich hier auf Ansätze, wie sie von Reinhart Koselleck, Norbert Elias und Benedict Anderson schon entwickelt worden sind.
- 12 Yasemin Nuhoğlu Soysal/ Hanna Schissler: Introduction. Teaching beyond the National Narrative. In: Hanna Schissler/Yasemin Nuho lu Soysal (Hrsg.): The Nation, Europe and the World. New York/Oxford 2004, S. 1-9, hier, S. 7.
- 13 Siehe dazu Gerd Stein: Das Schulbuch als Politikum. Sozialwissenschaftliche Beiträge zur Medien- und Unterrichtsforschung. Duisburg 1976.
- 14 Soysal/Schissler (Anm. 12), S. 2.

Christine G. Krüger

Im Banne Bismarcks. Der deutsch-französische Krieg (1870/71) in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern

Krieg und Kriegsgewalt im deutsch-französischen Konflikt von 1870/71 standen im Zeichen zweier gegenläufiger Entwicklungen: Zum einen erfuhr das Kriegsgeschehen nicht nur durch die Effektivitätssteigerung der Waffentechnik eine Ausweitung, sondern ebenso durch seine zunehmende Nationalisierung. Zum anderen sind deutliche Bestrebungen erkennbar, den Krieg völkerrechtlich einzuhegen. Der 1870er Krieg war der zweite Waffengang, in dem die Genfer Konvention von beiden Kriegsparteien unterzeichnet worden war. Für den Völkerrechtshistoriker Geoffrey Best markiert er den Beginn einer „happy phase“, in der das humanitäre Völkerrecht eine historisch einmalig weite Anerkennung fand.¹

Die Ambivalenz dieser beiden Entwicklungen wurde von den Zeitgenossen erkannt und während der Kriegsmonate ausführlich debattiert. Uneinigkeit herrschte, in welche der Richtungen die Zukunft des Krieges führen werde. Die damalige Diskussion spiegelt sich heute in ähnlich kontroversen Positionen der Geschichtsforschung darüber, inwieweit der 1870er Krieg die Weltkriege vorbereitet und sich „on the road to total war“ befunden habe und damit einen Wendepunkt in der Kriegsgeschichte darstellte.² Die folgenden Ausführungen nehmen diese Fragen zum Ausgangspunkt. Ziel ist es auszuloten, auf welche Weise die im 1870/71 zu Tage tretenden Entwicklungen des Kriegswesens in deutschen und französischen Schulbüchern reflektiert wurden und werden.

Analysiert wurden dazu deutsche und französische Lehrmittel von 1872 bis heute. Für die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg gibt die in den Schulgeschichtsbüchern vorgenommene historische Bewertung des deutsch-französischen Krieges Aufschluss darüber, welche Zukunftserwartungen Schülerinnen und Schülern nahe gebracht werden sollten. Bis in den Zweiten Weltkrieg hinein stand die Darstellung des Krieges vielfach im Dienst der Kriegsvorbereitung, schulte kriegsstrategisches Denken und glorifizierte Heroismus. Nach 1945 unterlag der Geschichtsunterricht einem grundlegenden Funktionswandel, der die Behandlung des Unterrichtsgegenstandes Krieg nicht unberührt lassen konnte. In dem Maße wie die nationale Identitätsbildung als Unterrichtsabsicht allmählich in den Hintergrund trat, verloren die Kriegsdarstellungen an Gewicht. Der Zweite Weltkrieg mit seinen verheerenden Ausmaßen hatte Nationalismus

und Militarismus diskreditiert, im Zuge der nun angestrebten westeuropäischen Aussöhnung setzte sich statt Kriegsbereitschaft Friedensfähigkeit als Lehrziel durch.³ Aber auch für sie ist die Analyse von kriegesischen Konflikten, ihrem Zustandekommen, ihrer Dynamik und dem schwierigen Prozess ihrer Beendigung unabdingbar.

Der Beitrag setzt drei Schwerpunkte: Ein erster Abschnitt widmet sich der Darstellung des Kriegsbeginns. Dabei geht es nicht so sehr um die in den Schulbüchern teils bis heute zentral behandelte Frage der Kriegsschuld, sondern um die Rolle, welche Nation und Nationalismus in beiden Ländern bei der Entfesselung der Streitigkeiten zugeschrieben wurde.⁴ Der zweite Abschnitt beleuchtet die Darstellung der Kriegführung und der eigentlichen Kriegshandlungen. Der letzte Abschnitt schließlich analysiert, wie die Kriegsfolgen geschildert und bewertet wurden. Im Mittelpunkt stehen dabei weniger die Konsequenzen für die politische Geschichte als diejenigen für die Zukunft von Krieg und Frieden.

1. Der Kriegsbeginn

Dass in der Geschichtswissenschaft und im Geschichtsdenken bis in die 1960er Jahre hinein in erster Linie „große Männer“ Geschichte machten, galt in besonderem Maße für die Kriegs- und Diplomatiegeschichte und so auch für die Darstellung des 1870er Krieges. Die deutschen und französischen Schulgeschichtsbücher sind hiervon nicht auszunehmen. Bismarck und Napoleon III. sind in ihnen die Hauptpersonen, deren Handeln den Krieg herbeiführte.⁵ Mutet diese Feststellung zunächst wie ein Gemeinplatz an, ist sie bei genauerem Hinsehen weniger selbstverständlich, als es zunächst erscheinen mag. Die Frage, ob es sich bei dem Krieg um einen dynastischen Krieg oder um einen Volks- bzw. Nationalkrieg handele, ob also allein die Monarchen oder vielmehr die kriegführenden Nationen die Verantwortung für ihn zu tragen hätten, wurde 1870 in der Öffentlichkeit bereits diskutiert, bevor die eigentlichen Kriegshandlungen begannen. Während des Krieges avancierte sie zu einem „Politikum ersten Grades“, weil sie, wie noch erläutert wird, die Art der Kriegführung entscheidend beeinflusste.⁶ Mit der Nationalisierung des Krieges sah man seine Entgrenzung einhergehen.⁷

Schulbuchautoren war diese Diskussion nicht unbekannt. Die Lehrerausgabe eines Schulgeschichtsbuchs aus den 1920er Jahren etwa zitierte in einem „für den Lehrer“ geschriebenen Abschnitt eine Passage aus den Schriften Helmuth von Moltkes: „Überhaupt ist es nicht mehr der Ehrgeiz der Fürsten, es sind die Stimmungen der Völker, das Unbehagen über innere Zustände, das Treiben der Parteien, besonders ihrer Wortführer, welche den Frieden gefährden. Die großen Kämpfe der neueren Zeit sind gegen Wunsch und Willen der Regierenden entbrannt.“⁸

Tatsächlich finden sich bei genauerer Analyse auch in den Schulgeschichtsbüchern Hinweise darauf, dass die Regierenden in ihren Entscheidungen an die nationale Öffentlichkeit gebunden waren. Durch das starke Gewicht jedoch, das die Darstellung in den Lehrwerken gewöhnlich dem Handeln der Staatsmänner verleiht, erscheint die Einflussnahme der öffentlichen Meinung nachgeordnet und unscharf. Das in dem Weimarer Lehrer-Handbuch für den Geschichtsunterricht erörterte Problem wurde in den Schülerausgaben nicht diskutiert.

Bei der Schilderung des Kriegsbeginns und seiner Verursachung legen die Schulbücher ihren Schwerpunkt auf die spanische Thronkandidatur und die Julikrise. Bismarck wird in den französischen wie in den deutschen Lehrwerken als gewiefter Schachspieler dargestellt, der mit „genialem Scharfblick“ das Geschehen durchschaute und bewusst zu lenken verstand.⁹ Seine Kürzung der Emser Depesche, die in den französischen Geschichtsbüchern seit der Wende zum 20. Jahrhundert fast nie unerwähnt blieb, wurde in einigen deutschen Werken zwar bis in die Weimarer Zeit hinein übergegangen. Spätestens seit den 30er Jahren gehörte sie aber auch dort zum festen Kanon. In der Zeit des Nationalsozialismus wurde sie gar mit Genugtuung als kluger Winkenzug gerühmt, in den 50er und 60er Jahren teils noch gerechtfertigt, meist aber nun als bewusste Provokation Bismarcks dargestellt: „Bismarck tat nichts, um einen Krieg zu verhindern, sondern forderte ihn durch die verkürzte Fassung der ‚Emser Depesche‘, die in dieser Form Frankreichs Prestige herabsetzte, heraus“.¹⁰

Als Bismarcks Gegenspieler figuriert Napoleon III. Auch ihm wird in den Geschichtsbüchern beider Länder ein Gutteil der Verantwortung für den Krieg zugeschrieben.¹¹ Um seine wankende Machtbasis zu stabilisieren, habe er außenpolitische Erfolge gesucht und daher einen militärischen oder zumindest diplomatischen Sieg über Preußen angestrebt. Viele Lehrwerke relativieren in ihrer Darstellung Napoleons III. die persönliche Handlungsmacht. Bereits der Hinweis auf seine angefochtene Machtstellung demonstriert die Abhängigkeit von einer breiten Unterstützung in der Bevölkerung. Dem demokratischen Bildungsauftrag im Nachkriegsdeutschland verschrieb sich 1952 ein deutsches Werk, das diese Abhängigkeit sogar zur Regel erhob: „Gewaltherrschaften aber halten sich nur durch Erfolge.“¹² Mit anderer Perspektive, doch mit demselben demokratie-didaktischen Aussageziel urteilte ein französisches Lehrbuch 1916 über Kriegsverantwortung und -folgen: „[...] tel était le bilan du second Empire, terrible leçon pour les peuples assez aveugles et imprudents pour s'abandonner à un maître“.¹³

Viele Geschichtsbücher analysierten die Gebundenheit Napoleons an die öffentliche Meinung sogar noch detaillierter. In einem deutschen Werk von 1929 las man: „Dem leidenschaftlich ausgesprochenen Willen des französischen Volkes konnte Kaiser Napoleon nicht widerstehen. Jetzt, wo er schon um seinen Thron zu fürchten begann, [...] durfte er nicht mit dem dynastischen Interesse zudecken, was das französische Machbewusstsein und die Eitelkeit der grande nation in ihrem Innersten berührte.“¹⁴

Die Darstellung der eingeengten Handlungsspielräume des französischen Monarchen steht im Kontrast zur scheinbar unabhängig von der deutschen Öffentlichkeit waltenden Figur Bismarcks. Die deutsche Öffentlichkeit kommt – in deutschen Schulbüchern bis 1945 regelmäßig, in französischen vereinzelt – allenfalls in ihrer nationalen Begeisterung nach der Kriegserklärung zu Wort, jedoch lediglich reagierend, nicht selbst Entscheidungen herbeiführend. Freilich handelten Bismarck und Napoleon III. tatsächlich aus verschiedenen Machtpositionen heraus. Doch darüber und über Art und Ausmaß des Einflusses der öffentlichen Meinung wurde in den Schulbüchern nicht reflektiert.

Wurde der deutschen Öffentlichkeit so gut wie kein, der französischen immerhin ein – oft allerdings vager – Einfluss auf den Kriegsbeginn 1870/71 beigemessen, so machten die Schulbücher doch bis 1945 in dem von ihnen vielfach bedienten Feindbild und dem vermeintlichen „Nationalcharakter“ implizit auch strukturelle Bedingungen für den deutsch-französischen Konflikt verantwortlich. Deutsche Geschichtsbücher betonten bis 1945 immer wieder „Haß“, „Neid“, „angeborene Eitelkeit“ und ein „Gelüst nach Rache“ der Franzosen.¹⁵ Französische Schulbücher hingegen schilderten die Deutschen als kaltherzig, brutal und militaristisch.¹⁶ Beiderseits wurde aus diesen Zuschreibungen der tiefe nationale Gegensatz hergeleitet: „Mit den Franzosen haben sich die Deutschen von jeher nicht gut vertragen können.“¹⁷ Fatalistisch stellten einige Schulgeschichtsbücher den Kriegsausbruch aufgrund dieses gewissermaßen zum Naturgesetz erhobenen Gegensatzes als Zwangsläufigkeit dar: „La guerre devait éclater un jour ou l'autre entre les deux pays“.¹⁸

Die stolze Beschreibung der nationalen Begeisterung der eigenen Nation ebenso wie die feindbildorientierte Charakterisierung des jeweiligen Nachbarn verschwanden nach 1945 aus den deutschen Geschichtsbüchern, etwas später auch aus den französischen. Die Kriegsdarstellung wurde dadurch entnationalisiert. Diese Entwicklung ist uneingeschränkt positiv zu bewerten. Doch zeitigte sie den Nebeneffekt, dass dadurch einer personenzentrierten Darstellung des Krieges weiterer Vorschub geleistet wurde. Ein deutsches Lehrbuch aus dem Jahr 2001 etwa, das dem 1870er Krieg nur wenige Zeilen widmet, reduziert die Julikrise weitgehend auf das Wirken Bismarcks: „Bismarck benutzte Frankreichs Versuch, den vakanten spanischen Königsthron 1870 mit einem ihm genehmen Kandidaten zu besetzen, um Napoleon III. zu einer Kriegserklärung zu provozieren. [...] Als [...] Napoleon III. Preußen durch eine Verzichtserklärung auf alle Zeit zu demütigen versuchte, erweckte Bismarck in der so genannten Emser Depesche den Eindruck, König Wilhelm habe den französischen Botschafter vor den Kopf gestoßen.“¹⁹

Auch die Vorstellung, die für Lehrer und Schüler früherer Generationen noch als selbstverständlich gegolten haben mag, dass eine Serie nationaler Demütigungsversuche in einen Krieg führen „musste“, wie es in vielen Schulbüchern hieß, wurde nach dem Krieg nur selten zum Analysegegenstand. Oft distanzierten

sich die Lehrwerke von der nationalistischen Kriegsbereitschaft durch apodiktische Formulierungen wie: „Nach den Auffassungen der damaligen Zeit blieb Napoleon III. keine andere Wahl mehr“, oder: „Der Krieg wurde unvermeidlich. Eine Entwicklung, die sich zum Verhängnis für beide Völker ausgewirkt hat, nahm ihren Anfang“.²⁰ Der aggressive Nationalismus des 19. Jahrhunderts wird aber in diesem Zusammenhang kaum je eingehender erörtert. Eine detaillierte und kritische Auseinandersetzung mit gegenseitigen Feindbildern, welche die frühere, selbst auf diesen Feindbildern basierende Darstellung hätte ersetzen können, blieb aus.²¹

2. Kriegführung

Stärker noch als um den Kriegsbeginn ging es in der einleitend skizzierten zeitgenössischen Diskussion um die Art der Kriegführung und das Ausmaß der Beteiligung der Bevölkerung am Kriegsgeschehen. Vor allem nach der Kapitulation Napoleons und seiner Armeen Anfang September 1870 wurde diese Frage virulent. Die darauf folgenden Friedensverhandlungen scheiterten, als die neu gebildete republikanische Staatsführung in Frankreich die von deutscher Seite geforderte Abtretung Elsass-Lothringens ablehnte und zur Volksbewaffnung aufrief. Hatte der preußische König noch zu Beginn des Krieges bekundet, dieser gelte Napoleon und nicht den Franzosen, konnte diese Maxime nun nicht mehr zutreffen. In den Augen der deutschen wie der französischen Öffentlichkeit war der Krieg spätestens in seiner zweiten Phase unzweifelhaft zum Volkskrieg geworden.²²

Verglichen mit der zeitgenössischen öffentlichen Diskussion fand diese Deutung erstaunlich wenig Niederschlag in den Schulgeschichtsbüchern. Zwar teilten sie den Krieg gewöhnlich mit der Kapitulation von Sedan in zwei Phasen ein und sprachen auch die französische Volksbewaffnung an. Doch welche Bedeutung dies für die Kriegführung hatte, wurde nicht systematisch erläutert. Überraschenderweise verzichteten die meisten deutschen Schulgeschichtsbücher der Kaiserreichszeit und der Weimarer Jahre auch darauf, den französischen Partisanenkrieg ausführlicher zu thematisieren. Die Schilderung des Kriegsgeschehens konzentrierte sich bis 1945 auf die Operationsgeschichte: Einzelne Schlachten wurden aufgelistet und nacherzählt. Sie waren Bestandteil der nationalen Erinnerungspolitik, die Wiederholungslektionen in den Schulgeschichtsbüchern geben ein Zeugnis von den Bemühungen, sie im kollektiven Gedächtnis lebendig zu halten.²³ Durch die Fokussierung auf die Schlachten erscheinen die Kriegshandlungen weitgehend auf die regulären Kombattanten reduziert. Darin unterscheidet sich die Darstellung deutlich von der Zeitungsberichterstattung der Jahre 1870/71, die in Deutschland in der zweiten Kriegsphase keine Gelegenheit verstreichen ließ, französischen Zivilisten oder *Franc tireurs* heimtückische und völkerrechtswidrige Gräueltaten nachzusagen. Ähnliches

gilt für die französischen Schulgeschichtsbücher, die nur selten von deutschen Straf- und Vorbeugemaßnahmen gegen die *Franc tireurs* berichteten.²⁴ In der französischen Presse der Kriegsmonate wurden diese dagegen mit der gleichen Regelmäßigkeit als Völkerrechtsbruch verurteilt wie die *Franc tireur*überfälle in der deutschen.²⁵ Auch die deutschen Belagerungen französischer Städte, insbesondere der Metropole Paris, bei der durch Hunger und Bombardement zahlreiche Zivilisten ums Leben kamen, wurden zwar erwähnt, aber eher um die heroische Widerstandsleistung der französischen Bevölkerung zu feiern als um einen Völkerrechtsbruch anzuprangern.²⁶

Taucht die *Übertretung* des Völkerrechts in den Schulgeschichtsbüchern verglichen mit der Presseberichterstattung der Kriegszeit marginal auf, so fällt dessen fehlende *positive* Würdigung noch eklatanter ins Auge. Dabei fanden sich fortschrittsoptimistische Lobgesänge auf die Humanisierung des Krieges durch das Völkerrecht in der deutschen Presse der Kriegsmonate zuhauf.²⁷ Die Genfer Konvention wurde als „Triumph der Gesittung“, als „eine der schönsten Errungenschaften unseres Jahrhunderts“ gefeiert.²⁸ Die Schulgeschichtsbücher jedoch interessierten sich dafür nicht. Lediglich in einem direkt nach Kriegsende erschienenen deutschen Lehrbuch findet sich noch der unmittelbare Nachhall des Diskurses der Kriegsmonate: „Seit dem Kriege, den Deutschland im Jahre 1864 gegen Dänemark zur Befreiung Schleswig-Holsteins führte, weht auf allen Schlachtfeldern eine Fahne, die ein rothes Kreuz auf weißem Grunde hat, neben den Kriegsfahnen. Das ist die Friedensfahne, und unter ihr zieht seitdem ein unbewaffnetes Friedensheer mit den Kriegern hinaus, um die Verwundeten, welchem Volke sie auch angehören mögen, vom Kampfplatze wegzutragen.“²⁹ Die zwei Seiten umfassende Passage, die das Buch dem „stillen Heer des Friedens“ widmete, ist gleichzeitig eine der seltenen Stellen, in denen Frauen in Aktion treten: „Aber auch die ruhigen Friedensleute in der Heimath, die nicht mit hinausziehen konnten, besonders die Frauen, regten ihre Hände, die Noth des Krieges zu lindern.“³⁰

Priesen die Zeitgenossen 1870/71 die Einhegung des Krieges durch das Völkerrecht als Fortschritt, so bereitete ihnen die zunehmende Effizienz der Waffentechnik Sorge. Die französische Armee setzte mit der auch als „Kugelspritze“ bezeichneten *Mitrailleuse* erstmals eine Art Maschinengewehr ein. Allgemein war die Reichweite von Gewehren und Kanonen gesteigert worden. Kritische Beobachter erblickten in der unabsehbar wachsenden Schlagkraft der modernen Waffen eine gravierende Gefahr für die Menschheit.³¹

Derart pessimistische Stimmen fanden in deutschen Schulgeschichtsbüchern keinerlei Raum. Auf die neuen Waffen kamen diese nur zu sprechen, wenn sich dadurch die Bravour der Truppen überhöhen ließ: „Hier lernten unsere Krieger die Furchtbarkeit des Chassepotgewehres erst bei 600 Schritt kennen. Während die Wirksamkeit des Zündnadelgewehrs erst bei 660 Schritt anfang, gab die Chassepotflinte auf 1200 Schritt sicheren Schuß, und ihre Kugeln flogen

1800 – 2000 Schritt weit. Auch die tückischen Kugelspritzen (Mitrailleusen) knarnten ganz abscheulich und streckten manchen Deutschen nieder. Die braven thaten Wunder der Tapferkeit.“³²

Selten beschrieben die Lehrwerke die Auswirkungen der Waffenkraft derart detailliert. Wie die Politikgeschichte betonte die Operationsgeschichte die Entscheidungen der „großen Männer“, also der Heerführer. Das Kriegserleben einzelner Soldaten geriet nur in Form von Heldenanekdoten zuweilen in den Blick. Leid und Entbehrungen der Truppen blieben so gut wie ausgeblendet.³³ Allenfalls aus Angaben zu Gefallenenzahlen ließen sich die Resultate der Waffenkraft mitunter erschließen, doch abermals ausschließlich dann, wenn damit der Aufopferungswille der Soldaten gewürdigt werden sollte.³⁴

3. Kriegsfolgen

Das Kriegsgeschehen im 1870er Krieg wird in Schulgeschichtsbüchern bis heute kaum historisiert, dies gilt für deutsche und französische Lehrwerke gleichermaßen. Größere Divergenzen lassen sich bis 1945 hingegen für einen weiteren Aspekt des Kriegsnarrativs feststellen: für die Analyse der Kriegsfolgen. Die hier manifesten Unterschiede zwischen deutschen und französischen Lehrwerken lassen sich in erster Linie freilich aus Sieg und Niederlage herleiten. Die Schulbücher des Kaiserreichs zeichneten die Resultate des Krieges ausschließlich positiv. Als größten Ertrag feierten sie die Reichsgründung: „Was mehr denn 50 Friedensjahre nicht zu Stande zu bringen vermocht hatten, das sproßte jetzt aus der blutigen Saat des Krieges auf den Schlachtfeldern Frankreichs hervor: Die Einigung Deutschlands und die Wiederherstellung des deutschen Kaiserreichs.“³⁵

Auch in der Annexion von Elsass-Lothringen sahen deutsche Schulgeschichtsbücher der Kaiserreichszeit eine segensreiche Kriegsbeute.³⁶ Überdies rühmten sie Deutschlands gesteigerte Machtstellung als glückliche Konsequenz des Feldzugs: „Das geeinte Deutschland aber hat seine Macht und Stärke kennen gelernt und endlich die Stellung in der Welt eingenommen, die ihm gebührt“, glaubte ein Schulbuchautor, ein anderer triumphierte: „Mit Entsetzen erkannte Frankreich, mit Staunen die Welt, wie schier unerschöpflich die deutsche Wehrkraft sei.“³⁷ Einige Lehrwerke priesen die neue deutsche Machtfülle als Friedensgarantie: „Im Herzen Europas war ein Reich entstanden, das gestützt auf eine starke Wehrkraft, geleitet durch eine unvergleichlich geniale Politik, von vornherein einen maßgebenden Einfluß auf das übrige Europa ausübte und sich zu einer leitenden Stellung emporschwang, seine Macht aber nicht zu einer Politik der Eroberungen missbrauchte, sondern zu einem *Hort des Friedens* wurde.“³⁸ Erst nach 1945 gestanden deutsche Schulgeschichtsbücher offen ein, dass die Annexion Elsass-Lothringens „zu einer schweren Belastung für die Beziehungen der beiden Völker“ wurde, und problematisierten auch die nationale Einigung „‘von oben’ durch ‘Blut und Eisen’ und unter Preußens Vorherrschaft“.³⁹