

Nationale Geschichtspolitik: Der Versailler Friedensvertrag in der 100-jährigen Erinnerung in Schulbüchern aus vier Nationen

Mörrike, Lena

Veröffentlichungsversion / Published Version

Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Mörrike, L. (2022). *Nationale Geschichtspolitik: Der Versailler Friedensvertrag in der 100-jährigen Erinnerung in Schulbüchern aus vier Nationen*. (Public History - Angewandte Geschichte, 16). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839462317>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Lena Mörke

NATIONALE GESCHICHTS- POLITIK

Der Versailler Friedensvertrag
in der 100-jährigen Erinnerung
in Schulbüchern aus vier Nationen

[transcript]

Public History –
Angewandte Geschichte

Lena Mörke
Nationale Geschichtspolitik

*Für Matti
Mögest du dir deine Begeisterung für Bücher
und dein neugieriges Nachfragen bewahren*

Lena Mörke ist Germanistin, Historikerin und Lehrerin und wurde 2021 an der Universität Heidelberg promoviert. Sie arbeitet an der Schnittstelle von Schulbuchforschung und schulischer Praxis mit besonderem Fokus auf Übergangsprozessen von theoretischen Erkenntnissen auf den schulischen Unterrichtsalltag mit digitalen Bildungsmedien.

Lena Mörike

Nationale Geschichtspolitik

Der Versailler Friedensvertrag in der 100-jährigen Erinnerung
in Schulbüchern aus vier Nationen

[transcript]

Die vorliegende Arbeit wurde im Wintersemester 2020/21 von der Philosophischen Fakultät der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg unter dem Titel "100 Jahre Erinnerung an den Versailler Vertrag. Das offizielle Ende des Ersten Weltkrieges in Schulbüchern der siegreichen und besiegten Nationen seit 1919" als Dissertation angenommen und für den Druck geringfügig überarbeitet.



The EOSC Future project is co-funded by the European Union Horizon Programme call INFRAEOSC-03-2020, Grant Agreement number 101017536

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Projekt EOSC Future.

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.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Lena Mörke**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung: Caroline Weber, Berlin

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6231-3

PDF-ISBN 978-3-8394-6231-7

<https://doi.org/10.14361/9783839462317>

Buchreihen-ISSN: 2700-8193

Buchreihen-eISSN: 2703-1357

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Theoretischer Rahmen	17
2.1	Schulbücher als Konstrukteure und Konstruktionen von Erinnerungskultur und Geschichtspolitik	17
2.2	Versailles und der Vertrag: Entwicklungen, Wahrnehmungen, Diskurse	24
3	Problematisierung	37
3.1	Forschungsstand und Quellenlage	37
3.2	Schwerpunkte der Untersuchung, Ziele und Leitfragen	44
4	Analyse der Schulbücher nach ausgewählten Aspekten	51
4.1	Drei weiße Männer in Schwarz: Die Delegierten und ihre Ziele	51
4.1.1	Deutschland: »Die anderen« als Projektionsfläche geschichtspolitischer Anliegen	60
4.1.2	Frankreich: Auf Distanz zu einem »paix imparfaite«	66
4.1.3	Großbritannien: Die Großen Drei – Personifikation nationaler Interessen	67
4.1.4	USA: Präsident Wilson – »Prophet of a new age«	75
4.1.5	Fazit und internationale Vergleiche	85
4.2	Wer nicht siegen kann, muss geben: Die Bestimmungen	95
4.2.1	Deutschland: Schuld und Strafe	107
4.2.2	Frankreich: Eine Frage der Sicherheit	115
4.2.3	Großbritannien: Der lange Schatten des John Maynard Keynes	124
4.2.4	USA: It's all about Wilson	132
4.2.5	Fazit und internationale Vergleiche	138
4.3	Spiegeln, Spiegeln an der Wand ...: Die symbolische Dimension des Vertrages	144
4.3.1	Deutschland: 1871 – nationaler Mythos und Gegenbild zu 1919	153
4.3.2	Frankreich: 1919 tilgt das »Unrecht von 1871«	160
4.3.3	Großbritannien: Historische Kontinuitätserzählungen von Ludwig XIV. bis 1919	165

4.3.4	USA: »Now the French had their revenge«	170
4.3.5	Fazit und internationale Vergleiche	173
4.4	Das liebe Geld und die Moral: Artikel 231	179
4.4.1	Deutschland: »Schuld« als nationales Narrativ	186
4.4.2	Frankreich: Von der Notwendigkeit, entschädigt zu werden	198
4.4.3	Großbritannien: Deutsche (Allein-)Schuld? 100-jähriger Diskurs	203
4.4.4	USA: Kaum Verständnis für die deutsche Perspektive	213
4.4.5	Fazit und internationale Vergleiche	217
4.5	Frieden, Demokratie, Selbstbestimmung? Der Völkerbund	224
4.5.1	Deutschland: Der Völkerbund – »Instrument der siegreichen Mächte«	230
4.5.2	Frankreich : Briand statt Wilson	232
4.5.3	Großbritannien: Hoffnung auf Demokratie und Zusammenarbeit	232
4.5.4	USA: Wilson und der Völkerbund als US-amerikanisches »Basisnarrativ«	234
4.5.5	Fazit und internationale Vergleiche	237
5	Schlussbetrachtung	241
	Quellen und Literatur	255
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	275

1 Einleitung

März 2020: Die Straßen sind leer, Geschäfte geschlossen, weltweit spricht man von Krieg. Kurz darauf wird nicht nur verbal weiter aufgerüstet. Schutzmasken sollen im »Kampf« gegen den »unsichtbaren Feind« helfen. In den Krankenhäusern versucht man, für diejenigen, die ihm bereits »zum Opfer gefallen« sind, genügend Betten bereitzustellen; Bilder von Lazaretten und Massengräbern gehen um die Welt.

Die Kriegsmetaphorik, von der Personen der Politik in zahlreichen Staaten auch noch in den Monaten danach Gebrauch machen, dient dazu, den Ausnahmezustand zu beschreiben, den das neuartige Virus SARS-CoV-2 auslöste. Damit soll ohne viele Umschweife deutlich gemacht werden, wie ungewöhnlich und ernst die Situation ist. Gleichzeitig kommt die Botschaft bei der Bevölkerung an, weil alle aus dem (sprachlichen) Repertoire des kollektiven Gedächtnisses zumindest auf einer abstrakten Ebene wissen, was Krieg bedeutet: Lebensgefahr, Ausnahmezustand, ungewisser Ausgang.

In Not- und Krisenzeiten wird offenbar an Krieg erinnert, anstatt sich mit der Erinnerung an Frieden Hoffnung zu machen. Kriegsmetaphern sind schneller herangezogen, unmissverständlicher und eingängiger als Friedensrhetorik. Sie legitimieren Notstandsgesetzgebungen, die Einschränkung individueller Freiheitsrechte und besondere Befugnisse von Regierungen. Hingegen ist kaum anzunehmen, dass alle vom Frieden sprechen werden, nachdem die Krise überwunden sein wird. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird sich niemand Gedanken darüber machen, wie ein Friedensschluss mit einem Virus aussehen könnte. Der Krieg wird vorbei sein, ohne ihn offiziell für beendet erklärt zu haben.¹

1 Aus Gründen der Übersicht werden die URLs aller journalistischer Onlinebeiträge ausschließlich im Literaturverzeichnis angegeben: **Deutschland**, 13. März 2020: Bundesfinanzminister Olaf Scholz spricht von der »Bazooka« und »Kleinwaffen« in Bezug auf die Finanzhilfe. Böcking, David: Scholz und Altmeier zücken die Bazooka, in: Der Spiegel (online, 13.3.2020). **Frankreich**, 16. März 2020: Präsident Emmanuel Macron wiederholt in einer Ansprache sechsmal den Satz »Wir sind im Krieg«. Sandberg, Britta: »Wir sind im Krieg«, in: Der Spiegel (online, 16.3.2020); Huld, Sebastian: Macron profiliert sich als Kriegsherr, in: ntv (online, 3.4.2020). **USA**, 19. März 2020: Präsident Donald Trump sieht sich selbst als »Wartime

Krieg ist in der Rhetorik und der allgemeinen öffentlichen Erinnerung offensichtlich deutlich präsenter als Friedensschlüsse, was auch die Zäsuren der Zeitgeschichte zeigen, die in der Bevölkerung allgemein bekannt und in der Geschichtswissenschaft weniger umstritten sind als andere²: 1914 und 1918, 1939 und 1945 sowie 1989–91. Sie stehen jeweils für den Beginn oder das Ende eines Kriegs; 1945 sogar für beides. Offenbar wird die europäisch-westliche Zeitgeschichte vor allem nach Kriegen strukturiert. Für diese These spricht auch, dass seit dem Ende des Kalten Krieges 1989–91 kein Ereignis mehr als derartig einschneidend eingestuft wurde, dass ihm von der Bevölkerung und der Geschichtswissenschaft allgemeiner Zäsurcharakter zugeschrieben wird.³

Das zeigt auch die Art und Weise der kollektiven Erinnerung. Jährt sich ein Weltkriegsbeginn oder -ende, werden vor allem die Jahrzehnte oder Jahrhunderte danach zu Gedenkjahren, in denen die museale, politische, publizistische, journalistische – sprich, erinnerungskulturelle – Präsenz von Kriegen besonders hoch ist. In den Jahren 2014, 2018 und 2020 wurde dies zuletzt besonders deutlich, als sich

Präsident« im »Virus-Krieg«. O. A.: Trump sieht sich im Virus-Krieg, in: tagesschau.de (online, 19.3.2020); cf (dpa): Donald Trump, der »Kriegspräsident«, rüstet sich für den Kampf gegen einen unsichtbaren Feind, in: Stern (online, 28.3.2020). **Großbritannien**, 19. März 2020: Premierminister Boris Johnson spricht von einem »Krieg, den wir gewinnen müssen«. Kusidlo, Silvia: Steuert Großbritannien in ein Corona-Desaster?, in: Stimme (online, 19.3.2020); Löhn-dorf, Marion: Mit Kanonen auf Viren schießen: Kriegsmetaphern haben in Corona-Zeiten Konjunktur, in: Neue Zürcher Zeitung (online, 11.6.2020). **Spanien**, 4. April 2020: Premierminister Pedro Sánchez möchte »eine europäische Kriegswirtschaft auf die Beine stellen«. Sánchez, Pedro: »Europa muss eine Kriegswirtschaft auf die Beine stellen«, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung (online, 4.4.2020). **Albanien**, Mai 2020: Premierminister Edi Rama kommentiert die Entsendung medizinischen Personals nach Italien mit den Worten: »Italien muss diesen Krieg für uns und die ganze Welt gewinnen«. Roser, Thomas: Albanien hilft Italien, in: Frankfurter Rundschau (online, 6.5.2020). **Südafrika**, 10. Juni 2020: Präsident Cyril Ramaphosa bei der Eröffnung neuer Lazarette: »We are at war«. ZDF: Heute 19 Uhr (Video, online, 10.6.2020). **China**, 13. Juni 2020: Die chinesische Regierung fordert den Kriegszustand für Peking. brt (dpa/afp): »Kriegszustand« soll zweite Coronawelle in Peking verhindern, in: Der Spiegel (online, 14.6.2020). **Armenien**, Juni 2020: Präsident Levon Ter-Petrosyan: »Das Coronavirus hat Armenien den Krieg erklärt.« Giebel, Katja: »Das Coronavirus hat Armenien den Krieg erklärt«, Interview mit Eviya Hovhannisyán aus Erewan, in: Heinrich Böll Stiftung (online, 15.6.2020).

- 2 Vgl. Sabrow, Martin: Zäsuren in der Zeitgeschichte, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte (3.6.2013): <https://docupedia.de/zg/Zaesuren> [11.6.2020].
- 3 Vor allem 2001 und 2011 werden jedoch diesbezüglich diskutiert, vgl. bspw. Berg, Manfred: Der 11. September 2001 – eine historische Zäsur?, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe 8, H. 3 (2001): <https://zeithistorische-forschungen.de/3-2011/id=4411> (2011) [15.8.2020]; Corsten, Michael/Gehler, Michael/Kneuer, Marianne (Hg.): Welthistorische Zäsuren: 1989, 2001, 2011, Hildesheim 2016.

Beginn und Ende des Ersten Weltkrieges zum 100. Mal jahrten, Beginn und Ende des Zweiten Weltkrieges zum 75. Mal. Vor allem in den europäischen Ländern, aber auch außerhalb Europas wurden die Geschehnisse in Vortragsreihen, Ausstellungen, Kunstinstallationen und Gedenkveranstaltungen aufgearbeitet und die Erinnerungen in den kollektiven Gedächtnissen der Nationen wiederbelebt. Bedeutung, Inhalte und Schwerpunkte der Erinnerung und der Gedenkfeiern waren von Nation zu Nation unterschiedlich, je nach Wahrnehmung und nachträglicher Interpretation des Erlebten.⁴ Gemeinsam war jedoch vielen Nationen, dass den Jubiläen auch von offizieller staatlicher Seite erinnerungskultureller Stellenwert zugeschrieben wurde. Im Jahr 2018 kamen am 11. November, dem Tag der Unterzeichnung des Waffenstillstandes zwischen Deutschland und den siegreichen Alliierten⁵ nach dem Ersten Weltkrieg, Abgeordnete aus aller Welt zu den Gedenkfeierlichkeiten nach Paris. In Compiègne, an dem Ort, an dem der Waffenstillstand vor hundert Jahren unterzeichnet worden war, legten die deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel und der französische Staatspräsident Emmanuel Macron gemeinsam einen Kranz nieder und enthüllten eine zweisprachige Gedenktafel.⁶ Am 8. bzw. 9. Mai 2020, an dem sich das Ende des Zweiten Weltkrieges in Europa zum 75. Mal jährte, wurden an zahlreichen Denkmälern Kränze niedergelegt, Flugschauen abgehalten, und in Frankreich, Russland und Großbritannien waren öffentliche Paraden vorgesehen. In Berlin war der 8. Mai 2020 einmalig ein gesetzlicher Feiertag.

Dass an Kriege der Zeitgeschichte deutlich häufiger erinnert wird als an Friedensschlüsse, mag auch daran liegen, dass sich nach den zwei grosen Kriegen und dem Kalten Krieg des 20. Jahrhunderts das Friedensschlieen nicht in »klassischer« Weise vollzog. Nach dem Ersten Weltkrieg musste zum ersten Mal eine globale Neuordnung geschaffen werden. Diese Aufgabe gestaltete sich höchst komplex und rief im Ergebnis allgemeine Unzufriedenheit sowohl auf der Seite der siegreichen als auch der besiegten Staaten hervor. Dieser Friedensschluss wurde transnational als »gescheiterter Frieden« wahrgenommen und konnte keine andauernde Friedenssituation herstellen. Dem Zweiten Weltkrieg folgte kein offizieller Friedensschluss mit Deutschland; erst 1990 beendete der Zwei-plus-Vier-Vertrag die

4 Vgl. bspw. zur Erinnerung an den Ersten Weltkrieg die Beiträge in Fenn, Monika/Kuller, Christiane (Hg.): Auf dem Weg zur transnationalen Erinnerungskultur? Konvergenzen, Interferenzen und Differenzen der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg im Jubiläumsjahr 2014, Schwalbach/Ts. 2016 sowie die Beiträge in Janz, Oliver (Hg.): Winning Peace. The End of the First World War: History, Remembrance and Current Challenges, Berlin 2019.

5 Hier und im Folgenden werden die gegen die Mittelmächte und deren Verbündete eingetretenen Nationen als »alliierte Mächte« bzw. »Alliierte« bezeichnet. Die offizielle Bezeichnung war »alliierte und assoziierte Mächte« (Alliierte: Frankreich, Großbritannien, Russland (bis 1917); Assoziierte: alle mit den Alliierten Verbündeten).

6 bru/gri (dpa, afp): Steinmeier und Macron gedenken Weltkriegs-Ende, in: Deutsche Welle (online, 4.11.2018).

Potsdamer Nachkriegsordnung. Das Ende des Kalten Krieges ging mit dem Zerfall der Sowjetunion und der Transformation Osteuropas einher anstatt mit einer anschließenden Stabilisation, wie sie Friedensverträge eigentlich herstellen sollten.

Die Beispiele zeigen, dass Frieden kein Zustand ist, der nach dem Krieg selbstverständlich wieder eintritt, sondern dass er aktiv geschaffen und erhalten werden muss. Darauf wies bereits Immanuel Kant 1795 in seiner Schrift »Zum ewigen Frieden« hin:

»Der Friedenszustand unter den Menschen, die nebeneinander leben, ist kein Naturzustand (*status naturalis*). Dieser ist vielmehr ein Zustand des Krieges, der zwar nicht immer durch einen Ausbruch der Feindseligkeiten[,] aber doch durch eine immerwährende Bedrohung mit diesen bestimmt wird. Der Frieden muss also *gestiftet* werden; denn die Unterlassung der Feindseligkeiten gibt noch keine Sicherheit dafür.«⁷

Besonders interessant ist die Schwelle zwischen Kriegs- und Friedenszeit – das Friedensschließen –, weil sie die den Kriegen allgemein zugeschriebene Zäsur erst als solche konstituiert. Friedensschließen ist nach zurückliegenden Kriegen ein tendenziell konstruktives, zukunftsweisendes Element, aber auch ein Akt im Schwebestand. Scheitert es, wird der Krieg fortgesetzt, mit weitreichenden Konsequenzen für die beteiligten Parteien.

Dies zu vermitteln ist elementar, um Friedenszeiten als solche wertzuschätzen, sich aktiv um deren Erhalt zu bemühen und das Friedensschließen als komplexe Aufgabe zu begreifen. Es gilt gerade in einer Zeit, in der nach Jahrzehnten ohne großen »klassischen« Staatenkrieg in Europa sich 2022 plötzlich die Ukraine durch den Angriff Russlands in ihrer Existenz bedroht sieht. Noch 2014 wies der damalige französische Präsident François Hollande in seiner Rede zum Beginn der Gedenkfeierlichkeiten zum Ersten Weltkrieg auf Folgendes hin:

»Diese Zeit des Erinnerns fällt [...] in einen Kontext [...], in dem der Frieden Gleichgültigkeit erweckt, weil er wie selbstverständlich besteht, obwohl auf unserem Kontinent die Einzelinteressen, die separatistischen, extremistischen und nationalistischen Strömungen an Bedeutung gewinnen.«⁸

7 Kant, Immanuel: Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. Sprachlich überarbeitet und neugefasst von Jost-Dietrich Busch, mit einem einleitenden Beitrag von Werner Busch, Kiel 2009, S. 21.

8 Rede François Hollandes zum Beginn der Gedenkfeierlichkeiten 100 Jahre Erster Weltkrieg, Paris, 7.11.2013, zit. nach Fenn, Monika/Kuller, Christiane: Auf dem Weg zur transnationalen Erinnerungskultur? Konvergenzen, Interferenzen und Differenzen der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg im Jubiläumsjahr 2014, in: Dies. (Hg.): Auf dem Weg zur transnationalen Erinnerungskultur? Konvergenzen, Interferenzen und Differenzen der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg im Jubiläumsjahr 2014, Schwalbach/Ts. 2016, S. 9-34, hier S. 14.

Frieden erscheint den nachgeborenen Generationen als allzu selbstverständlich, sodass Kriegsmetaphern nun auch im Zusammenhang mit einer globalen Pandemie verwendet werden. Problematisch daran ist, dass es infolgedessen schwerfällt, reale Kriegssituationen in angemessene Worte zu fassen und damit der Bedrohung und der Situation der Opfer gerecht zu werden und nicht Gefahr zu laufen, den Eindruck von Gleichgültigkeit zu vermitteln. Gleichzeitig wandeln sich Kriege weltweit – zu Kriegen gegen die eigene Bevölkerung, gegen Minderheiten oder zu globalem Terror, bei denen ein »Gemisch unterschiedlicher Motive und Ursachen« es schwer macht, die unterschiedlichen Parteien klar zu benennen sowie »diese Kriege zu beenden und einen stabilen Friedenszustand herzustellen«⁹. Ob und wie Frieden in Zukunft gestaltet werden wird, hängt maßgeblich damit zusammen, wie wir als Gesellschaft seinen Stellenwert und mögliche Handlungsoptionen an kommende Generationen kommunizieren und vermitteln.

Juni 1919 bis August 1920: Mit den fünf Pariser Vorortverträgen wird 1919/20 der Erste Weltkrieg zwischen den siegreichen Alliierten und den fünf Mittelmächten beendet: den Verträgen von Versailles mit dem Deutschen Reich (28. Juni 1919), von Saint-Germain-en-Laye mit Österreich (10. September 1919), von Trianon mit Ungarn (4. Juni 1920), von Neuilly-sur-Seine mit Bulgarien (27. November 1919) und von Sèvres mit dem Osmanischen Reich (10. August 1920, trat nie in Kraft und wurde 1923 im mit der Türkei geschlossenen Vertrag von Lausanne revidiert).¹⁰

Bei dem Vertrag von Versailles handelt es sich um den wichtigsten der fünf Verträge, an dem sich die anderen vier orientierten.¹¹ Er wurde am 28. Juni 1919 unterzeichnet, am 10. Januar 1920 ratifiziert und ist mit 440 Artikeln der bislang längste und komplizierteste Friedensvertrag der Geschichte.¹² Sein Inkrafttreten kann als Zäsur nach der Zäsur (2018) verstanden werden, legt man die Maßstäbe an, die Michael Corsten als allgemeines Merkmal welthistorischer Zäsuren festgestellt hat. Nach ihm verweisen Zäsuren im Allgemeinen »auf Neujustierungen von Kräfteverhältnissen in der Weltgesellschaft«, und zwar sowohl innerhalb der Systeme Wirtschaft, Politik, Recht und Soziales als bezüglich der »spezifischen Forma-

9 Münkler, Herfried: Die neuen Kriege, Reinbek bei Hamburg⁶ 2015, S. 16.

10 Vgl. bspw. Leonhard, Jörn: Der überforderte Frieden. Versailles und die Welt 1918–1923, München 2018, S. 1051–1153; Heideking, Jürgen: Friedensschlüsse nach dem Ersten Weltkrieg, in: Vitzthum, Wolfgang u.a. (Hg.): Die Kunst des Friedensschließens, Konstanz/Stuttgart 1985, S. 69–91.

11 Leonhard, Jörn: Erwartung und Überforderung. Die Pariser Friedenskonferenz 1919, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 69. Jg., 15 (2019), S. 4–11, hier S. 5.; vgl. auch Payk, Marcus M.: Frieden durch Recht? Der Aufstieg des modernen Völkerrechts und der Friedensschluss nach dem Ersten Weltkrieg, Berlin 2018, S. 358–372.

12 Leonhard, Erwartung, S. 7.

tion von strukturellen Kopplungen zwischen diesen Weltsystemen«. ¹³ Drei Großreiche – das Deutsche Kaiserreich, das Habsburgerreich Österreich-Ungarn und das Osmanische Reich ¹⁴ – zerfielen im Zusammenhang mit dieser Neuordnung der Welt. Die USA hatten sich zum ersten Mal an einem europäischen Krieg und dem folgenden Friedensschluss beteiligt und nahmen von nun an eine neue Rolle im internationalen Mächtekonkordat ein. Die Gründung des Völkerbundes als Teil der Friedensverträge war der Versuch, eine völkerrechtliche Basis zur Verhinderung weiterer Kriege zu schaffen. Das darin verankerte Selbstbestimmungsrecht der Völker läutete über Umwege das Ende von Imperialismus und Kolonialherrschaft ein. ¹⁵ Die Umverteilung von Gebieten führten zu Grenzverschiebungen und Gründungen neuer Staaten in Europa, zu Grenzkonflikten und diktatorischen Regierungssystemen. Kriegs- und Wiederaufbaukosten sowie Reparationszahlungen beeinträchtigten die Weltwirtschaft und waren eine Ursache der globalen Finanzkrise von 1929. In zahlreichen Ländern rief das Ergebnis der Friedensverhandlungen zudem Unzufriedenheit hervor und brachte vor allem dem Versailler Vertrag den Ruf ein, ein »gescheiterter«, »verlorener« bzw. »diktiert« Frieden gewesen zu sein, was politische Entscheidungen in der Zwischenkriegszeit maßgeblich beeinflusste und in Deutschland der aufstrebenden nationalsozialistischen Partei propagandistisch in die Hände spielte. Die Folgen sind bekannt.

Im Juni 2019 jährte sich die Unterzeichnung des Versailler Vertrages zum hundertsten Mal. Aus diesem Anlass eröffnete im nordfranzösischen Arras (nicht im Schloss von Versailles!) eine Ausstellung zum Friedensvertrag. Im Ländereck zwischen Belgien, Deutschland, den Niederlanden und Luxemburg wurde außerdem ein Wanderweg eingeweiht, auf dem restaurierte Grenzsteine an die Grenzverschiebungen durch den Versailler Vertrag erinnern. ¹⁶ Bereits im Oktober 2018 fand in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Auswärtigen Amt eine internationale Konferenz mit dem Titel »Winning Peace. The End of the First World War with its History, Remembrance and Current Challenges« statt. ¹⁷ Doch es wird deutlich: Mit den Feierlichkeiten zum Ende des Ersten Weltkrieges ein gutes halbes Jahr zuvor

13 Corsten, Michael: Wozu welthistorische Zäsuren?, in: Ders./Gehler, Michael/Kneuer, Marianne (Hg.): Welthistorische Zäsuren. 1989, 2001, 2011, Hildesheim 2016, S. 13-36, hier S. 27.

14 Als viertes Großreich wurde das Russische Kaiserreich bereits 1917 infolge der Februarrevolution aufgelöst.

15 Vgl. dazu bspw. Zimmerer, Jürgen: Von der Bevormundung zur Selbstbestimmung. Die Pariser Friedenskonferenz und ihre Auswirkungen auf die britische Kolonialherrschaft im südlichen Afrika, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 145-158.

16 Zimmermann, Manuel: Historische Wanderung: Grenzsteine ohne Grenzen erinnern an den Versailler Vertrag, in: Bayerischer Rundfunk (online, 20.6.2019).

17 Vgl. den Tagungsband: Janz (Hg.), Winning Peace.

kann das Gedenken an Versailles und die anderen Friedensverträge nicht mithalten. Das Erinnern an 1919 gestaltet sich deutlich reduzierter, es wird nicht offiziell und öffentlich inszeniert und ist kaum positiv besetzt. Dies zeigt sich auch an den journalistischen Beiträgen.¹⁸ Lediglich in fachwissenschaftlichen Kreisen wurde dem Jubiläum 2019 mit zahlreichen wissenschaftlichen Publikationen und Beiträgen Rechnung getragen.¹⁹ Damit konnte im Vergleich jedoch lediglich ein kleiner Teil der Bevölkerung erreicht werden.

Schulbüchern hingegen kann sich unabhängig von sozialer Herkunft, Intellekt und politischer Vorbildung kaum jemand entziehen:

»Mit der Ausdehnung des modernen Staates und seiner Institutionen über den gesamten Erdball gehört die Schule neben den Gerichten zu den wenigen Einrichtungen, die man in [...] Staaten [...] auch dann noch findet, wenn der Rest der staatlichen Infrastruktur schon längst zusammengebrochen ist. Im Ergebnis, das dürfen wir mit Fug und Recht annehmen, hat die überwältigende Mehrheit der heute existierenden Menschen auf der Welt irgendwann einmal ein Schulbuch in den Händen gehalten.«²⁰

In Schulbüchern findet sich zudem die Synthese dessen, was politisch und gesellschaftlich als relevantes Wissen ausgehandelt und anerkannt ist. Lehrpläne bzw. Curricula und staatliche Zulassungsverfahren vermitteln dabei juristisch gesicherte Autorität und suggerieren Objektivität. Der US-amerikanische Historiker

-
- 18 Beispielhaft für **Deutschland**: Kurbjuweit, Dirk: Wie Versailles bis heute für Unfrieden sorgt, in: Der Spiegel (online, 9.1.2020); für **Großbritannien**: Stone, Jon: Treaty of Versailles at 100: Path to peace or road to war?, in: The Independent (online, 28.6.2019); für die **USA**: Widmer, Ted: Was the Treaty of Versailles a Victory for Democracy?, in: The New York Times (online, 28.6.2019); Fazal, Tanisha M.: The Treaty of Versailles was signed June 28, 1919. So why don't countries formalize peace today?, in: The Washington Post (online, 28.6.2019); für **Frankreich**: Garrigou, Alain/Guichard, Jean-Paul: Keynes et le prix de la paix, in: Le monde diplomatique, No. 784, 66e année, juillet 2019, S. 3.
- 19 Bspw. Conze, Eckart: Die große Illusion. Versailles 1919 und die Neuordnung der Welt, München 2018; Leonhard, Überforderter Frieden; Schwabe, Klaus: Versailles. Das Wagnis eines demokratischen Friedens 1919–1923, Paderborn 2019; Brandt, Susanne: Das letzte Echo des Krieges. Der Versailler Vertrag, Ditzingen 2018; Payk, Frieden durch Recht?; Sharp, Alan: Versailles 1919. A Centennial Perspective, London 2018; Kolb, Eberhard: Der Frieden von Versailles, München 3 2019; Platthaus, Andreas: 18/19. Der Krieg nach dem Krieg. Deutschland zwischen Revolution und Versailles, Berlin 2018; Sédouy, Jacques-Alain de: Ils ont refait le monde, 1919–1920. Le traité de Versailles, Paris 2017; Mulligan, William: The Great War for Peace, New Haven/London 2014; Förster, Birte: 1919. Ein Kontinent erfindet sich neu, Ditzingen 2018.
- 20 Christophe, Barbara: Der Erste Weltkrieg in internationalen Schulbüchern. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Anregungen, in: Eckert. Working Papers 7 (2014): <http://repository.gei.de/handle/11428/141> [2.6.2020], S. 2.

Charles Ingrao bezeichnet in einem kritischen Text aus dem Jahr 2009 Schulbücher als »Weapons of Mass Instruction« und schreibt ihnen enormes Sendungs- und Beeinflussungspotenzial zu:

»[...] [S]choolbooks are part of a much greater legitimation process through which each society's ruling elites wins the largely uncritical acceptance of existing political, social, and economic system, together with the cultural attributes that reflect its hegemony.«²¹

Davon lässt sich ableiten, dass Schulbücher nicht nur eine Vielzahl von Menschen erreichen, sondern auch die zu einer bestimmten Zeit innerhalb einer Nation autorisierten Formen und Inhalte von Erinnerung spiegeln.²² Als Gegenstand der Untersuchung von Erinnerungsbildung bieten sie sich also deshalb an, weil sie Formen der Erinnerungsbildung sind, die wiederum selbst zahlreiche Inhalte und Formen der Erinnerung in sich versammeln. Jedes Kapitel im Schulbuch ist eine kleine Inszenierung, ausgestattet mit Fotos, Grafiken und Kartenmaterial, Aufgaben, Quellenausügen, optischen Highlights. Schulbücher liefern dadurch nützliche Einblicke in die erinnerungskulturelle Prägung einer Gesellschaft und tragen zum besseren Verständnis (trans-)nationaler Narrative, Erinnerungsmuster, Selbst- und Fremdbilder bei.

In der vorliegenden Arbeit soll am Beispiel des Versailler Vertrages in Schulgeschichtsbüchern aufgezeigt werden, wie an einen Friedensschluss erinnert wird, dessen Auswirkungen direkt und indirekt bis heute andauern. Dazu werden Formen und Inhalte kollektiver Erinnerungen an den Versailler Vertrag über knapp hundert Jahre hinweg untersucht. Untersuchungsgegenstände sind insgesamt 41 Geschichtsschulbücher der Mittelstufe (Sekundarstufe I bzw. Level 2 nach der ISCED-Klassifikation der UNESCO²³) aus den drei bis zum Ende an den Verhandlungen um den Friedensschluss beteiligten damals siegreichen Nationen Frankreich, Großbritannien und USA sowie der unterlegenen Macht Deutschland.²⁴

Als Grundlage für die Analyse wird im Folgenden zunächst das Schulbuch als Quelle für die erinnerungskulturelle und geschichtspolitische Forschung vorgestellt (2.1.), im Anschluss wird nachvollzogen, wie der Versailler Vertrag innerhalb

21 Ingrao, Charles: Weapons of Mass Instruction. Schoolbooks and Democratization in Multiethnic Central Europe, in: *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 1/1 (2009), S. 180-189, hier S. 181.

22 Vgl. dazu auch Lässig, Simone: Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sanfuchs, Uwe (Hg.): *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht*, Bad Heilbrunn 2010, S. 199-215.

23 UNESCO: International Standard Classification of Education (ISCED) (o.J.), in: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced> [22.9.2020].

24 Folgende Schulformen wurden ausgewählt: Frankreich: Collège; Großbritannien: Secondary/Comprehensive School; USA: Junior High; Deutschland: Gymnasium.

der hundert Jahre nach seiner Unterzeichnung international rezipiert wurde, wie sich Wahrnehmungen und Kontroversen entwickelten und sich Perspektiven innerhalb der Forschung und der Gesellschaft veränderten (2.2.). Im Kapitel zur Problematisierung wird der Forschungsstand zur Untersuchung von Friedensschlüssen in Schulbüchern, speziell zum Versailler Vertrag, nachvollzogen und die Quellenbasis, auf die sich die vorliegende Arbeit stützt, beleuchtet (3.1.). Es schließen sich die Grundüberlegungen, Ziele und Fragen an, auf denen die Untersuchung der Schulbücher basiert und zu deren Klärung dadurch beigetragen werden soll (3.2.). Dazu werden im vierten und umfangreichsten Teil der Arbeit die Schulbücher im Hinblick auf die Darstellung von fünf Aspekten analysiert, die nach der Frequenz ihrer Thematisierung in den Büchern einerseits und ihrer Bedeutung für die weitere Entwicklung sowie den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs andererseits ausgewählt wurden. Diese Aspekte sind:

- die hauptsächlich an den Verhandlungen beteiligten Delegierten mit Attributen und Zielen, die ihnen zugeschrieben werden (4.1.)
- die Bestimmungen – ihre Auswahl, Gewichtung und Bewertung (4.2.)
- die symbolische Dimension, die durch Verweise auf weiter zurückliegende Ereignisse und einflussreiche Personen der Geschichte sowie das Rekurrenieren auf bestimmte Aspekte des Friedensschließens in den Geschichtsbildern aufrecht erhalten wird (4.3.)
- der brisanteste Artikel des Vertrages, der die meiste Nachwirkung entfaltete: der sogenannte Kriegsschuldartikel 231 (4.4.)
- der Völkerbund als Versuch, den Frieden langfristig zu sichern und nationale Selbstbestimmung völkerrechtlich zu verankern (4.5.).

In fünf entsprechenden Kapiteln werden die Schulbücher jeweils zunächst innerhalb der jeweiligen Nationen zeitübergreifend analysiert (diachrone Längsschnittbetrachtung), bevor in jeweils einem Fazit die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und transnationale Vergleiche gezogen werden (synchrone Querschnittbetrachtung). Durch eine Verschränkung des nationen- und epochenübergreifenden Zugriffs ergibt sich eine komplexe Analyse, in die zeitgenössische Entwicklungen und geschichtswissenschaftliche Erkenntnisse einbezogen werden, um die Wechselwirkungen zwischen politik- sowie gesellschaftsrelevanten Themen und Schulbuchdarstellungen aufzuzeigen. Den Auftakt eines jeden Analysekapitels bildet eine Einleitung, in der die wissenschaftlichen Grundlagen zusammengefasst werden. Sie fungieren als Referenzrahmen zur besseren Einschätzung der Inhalte der Schulbücher. Analysiert wird nur das, was die Lernenden potenziell tatsächlich aufnehmen konnten/können, also das, was als Endergebnis politischer, didaktischer und geschichtswissenschaftlicher Aushandlungen als erinnerungskultureller Bestand in die Schulbücher aufgenommen bzw. nicht aufgenommen worden ist. Der

Fokus liegt demnach nicht auf geschichtspolitischen Aushandlungen in Form von Curricula und bildungsdidaktischen Diskussionen, sondern auf den erinnerungskulturellen Darstellungen als deren Ergebnissen.

Aus geschichtswissenschaftlicher, geschichtsdidaktischer und friedenspädagogischer Perspektive geht es um die Frage nach dem Stellenwert und der Funktion des Friedensschlusses in Schulbüchern, um die Rolle, die er im Hinblick auf das nationale Selbstverständnis und die Wahrnehmung anderer Nationen spielt, darum, wie Feindbilder aufgebaut, weitertransportiert oder abgebaut werden und wie sich Ereignisse, Entwicklungen und Brüche auf die Darstellungen auswirken. Der transnationale *und* diachrone Vergleich dient dazu, Narrative, Geschichtsbilder, Zuschreibungen und Wertungen einzelner Aspekte auf einer breiten Basis aufzuzeigen, nationale Unterschiede sichtbar zu machen und mögliche Gründe dafür anzuführen. Es geht auch um die Frage, ob der Frieden innerhalb der Schulbücher eine Analysekategorie darstellt, die dazu führt, Friedenstiften und Friedenserhalt als aktives Handeln zu begreifen. Es wird untersucht, ob Frieden primär als das Ende von Krieg wahrgenommen oder als Chance auf einen Neuanfang verstanden wird und ob und wann sich im Laufe der hundert Jahre daran etwas ändert. Außerdem sollen Möglichkeiten, Chancen und Kompromisse, an die im Kontext des Friedensschlusses erinnert wird, sichtbar gemacht werden. Das Anliegen ist dabei nicht die Infragestellung der didaktischen Qualität von Lehrwerken, vielmehr geht es darum, Narrative, Tendenzen, Konzepte, Muster und Strukturen aufzuzeigen, die mutmaßlich weit über die Schulbücher hinaus bedeutsam sind und kollektive Erinnerungen nachhaltig beeinflussen.

2 Theoretischer Rahmen

Im folgenden Kapitel wird zunächst aufgezeigt, warum sich Schulbücher als Formen der Erinnerungsbildung zur Erforschung von Erinnerungskultur besonders eignen und daher für die folgende Analyse ausgewählt wurden. Der Versailler Vertrag wird daraufhin als inhaltlicher Analysegegenstand vorgestellt, indem die ihn betreffenden neuralgischen Punkte sowie die kontroversen Wahrnehmungen und Diskurse innerhalb der letzten hundert Jahre nachgezeichnet werden.

2.1 Schulbücher als Konstrukteure und Konstruktionen von Erinnerungskultur und Geschichtspolitik

Erinnerungskultur und Gedächtnistheorie

Zwischen den drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gibt es ein verbindendes Element: die Erinnerung. Mithilfe der Erinnerung orientieren Menschen ihre Gegenwart an der Vergangenheit und steuern ihr Handeln damit zukunftspektivisch. Jeder Mensch trägt Erinnerungen an Ereignisse und Erfahrungen in sich, die er selbst erlebt hat. Diese Erinnerungen sind individuell und daher subjektiv und verändern sich in ihrer Relevanz im Laufe eines Lebens ständig. Manche werden wichtiger, andere verblassen oder gehen ganz verloren. Unsere Erinnerungen werden durch Kommunikation mit Mitmenschen aufgebaut und verfestigt, revidiert oder angepasst. Das »Gedächtnis als Zusammenhalt unserer Erinnerungen« entsteht »in einem Milieu räumlicher Nähe, regelmäßiger Interaktion, gemeinsamer Lebensformen und geteilter Erfahrungen«.¹

Das Gedächtnis ist folglich nicht nur mit Erinnerungen an Ereignisse ausgestattet, die das Individuum selbst erlebt hat, sondern auch mit den Erinnerungen anderer Menschen, mit denen es im Austausch steht. Mit der Erkenntnis, dass jede Form von Gedächtnis sozial bedingt ist, legte der französische Soziologe Maurice

1 Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, München 2006, S. 25.

Halbwachs in den 1920er Jahren den Grundstein für seine Theorie des kollektiven Gedächtnisses.² Astrid Erll definiert das kollektive Gedächtnis als »Oberbegriff für all jene Vorgänge biologischer, medialer und sozialer Art, denen Bedeutung bei der wechselseitigen Beeinflussung von Vergangenen und Gegenwärtigen im soziokulturellen Kontext zukommt«³. Seit den 1970er/1980er Jahren erlangte die Gedächtnisgeschichte im Zusammenhang mit dem *Cultural Turn* zunehmend Bedeutung. Jan Assmann untergliederte den Begriff »kollektives Gedächtnis« in die Subkategorien kommunikatives und kulturelles Gedächtnis.⁴ Danach wird durch Interaktion und sprachliche Kommunikation das individuelle Gedächtnis zum kommunikativen Gedächtnis erweitert, es beinhaltet Erinnerungen, die der Mensch mit seinen Mitlebenden (über drei bis vier Generationen hinweg) teilt, und integriert Fremdes, das zum Eigenen wird.

Wollen wir uns darüber hinaus an Dinge erinnern, die weder wir selbst noch unsere Mitmenschen erlebt haben, an Dinge also, deren zeitliche Reichweite nicht auf die menschliche Lebensspanne beschränkt ist, muss auf Hilfsmittel zurückgegriffen werden, welche die Erinnerungen konservieren und gleichzeitig einen erneuten Zugang ermöglichen: symbolische Medien als Träger von Erinnerungen. Diese sind zeitlich entfristet und annähernd objektiviert. Texte, Bilder, Monumente, Denkmäler, Museen, Gedenktage und Rituale zum Beispiel festigen als symbolische Medien Erinnerung zeitenübergreifend durch materielle Zeichen oder periodische Wiederholung. Die Sprach- und Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann synthetisierte aus den Mustern der Erinnerungsbildung drei Grundformen: das Erzählen, das Ausstellen und das Inszenieren.⁵ Diese bieten späteren Generationen die Möglichkeit, ohne eigenen Erfahrungsbezug in ein »kulturelles Gedächtnis« hineinzuwachsen. In kulturellen kollektiven Gedächtnissen sind die Erinnerungen an wesentliche Ereignisse einer fernen Vergangenheit gespeichert, welche die Grundlagen einer Nation oder Gesellschaft bilden, ihre Geschichte in einen größeren Rahmen stellen und den Ereignissen damit einen besonderen Wert zuordnen. Über die materiellen Datenträger können Inhalte immer wieder in Kommunikation über Ereignisse und Erfahrung umgewandelt, neu mit lebendigen Gedächtnissen verkoppelt und diesen angeeignet werden.⁶ Das eigene Leben kann

2 Halbwachs, Maurice : La mémoire collective. Ouvrage posthume publié par Mme Jeanne Alexandre née Halbwachs, Paris 1950.

3 Erll, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung, Stuttgart 2017, S. 5.

4 Vgl. Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 2018, S. 48-81.

5 Vgl. Assmann, Aleida: Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung, München 2007, S. 149ff.

6 Assmann, Schatten, S. 34f.

dadurch in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden: »Mit der Übernahme dieser Inhalte gewinnt das Individuum neben personaler und sozialer auch seine kulturelle Identität.«⁷ Kulturelle Gedächtnisse sind also nie unabhängig von Kommunikation, vor allem dann nicht, wenn man Kommunikation nicht lediglich auf mündlichen Austausch beschränkt. Auch Ausstellen, Inszenieren, Ritualisieren sind Kommunikation, weil sie jeweils Teile des modernen Verständnisses von »Kultur« sind, verstanden als »Gesamtheit menschlicher Selbstausslegungen in einem gegebenen Kontext«⁸. Umgekehrt ist auch Kommunikation nie unabhängig, da sie sich stets in bestimmten Kontexten und unter sozialen Einflüssen vollzieht, die nicht frei sind von kulturellen Prägungen. Außerdem ist eine klare Unterscheidungs- und Trennungslinie von Zugehörigen einer Kultur unmöglich (anders ausgedrückt: Es gibt nicht die (eine) Kultur). In der vorliegenden Arbeit wird anstatt der Termini »kommunikatives« und »kulturelles« Gedächtnis deshalb der übergreifende Begriff »kollektives Gedächtnis« im Sinne des jeweiligen Gedächtnisses einer wie auch immer gearteten Gemeinschaft (eines Kollektivs) verwendet. Er beinhaltet gemeinschaftsbildende, -übergreifende und -überlappende Ausprägungen von Gedächtnis – und selbstverständlich auch kommunikative Formen – in gleichem Maße. Erinnerungskulturen werden dabei verstanden als unterschiedliche Formen und Inhalte von Erinnerung in bestimmten Gemeinschaften (Überschneidungen sind auch hier möglich!) innerhalb gewisser Zeitspannen und als das jeweilige Ergebnis geschichtspolitischer Aushandlungen.

Die Weitergabe von Erinnerungen ist gebunden an das soziale Umfeld und die Lebensumstände der sich Erinnernden. Je nachdem aus welchem Blickwinkel, zu welchem Zeitpunkt und aus welcher Motivation heraus auf Vergangenheit geblickt wird, verändert sich die Erinnerung. Sowohl Erinnerung als auch Geschichtsschreibung überliefern Ereignisse nicht nur, sondern konstituieren sie durch die Art und Weise ihrer jeweiligen Überlieferung. Es kann also nicht der Anspruch gestellt werden, durch Erinnerung zu den Abläufen und Ereignissen *einer* Geschichte oder *einer* Vergangenheit zu gelangen, vielmehr wird die Vergangenheit vor dem Hintergrund der Gegenwart einzelner sie Betrachtender immer wieder neu und anders interpretiert, ausgehandelt und wiedergegeben. Jan Assmann zufolge entsteht Vergangenheit überhaupt erst dadurch, dass man sich – durch Erinnern – auf sie bezieht.⁹ Durch den Prozess des Erinnerns wird das Vergangene mit Sinn versehen und gleichzeitig die Gegenwart dazu in ein Verhältnis gesetzt und daran orientiert. Die geschichtliche Einordnung bietet damit auch einen Einblick in die Möglichkeit der Gesellschaftsgestaltung bezüglich der »Legitimierung von Normen und Wertvorstellungen«, der vorherrschenden Narrative, Selbst- und

7 Ebd., S. 34 (Herv. d. A.).

8 Vgl. Ertl, Kollektives Gedächtnis, S. 110.

9 Vgl. Assmann, Gedächtnis, S. 31-33.

Fremdbilder und deren Nutzen für »kollektive Sinngebungen von Gesellschaften und Gemeinschaften«¹⁰. Historisches Denken ist so »unverzichtbares Medium der kulturellen Orientierung von Handeln und [zugleich] Bildung tragfähiger personaler und sozialer Identität.«¹¹

Zwangsläufig werden neben den Ereignissen, die in der Erinnerung bleiben, andere vergessen, je nach Sinnbedürfnissen und Bezugsrahmen der jeweiligen Gegenwart:

»Weil Erinnern immer vor der Folie des Vergessens stattfindet, hat es sich in den Kulturwissenschaften durchgesetzt, von rekonstruierender Erinnerung zur sprechen; Erinnerung ist daher nicht das Abbild des Vergangenen, sie ist auch nicht pure Fiktion, sondern sie ist, im Rahmen der kollektiven Muster von Erinnerungsbildung, das historisch je mögliche Wiederauferscheinen des Gewesenen.«¹²

Die Orientierung der Gegenwart an der Vergangenheit weist zugleich in die Zukunft, denn in der Gegenwart wird mit Bezug auf die Vergangenheit das verhandelt, was für die Zukunft gelten soll. In historischem Bewusstsein (Geschichtsbewusstsein) und Erinnerung liegt also die enge Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.¹³

Jede Gemeinschaft kann ihren Fokus anders legen im Hinblick auf das, was erinnert wird und dem Kollektiv dadurch zu Orientierung und Identität verhilft. Insgesamt handelt es sich um den

»jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümliche[n] Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten [...], in deren ›Pflege‹ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt. [Es beinhaltet] kollektiv geteiltes Wissen, vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt.«¹⁴

10 Krause, Sabine: *Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung*, Paderborn 2014, S. 67.

11 Rösen, Jörn: *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*, Frankfurt a.M. 2012, S. 22.

12 Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger: *Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Zur Einführung*, in: Dies. (Hg.): *Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik*, Bad Heilbrunn 2010, S. 9-24, hier S. 14.

13 Vgl. Jeismann, Karl-Ernst: »Geschichtsbewusstsein«. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Süßmuth, Hans (Hg.): *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*, Paderborn u.a. 1980, S. 179-222.

14 Assmann, Jan: *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*, in: Ders./Hölscher, Tonio (Hg.): *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt a.M. 1988, S. 9-19, hier S. 15.

Geschichtspolitik

Im Gegensatz zum kommunikativen Gedächtnis spricht sich das kulturelle Gedächtnis nicht von selbst herum, sondern bedarf sorgfältiger Einweisungen in den Bestand an materiellen und rituellen Gebräuchen, aus dem es sich zusammensetzt. »Dadurch kommt eine Kontrolle der Verbreitung zustande, die einerseits auf Pflicht zur Teilhabe dringt und andererseits das Recht auf Teilhabe vorenthält.«¹⁵ Die Entscheidung, woran auf welche Weise erinnert wird (oder eben nicht), unterliegt stets äußeren, in vielen Fällen politischen Einflüssen: »Die Vielfalt der Medien und ihre jeweils spezifische Vermittlungsqualität wird erinnerungspolitisch in verschiedenen Formaten genutzt«¹⁶ und unterliegt Veränderungen. Deshalb ist kollektive Erinnerung auch immer »ein aussagekräftiges Indiz für die Bedürfnisse und Belange der Erinnernden in der Gegenwart«¹⁷. Durch das Erinnern an bestimmte vergangene Ereignisse auf eine spezielle Weise setzen sich gesellschaftlich einflussreiche Personen und Institutionen in ein bestimmtes Verhältnis zur Vergangenheit und konstituieren ihr eigenes öffentliches Bild in der Gegenwart. So werden die gegenwärtige politische Ordnung gedeutet und legitimiert sowie bestehende Machtverhältnisse für die Zukunft gesichert¹⁸:

»Of course, each generation grows and changes somewhat through its own life experiences. But one thing that it never experiences – and therefore, never changes – is the past. Once a ruling elite has created a specific, proprietary narrative of its nation's history, this record becomes fixed in popular memory.«¹⁹

Das menschliche Verlangen, sich in die kulturelle Gemeinschaft einzufügen und dazuzugehören, bedingt die Beeinflussbarkeit des kulturellen Gedächtnisses.

Erinnern, Vergessen und damit die Kontrolle über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind nach Bodo von Borries ein

»in jeder Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft – und zwischen Gemeinschaften – wie auch immer ritualisierter und gewaltfreier Kampf. Geschichtsbewusstsein ist also stets Folge eines Kräftezustands (bestenfalls -gleichgewichts) in der ›Geschichtspolitik‹ [und damit] im ›Identitätsmanagement‹ der einflussreichen

15 Ebd., S. 54f.

16 Krause, *Erinnern und Tradieren*, S. 114.

17 Erll, *Kollektives Gedächtnis*, S. 7.

18 Vgl. Wolfrum, Edgar: *Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder*. Konzepte, Methoden, Themen, in: Scheunemann, Jan (Hg.): *Reformation und Bauernkrieg. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik im geteilten Deutschland*, Leipzig 2010, S. 13-32, hier S. 15; Krause, *Erinnern und Tradieren*, S. 112.

19 Ingrao, *Weapons*, S. 181.

Gruppen. Dass die Geschichtswissenschaft, der Geschichtsunterricht, die Geschichts-Massenmedien [...] von solchen geschichtspolitischen Bedingungen und Zielen frei wären (frei sein könnten), ist blanke Illusion.«²⁰

Erinnern ist ein dynamischer, wandelbarer Prozess, weshalb es auch möglich ist, ihn an zahlreichen Stellen zu beeinflussen. Gleichzeitig wirkt das jeweils aktuelle kollektive Gedächtnis auf Entscheidungen einzelner Personen und auf größere, politisch beeinflusste Prozesse. Es besteht also ein Wechselverhältnis zwischen Vergangenheit und Gegenwart, Geschichte und Politik: Durch (gesteuertes) Erinnern wird das kollektive Bild von der Vergangenheit beeinflusst, gleichzeitig wirken bereits existente Vergangenheitsbilder auf Prozesse in der Gegenwart. Geschichtspolitik ist die bewusste Beeinflussung der Formen und Inhalte von Erinnerung für politische Zwecke, Erinnerungskultur ihr Ergebnis.

Erinnerungsorte

Zwischen 1984 und 1992 gab der französische Historiker Pierre Nora sein siebenbändiges Werk »Les lieux de mémoire« heraus, in dem die Erinnerungsorte versammelt sind, in denen sich »das Gedächtnis der Nation Frankreich in besonderem Maße kondensiert, verkörpert oder kristallisiert hat.«²¹ Er ging davon aus, dass die Geschichte der französischen Nation nicht nur durch Narrative wiedergegeben werden könne, die sich auf urkundliches Beweismaterial stützen, sondern auch die Bilder und Vorstellungen von der Vergangenheit mit einbeziehen müsse, welchen von der französischen Bevölkerung selbst Wert zugeschrieben wird.²² Der Begriff »Erinnerungsorte« (*lieux de mémoire*) wird seither nicht mehr nur auf die räumlich-geografische Dimension im Sinne von Bauwerken, Denkmälern, Gedenkstätten und Museen bezogen, sondern auch auf Gegenstände, Kunstwerke, Texte, symbolische Handlungen, Personen, Feste, Mythen, Lieder und Ereignisse – insgesamt sämtliche Mittel und Formen der Erinnerungsbildung. Damit hatte Nora eines der einflussreichsten Konzepte der Theorie zu Erinnerung und Gedächtnis vorgelegt. Nun war nicht mehr die Vergangenheit, wie sie sich ereignet hat, das Wesentliche, sondern die Vergangenheit, wie sie auf kollektiver Ebene erinnert wird. In Anlehnung an die »Erinnerungsorte Frankreichs« entstand 2001 eine Sammlung

20 Borries, Bodo v.: Geschichtsunterricht und Erinnerungskulturen, in: Gautschi, Peter/Sommer Häller, Barbara (Hg.): Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen, Schwalbach/Ts. 2014, S. 39-68, hier S. 40.

21 Nora, Pierre: Zwischen Geschichte und Gedächtnis, Frankfurt a.M. 1998, S. 7; vgl. Nora, Pierre (Hg.): Les lieux de mémoire, Bd. 1-7, Paris 1984-1992.

22 Vgl. Iggers, Georg G./Wang, Q. Edward/Mukherjee, Supriya: Geschichtskulturen. Weltgeschichte der Historiografie von 1750 bis heute, Göttingen 2013, S. 267f.

deutscher Erinnerungsorte.²³ Im Unterschied zu Nora beziehen sich die von internationalen Fachleuten verfassten Beiträge darin nicht nur auf Erinnerungsorte, die sich auf das nationale Gedächtnis beschränken, sondern sind stark europäisch und transnational ausgerichtet. In den anschließenden ungefähr zehn Jahren folgten zahlreiche weitere Publikationen, in denen Erinnerungsorte als »komplexe inter-, multi- und transkulturelle Konstellationen«²⁴ thematisiert wurden.

Schulbücher als besondere Form der Erinnerungsbildung und der Geschichtspolitik

Besonders gut lassen sich sowohl der Einfluss des kulturellen Gedächtnisses auf die Erinnerung als auch die Auswirkung von Erinnerung auf das kulturelle Gedächtnis an Geschichtsschulbüchern beobachten. Die Zusammenstellung der Curricula ist eine Auswahl von Lerninhalten, die durch das kulturelle und kommunikative Gedächtnis bedingt ist, gleichzeitig sind Schulbücher ein Konglomerat dessen, was (bewusst) an nachfolgende Generationen weitergegeben werden soll. Bereits 1926 stellte der Geschichtsdidaktiker Erich Weniger in seiner Habilitationsschrift fest, es gehe »in der obligatorischen historischen Unterweisung nicht um ›Wissenschaft‹ [...], sondern um die Verpflichtung der künftig politisch Verantwortlichen durch die gegenwärtig für den Staat Zuständigen«. Ziel sei die »Weitergabe der Zukunftsaufgaben an die jeweils nächste Generation *in der Form von Erzählungen über relevant bleibende Entwicklungen in der Vergangenheit*«. ²⁵ Insofern sind Schulbücher »nicht nur ein Indikator für das Selbstverständnis einer Nation; vielmehr prägen sie dieses Selbstverständnis auf spezifische Weise mit«. Deshalb können sie verstanden werden als »Konstruktionen und zugleich auch Konstrukteure sozialer Ordnungen und gesellschaftlichen Wissens.«²⁶

Drei Aspekte bedingen diese Funktion der Schulbücher: Zum einen werden durch sie breite Teile der Bevölkerung erreicht, meist Kinder und Jugendliche, die in ihrer Entwicklung noch stark formbar sind. Deshalb sind Schulbücher ein effizienter Ansatzpunkt zur Beeinflussung kollektiver Gedächtnisse:

»Together with television and childhood religious instruction, schoolbooks and classroom instruction are among the most influential forms of mass media because they provide the first imprint on your memory at a time when we are least capable of distinguishing fact from fiction.«²⁷

23 François, Etienne/Schulze, Hagen (Hg.): Deutsche Erinnerungsorte, München 2001.

24 Erll, Kollektives Gedächtnis, S. 23.

25 Borries, Geschichtsunterricht, S. 42 (Herv. i. O.); vgl. Weniger, Erich: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig 1926.

26 Lässig, Wissen, S. 203.

27 Ingrao, Weapons, S. 180f.

Durch die institutionelle Kontrolle, die der Staat auf die Produktion von Schulbüchern und deren Inhalte ausübt, erhält das Schulbuch im Gegensatz zu anderen Arbeitsmaterialien – wie zum Beispiel elektronischen Lernangeboten und anderen geschichtsvermittelnden Medien – eine juristisch gesicherte und damit autoritäre Stellung. So werden Schulbuchinhalte zugleich kanonisiert, wenn man in diesem Zusammenhang den »Prozess der Selektion für das aktive kulturelle Gedächtnis« als Kanonisierung versteht:

»Mit der Kanonisierung von Texten wird die Flexibilität von Erinnerungen, Texten und Traditionen beendet, ihre jeweilige Gestalt in einem Text geschlossen und damit normative Vergangenheit »erfunden.«²⁸

Durch ihre Fixierung haben kanonisierte Inhalte eine gesteigerte Verbindlichkeit und besitzen anerkannte Autorität; nachfolgende Deutungen werden aus der fixierten Form gewonnen.²⁹ Damit wird das, was kollektiv erinnert werden kann, stark reduziert und gleichzeitig legitimiert. Das Schulbuch als Kanon zeigt, wer sich in der Auseinandersetzung um seine Inhalte durchgesetzt hat, wobei gleichzeitig indirekt erkennbar wird, »welche sozialen, ethnischen oder religiösen Gruppen im Prozess der Aushandlung dieser Werte keine oder nur eine marginale Rolle gespielt haben bzw. spielen«³⁰. Damit verweist das Schulbuch auf »die sozialen Machtstrukturen zur Zeit der Aushandlung(en)« seiner Inhalte.³¹

2.2 Versailles und der Vertrag: Entwicklungen, Wahrnehmungen, Diskurse

Versailles vor 1919

Das Schloss von Versailles ist ein *lieu de mémoire* mit vielfältiger gedächtniskultureller Bedeutung. Als Jagdschloss von Ludwig XIII. erbaut und ab 1661 von dessen Sohn, Sonnenkönig Ludwig XIV., zum Regierungssitz, zur prunkvollen Residenz und größten Palastanlage Europas ausgebaut, war es in der Zeit des Barock Vorbild für zahlreiche weitere europäische Schlossbauten. Seine architektonisch-kunstvolle Gestaltung zieht noch heute zahlreiche Interessierte an. Der Spiegelsaal des Schlosses nimmt dabei eine Sonderstellung ein: Allein seine schiere Größe (73 Meter Länge, 10 Meter Breite, 12,5 Meter Höhe) beeindruckt, die Deckengemälde erzählen von den Eroberungs- und Triumphzügen Ludwigs XIV. und erinnern

28 Krause, *Erinnern und Tradieren*, S. 82.

29 Ebd.

30 Lässig, *Wissen*, S. 203.

31 Krause, *Erinnern und Tradieren*, S. 82.

an die französisch-europäische Geschichte. Seine weitere historische Bedeutung speiste sich zunächst aus der Funktion des Schlosses als politisches und kulturelles Zentrum Frankreichs und aus der Vorbildfunktion seines bekanntesten Bewohners, Ludwigs XIV., als kompromissloser Eroberer einerseits und einflussreiches Vorbild für die Entwicklung der europäischen Kultur und Künste andererseits. Nach der Revolution nahm die Bedeutung des Schlosses zunächst ab; Anfang des 19. Jahrhunderts ließ König Louis-Philipp I. ein Museum darin einrichten.³²

Abb. 1: Anton von Werner: *Kaiserproklamation Wilhelms I. in Versailles* am 18. Januar 1871; Öl auf Leinwand, dritte Fassung 1885



Im Deutsch-Französischen Krieg 1870/71 wurde Versailles zum Hauptquartier der deutschen Armeen. Nach ihrem Sieg über Frankreich wurde dort der Präliminarfrieden zwischen den beiden ehemaligen Kriegsgegnern unterzeichnet. Zudem wurde am 18. Januar 1871 im Spiegelsaal des Schlosses das Deutsche Reich gegründet und König Wilhelm I. von Preußen zum deutschen Kaiser proklamiert. Damit erlangte Versailles auch im kollektiven Gedächtnis der deutschen Nation eine wichtige Funktion, bezieht sich doch seither ihr Gründungsmythos auf diesen Ort. Und

32 Vgl. Schulze, Hagen: Versailles, in: François, Etienne/ders. (Hg.): Deutsche Erinnerungsorte, Bd. 1, München 2009, S. 407-421, hier S. 407f.; Allain, Jean-Claude: Das Schloß von Versailles, in: Möller, Horst/Morizet, Jacques (Hg.): Franzosen und Deutsche. Orte der gemeinsamen Geschichte, München 1996, S. 59-77, hier S. 59ff.

es blieb auch nicht aus, dass sich bisweilen Gedanken der Genugtuung bei den Beteiligten der Kaiserproklamation regten, die als Erben des vormals durch Ludwig XIV. zerstörten Gebietes nun nach dem Sieg über Frankreich unter dem Deckenfries standen, der auch die früheren Annexionen deutscher Ländereien visualisierte:

»Die Wiederaufrichtung des Deutschen Kaiserreichs gerade hier in dem Versailler Schloß, das jetzt von deutschen Uniformen angefüllt war, als Wahrzeichen der Rache, die Deutschland für mehrhundertjährige Unbill nahm, als Kennzeichen der Siege, durch die wir das von Ludwig XIV. geraubte Straßburg wiedererwarben.«³³

28. Juni 1919, im Spiegelsaal des Schlosses von Versailles

Umgekehrt fand die Reichsgründung in das französische kollektive Gedächtnis als Akt der Demütigung Eingang. Es verstärkte die Wahrnehmung Frankreichs und Deutschlands als »Erzfeinde« und bedingte die Ortswahl der Unterzeichnung des Friedenschlusses mit Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg. Entscheidender Unterschied war, dass 1919 Frankreich die siegreiche Position innehatte und die Deutschen als Besiegte aus dem Krieg hervorgegangen waren. Entsprechend bestand für Frankreich 1919 die Chance, die bisherige erinnerungskulturelle Bedeutung des Ortes neu aufzuladen. Deshalb wählte der französische Außenminister Stéphane Pichon den Spiegelsaal des Schlosses bewusst für die Vertragsunterzeichnung aus. Zur symbolischen Dimension des Ortes kamen bereits im Vorhinein zahlreiche Gesten, Handlungen und Worte hinzu, welche die deutsche Niederlage unterstrichen, die Überlegenheit der siegreichen Mächte demonstrierten, als Erinnerungsorte für die Wiederherstellung des französischen Selbstbewusstseins fungierten und den Ausgleich der französischen Demütigung des Jahres 1871 symbolisierten. Die Unterzeichnung im Spiegelsaal schließlich am 28. Juni 1919 war eine Inszenierung der Überlegenheit der siegreichen Mächte und der Inferiorität der unterlegenen Deutschen. Die Folge musste sein, dass sich die Deutschen nun ihrerseits gedemütigt fühlten. Unter anderem erschwerte diese symbolische Dimension die Akzeptanz des Vertrages durch die Deutschen erheblich.

Weil es sich um den Friedensschluss nach einem Weltkrieg handelte, wurde Versailles außerdem zum Erinnerungsort der an seiner Aushandlung und Unterzeichnung beteiligten Nationen und ihrer Delegierten und erhielt damit – freilich in unterschiedlichem Ausmaß – transglobale und transkulturelle Bedeutung. Die Chiffre »Versailles« ist seither auch untrennbar verbunden mit dem Friedensschluss von 1919. Man kann unmissverständlich von König Ludwig XIV. sprechen,

33 Zit. nach Schulze, Versailles, S. 412.

ohne Versailles zu thematisieren. Auch die Proklamation des Deutschen Kaiserreiches steht bereits als Tatsache und historische Begebenheit für sich. Wer jedoch über den Friedensschluss zwischen Deutschland und den Alliierten nach dem Ersten Weltkrieg spricht und ihn beim Namen nennt, muss zwangsläufig den Begriff »Versailles« aussprechen³⁴ und transportiert damit alle Erinnerungen, die dieser Chiffre seit fast 400 Jahren eingeschrieben wurden, sprachlich mit.

Der Friedensvertrag von Versailles

Als Erinnerungsort ist Versailles so facettenreich, wandlungsunterzogen und transnational wie kaum ein anderer in der neueren und neuesten Geschichte. Seine Besonderheit spiegelt sich nicht nur in der monumentalen Schlossanlage. Der Vertrag, der hier 1919 unterzeichnet wurde, weist ebenfalls zahlreiche Besonderheiten auf. Sie machen ihn als Erinnerungsort und Untersuchungsgegenstand vielfältig und interessant und die Perspektiven auf und Diskussionen um sein Zustandekommen, seine Inhalte und seine Wirkung kontrovers und gegenwartsrelevant.

Zunächst einmal ist der Versailler Vertrag mit 440 Artikeln der umfangreichste und detaillierteste Friedensvertrag der Geschichte und zudem der erste Friedensschluss nach einem Weltkrieg. Letzteres stellte die Delegierten vor enorme Herausforderungen: Staaten, Gebiete, Volksgruppen und Kolonien aller Kontinente waren am Krieg beteiligt gewesen, Delegierte aus 32 Staaten waren schließlich auf der Friedenskonferenz vertreten, insgesamt etwa 10.000 Teilnehmende; die Vollversammlung umfasste über 1.000 Beteiligte.³⁵ Die Totalität des Krieges hatte bei den kriegsführenden Parteien den Einsatz des gesamten Militär- und Wirtschaftspotenzials beinhaltet mit dem Ergebnis weitreichender Zerstörungen von Boden und Industrie und über 17 Millionen militärischer und ziviler Opfer. Zudem hatte die bis dato in ungekanntem Ausmaß eingesetzte Propagandamaschinerie zu einer mentalen Mobilisierung der Bevölkerungen gegen die feindlichen Nationen geführt.

Die komplexe Aufgabe der Verhandelnden war es, eine Einigung unter den zahlreichen Beteiligten herbeizuführen, den jeweiligen politischen Machtansprüchen der siegreichen Nationen und den Erwartungen der Bevölkerungen gerecht

34 Harold Nicolson berichtet von einer Unterredung mit dem britischen Regierungsberater James Headlam-Morley kurz vor der Vertragsunterzeichnung: »Versailles«, wiederhole ich. »Oh«, sagte er, »Sie meinen den Vertrag.« – »Welchen Vertrag?« sage ich – und denke an 1871. [...] »Diesen Vertrag«, erwidert er. »Oh«, sage ich, »ich verstehe, was Sie meinen – den deutschen Vertrag.« *Und er wird natürlich nicht der Vertrag von Paris heißen, sondern der Vertrag von Versailles.*« Nicolson, Harold: *Friedensmacher 1919. Peacemaking 1919*. Dt. v. Hans Reisiger, Berlin 1933, S. 350 (Herv. d. A).

35 Leonhard, *Erwartung*, S. 4, 7.

zu werden und dadurch den Frieden nicht nur auf militärischer und politischer, sondern auch auf mentaler Ebene wiederherzustellen. Nichts weniger als die Etablierung einer neuen Weltordnung nach einem globalen Krieg musste der Anspruch sein. Das Ergebnis waren fünf in Pariser Vororten zustande gekommene Friedensverträge mit den unterlegenen Mittelmächten, bestehend aus dem Deutschen Reich (in Versailles am 28. Juni 1919), Österreich (in Saint-Germain-en-Laye am 10. September 1919), Bulgarien (in Neuilly-sur-Seine am 27. November 1919), Ungarn (in Trianon am 4. Juni 1920) und dem Osmanischen Reich (in Sèvres am 10. August 1920), die jeweils Kompromisse darstellten, mit denen weder die Besiegten noch die siegreichen Staaten zufrieden waren, und weder das Ziel einer andauernden Friedenssicherung noch das einer mentalen Abrüstung erfüllen konnten.

Der Versailler Vertrag mit Deutschland war der wichtigste der Friedensschlüsse, an dem sich die anderen orientierten. Von den Deutschen wurde er als »Diktat« der siegreichen Mächte wahrgenommen und diskreditiert, denn die Unterlegenen hatte man nicht zu den Verhandlungen zugelassen, was ein Novum in der Praxis des Friedensschließens darstellte, die Verträge zu reinen Beschlüssen der siegreichen Staaten machte und das Gefühl der Unzufriedenheit und nachhaltigen Inferiorität in den unterlegenen Staaten bedingte. Zum ersten Mal in der Geschichte des Friedensschließens wurden außerdem weder eine Oblivionsformel noch eine Amnestieklausel in die Verträge aufgenommen. Bislang waren dadurch mit dem Anspruch des Vergebens und Vergessens die Kriegstaten in den Hintergrund gerückt, und die Verhandlungen auf Augenhöhe zwischen siegreichen und besiegten Staaten konnten zu einem abschließenden, langfristigen Frieden führen.³⁶ Angesichts der Brutalität und des Ausmaßes der Zerstörungen, die der Erste Weltkrieg verursachte, war ein Vergessen jedoch nicht möglich, im Gegenteil: Es wurde ein Artikel in die Verträge von Versailles, Saint-Germain-en-Laye und Trianon aufgenommen, welcher den Mittelmächten die Verantwortung zuschrieb »für alle Schäden und Verluste, die die alliierten und assoziierten Regierungen und ihre Staatsangehörigen infolge des ihnen durch den Angriff [Deutschlands bzw. Österreichs bzw. Ungarns] und ihren Verbündeten aufgezwungenen Krieges erlitten haben«.³⁷ Im Versailler Vertrag (Artikel 227–230) waren außerdem die Auslieferung und Anklage Wilhelms II. und der »wegen eines Verstoßes gegen die Gesetze und Gebräuche des Krieges angeklagten Personen« vorgesehen. Es war der erste Versuch, Kriegsverbrechen zu ahnden und einen Rechtsfrieden im Sinne des Völkerrechts zu schaffen. Damit einher gingen jedoch eine Kriminalisierung und Moralisierung des Krieges, was vor allem in Deutschland auf Empörung stieß. Artikel 231

36 Vgl. Wolfrum, Edgar: Krieg und Frieden in der Neuzeit. Vom Westfälischen Frieden bis zum Zweiten Weltkrieg, Darmstadt 2003, S. 120f.

37 Versailler Vertrag: Artikel 231; Vertrag von Saint-Germain-en-Laye: Artikel 177; Vertrag von Trianon: Artikel 161.

wurde dort als »Kriegsschuldartikel« interpretiert, dessen Annahme durch Unterzeichnung des Vertrages einem deutschen Eingeständnis der (Allein-)Schuld am Ersten Weltkrieg gleichkam. Deutlich kam dies bei der Rede des Vorsitzenden der deutschen Delegation, Ulrich Graf Brockdorff-Rantzau, anlässlich der Übergabe der Friedensbedingungen im Hotel Trianon-Palace am, 7. Mai 1919 zum Ausdruck:

»[W]ir haben die leidenschaftliche Forderung gehört, daß die Sieger uns zugleich als Überwundene zahlen lassen und als Schuldige bestrafen sollen. Es wird von uns verlangt, daß wir uns als die allein Schuldigen am Kriege bekennen; ein solches Bekenntnis wäre in meinem Munde eine Lüge.«³⁸

Ursprünglich lediglich als juristische Grundlage für die im folgenden Artikel festgesetzten materiellen Reparationsansprüche der siegreichen Alliierten (Artikel 232) formuliert, wurde die moralische Dimension später in der Ergänzung der Mantelnote unbestreitbar, nachdem sich die Deutschen in ihren Antwortschreiben explizit gegen Artikel 231 gewendet hatten. In der Mantelnote heißt es, Deutschland sei verantwortlich für die »größten Verbrechen gegen die Menschlichkeit und gegen das Recht«.³⁹ Die Vermischung von juristisch-materiellen Ansprüchen und moralischem Urteil als weitere Neuheit eines Friedensvertrages machte die Debatte zu einer komplexen Mischung aus der Verteidigung des Versailler Vertrages als »Rechtsfrieden«, welcher »Gerechtigkeit für alle« herstellen sollte⁴⁰, und emotionaler Zurückweisung von Verantwortung und Verurteilung. Die Dimension und Bedeutung dieser Debatte zeigt sich darin, dass sie im Laufe der hundert Jahre immer wieder neu und hitzig geführt wurde und wird – den Höhepunkt stellen die Veröffentlichungen Fritz Fischers der Jahre 1961⁴¹ und 1967⁴² dar. Die kontroversen und teilweise emotionalen Reaktionen auf die Veröffentlichung Christopher Clarks⁴³ zum hundertsten Jahrestag des Ersten Weltkrieges bestätigen dies.

38 Brockdorff-Rantzau, Ulrich Graf: Rede im Trianon-Palace, Versailles, 7.5.1919, in: Schwabe, Klaus (Hg.): Quellen zum Friedensschluss von Versailles, Darmstadt 1997, Nr. 93, S. 243-246, hier S. 243.

39 Der Friedensvertrag von Versailles nebst Schlußprotokoll und Rheinlandstatut sowie Mantelnote und deutsche Ausführungsbestimmungen. Neue durchgesehene Ausgabe in der durch das Londoner Protokoll vom 30. August 1924 revidierten Fassung, Berlin 1925: Digitalisat der Universitätsbibliothek zu Köln: www.ub.uni-koeln.de/cdm/ref/collection/dirksen/id/370606 [1.10.2020], S. 3.

40 Vgl. ebd., S. 5f.

41 Fischer, Fritz: Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914/18, Düsseldorf 1961.

42 Fischer, Fritz: Krieg der Illusionen. Die deutsche Politik von 1911 bis 1914, Düsseldorf 1969.

43 Clark, Christopher: Die Schlafwandler. Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog, München 2013.

Der Friedensvertrag im hundertjährigen Diskurs

Nach der Unterzeichnung wurde »Versailles« in Deutschland zunächst zur Chiffre gegen die Unterzeichner und alles, wofür sie standen: die neue Regierung der Weimarer Republik, Demokratie und – befeuert durch die Dolchstoßlegende und in dem Glauben, im Felde unbesiegt gewesen zu sein – die Niederlage im Krieg. Die Empörung über Artikel 231, die hohen Reparationsforderungen und die Gebietsabtretungen führten zur Ablehnung des Vertrages und dem Wunsch, ihn zu revidieren. Auch in den siegreichen Staaten kamen sehr bald Zweifel an dem Erfolg des Vertrages auf. In Großbritannien und weit darüber hinaus wurde sie befeuert von dem britischen Ökonomen John Maynard Keynes, der als Berater an der Friedenskonferenz teilgenommen hatte und mit seiner Veröffentlichung über die wirtschaftlichen Folgen des Krieges katastrophale Folgen für die Entwicklung Europas voraussagte.⁴⁴ Seine viel beachtete Kritik vor allem der Reparationsbestimmungen des Versailler Vertrages (Artikel 232–244), nach denen eine zum Zeitpunkt der Unterzeichnung noch nicht festgesetzte Summe als Ausgleich für alle Kriegsschäden an die siegreichen Mächte gezahlt werden sollte, leistete einen »entscheidenden [...] und wirksamen Beitrag zur Diskreditierung und Delegitimierung des Versailler Vertrags«⁴⁵.

Die Verringerung und vorzeitige Beendigung der Reparationszahlungen waren auch in Deutschland eines der außenpolitischen Hauptziele der Zwischenkriegszeit. Eine speziell gegründete Reparationskommission setzte 1921 die Summe auf 132 Milliarden Goldmark fest. Im Laufe der 1920er Jahre wurden die Zahlungen im Dawes-Plan (1924) und im Young-Plan (1929) neu festgesetzt und sukzessive verringert, bereits 1932 auf der Konferenz von Lausanne folgte der Beschluss, der die Reparationszahlungen beendete. Die Frage, inwiefern die Reparationszahlungen das politische System der Weimarer Republik geschwächt haben – aus ökonomischer Sicht, vor allem aber im Zusammenhang mit der »Kriegsschuldfrage« als ideologischem Agitationsmittel gegen die Republik – wurde auch noch danach diskutiert. Eindeutig ist, dass eine Folge der weit verbreiteten Kritik Keynes« war, dass die Revision der Friedensverträge politisch bereits lange vor der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 legitimiert war.⁴⁶

In Deutschland wurde der Vertrag zum Instrument derjenigen, welche die Republik ablehnten, und zu einem Propagandamittel Hitlers, das seinen Aufstieg erleichterte. 1934, als sich der Versailler Vertrag zum fünfzehnten Mal jährte und Hitler bereits an der Macht war, wurde die Hoffnung auf die »Überwindung von

44 Keynes, John Maynard: Die wirtschaftlichen Folgen des Friedensvertrages, München/Leipzig 1920.

45 Conze, Illusion, S. 476.

46 Ebd., S. 480.

Versailles« mit seinem Namen verknüpft: »[...] so sicher wie die Ideen von Versailles Europa ins Unglück gestürzt haben, so sicher werden die neuen Ideen, deren beredester Kunder Adolf Hitler ist, Europa einer besseren Zukunft entgegenführen.«⁴⁷ Da man sich bereits während der Verhandlungen selbst unter den siegreichen Mächten über die Bestimmungen des Versailler Vertrages nicht einig gewesen war und auch in den eigenen Reihen Unzufriedenheit und Enttäuschung über das Ergebnis herrschten, kam bald Verständnis auf für den Revisionswunsch der Deutschen. In Großbritannien wurde in der Geschichtswissenschaft während der 1920er Jahre entweder die These vertreten, keiner sei schuld am Weltkrieg gewesen, oder der Beginn des Krieges wurde auf eine Verantwortung aller größeren europäischen Mächte und deren Bündnissystem zurückgeführt. Die Folge war, dass bereits 1925 die britische Öffentlichkeit nicht mehr von der alleinigen deutschen Verantwortung für den Ersten Weltkrieg ausging: »Hardly any reasonable person in England continues to talk about Germany as solely responsible for the war.«⁴⁸ Die Ansichten innerhalb der Geschichtswissenschaft, die Bestimmungen des Versailler Vertrages seien unnötig hart und ungerecht und die Zuschreibung der Schuld zu einseitig, beeinflussten auch die Innenpolitik: »Revisionist history provided an intellectual rationale for the revisionist foreign policy pursued by the British governments of the 1920s.«⁴⁹ Noch zu Beginn der 1930er Jahre erfolgte durch Lloyd George selbst der Versuch, die Kriegsschulddebatte zu entschärfen, indem er konstatierte, die europäischen Mächte seien in den Krieg »hineingeschlittert«.⁵⁰ In den USA wurde die Berichterstattung zum Versailler Vertrag und ihre geschichtswissenschaftliche Aufarbeitung dazu genutzt, Thomas Woodrow Wilsons Prinzipien und seinen vermeintlichen Internationalismus als überlegen herauszustellen und damit auch noch in der Nachkriegszeit den Kriegseintritt zu rechtfertigen und die politische Ordnung zu stabilisieren, obwohl der Vertrag von den USA nicht ratifiziert worden war.⁵¹ In Frankreich, wo Unzufriedenheit über den Kompromisscharakter des Vertrages und die französischen Zugeständnisse im Laufe der Verhandlungen herrschte, wurde Georges Clemenceau, der zunächst als »Vater des Sieges« gefeiert worden war, als »Verlierer des Friedens« diskreditiert.⁵² In den französischen Sicher-

47 Ziegler, Wilhelm: Versailles – nach fünfzehn Jahren. Zum 28. Juni 1934, in: Zeitschrift für Politik 24 (1934), S. 299-318, hier S. 317f.

48 Gilbert Murray im Gespräch mit einem Mitglied des deutschen Fichte-Bundes, 18. August 1925, vgl. Gilbert Murray Papers, zit. nach Cline, Cathrine Ann: British Historians and the Treaty of Versailles, in: Albion. A Quarterly Journal Concerned with British Studies 20, 1 (1988), S. 43-58, hier S. 51.

49 Ebd., S. 51f.

50 Lloyd George, David: War Memoirs of David Lloyd George, Bd. 1, London 1933, S. 52.

51 Vgl. Trachtenberg, Marc: Versailles after Sixty Years, in: Journal of Contemporary History 17 (1982), S. 487-506, hier S. 487ff.

52 Conze, Illusion, S. 294.

heitsinteressen und der britischen verständnisvollen Haltung gegenüber dem Revisionsstreben der Deutschen liegt die Appeasement-Politik Großbritanniens und Frankreichs der 1930er Jahre begründet. Damit spielte man der deutschen Anti-Versailles-Propaganda in die Hände und ließ Hitler gewähren, als er gegen die Verträge von Versailles und Locarno verstieß. Noch im November 1937 konstatierte der britische Historiker George Peabody Gooch, »that resisting Hitler's territorial demands would be »a great mistake.«⁵³

Während des Zweiten Weltkrieges und danach betrachtete man den Versailler Vertrag vor dem Hintergrund des Revisionsstrebens in der Zwischenkriegszeit primär als Element der Kontinuität zwischen dem Ersten und dem Zweiten Weltkrieg. Damit einher ging die Diskussion darüber, ob er den Aufstieg Hitlers dadurch ermöglicht habe, dass er entweder zu milde oder zu hart gewesen sei.⁵⁴ Ab 1940 mehrte sich die Kritik an der Appeasement-Strategie, welche die Diskussion bezüglich der Ursachen des Ersten Weltkrieges um die Frage nach der Verantwortlichkeit für den Aufstieg Hitlers und den Zweiten Weltkrieg erweiterte.⁵⁵ Noch im Jahr 1969 wurde der fünfzigste Jahrestag der Unterzeichnung als »dunkles Jubiläum« bewertet, weil er sowohl in der symbolischen Kontinuität zu 1871 als »französischer Widerruf gegen das Desaster von 1870« als auch in der Kontinuität zum Aufstieg des Nationalsozialismus wahrgenommen wurde:

»Sie [die Delegierten in Versailles] haben den Frieden des Unfriedens zustande gebracht. Die Ordnung der Desorganisation. Die Speicherung der Ressentiments. Damit die Herausforderung des Chaos, das 1933 brüllend in die Welt trat.«⁵⁶

Andererseits begann in den 1960er und 1970er Jahren mit dem erweiterten Zugang zu Archivmaterial, auch den Delegations- und Konferenzunterlagen, eine differenzierte Forschung zu den Vertragsinhalten und ihrem Zustandekommen. Im Ergebnis wurde die Rolle der Delegierten und ihrer Interessen milder beurteilt, die man nun im Kontext der zahlreichen Einflüsse – innenpolitische Zwänge, durch den Krieg geschürte Erwartungen der Bevölkerungen, Druck der Öffentlichkeit –, also auch im Lichte der Frage nach der Handlungsfreiheit der Friedensschließenden, wahrnahm. Die Fundamentalkritik am Versailler Vertrag und seiner Aushandler verlor an Schärfe und Überzeugungskraft⁵⁷ und wurde zunehmend im Kontext des

53 Zit. nach Cline, *British Historians*, S. 55.

54 Vgl. dazu auch Conze, *Illusion*, S. 34; Wolfrum, *Krieg und Frieden*, S. 121.

55 Beginn der Debatte mit der Veröffentlichung von Foot, Michael/Owen, Frank/Howard, Peter (Cato): *Guilty Men*, London 1940.

56 Harpprecht, Klaus: *Versailles – ein dunkles Jubiläum*, in: *Der Monat* 21 (1969), S. 50-52, hier S. 52.

57 Vgl. Payk, *Frieden durch Recht?*, S. 21.

Weltkrieges und der anschließenden Entwicklungen bewertet. Klaus Schwabe resümierte in seiner Übersicht zu den Forschungsergebnissen sechzig Jahre nach Versailles, der Versailler Vertrag sei kein von vornherein »verlorener Friede« gewesen, »wohl aber ein in der breiten Öffentlichkeit unverständener Friedensschluß«. ⁵⁸ Die US-amerikanische Historikerin Sally Marks urteilte bereits einige Jahre zuvor:

»[T]he Versailles Treaty was not exceptionally harsh, considering how thoroughly Germany had lost a long and bitter war. [...] The real difficulty was not that the Treaty was exceptionally severe but that the Germans thought it was, and in time persuaded others that it was.« ⁵⁹

Während das Interesse der Bevölkerung am Versailler Vertrag insgesamt abnahm ⁶⁰, differenzierten sich die Diskussionen in der Geschichtswissenschaft und Friedensforschung aus und konzentrierten sich auf einzelne Aspekte. So hatte beispielsweise die Frage nach den Ursachen des Ersten Weltkrieges durch die Ausführungen Fritz Fischers, der den Deutschen klar die Verantwortung an seinem Zustandekommen zugeschrieben hatte, eine neue Wendung bekommen. ⁶¹ Bundespräsident Gustav Heinemann kritisierte in seiner Fernsehansprache am 18. Januar 1971, 100 Jahre nach der Reichsgründung in Versailles, deutlich den noch in den 1950er und 60er Jahren bestehenden nationalistischen Bismarck-Mythos und verhalf damit nicht nur einer geschichtswissenschaftlichen, sondern auch einer geschichtspolitischen Zäsur in Bezug auf die Bewertung der Reichsgründung, Bismarcks und in Folge dessen auch auf die Bewertung von »Versailles 1919« zum Durchbruch. ⁶² Andererseits gab es nach wie vor prominente Stimmen, die den Vertrag und dessen Folgen der »vindictiveness of the British and French peace

58 Schwabe, Klaus: Versailles – nach sechzig Jahren. Internationale Beziehungen nach dem Ersten Weltkrieg, in: Neue Politische Literatur 24, 4 (1979), S. 446-475, hier S. 474.

59 Marks, Sally: The Illusion of Peace. International Relations in Europe 1918–1933, New York 1976, S. 16.

60 Für Deutschland ergab eine Umfrage des Allensbacher Instituts für Demoskopie im November 1970, 50 Jahre nach dem Abschluss des Vertrages, dass fast 60 Prozent der befragten Bundesdeutschen entweder noch nie von ihm gehört hatten (20 Prozent) oder nichts Näheres über ihn wussten (39 Prozent). Bei weiteren 30 Prozent der Befragten war lediglich ungenügendes Wissen vorhanden, vgl. Allensbacher Institut für Demoskopie: Wenig Wissen über Rapallo. Auch der Vertrag von Versailles ist nur noch einem Drittel der Bevölkerung in Umrissen bekannt, in: Allensbacher Berichte. Presse-Korrespondenz des Instituts für Demoskopie Allensbach 25 (1971), S. 1-7.

61 Vgl. Große Kracht, Klaus: Die zankende Zunft. Historische Kontroversen in Deutschland nach 1945, Göttingen ²2011, S. 47-67.

62 Vgl. Gerwarth, Robert: Der Bismarck-Mythos. Die Deutschen und der Eiserne Kanzler, München 2007, S. 180-197, bes. 189f.

terms« zugeschrieben und eine direkte Linie von »Versailles« zu Hitler und dem Zweiten Weltkrieg zogen.⁶³

Um die Jahrtausendwende konzentrierte man sich mit zunehmendem zeitlichen Abstand verstärkt auf die Darstellung des Friedens in der Historiografie der vergangenen Jahrzehnte und im Kontext der Weltkriegsforschung auf die damit zusammenhängenden Wahrnehmungen und Wirkungen des Krieges und der anschließenden Friedensschlüsse.⁶⁴ Es ging um eine kritische Reflexion der bisherigen Bewertungen, fokussiert vor allem auf die neuralgischen Punkte, die Interpretation und Instrumentalisierung zu politischen Zwecken, das Potenzial zur Mythenbildung und die unterschiedlichen Bedeutungen, die den Friedensschlüssen und einzelnen Aspekten aus deren jeweiligen Kontexten heraus zugeschrieben wurden. Die Sicht weitete sich außerdem über eine europäische Perspektive hinaus, wodurch multiethnische, multinationale und transkontinentale Zusammenhänge und Entwicklungen in den Fokus rückten und die Komplexität der Gesamtsituation offenbarten:

»Indeed, unless the policies pursued in 1919 are seen for what they were – complicated, even incoherent to a certain degree – then much of what happened subsequently simply does not make sense.«⁶⁵

Der Untersuchungsgegenstand als Versuch einer *globalen* Neuordnung, beeinflusst von den unterschiedlichsten Faktoren, geriet erstmals auch als solcher in den Blick.⁶⁶

2014/18 jährt sich Anfang und Ende des Ersten Weltkrieges, 2019/20 die Unterzeichnungen der Friedensschlüsse zum hundertsten Mal. Diese Jubiläen ließen die Publikationsdichte synthetisierender Gesamtdarstellungen ansteigen. Seither werden vor allem die »großen Linien« nachgezeichnet, die den Versailler Vertrag und die anderen Verträge in ihren Kontexten, ihrer jeweiligen unmittelbaren sowie gesamthistorischen Bedeutung zeigen und die Aktualität ihrer Folgen herausarbei-

63 So beispielsweise der amerikanische Diplomat und Historiker George F. Kennan im Jahr 1984: Kennan, George F.: World War I; Then II; Then ..., in: The New York Times (online, 11.11.1984).

64 Vgl. zum Einfluss der Geschichtsschreibung auf die Politik und zur Berücksichtigung der Komplexität der politischen Einflüsse schon Anfang der 1980er Jahre insbesondere Trachtenberg, Versailles after Sixty Years; zu Wirkung und Wahrnehmung vor allem die Beiträge in Michalka, Wolfgang (Hg.): Der Erste Weltkrieg. Wirkung, Wahrnehmung, Analyse, Weyarn 1997; außerdem die Beiträge in Boemeke, Manfred F./Feldman, Gerald D./Glaser, Elisabeth (Hg.): The Treaty of Versailles. A Reassessment after 75 Years, New York 1998 und in Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001.

65 Trachtenberg, Versailles after Sixty Years, S. 502.

66 So auch in der 2001 erschienenen Gesamtdarstellung Margaret MacMillans: MacMillan, Margaret: Peacemakers. The Paris Conference of 1919 and its attempt to end war, London 2001.

ten.⁶⁷ Im Ergebnis zeigt sich insgesamt die Überzeugung, dass die Aushandlungen der Friedensschlüsse eine »enorme Leistung« darstellten⁶⁸, wobei die Herausforderungen des Friedensschließens und die Chancen und Potenziale des Neuanfangs betont werden. An unterschiedlichen Sichtweisen und kontroversen Diskussionen hat »Versailles« nichts eingebüßt, wie pauschalisierende Formulierungen in aktuellen Veröffentlichungen oder die im Zusammenhang mit dem Weltkriegsjubiläum neu befeuerte Debatte um die »Kriegsschuld« durch Christopher Clarks Thesen zeigen.⁶⁹ Erstaunlich daran sind vor allem die emotionalen Reaktionen, die sie in Deutschland hervorriefen.⁷⁰ Sie geben nur einen Eindruck davon, wie tief sich der Inhalt und die (auch geschichtspolitischen) Folgen des Versailler Vertrages in das kollektive Gedächtnis der Deutschen eingebrannt haben und wie schwer eine rationale und reflektierte Betrachtung teilweise selbst nach hundert Jahren noch fällt.

Im Jahr 1919 ist »Versailles« als Erinnerungsort und Chiffre um einen Friedensvertrag nach einem Weltkrieg erweitert worden. Sein Ziel, einen lang andauernden, »gerechten« Frieden zu erreichen und zu sichern, konnte er nicht erfüllen: »[T]he one major peace dictated solely by the great democracies was also the most unstable peace in European history.«⁷¹ Trotzdem – oder gerade deshalb – erlangte Versailles damit über Europa hinaus Bedeutung, seine Folgen reichen über Staaten-, Kontinent- und Zeitgrenzen hinweg bis in die Gegenwart hinein.

Im Januar 2003 tagten Mitglieder der französischen Nationalversammlung und des deutschen Bundestages gemeinsam in Versailles. Es ging darum, »eine neue politische Semantik für die europäische Demokratie [zu] entwickeln«⁷², ihm als Erinnerungsort eine positive, versöhnliche, zukunftsweisende neue Bedeutung hinzuzufügen. Doch die verhaltenen Reaktionen darauf zeigten, wie sehr Versailles

67 Vgl. u.a. Conze, *Illusion*; Leonhard, *Überforderter Frieden*; Payk, *Frieden durch Recht?*; Schwabe, *Wagnis*; Mulligan, *Great War for Peace*; Sharp, *Versailles 1919*; Förster, 1919; Brandt, *Echo*; Platthaus, 18/19; Sédouy, *Le traité*.

68 Leonhard, *Überforderter Frieden*, S. 1265.

69 Hans-Christof Kraus schreibt noch im Jahr 2014 von einem »misslungenen Frieden« (S. 15), in den man alles »hineingepackt« habe, »was man dem unterlegenen Deutschland aus Anlass dieser überaus günstigen Gelegenheit abpressen wollte« (S. 27). Den Begriff »Friedensvertrag« setzt er in Anführungszeichen (S. 27): Kraus, Hans-Christof: *Versailles und die Folgen. Außenpolitik zwischen Revisionismus und Verständigung 1919–1933*, Berlin 2013; Clark, *Schlafwandler*.

70 Vgl. dazu Mombauer, Annika: *Julikrise und Kriegsschuld – Thesen und Stand der Forschung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64. Jg., 16/17 (2014), S. 10–16, hier S. 14, 16.

71 Trachtenberg, *Versailles after Sixty Years*, S. 503.

72 *Stellungnahme zur Tagung der französischen Nationalversammlung und des deutschen Bundestages 2003 in Versailles*: Sauzay, Brigitte: *Europa braucht moderne Symbole*, in: *Blickpunkt Bundestag 2* (2003): <http://webarchiv.bundestag.de/cgi/show.php?fileToLoad=5280&id=1062> [16.9.2020].

in den kollektiven Gedächtnissen mit Bedeutungen des Sieges und der Niederlage, des Triumphes und der Demütigung, mit folgenreicher Politik und überbordenden Emotionen verknüpft ist und dass sich die Erinnerung daran nicht so einfach umschreiben lässt.⁷³

Die Neuartigkeit in der Praxis des Friedensschließens, das besondere Gewicht des symbolischen Charakters und der Inszenierung, die Herausforderungen, denen die Friedensschließenden 1919/20 begegnen mussten, und die Art und Weise, wie sie diese meisterten, die Komplexität der ökonomischen, juristischen, politischen und moralischen Fragen, die beantwortet werden mussten, das Ergebnis, dessen Folgen auf unterschiedliche Weise und in verschiedensten Bereichen lang anhaltende Folgen hatte, die zu verschiedenen Zeiten unterschiedlichen Bewertungen und Diskussionen hervorgerufen haben, schließlich seine anhaltende Aktualität und Kontroversität – all dies macht den Friedensvertrag von Versailles und den erinnerungskulturellen Umgang damit auf vielfältige Weise interessant und relevant.

73 Vgl. Grossmann, Johannes: Der Erste Weltkrieg als deutsch-französischer Erinnerungsort? Zwischen nationalem Gedenken und europäischer Erinnerungspolitik, in: *Cahiers d'Études Germaniques* 66 (2014), S. 207-220, hier S. 220.

3 Problematisierung

Im Anschluss werden zunächst der Forschungsstand und die Quellenlage skizziert, um den Gegenstand der vorliegenden Arbeit im wissenschaftlichen Kontext der historischen Friedensforschung sowie der Schulbuchforschung zu verorten. Daraufhin werden der konzeptionelle Rahmen der Arbeit und Schwerpunkte der Untersuchung erläutert, die Chancen, Ziele und Grenzen der Arbeit werden ausgelotet sowie die ihr zugrundeliegende Methodik und die Fragen vorgestellt, die für die im Hauptteil folgende umfassende Analyse leitend waren.

3.1 Forschungsstand und Quellenlage

Historische Friedens- und Schulbuchforschung

Neben der übergeordneten Kontextualisierung auf dem Gebiet der Erinnerungskultur lässt sich die vorliegende Arbeit der geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Friedensforschung zuordnen. Bereits im Jahr 1889 auf dem Weltfriedenskongress in Paris gerieten Schulbücher als Quelle des gegenseitigen Nichtverstehens und Gegenstände zur Friedenserziehung in den Fokus. Ziel sollte es sein, sie »von den falschen Gedanken über Wesen und Ursachen der Kriege zu reinigen«¹ und militärischen Inhalten und Kriegen deutlich weniger Platz in den Schulbüchern einzuräumen. Bereits vor dem Ersten Weltkrieg wurden zahlreiche internationale Institute zur Schulbuchverbesserung gegründet in der Überzeugung, »dass der Geschichtsunterricht in der Schule eine wichtige Aufgabe für die Friedenserziehung erfüllen könne.«²

Nach dem Ersten Weltkrieg wurde auch in der Verfassung der Weimarer Republik vom 11. August 1919 für den Bereich »Bildung und Schule« ein durchaus pazifistisches Ziel festgeschrieben:

1 Zit. nach Fuchs, Eckhardt/Henne, Kathrin/Sammler, Steffen: Schulbuch als Mission. Die Geschichte des Georg-Eckert-Institutes, Wien/Köln/Weimar 2018, S. 16.

2 Ebd., S. 16.

»In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerveröhnung anzustreben.«³

Gleichzeitig empörte der Versailler Vertrag Politik und Öffentlichkeit gleichermaßen. Diejenigen, welche die Revision des Vertrages anstrebten, wandten sich mit lauter Stimme gegen die Friedensschließenden des In- und Auslandes und riefen zur Ablehnung des Vertrages auf. Andere, die bereits kurz nach Vertragsschluss die Chancen des Friedens und die Gefahren der ablehnenden Reaktion darauf erkannten⁴, hatten es schwer, Gehör zu finden. Ihre Anliegen konnten keine breite Wirkung entfalten.⁵ Im ebenfalls 1919 gegründeten Völkerbund wurden indes zwei Komitees zur Schulbuchrevision gegründet: die *Commission internationale de coopération intellectuelle* und das *Institut international de coopération intellectuelle*.⁶

Viele Ansätze zur Friedenssicherung durch Schulbuchverbesserung wurden durch den Zweiten Weltkrieg unterbrochen oder verhindert. 1945 stellte dann jedoch auch in Bezug auf den Stellenwert von Krieg und Frieden und damit für die Friedensforschung einen Wendepunkt dar, da sich die Übereinkunft zur Ächtung des Krieges als kultureller Standard durchsetzte und damit Frieden im moralischen Sinn zu einer wertigeren Kategorie erklärt wurde als Krieg.⁷ Als Reaktion auf den Zweiten Weltkrieg entstand Ende der 1950er Jahre nun auch in Europa die Friedensforschung als eigener Bereich der Sozialwissenschaften.⁸

Spätestens seit den 1960er Jahren wurden die bis 1945 dominanten militärisch-kriegsgerischen Leitnormen zum größten Teil von zivilen Orientierungen und Verhaltensmustern ersetzt, was sich beispielsweise in der gestiegenen Akzeptanz des

3 Die Verfassung des Deutschen Reichs (»Weimarer Reichsverfassung«) vom 11. August 1919, zweiter Hauptteil, vierter Abschnitt: Bildung und Schule (Artikel 142–150), Artikel 148, Absatz 1: www.documentarchiv.de [8.6.2020].

4 Bspw. Stillich, Oskar: Der Friedensvertrag von Versailles im Spiegel deutscher Kriegsziele, Berlin 1921; Stillich, Oskar: Deutschland als Sieger!, Leipzig 1924; vgl. auch Lipp, Karlheinz: Friedensinitiativen in der Geschichte. Aufsätze, Unterrichtsmaterialien, Service, Herbolzheim 2002, v. a. S. 58–74, 157–166; Praxis Geschichte: Friedensbewegungen in Deutschland 1892–1945, 3 (1997).

5 Vgl. dazu auch Förster, Birte: Friedensmacherinnen. Der Frauenfriedenskongress in Zürich 1919, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 69. Jg., 15 (2019), S. 12–17; Bendick, Rainer: Kriegserwartung und Kriegserfahrung. Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900–1939/45), Pfaffenweiler 1999, S. 248ff., 333ff., 394ff.

6 Fuchs/Henne/Sammler, Schulbuch als Mission, S. 17f.

7 Vgl. Kuhn, Bärbel: Ordnungen des Friedens im Geschichtsunterricht, in: Geiss, Peter/Heuser, Peter Arnold (Hg.): Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive, Göttingen 2017, S. 27–44, hier S. 31.

8 Wolfrum, Krieg und Frieden, S. 23.

Zivildienstes und seit 1968 in der Abkehr von der Körperstrafe als Disziplinierungsmittel zeigte.⁹ Die historische Friedensforschung als thematischer Teilbereich der Geschichtswissenschaft entstand Anfang der 1970er Jahre beinahe zeitgleich in den USA und in der Bundesrepublik, bedingt vor allem durch die Friedensbewegungen als globale Protestbewegung gegen die Nuklearrüstung, und, ausgehend von den USA, aus dem Protest gegen den Vietnamkrieg seit 1965. Organisatorisch verankert wurde die Friedensforschung in den USA in der *Peace History Society*, in Deutschland seit 1984 im *Arbeitskreis Historische Friedensforschung*. Während in den USA die Historisierung der Kriegskritik im Vordergrund stand, kam in Deutschland mit der zunehmenden Erforschung des preußisch-deutschen Militarismus in seiner historischen Dimension die Militärkritik als Gegenstand der historischen Friedensforschung hinzu, der durch die kontrovers diskutierten Thesen Fritz Fischers zu den Ursachen des Ersten Weltkrieges auch in der Öffentlichkeit Relevanz erlangte.¹⁰ Seither richtet die historische Friedensforschung »ihr Augenmerk bevorzugt darauf, welche Anstrengungen in der Geschichte jeweils zur Erhaltung des Friedens unternommen wurden und woran sie im speziellen Fall scheiterten.«¹¹ Mit der Zäsur 1989/90, spätestens aber seit 09/11 erlangten Kriege – und damit auch das Friedensschließen – eine neue Qualität.¹²

Über die gesamte Zeit hinweg fällt auf, dass Friedensschließen und Friedensschlüsse einen geringen Stellenwert in Schulgeschichtsbüchern einnehmen und zumeist als Anhängsel an die Darstellung des Krieges erscheinen, wodurch die Bedeutung des Friedens im Vergleich zum Krieg zumeist marginalisiert wird. Systematisch untersucht und nachgewiesen hat dies erstmals Caspar Kuhlmann 1982.¹³

Mittlerweile ist friedenspädagogische Arbeit Teil der Pädagogik und Geschichtsdidaktik mit dem Ziel, dass Frieden nicht als selbstverständlich verstanden wird, sondern das aktive Handeln als Voraussetzung seines Gelingens erkannt und Frieden als Analysekategorie wahrgenommen wird, die in ihren jeweiligen Kontext eingebettet werden muss. Zehn Jahre nach Kuhlmanns Untersuchung wurden in einer Wiederholungsstudie 1992 unter der Leitung von Karl Peter Fritzsche¹⁴ die Darstellungen des Friedens in europäischen Geschichtsschulbüchern untersucht und festgestellt, dass sich mittlerweile durchaus Darstellungen finden ließen, die dazu führen sollten »Vorurteile und Feindbilder abzubauen, andere Standpunkte

9 Ziemann, Benjamin: Historische Friedensforschung, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56, 4 (2005), S. 266-281, hier S. 270.

10 Ebd., S. 266f.; Wolfrum, *Krieg und Frieden*, S. 22f.

11 Wolfrum, *Krieg und Frieden*, S. 24.

12 Vgl. dazu Münkler, *Die neuen Kriege*.

13 Kuhlmann, Caspar: *Frieden, kein Thema europäischer Schulgeschichtsbücher?*, Frankfurt a.M./Bern 1982.

14 Fritzsche, Karl Peter (Hg.): *Frieden – ein Thema in europäischen Schulgeschichtsbüchern*, Hildesheim/Zürich/New York 1992.

zu überdenken, zu übernehmen oder auch abzulehnen«.¹⁵ Die einzelnen Beiträge in Fritzsches Sammelband beschränken sich in ihrem Analysehorizont jedoch auf jeweils eine Nation und werden nicht direkt miteinander verglichen.

Friedensschlüsse in Schulbüchern

Die Arbeiten der geschichtsdidaktischen Kriegs- und Friedensforschung nahmen bislang selten dezidiert einzelne Friedensschlüsse als Analysegegenstände in den Blick. In der Praxis werden Friedensschlüsse außerdem weiterhin überwiegend als Folge eines bestimmten Krieges in die Schulbücher aufgenommen und nicht diachron als Kategorie, innerhalb derer mehrere Friedensschlüsse in ihrer Art und Bedeutung thematisiert und reflektiert werden, um das Allgemeine und das Ungewöhnliche, Kontinuitäten und Brüche abzuleiten, Potenziale und Hindernisse zu erkennen.

Als sich in den Jahren 2014 und 2018 der Beginn und das Ende des Ersten Weltkrieges zum hundertsten Mal jäherten, rückte das Thema Krieg und Frieden vor allem in Deutschland auch in Bezug auf die Bildungspraxis wieder verstärkt in den Blick. Es gab Anlass dazu, die Darstellungen des Weltkrieges in Schulbüchern auf internationaler Ebene zu analysieren, nach ihren jeweiligen Funktionen zu fragen und Anregungen und Empfehlungen zu synthetisieren. Dabei fallen vor allem die Analysen Barbara Christophes auf, die sich der Darstellung des Ersten Weltkrieges auf transnationaler Ebene widmet.¹⁶ Peter Geiss nimmt den europäischen Fokus auf den Weltkrieg in den Blick¹⁷ und versammelt zudem gemeinsam mit Peter Arnold Heuser Aufsätze speziell über Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive in einem Band¹⁸. Den Anstoß dazu

-
- 15 Glöckner, Paul W.: Das Thema Frieden in den neuen Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland, in: Fritzsche, Karl Peter (Hg.): Frieden – ein Thema in europäischen Schulgeschichtsbüchern, Hildesheim/Zürich/New York 1992, S. 126-158, hier S. 155.
- 16 Analyse der Darstellung der Ermordung des österreichischen Thronfolgers Franz Ferdinand: Christophe, Erster Weltkrieg in internationalen Schulbüchern; Dies./Schwedens, Kerstin: Between Persistent Differences and Vagueness: School Textbook Accounts about the First World War, in: Bromber, Karin u.a. (Hg.): The long end of the first world war. Ruptures, Continuities and Memories, Frankfurt a.M./New York 2018, S. 209-233; zum Ersten Weltkrieg als Unterrichtsgegenstand: Dies. (Hg.): Schulbuch und Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Überlegungen, Frankfurt a.M./New York 2015.
- 17 Geiss, Peter: Didaktische Funktionen der »Urkatastrophe« – Der Erste Weltkrieg in ausgewählten europäischen Schulbüchern der Gegenwart, in: Mentz, Oliver/Bühler, Marie-Luise (Hg.): Deutsch-französische Beziehungen im europäischen Kontext. Ein vergleichendes Mosaik aus Schule und Hochschule, Berlin 2017, S. 16-60.
- 18 Geiss, Peter/Heuser, Peter Arnold (Hg.): Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive, Göttingen 2017.

gab eine Tagung und Fortbildung für Lehrende des Lehrstuhls für Didaktik der Geschichte und des Zentrums für Historische Friedensforschung (ZHF) der Universität Bonn am 6. und 7. November 2014¹⁹, nachdem in den neuen nordrhein-westfälischen »Kernlehrplan Geschichte« das Thema »Friedensschlüsse und Ordnungen des Friedens in der Moderne« für die Sekundarstufe II aufgenommen worden war.²⁰ Die Tatsache, dass das Thema »Friedensschlüsse« in diachroner Perspektive als so bedeutsam eingeschätzt wird, dass es als eigenständiger Themenkomplex in ein Curriculum aufgenommen wird, zeigt eine zumindest partiell zunehmende Sensibilisierung für die Relevanz des Themas in zeitübergreifender Perspektive.²¹

Bei einem Blick in zufällig ausgewählte Schulbücher ist insgesamt jedoch nach wie vor festzustellen, dass Friedensschlüsse meist als Anhang zu dem jeweiligen Krieg, den sie beenden, eingeordnet werden, und selten als bedeutendes Ereignis an sich oder als zeit- und nationenübergreifender Themenkomplex. Dabei betreffen Friedensschlüsse in der Praxis immer mehrere Nationen und legen den Grundstein für deren zukünftige Entwicklung als auch für die Beziehung zwischen den Beteiligten. Von ihrem Erfolg hängt es ab, ob kriegerische Handlungen ausbleiben und damit auch, wie sich Regionen zukünftig demografisch, ökonomisch, geografisch und politisch entwickeln. Je mehr Staaten im Krieg und am Friedensschluss beteiligt waren, desto weitreichender sind die Folgen. Trotz der Bedeutung von Friedensschlüssen zeigt sich in Schulbüchern, Lehrplänen und der geschichtsdidaktischen wie geschichtswissenschaftlichen Forschung, dass einzelne Friedensschlüsse vor allem als Ende von Krieg und nicht als Chance und Neuanfang verstanden werden. Speziell dem Versailler Vertrag kommt jedoch aufgrund der Dimension des ihm vorangegangenen Krieges, der Anzahl beteiligter Staaten, seiner globalen Folgen und der ihm eigentümlichen Neuerungen in der Praxis des Friedensschließens weitreichendere Bedeutung zu.

19 Kämmerling, Magdalena/Heuser, Peter Arnold: Tagungsbericht: Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive 6./7.11.2014, Bonn, in: H-Soz-Kult (17.3.2015): www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-5880 [10.6.2020].

20 Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Düsseldorf 2014, zit. nach: Schulentwicklung NRW, Lernplannavigator S II (o.J.): <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/geschichte/geschichte-klp/kompetenzen/kompetenzen.html> [10.6.2020]; vgl. Hütter, Hans Walter: Grußwort, in: Geiss, Peter/Heuser, Peter Arnold (Hg.): Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive, Göttingen 2017, S. 9-10; Geiss, Peter/Heuser, Peter Arnold: Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung, in: Dies. (Hg.): Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive, S. 13-25.

21 Vgl. ebd.

Der Versailler Vertrag in Schulbüchern

Der Versailler Vertrag ist ein Gegenstand, der durch die Geschichtswissenschaft mittlerweile ausgiebig erforscht wurde, die Literatur zum Thema ist uferlos. Bei der Untersuchung des Versailler Vertrages in Schulbüchern unterschiedlicher Nationen über einen längeren Zeitraum hinweg handelt es sich in der geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Friedens- und Schulbuchforschung jedoch bislang um ein Desiderat. Schulbuchanalysen zum Versailler Vertrag liegen nur ausschnitthaft vor, sind zumeist auf die nationale (deutsche) Perspektive beschränkt und lediglich Teil übergeordneter Themenbereiche und Unterrichtsempfehlungen. In seiner 1999 erschienenen Arbeit zur Darstellung des Ersten Weltkrieges in deutschen und französischen Geschichtsschulbüchern widmet Rainer Bendick dem Versailler Vertrag, der »Kriegsschuldfrage« und dem Völkerbund je ein kurzes Kapitel.²² Der Friedensvertrag wird auch darin vor allem als Anhang des Krieges behandelt, den er beendete. Peter Geiss kritisiert in seinem Aufsatz aus dem Jahr 2017 den unkritischen Umgang mit dem Begriff und Konzept »Selbstbestimmungsrecht der Völker«, auch im Zusammenhang mit der Darstellung des Völkerbundes, und gibt Empfehlungen für einen problemorientierten Umgang damit auch im Kontext des Versailler Vertrages in Schulbüchern.²³ Über die Jahrzehnte sind darüber hinaus lediglich einige Aufsätze erschienen, die den Versailler Vertrag vor allem aufgrund der durch ihn bewirkten Grenzverschiebungen als Grundlage für Praxisempfehlungen im Umgang mit historischen geografischen (Propaganda-)Karten im Geschichtsunterricht thematisieren.²⁴ Weitere Praxisempfehlungen, in denen internationale Perspektiven und Darstellungen berücksichtigt

22 Bendick, Kriegserwartung, S. 372-411.

23 Geiss, Peter: Das Selbstbestimmungsrecht der Völker und seine Grenzen. Konzeptsensibler Geschichtsunterricht am Beispiel der Pariser Friedensordnung von 1919/20, in: Ders./Heuser, Peter Arnold (Hg.): Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive, Göttingen 2017, S. 151-174.

24 Bendick, Rainer: Nationale Geschichtsbilder. Der Versailler Vertrag in deutschen und französischen Schulgeschichtskarten, in: Praxis Geschichte 4 (1999), S. 46-49; Ders.: Wo liegen Deutschlands Grenzen? Die Darstellung des Deutschen Reiches in Schulkarten vor und nach dem Ersten Weltkrieg, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 51, 1 (2000), S. 17-36; Ders.: La guerre et la paix dans les manuels scolaires. Allemagne et France (1918–1940), in: Causarano, Pietro u.a. (Hg.): Le XXe siècle des guerres, Paris 2004, S. 331-342; Fieberg, Klaus: »Deutschlands Verstümmelung«. Die Darstellung des Versailler Vertrags im »Geopolitischen Geschichtsatlas« von 1929 als Beispiel für kartographische Geschichtsdeutungen, in: Praxis Geschichte 2 (2011), S. 46-49; Hestler, Carolin: Der Versailler Vertrag. Friedensvertrag oder »Wehrlosmachung Deutschlands«? Eine Analyse von Propagandakarten in Geschichtsschulbüchern 1932–1943, in: Geschichte lernen, 31. Jg., 181 (2018), S. 52-57.

werden, konzentrieren sich zumeist auf die unterschiedlichen Reaktionen und die Bewertungen des Vertrages während der Zwischenkriegszeit.²⁵

Eine umfassende analytische Untersuchung, die die Darstellung des Versailler Vertrages ohne Einschränkung auf einen bestimmten Aspekt in Schulbüchern mehrerer Nationen über einen langen Zeitraum hinweg berücksichtigt, liegt bisher nicht vor. In der vorliegenden Arbeit werden deshalb Schulbücher aus vier Nationen, die in einem Zeitraum von knapp hundert Jahren erschienen sind, auf die ihnen inhärente Darstellung des Versailler Vertrages hin systematisch analysiert. Es geht um den Umfang, die Wahrnehmung und Bewertung, den Stellenwert, die Perspektiven auf den Friedensvertrag und die Selbst- und Fremdbilder, die während dieser Zeit in seinem Zusammenhang entworfen und abgebaut werden, also um die sprachliche, visuelle und inhaltliche Erinnerung aus unterschiedlicher zeitlicher Distanz und unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen zwischen Schulbüchern und den sich verändernden gesellschaftlichen und politischen Kontexten. Dies geschieht aus dem internationalen Blickwinkel der drei Nationen, die nach dem Ersten Weltkrieg bis zum Ende an den Friedensverhandlungen über den Versailler Vertrag mit Deutschland beteiligt waren und den größten Einfluss auf ihr Ergebnis hatten (Frankreich, Großbritannien, USA) und unter Berücksichtigung der Schulbücher der im Krieg unterlegenen Nation Deutschland.

Damit soll ein Beitrag geleistet werden zur historischen Friedensforschung, eingebettet in den übergeordneten Kontext der Erinnerungskultur und ihre unterschiedlichen Äußerungen und Ausprägungen in Schulbüchern verschiedener Nationen über einen Zeitraum von knapp hundert Jahren.

Quellenlage

Für die oben skizzierte Untersuchung wurden aus den im Ersten Weltkrieg siegreichen Nationen Großbritannien und USA jeweils acht Geschichtsschulbücher ausgewählt, die in einem Zeitraum von ungefähr hundert Jahren publiziert wurden (1920er Jahre bis 2020er Jahre). Ähnliches gilt auch für das damals siegreiche Frankreich, allerdings wurden für den Zeitraum nach 1945 statt einem Schulbuch zwei Schulbücher desselben Jahres (1952) ausgewählt, außerdem zwei im Zeitraum um

25 Dürr-Richardson, Stefanie: Geschichte auf Englisch, Jahrgangsstufe 8. The Treaty of Versailles, in: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. Bayern bilingual Gymnasium (o.J.): [www.bayern-bilingual.de/gymnasium/index.php?Seite=4594&\[8.6.2020\]](http://www.bayern-bilingual.de/gymnasium/index.php?Seite=4594&[8.6.2020]); Schneider, Stefanie: »Peace without a Chance«? – Urteile zum Versailler Friedensvertrag, in: Praxis Geschichte 2 (2011), S. 28-33; Mayer, Thomas: Fundament für eine stabile Friedensordnung? Eine Analyse zeitgenössischer Zeitungsberichte, in: Geschichte lernen, 31. Jg., 186 (2018), S. 18-25; ausgeweitet um Urteile aus der Geschichtswissenschaft: Quick, Rebecca: Ein karthagischer Frieden? Urteile von Zeitgenossen und Historikern zum Versailler Friedensvertrag von 1919, in: Geschichte lernen, 31. Jg., 186 (2018), S. 10-17.

2019, um stichprobenhaft zu prüfen, ob sich maßgebliche Unterschiede ergeben, die vor allem bedingt sind durch unterschiedliche Verlage und/oder die Personen, welche die Bücher verfasst haben. Zur Untersuchung der deutschen Perspektive wurden Schulbücher aus zwei bzw. drei unterschiedlichen Bundesländern (Bayern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen) herangezogen, weshalb fünfzehn deutsche Bücher (vor 1945 nur ein gesamtdeutsches nationalsozialistisches) analysiert wurden. Insgesamt wurden also 41 Schulbücher aus vier Nationen ausgewählt. Dafür konnte auf die umfangreiche Sammlung des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig zurückgegriffen werden, das mit 180 000 Schulbüchern und 9 000 Lehrplänen aus 175 Ländern die weltweit größte Schulbuchsammlung der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer beherbergt. Die Arbeit des GEI gründet neben Schulbuchgesprächen und Schulbuchrevision auf fundierter wissenschaftlicher Grundlagenforschung. Die vorliegende Arbeit ist aufgrund der transnationalen Schulbuchanalyse ihrem Selbstverständnis nach ebenfalls Teil der Grundlagenforschung. Der Anspruch der friedenspädagogischen Praxisorientierung erhält dabei vor allem durch einen Friedensschluss als inhaltlichen Untersuchungsgegenstand besondere Relevanz.

Darüber hinaus boten die exzellent ausgestatteten Bibliotheken der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und der Humboldt-Universität zu Berlin sowie die Staatsbibliothek zu Berlin Zugang zu zahlreichen weiterführenden Quellen und umfangreicher Sekundärliteratur.

3.2 Schwerpunkte der Untersuchung, Ziele und Leitfragen

Konzeptioneller Rahmen

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, wie sich die Erinnerung an den Versailler Vertrag in den Geschichtsschulbüchern aus vier Nationen im Laufe des 20. Jahrhunderts verändert hat und welchen Einfluss zeitgeschichtliche Ereignisse und geschichtswissenschaftliche Erkenntnisse auf diesen Wandel hatten. Dazu werden insgesamt 26 Schulbücher der Mittelstufe²⁶ aus den an den Verhandlungen um den Friedensschluss beteiligten siegreichen Nationen Frankreich, Großbritannien und den USA, außerdem 15 Schulbücher der unterlegenen Nation Deutschland²⁷ (Bay-

26 Schulformen: Frankreich: Collège; Großbritannien: Secondary/Comprehensive School; USA: Junior High; Deutschland: Gymnasium.

27 Im Folgenden werden die Termini »deutsch« bzw. »Deutschland« für das jeweilige Deutsche Reich der Weimarer Republik und der nationalsozialistischen Diktatur sowie für die BRD nach 1945 und das gesamte Bundesgebiet nach 1990 verwendet.

ern im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen bzw. Niedersachsen²⁸), also insgesamt 41 Bücher analysiert.

Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich dabei über knapp hundert Jahre (1920er Jahre bis 2020er Jahre), angefangen kurz nach der Unterzeichnung (28. Juni 1919) und dem Inkrafttreten des Vertrages (10. Januar 1920). Es wurden Schulbücher ausgewählt, die jeweils vor bzw. mit einigem Abstand nach nationenübergreifenden Ereignissen herausgegeben worden sind (1945, 1968, 1989–91), da die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass einschneidende transnationale Ereignisse zu einer Überarbeitung der Schulbuchinhalte und Neuauflagen führen. Außerdem können dadurch eindeutiger Rückschlüsse darauf gezogen werden, inwiefern die jeweiligen historischen Ereignisse und Entwicklungen Einfluss auf die Darstellungen des Versailler Vertrages hatten. Begonnen wird mit Büchern aus den 1920er Jahren oder zu Beginn der 1930er Jahre, also recht unmittelbar nach dem Inkrafttreten des Versailler Vertrages. So wird ein Bezugspunkt geschaffen, an den die folgenden Analysen anknüpfen können.

Diejenigen Bücher, die nach einer Zäsur erschienen sind, wurden so ausgewählt, dass ihr Erscheinungs- bzw. Auflagedatum einige Jahre hinter der Zäsur liegt, da sich zeitgeschichtliche Veränderungen im Regelfall erst mit etwas Abstand zu einem Ereignis im Schulbuch niederschlagen. Bei einigen Büchern handelt es sich außerdem nicht um die erste Auflage. Dies ist für die behandelte Thematik jedoch irrelevant, da es lediglich von Interesse ist, welches Geschichtsbild in dem jeweiligen Zeitraum als vertretbar und vermittelbar galt. Wenn Übereinstimmung darüber bestand, ein Buch nahezu unverändert in mehreren Auflagen über einige Jahre (oder Jahrzehnte) hinweg erscheinen zu lassen, ist das auch eine Aussage darüber, welche Geschichtsbilder sich hielten und wo sich ein Wandel vollzog, in dessen Folge es für notwendig gehalten wurde, Schulbücher umzuschreiben. Der Versailler Vertrag ist in den genannten vier Nationen über den gesamten Zeitraum hinweg Gegenstand der Lehr- und Bildungspläne für die Sekundarstufe I (Mittelstufe, Klassen 8–10). Deshalb wurde die Auswahl der Schulbücher auf Lehrwerke der Sekundarstufe I (Level 2 nach der ISCED-Klassifikation der UNESCO²⁹) eingegrenzt.

28 Die Analyse konnte neben Bayern nicht auf ein einzelnes weiteres Bundesland beschränkt werden, da nicht für alle zu untersuchenden Zeiträume Schulbücher aus Nordrhein-Westfalen *oder* Niedersachsen vorlagen. Für die Zeit des Nationalsozialismus (vor 1945) wurde lediglich ein gesamtdeutsches Buch analysiert.

29 UNESCO: International Standard Classification of Education (ISCED) (o.J.) in: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced> [22.9.2020].

1945, 1968, 1989–91 als Struktur gebende Elemente

Die Jahre 1945 und 1989–91 werden in der Öffentlichkeit, der Politik und der Geschichtswissenschaft Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und der USA kaum grundsätzlich als Zäsuren infrage gestellt. 1968 wird als solche häufiger angefochten, hat aber als Sammelbegriff für die Entwicklungen um dieses Jahr herum für die genannten Länder durchaus als Umbruchszeit seine Berechtigung. Als Datum, das die Zeit zwischen 1945 und 1989 unterteilt und Entwicklungen subsummiert, die fraglos kennzeichnend waren für das Ende der 1960er und den Anfang der 1970er Jahre, kommt dem Jahr 1968 außerdem eine temporale Strukturierungs- und Orientierungsfunktion zu.

In dieser Funktion wurden die Jahre 1945, 1968 und 1989–91 auch für die vorliegende Arbeit ausgewählt. Aus jeder der vier Nationen wurden neben je einem Buch der Nachkriegszeit und je einem aktuellen, Bücher aus der Zeit vor und nach den jeweiligen drei Zäsuren ausgewählt. Die analysierten Schulbücher weisen einen zeitlichen Abstand von jeweils circa einem Jahr vor und zwischen drei und fünf Jahren nach jeder Zäsur auf. Im Laufe der Untersuchung wird sich zeigen, ob sich die mit den Zäsuren einhergehenden Veränderungen auch in der jeweiligen Darstellung des Versailler Vertrages niederschlagen. Einschränkend ist jedoch festzuhalten, dass sich Veränderungen von Schulbuchinhalten und deren Aufbereitung nie eindeutig auf einzelne Ereignisse zurückführen lassen. Schulbücher sind politisch umkämpfte Massenmedien, deren Inhalte ausgehandelt und von zahlreichen Personen, Institutionen und Zielsetzungen beeinflusst sind. In der vorliegenden Arbeit kann es deshalb nur darum gehen, Tendenzen, Strömungen und Trends aufzuzeigen, die innerhalb gewisser Zeiträume national oder transnational im Vergleich zu anderen Zeiträumen und/oder Nationen nachweisbar sind, und diese in Beziehung zu Inhalten und Formen der Schulbuchdarstellungen zu setzen. Zäsuren beeinflussen kollektive Gedächtnisse unmittelbar durch herausragende Ereignisse und deren nachträgliche Deutungen in Form von Jubiläen, Gedenkfeiern, Erinnerungspraktiken. Im Folgenden soll gezeigt werden, ob und in welcher Form sie sich auf die Darstellung anderer historischer Ereignisse, in diesem Fall speziell des Versailler Vertrages, auswirken und welche Bedeutung dem Jahr 1919 selbst in Schulbüchern zugeschrieben wird.

Methodik

Die Analyse ist aufgliedert in fünf grundlegende Aspekte, die in den ausgewählten Schulbüchern auffallend häufig zu finden waren: Im ersten Kapitel des Hauptteils (4.1.) wird dargelegt, welche der abgesandten Delegierten genannt werden, wie sie jeweils dargestellt werden und welche Zielsetzungen für die Verhandlungen ihnen zugeschrieben werden. Dadurch ergibt sich bereits ein Blick auf die

Attribute und Bilder, die in Bezug auf die anderen Nationen sowie die eigene Nation vorherrsch(t)en. Nach wochenlangen Verhandlungen hatten sich die Delegierten schließlich auf die Bestimmungen des Vertrages geeinigt. Sie ergaben sich aus den unterschiedlichen Zielvorstellungen und den Kompromissen, die eingegangen werden mussten. Deutschland konnte auf das Ergebnis des Vertrages kaum Einfluss nehmen, die Bestimmungen hatten jedoch für Deutschland die größten Auswirkungen. Keine der beteiligten Nationen war am Ende zufrieden mit dem Vertrag. Wie die einzelnen Bestimmungen und gegebenenfalls auch ihre Konsequenzen dargestellt und eingeschätzt werden, wie angemessen und »gerecht« sie zu verschiedenen Zeiten in unterschiedlichen Nationen bewertet werden, wird im zweiten Kapitel des Hauptteils (4.2.) beleuchtet. Wie bereits dargelegt, nahmen Teile der Bestimmungen, vor allem jedoch die Unterzeichnungssituation des Vertrages eine stark symbolisch aufgeladene Dimension an. Der Inszenierungscharakter und dessen Folgen waren und sind einer der neuralgischen Punkte in der Diskussion um den Vertrag. Das dritte Kapitel des Hauptteils (4.3.) widmet sich der Darstellung und Bedeutung der Symbolik und den Verweisen auf historische Bezüge und ihren Funktionen in den Schulgeschichtsbüchern. Von allen Artikeln war Artikel 231 der umstrittenste und ist bis heute heiß diskutiert. Er ist als »Kriegsschuldartikel« in die Geschichte eingegangen. Die Darstellung dieses Artikels wird im vierten Kapitel analysiert (4.4). Der Völkerbund, dessen Satzung in den Versailler Vertrag und die anderen Friedensverträge aufgenommen wurde, stellte die internationalen Beziehungen auf eine neue rechtliche Grundlage und schaffte die Voraussetzung für nationenübergreifende Organisation und Rechtsprechung. Seiner Darstellung ist Kapitel fünf (4.5) gewidmet.

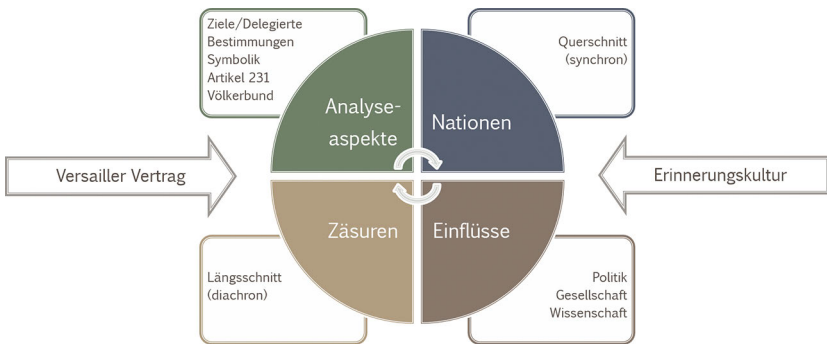
Zu Beginn eines jeden Unterkapitels werden die geschichtswissenschaftlichen Erkenntnisse zu dem jeweiligen Aspekt kurz beleuchtet, um einen sachlichen Referenzpunkt zu schaffen für die stark perspektivisch geprägten und aufgrund der didaktischen Reduktion verkürzten Darstellungen in den Schulbüchern. Alle fünf der Untersuchung zugrunde liegenden Aspekte wurden im Laufe der Zeit sowohl in der Geschichtswissenschaft als auch in der Politik und Öffentlichkeit infrage gestellt, diskutiert und unterschiedlich bewertet. Die zahlreichen den Versailler Vertrag betreffenden neuralgischen Punkte machen ihn zu einem erinnerungskulturell besonders umkämpften und dadurch äußerst interessanten Untersuchungsgegenstand.

Die Analyse erfolgt zunächst diachron, das heißt beschränkt auf einzelne Untersuchungsaspekte innerhalb der jeweiligen Nation über den gesamten Zeitraum hinweg (Längsschnitt). Die synchrone, nationenübergreifende Gegenüberstellung nach einzelnen Zeiträumen (Querschnitt) erfolgt zusammen mit der Synthese der diachronen epochenübergreifenden Betrachtung jeweils im Anschluss an jedes Unterkapitel in einem zusammenfassenden Vergleich und Fazit. Der Fokus liegt dabei neben den Inhalten, dem Umfang und der Anordnung der Materialien – also der

Auswahl und der Zusammenstellung der Erinnerungssegmente – auf der sprachlichen Darstellung und ihrer semantisch-syntaktischen Wirkung und Bedeutung, denn Erzählende, Schreibende und Erinnernde können »immer zwischen einer Vielzahl von sprachlichen Möglichkeiten wählen. Alles, was gesagt [oder geschrieben] wird, könnte auch immer anders gesagt [oder geschrieben] werden. Semantische und syntaktische Entscheidungen, die ein Sprecher oder ein Schreiber trifft, sind damit niemals unschuldig«³⁰. Visuelle Inhalte (Fotos, Bilder, Karten, Grafiken) werden in den jeweiligen Kontext eingebettet, jedoch nicht umfassend quellenkritisch analysiert, sondern vor allem in Bezug auf ihre *Funktion* im Schulbuch thematisiert.

Insgesamt ergibt sich eine Analyse auf vier Ebenen, die den Versailler Vertrag in Schulbüchern zum Gesamtgegenstand hat und eingebettet ist in den theoretischen Kontext der Erinnerungskultur.

Abb. 2: Analyse auf vier Ebenen



Leitfragen

Aus den oben genannten Ausführungen lassen sich folgende fünf übergreifende Fragen ableiten, an denen sich die Analyse orientiert und die im Laufe der Arbeit beantwortet werden:

1. Wie verarbeiten unterschiedliche Gesellschaften im diachronen und synchronen Vergleich Frieden in ihrer Erinnerung, speziell im Medium Schulbuch?
2. Welche Funktionen nimmt die Erinnerung sowohl für das nationale Selbstverständnis als auch für die transnationale Integration ein?

30 Christophe, Erster Weltkrieg in internationalen Schulbüchern, S. 6.

3. (Wie) werden Feindbilder und Stereotype kreiert oder abgebaut? Bildet die Erinnerung bereits einen Ausgangspunkt für künftige Konflikte?
4. In welcher Form schlagen sich innen- und außenpolitische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Ereignisse, Brüche, Entwicklungen, Erkenntnisse in Bezug auf den Analysegegenstand im Schulbuch nieder?
5. Welche Bedeutung wird speziell dem Versailler Vertrag zugeschrieben, welchen Stellenwert erhält er in den kollektiven Gedächtnissen?

Chancen, Ziele und Grenzen der Arbeit

Schulbücher sind Massenmedien, die zahlreiche Menschen erreichen, überwiegend in jungen Jahren, sodass diese nicht selbstständig über den Inhalt reflektieren. Da Schulbücher zumeist staatlich autorisiert sind, genießen sie außerdem den Ruf, objektiv zu sein. Das Gegenteil ist der Fall. Als »hybrides Medium« unterliegt ein Schulbuch den Einflüssen der Politik, der Wissenschaft und – als kommerzielles Produkt – der Marktgesetze.³¹ Gleichzeitig sind diejenigen, die Schulbuchinhalte verhandeln und formulieren, beeinflusst von gesellschaftlichen und erinnerungskulturellen Prägungen der eigenen Vergangenheit und der Gegenwart, in der sie schreiben. Mithilfe einer Schulbuchanalyse können die zahlreichen Schichten abgetragen werden, welche die Schulbuchdarstellungen und die Erinnerungsbildung beeinflussen. Es können Rückschlüsse gezogen werden auf die Motive, die den Darstellungen zugrunde liegen, und erinnerungskulturelle Aushandlungsprozesse rekonstruiert werden. Dadurch kann aufgezeigt werden, in welcher Form das kulturelle Gedächtnis und die Ereignisse der Vergangenheit die Erinnerung der Gegenwart beeinflussen, die wiederum als handlungsleitend für zukünftige Generationen ausgelegt und politisch wie erinnerungskulturell deshalb stark umkämpft ist. Der transnationale *und* transtemporale Vergleich ermöglicht Analyseergebnisse auf breiter Basis und zeigt auf, wie sowohl die Dimension »Zeit« als auch die Dimension »Ort« die Sicht auf ein bestimmtes historisches Ereignis und damit die Erinnerung daran beeinflussen.

Am Beispiel des Versailler Vertrages kann außerdem gezeigt werden, wie das Thema »Frieden und Friedensschlüsse« im Allgemeinen und der Versailler Vertrag im Speziellen in den Schulbüchern der siegreichen und der unterlegenen Nationen repräsentiert werden, welchen Stellenwert sie erhalten und welche Funktion sie in der Erinnerungsbildung einnehmen. Die Arbeit soll damit einen Beitrag zur Grundlagenforschung leisten in den Bereichen nationale und transnationale Erinnerungsbildung durch Schulbücher, zur praxispädagogischen Friedensforschung und zur geschichtswissenschaftlichen Forschung zum Friedensvertrag von Versailles.

31 Ebd., S. 2f.; vgl. auch Lässig, Wissen.

Schulbücher als »globaler Exportschlager«³² werden überall auf der Welt verwendet und in entsprechendem Umfang von unterschiedlichen Verlagen in großer Stückzahl produziert oder neu aufgelegt. Die überwältigende Quellenlage macht eine umfassende Analyse unmöglich und kann deshalb nur zu einer exemplarischen Darstellung – eingeschränkt durch ausgewählte Kategorien und Kriterien – führen. Die Auswahl der Schulbücher ist deshalb auf die drei Nationen beschränkt, die bis zum Ende an den Friedensverhandlungen beteiligt waren und maßgeblich Einfluss auf deren Ergebnisse hatten, sowie auf die unterlegene Nation Deutschland, mit welcher der Versailler Vertrag geschlossen wurde. Diese Auswahl erfolgte im Bewusstsein darüber, dass sowohl zahlreiche andere Nationen an den Verhandlungen beteiligt waren und den Vertrag unterzeichneten als auch darüber, dass dem Weltkrieg vier weitere Verträge mit den ebenfalls unterlegenen Staaten Österreich, Ungarn, Bulgarien und dem Osmanischen Reich folgten. Auf die Darstellungen der anderen Verträge wird an entsprechenden Stellen verwiesen.

Rückschlüsse auf die tatsächliche Verbreitung, Verwendung und Rezeption der ausgewählten Schulbücher sind schwierig. Selbst wenn Verlage hohe Verkaufszahlen verzeichnen können, lässt dies keinen Rückschluss auf den Umfang sowie die Art und Weise des tatsächlichen Einsatzes der Schulbücher zu. Unterrichten und unterrichtet werden ist zudem ein hochkomplexer Prozess, bedingt durch zahlreiche Auswahlmöglichkeiten, individuelle Interessen und Vorlieben, Handlungsmuster, Inhalte und Einflüsse. Die Wirkung von Unterricht kann nicht lediglich auf den Einfluss von Schulbüchern zurückgeführt werden. Noch komplizierter gestaltet sich ein Nachweis der Inhalte, die tatsächlich in das individuelle wie kollektive Gedächtnis der Lernenden Eingang gefunden haben. In der vorliegenden Arbeit geht es um die Interpretation dessen, was aus den Schulbüchern als Quellen »spricht«, und nicht um die Dimensionen und Auswirkungen ihres Einsatzes in Schulen. Untersuchungen über die Verwendung und die Rezeption durch die Lernenden wären die Aufgabe praxisbezogener Studien.

32 Christophe, Erster Weltkrieg in internationalen Schulbüchern, S. 2.

4 Analyse der Schulbücher nach ausgewählten Aspekten

Auf der Grundlage der im Vorangegangenen ausgeführten Überlegungen erfolgt die Analyse der Schulbücher aus vier Nationen nach fünf Aspekten, die ausgewählt wurden, weil sie in den allermeisten Schulbüchern nachgewiesen werden konnten. Diese sind: die Delegierten und ihre Ziele (4.1.), die Bestimmungen (4.2.), die symbolische Dimension des Vertrages (4.3.), Artikel 231 (4.4.) sowie der Völkerbund (4.5.). Zu Beginn eines jeden Unterkapitels werden die jeweiligen wissenschaftlichen Grundlagen in einer kurzen Einführung zusammengefasst. Dies dient zur besseren Orientierung und soll wissenschaftlich gesicherte Vergleichswerte zu den Schulbuchinhalten liefern.

4.1 Drei weiße Männer in Schwarz: Die Delegierten und ihre Ziele

Wir haben in der denkbar kürzesten
Zeit die größte Arbeit, die vier
Männer je vollbracht haben,
geleistet.

*Thomas Woodrow Wilson*¹

Die »vier Männer«, von welchen der US-amerikanische Präsident Thomas Woodrow Wilson am 10. Mai 1919, drei Tage nach der Übergabe der Friedensbestimmungen an die deutsche Delegation, sprach, waren: Georges Clemenceau (1841–1926), Ministerpräsident Frankreichs und Vorsitzender der Friedenskonferenz, David Lloyd George (1863–1945), britischer Premier, US-Präsident Thomas Woodrow Wilson selbst (1856–1924), Repräsentant der USA, und der italienische Ministerpräsident Vittorio Orlando (1860–1952). Gemeinsam bildeten sie ab dem 24. März 1919 den sogenannten Rat der Vier, der in den 125 Tagen bis kurz nach der

¹ Marescotti, Luigi Aldrovandi: Der Krieg der Diplomaten. Erinnerungen und Tagebuchauszüge 1914–1919, München 1940, S. 380.

Vertragsunterzeichnung in Versailles rund 150-mal zusammenkam² und unter Ausschluss der Öffentlichkeit und anderer Delegierter die endgültigen Entscheidungen traf. Zuvor hatten von Januar bis Juni 1919 Delegierte aller Kontinente in Paris und seinen Vororten verhandelt. Am Ende lagen fünf Friedensverträge mit den besiegten Nationen vor, darunter der Versailler Vertrag, mit 440 Artikeln der bisher umfangreichste Friedensschluss in der Geschichte. Nach der Konferenzöffnung am 18. Januar 1919 hatte die Plenarversammlung, bestehend aus über tausend Abgeordneten³ und bereits im Vorhinein unterstützt durch zahlreiche Kommissionen und Beraterstäbe, lediglich zweimal getagt, wobei deutlich wurde, dass sich zügige und zielführende Ergebnisse in solch einer umfangreichen Runde nicht erreichen ließen. Deshalb bildeten zunächst die jeweiligen Staats- bzw. Regierungschefs und Außenminister aus Frankreich (Georges Clemenceau und Stéphane Pichon), Großbritannien (David Lloyd George und Arthur Balfour), den USA (Woodrow Wilson und Robert Lansing), Italien (Vittorio Orlando und Sidney Sonnino) sowie aus Japan der frühere Außenminister Baron Makino Nobuaki und der japanische Botschafter in London, Graf Chinda Sutemi, den *Supreme Council*, auch Rat der Zehn genannt, der aus dem Obersten Kriegsrat der Alliierten (*Supreme War Council*) hervorgegangen war. Den Mitgliedstaaten des *Supreme Council* wurden »generelle Interessen« zugeschrieben in Abgrenzung zu allen anderen Nationen, die mit »speziellen Interessen« lediglich dann hinzugezogen wurden, wenn ebendiese Interessen behandelt wurden. Von Anfang an wurde an dieser Organisationsstruktur Kritik geäußert, weil dadurch die Kriegsallianz der Alliierten in die Friedenszeit hinein weitergeführt wurde, die Großmächte des globalen Nordens die Entscheidungen zuungunsten der kleineren Mächte klar dominierten und sie sich den Vorwurf der Intransparenz einhandelten, da weder andere Delegierte und Beratende noch die Medien an den Verhandlungen des Rates teilnehmen durften.

In wenigen grundsätzlichen Aspekten stimmten die siegreichen Mächte in ihren Zielen überein: Die Mittelmächte seien als Verursacher des Krieges für die verursachten Schäden und Opfer zur Rechenschaft zu ziehen, und es sollte Sicherheit geschaffen werden, um einen weiteren Krieg zu verhindern.⁴ Angesichts dieser geringfügigen Einigkeit war abzusehen, dass es sich im Ergebnis nur um einen Kompromiss aus den unterschiedlichen Interessen und Prioritäten dieser Mächte handeln konnte. Die im Krieg Unterlegenen und die Sowjetunion waren von vornherein ganz von den Verhandlungen ausgeschlossen, was vor allem von den

2 Nach den Aufzeichnungen des französischen Chefübersetzers Paul Mantoux: *Wie Payk, Frieden durch Recht?*, S. 249.

3 Anzahl der Abgeordneten verwendet wie Kolb, *Versailles*, S. 50.

4 Conze, *Illusion*, S. 277.

Deutschen als gezielte Demütigung wahrgenommen wurde und zusätzlich dazu beitrug, dass der Vertrag keinen langfristigen Frieden schaffen konnte.

In den USA waren die Friedensziele eng mit der Person Wilsons verknüpft. Er strebte nichts weniger an als eine neue Weltordnung und einen »peace to end all wars«⁵, wobei er davon ausging, keine Interessen der eigenen Nation zu verfolgen. Stattdessen schrieb er sich selbst die Rolle einer moralischen Autorität und eines internationalen Schiedsrichters zu.⁶ Bereits in den Krieg eingetreten war er mit dem Ziel, »to make the world safe for democracy«, worin sich die Überzeugung von der Demokratie als einzig sinnvoller Staatsform ausdrückte. Es offenbarte sich ein Sendungsbewusstsein, das die Überzeugung von einer US-amerikanischen Überlegenheit gegenüber den europäischen Staaten einschloss. Wilson argumentierte zudem mit moralischen Kriterien: Der Friede müsse gerecht sein.⁷ Die machtpolitischen Traditionen des »alten« Europa, nach denen ein kontinentaleuropäisches Gleichgewicht der Mächte – *Balance of Power* – zur Friedenssicherung angestrebt wurde, lehnte er hingegen ab:

»[T]here must now be, not a balance of power, not one powerful group of nations set off against another, but a single overwhelming, powerful group of nations who shall be the trustee of the peace of the world.«⁸

Auf der Grundlage des »Selbstbestimmungsrechts der Völker« sollten sich alle Staaten in einem Völkerbund – *League of Nations* – zusammenschließen, der Zusammenarbeit, territoriale Integrität und friedliche Konfliktlösung garantieren sollte. Bereits im Zuge der Waffenstillstandsverhandlungen hatte Wilson weitere Ziele stichpunktartig formuliert. Diese insgesamt vierzehn Punkte wurden seither als Leitlinien für die Friedensverhandlungen angesehen.⁹ Auf ihnen basierten sowohl auf der siegreichen als auch der unterlegenen Seite die unterschiedlichen Hoffnungen, die mit den Friedensverhandlungen verknüpft wurden.

5 Cohrs, Patrick O.: *The Unfinished Peace after World War I. America, Britain and the stabilisation of Europe, 1919–1932*, New York 2006, S. 30–45.

6 Vgl. Conze, Illusion, S. 228. Leonhard, Überforderter Frieden, S. 413ff.

7 *The Papers of Woodrow Wilson*, Bd. 53 (9. November 1918–11. Januar 1919), hg. v. Arthur S. Link u.a., Princeton/New Jersey 1986, S. 532.

8 Ebd.

9 Wilson führte alle Punkte am 8. Januar 1918 in einer Friedensbotschaft aus: Wilson, Woodrow: Friedensbotschaft des Präsidenten Wilson am 8. Januar 1918 an den amerikanischen Kongress gerichtet, vollständiger deutscher Text, in: Deutsche Nationalbibliothek (2013): <http://portal.dnb.de/bookviewer/view/1035188546#page/1/mode/1up> [17.8.2020]; Wilson, Woodrow: Address to a Joint Session of Congress on the Conditions of Peace, January 8, 1918, vollständiger englischer Text, in: Peters, Gerhard/Woolley, John T.: *The American Presidency Project* (o.J.): <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/address-joint-session-congress-the-conditions-peace-the-fourteen-points> [17.8.2020].

Für Frankreich stand in Erinnerung an die militärische Überlegenheit der Deutschen und die daraus erfolgte eigene Niederlage von 1871 in Kombination mit den hohen Verlusten und verheerenden Zerstörungen durch die Deutschen im Ersten Weltkrieg vor allem die zukünftige Sicherheit vor weiteren Angriffen durch Deutschland im Vordergrund. Damit einher ging das Verlangen, territoriale Regelungen für die Gebiete im Westen Deutschlands zu finden, die Frankreich eine erhöhte Kontrolle der angrenzenden Gebiete ermöglichten. Diese Vorstellungen bewegten sich zwischen der Zerstückelung Deutschlands, Annexionen deutscher Gebiete und einer Festsetzung des Rheins als westlicher Grenze Deutschlands mit einem rheinischen Pufferstaat zwischen Frankreich und Deutschland (vor allem Marschall Ferdinand Foch und seine Anhänger vertraten im Laufe der Verhandlungen beide Forderungen vehement).¹⁰ Auf der anderen Seite ging es um die Absicherung Frankreichs durch zeitlich befristete Besetzung und Entmilitarisierung der linksrheinischen deutschen Gebiete, begleitet von einem Garantieabkommen mit Großbritannien und den USA, die im Falle eines deutschen Angriffs Frankreich ihre Unterstützung zusicherten. Clemenceau war davon überzeugt, in Bezug auf die französische Sicherheit auf internationale Allianzen und eine *Balance of Power* angewiesen zu sein:

»I pin my faith to the principle of the balance of power, and it will be my guiding principle throughout the peace conference.«¹¹

Gerade zwischen Wilson und Clemenceau traten damit die grundlegend unterschiedlichen Friedensvorstellungen zutage, die durch die Interessen der anderen Mächte noch verschärft wurden.

Es würde zu kurz greifen, die französischen Forderungen lediglich auf die Motive der Rache, Bestrafung und Vergeltung zurückzuführen. Allerdings spielten derlei Motive während der Verhandlungen durchaus eine Rolle, was sich vor allem an der symbolischen Dimension der Verhandlungen und teilweise auch der späteren Vertragsinhalte zeigt. Zudem schlossen die französischen Vorstellungen von einem Frieden der Gerechtigkeit und Sicherheit eine dauerhafte Schwächung Deutschlands mit ein – politisch, militärisch, ökonomisch. Beides verband sich in dem Anspruch auf die Rückgewinnung Elsass-Lothringens, die in Erinnerung fremder Invasion und Aggression von deutscher Seite Frankreich besonders am Herzen lag. Die Annexion dieses Gebietes durch die Deutschen im Zusammenhang mit der französischen Kriegsniederlage 1871 war als schmerzlich und demütigend empfunden worden, weshalb die vertraglich festgesetzte Rückgewinnung

10 Vgl. Becker, Jean-Jacques: Frankreich und der gescheiterte Versuch, das Deutsche Reich zu zerstören, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 65-70.

11 Thompson, Charles T.: The Peace Conference. Day by day, New York 1920, S. 54.

auch symbolischen Charakter besaß, bereits vor der Friedenskonferenz als achter der Vierzehn Punkte in Wilsons Friedensvorschläge aufgenommen worden war und unter den siegreichen Mächten nicht zur Diskussion stand.

Für Großbritannien galt es, sowohl eine Hegemonialstellung Deutschlands als auch Frankreichs auf dem europäischen Kontinent zu vermeiden. Dies war bereits die Motivation für den Kriegseintritt 1914 gewesen. Großbritanniens machtpolitischer Erfolg war bis zum Ersten Weltkrieg von einer stabilen *Balance of Power* in Europa abhängig gewesen, weshalb Deutschland nicht zugunsten Frankreichs geschwächt werden sollte. Außerdem war Großbritannien aufgrund des relativen Verfalls seiner Weltmachtposition auf eine nichtkriegerische, risikoarme und wirtschaftsfreundliche Konfliktlösung angewiesen. Um einen schnellen Wiederaufbau und eine zügige Erholung der eigenen Wirtschaft zu erreichen, erwartete man umfangreiche deutsche Reparationszahlungen.¹² »Back to normalcy« war die Prämisse gewesen, unter der Lloyd George noch Ende 1918 Wahlkampf geführt hatte. In einer Rede vom 11. Dezember 1918 legitimierte er durch seine Aussage das Verlangen nach umfangreichen Reparationen, die über die Kompensation der Kriegsschäden hinaus auch die Kriegskosten begleichen sollten:

»First, as far as justice is concerned, we have an absolut right to demand the whole cost of the war from Germany. The second point is that we propose to demand the whole cost of the war.«¹³

Nach dem Krieg wurde er an seinen Wahlkampfversprechen gemessen. Von einem seiner Minister, Sir Eric Campbell-Geddes, stammt die bekannt gewordene Forderung, man solle »die deutsche Zitrone auspressen, bis ihre Kerne quietschen«. Antideutscher Populismus war von der britischen Propaganda während der Kriegsjahre geschürt worden und wurde auch danach noch von der Presse weiterverbreitet, sodass sich das Verlangen nach einer Bestrafung für Deutschland in die Forderungen der britischen Gesellschaft mischte, obwohl Lloyd George zunächst einen milden und – wie Wilson – gerechten Frieden befürwortet hatte. Die Forderung George Barnes«, »Hang the Kaiser!«, steht stellvertretend für die antideutsche Haltung und die Überzeugung, Deutschland müsse als hauptschuldig am Krieg bestraft werden.¹⁴ Während der Friedensverhandlungen zog sich Lloyd George mit

12 Ausführliche Darlegung vor allem der wirtschaftlichen Argumente Großbritanniens und der Kontext der Vorkriegs-, Kriegs- und Nachkriegszeit in Peter, Matthias: Britische Kriegsziele und Friedensvorstellungen, in: Michalka, Wolfgang (Hg.): Der Erste Weltkrieg. Wirkung, Wahrnehmung, Analyse, Weyarn 1997, S. 95-124.

13 Lloyd George: *Memoirs of the Peace Conference*. Bd. 1, New Haven 1939, S. 309, zit. nach Rodman, Barbee-Sue (Hg.): *Britain Debates Justice. An Analysis of the Reparations Issue of 1918*, in: *Journal of British Studies* 8, 1 (1968), S. 140-154, hier S. 141.

14 Leonhard, Überforderter Frieden, S. 390f.

seinen engsten Beratern für ein Wochenende in das nahe Paris gelegene Fontainebleau zurück, wo in einem Memorandum die britische Perspektive und daran anschließende Friedensbedingungen festgehalten wurden.¹⁵

Eine besondere Sorge teilte Großbritannien mit den anderen Nationen: Es war die Furcht vor der Ausbreitung des Bolschewismus in Europa außerhalb Russlands, wo während der Oktoberrevolution 1917 die kommunistischen Bolschewiki gewaltsam die Macht übernommen hatten. Um Deutschland mit seinem neuen, noch ungefestigten demokratischen System nicht für die Ideen des Kommunismus »anfällig« zu machen – wo am 7. April 1919, während in Paris die Friedenskonferenz tagte, in Bayern bereits eine sozialistische Räterepublik ausgerufen worden war –, sollte es nicht durch zu harte Vertragsbestimmungen vor den Kopf gestoßen werden. Da die politische Lage in Russland jedoch unübersichtlich und schlecht einzuschätzen war, war die Gefahr der Ausbreitung des Bolschewismus ein dauerhaftes Schreckensgespenst und ein umfassendes Thema auf der Friedenskonferenz:

»Paris cannot be understood without Moscow. Without ever being represented at Paris at all, the Bolsheviki and Bolshevism were powerful elements at every turn.«¹⁶

In allen drei Nationen standen machtpolitische Interessen zum jeweils eigenen Vorteil neben dem Ziel der langfristigen Friedenssicherung. Damit lag auch für die drei Abgeordneten Clemenceau, Wilson und Lloyd George auf der Hand, dass der Frieden nur unter der Bedingung von Kompromissen und Zugeständnissen erreicht werden konnte.

Für Italien und Japan hingegen standen vor allem nationale Ansprüche im Vordergrund, die sie nicht zugunsten von übergeordneten Zielen und Kompromissen aufgeben wollten. Beiden Nationen hatte man während des Krieges im Falle einer Beteiligung auf alliierter Seite territoriale Gewinne zugesichert, die sie bei den Friedensverhandlungen vehement einforderten. Im Falle von Italien betraf das vor allem Gebiete des ehemaligen Österreich-Ungarn, die Italien außenpolitisch dazu verhelfen sollten, zur führenden Mittelmeermacht aufzusteigen und innenpolitisch einen nationalen Schulterschluss zu erreichen, da Italien nach dem Krieg von einer politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Krise erfasst wurde.¹⁷ Zum Konflikt mit den ehemals Verbündeten kam es in Bezug auf die kroa-

15 Vgl. Lloyd George, David: Denkschrift [Fontainebleau-Memorandum], Paris, 25.3.1919, in: Schwabe, Klaus (Hg.): Quellen zum Friedensschluss von Versailles, Darmstadt 1997, Nr. 58, S. 156-166.

16 Aussage Ray Stannard Bakers, Presse-Sekretär Wilsons, 1922, zit. nach Jahr, Christoph: Der lange Weg nach München. Britische Außenpolitik unter dem Eindruck von Versailles, in: Krummeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 113-125, hier S. 119.

17 Vgl. Conze, Illusion, S. 323f.; Leonhard, Überforderter Frieden, S. 400ff.

tische Hafenstadt Fiume (heute Rijeka), die zum Gebiet des neu gegründeten Jugoslawien gehörte, die Italien jedoch ohne vorherige Abmachung besetzte und für sich beanspruchte. Da sich vor allem Wilson mit dem Hinweis auf das Selbstbestimmungsrecht der Völker gegen dieses Zugeständnis an Italien auf Kosten von Jugoslawien aussprach, schied Orlando am 24. April empört aus dem engen Kreis des Rates der Vier aus und blieb bis kurz vor der Übergabe der Vertragsbedingungen an Deutschland in Italien.

Japan ging es um Einfluss und Rechte in China, als es kurz nach der Kriegserklärung an Deutschland 1914 das ehemalige deutsche Kolonialgebiet Shandong auf dem chinesischen Festland besetzte, auf das China verständlicherweise selbst Anspruch erhob. In zwei Geheimverträgen war ihm bereits 1917 von Großbritannien und Frankreich außerdem der Anspruch auf die deutschen Kolonien im nördlichen Pazifik zugesichert worden, die Japan dann auch zugesprochen bekam. Japan drohte mit der Nichtunterzeichnung der Völkerbundakte, sollte Shandong an China gehen. Das wollte Wilson, für welchen der Völkerbund als globale Organisation und Garant des sicheren Friedens auch im asiatisch-pazifischen Raum oberste Priorität besaß, nicht verantworten. Shandong wurde Japan zugesprochen. China, das 1917 selbst auf der Seite der Alliierten in den Krieg eingetreten war und in Bezug auf Shandong unter der Prämisse des Selbstbestimmungsrechts der Völker die größten Hoffnungen auf Wilson gesetzt hatten, stieß dieser damit vor den Kopf. Zu den Folgen dieser doppelten Demütigung (durch Japan und die USA) gehörten ein Rückzug Chinas in einen gegen den Westen gerichteten Nationalismus und der Aufstieg des chinesischen Kommunismus.¹⁸ Im September 1919 schloss China mit Deutschland einen bilateralen Friedensvertrag.

Der *Supreme Council* hatte seit seiner Etablierung am 12. Januar 70-mal getagt, als er am 17. Juni 1919 aufgelöst wurde und sich ohne Japan und mit nur jeweils den Staats- und Regierungschefs der übrigen Großmächte der Rat der Vier konstituierte, der zum eigentlichen Macht- und Entscheidungszentrum der Verhandlungen wurde. Nach der Abreise der italienischen Delegation reduzierte sich dieser Rat noch einmal – auf die sogenannten Großen Drei, Wilson, Lloyd George und Clemenceau. Durch die Verkleinerung des Entscheidungsgremiums auf lediglich vier und kurz darauf drei Personen rückte die Persönlichkeit dieser drei in den Fokus. Sie galten nun kaum mehr als Abgeordnete ihrer jeweiligen Nation, die aus ihrem jeweiligen historischen und innenpolitischen Kontext heraus machtpolitischen Überlegungen folgten (folgen mussten), sondern unterlagen einem personalisiertem Politikverständnis, nach dem ihnen persönlich die Verantwortung für die Friedensziele und deren Durchsetzungserfolg zugeschrieben wurde.

Maßgeblich dazu bei trug das personalisierte und moralisierte Selbstverständnis Wilsons, der sich selbst bereits vor der Konferenz als Überbringer des Friedens

18 Conze, *Illusion*, S. 338.

und einer neuen Weltordnung inszenierte, was religiöse Dimensionen annahm und eine überlegene Moralität suggerierte. Entsprechend wurde er auch bei seiner Ankunft in Europa und in allen Ländern und Städten, die er im Laufe seiner Reise besuchte, als Befreier und Heilsbringer triumphal begrüßt und bejubelt, was ihn zusätzlich bestärkte und gleichzeitig eine schwere Hypothek an Erwartungen auf ihn lud. In Deutschland rechnete man mit einem Wilson-Frieden auf Grundlage der Vierzehn Punkte, wie es den Deutschen bezüglich der Waffenstillstandsbedingungen in der Lansing-Note dargelegt worden war¹⁹, die sie als Präliminarfrieden interpretierten. Als Wilson bei den späteren Friedensverhandlungen Kompromisse zugunsten der anderen siegreichen Mächte eingehen musste und die Friedensbedingungen und der Versailler Vertrag schließlich deutlich härter ausfielen, war man in Deutschland von Wilson persönlich enttäuscht. Hoffnung und Bewunderung schlugen in Empörung und Hass um. Ähnliches passierte in Italien, Japan und China, wo die jeweiligen Ansprüche ebenfalls mit der Person Wilson verbunden und enttäuscht worden waren.

Zur gleichen Zeit, als Wilson in Paris verhandelte, verlor er in den eigenen Reihen zunehmend an Ansehen. Bereits aus den Kongresswahlen am 5. November 1918 waren Wilson und die Demokratische Partei deutlich geschwächt hervorgegangen:

»In beiden Häusern des Kongresses, Senat und Repräsentantenhaus, verfügten nun die Republikaner über die Mehrheit, und deren Wortführer wurden nicht müde, den Präsidenten anzugreifen und wegen seiner Außen- und Friedenspolitik zu kritisieren.«²⁰

Als der Völkerbund und mit ihm der Versailler Vertrag und alle anderen Friedensverträge schließlich trotz aller Bemühungen Wilsons vom eigenen US-amerikanischen Senat abgelehnt wurde und auch ein weiterer Weltkrieg durch Wilsons geplantes Friedensinstrument nicht verhindert werden konnte, galt Wilson lange Zeit als idealistischer Präsident, der an den machtpolitischen, nationalen Interessen Europas, allen voran Frankreichs, gescheitert war.²¹

Clemenceau wurde analog dazu vorgeworfen, sich nicht genug für die französischen Interessen eingesetzt zu haben und Wilson und Lloyd George gegenüber zu nachsichtig gewesen zu sein. Die Stimmung wandte sich auch in der französischen

19 »Mit den nachstehenden Beschränkungen erklären sie [die verbündeten Regierungen] ihre Bereitschaft, auf Grund der in der Kongreßbotschaft des Präsidenten vom 8. Januar 1918 aufgestellten Friedensbedingungen und der in seinen späteren Ansprüchen verkündeten Grundsätze einer Auseinandersetzung mit der Regierung Deutschlands Frieden zu schließen.« Schluß der Note des Staatssekretärs Lansing an die deutsche Regierung vom 5. November 1918, in: Materialien, betreffend die Friedensverhandlungen, Teil I/II, I., hg. v. Auswärtiges Amt. Geschäftsstelle für die Friedensverhandlungen, Berlin o.J.

20 Conze, Illusion, S. 176.

21 Ebd., S. 229f.

Öffentlichkeit spätestens gegen ihn, als der US-amerikanische Senat den Versailler Vertrag nicht ratifizierte, wodurch das zugesagte Garantieabkommen mit den USA und Großbritannien hinfällig wurde. Die Kritik richtete sich dabei wie im Falle Wilsons gegen Clemenceau persönlich: »La père de la victoire a perdu la victoire.«²² Auch Orlando und Außenminister Sonnino warf man in der Heimat vor, den Sieg »verstümmelt« zu haben (»vittoria mutilata«). Als sie nach Italien zurückkehrten, war ihr Ruf derart beschädigt, dass sie noch vor Abschluss des Versailler Vertrages von ihren Ämtern zurücktraten, weshalb Orlandos Nachfolger Francesco Nitti den Vertrag unterzeichnete.²³ Clemenceau trat 1920 von seinem Amt und aus der Politik zurück.

Auch Lloyd George galt seit November 1918, als sich der Sieg der Alliierten abzeichnete, zunächst als »the man who won the war« und konnte ein Vertrauensvotum über seine Kriegspolitik klar für sich entscheiden. Während der Friedensverhandlungen hatte er lange als Vermittler gegolten, der für sein Land weitgehend auf territoriale Forderungen verzichtete und damit auf der Seite des »Friedensbringers« Wilson stand. Das Bild von Lloyd George wandelte sich mit dem Inhalt des Fontainebleau-Memorandums, das er dem Rat der Vier am 24. März vorlegte. Mit dem Memorandum und den dargelegten hohen Reparationsforderungen wurde deutlich, dass auch er maßgeblich unter dem Einfluss der Innenpolitik und im nationalen Interesse handelte.²⁴

Am 28. Juni 1919 unterzeichneten die Delegierten aus 32 Nationen im Spiegelsaal des Versailler Schlosses den Friedensvertrag. Keiner der Unterzeichnenden hatte die Umsetzung aller Ziele auf der Konferenz erreichen können, kaum einer war vollständig zufrieden mit dem Ergebnis. Die besiegten Nationen waren zu den mündlichen Verhandlungen nicht zugelassen worden, weshalb es sich um einen Kompromiss zwischen den siegreichen Mächten handelte. Von allen Seiten waren Zugeständnisse nötig gewesen, bedingt durch die Komplexität der unterschiedlichen Zielsetzungen, Einflüsse, Interessen und Prioritäten, die am Ende eines weltumspannenden Krieges durch den Friedensschluss (die Friedensschlüsse) nicht aufgelöst werden konnte.

Im Folgenden wird analysiert, wie die Delegierten und die Ziele, welche sie auf der Friedenskonferenz verfolgten, in insgesamt 41 ausgewählten Schulbüchern Deutschlands (zwei Bundesländer im Vergleich), Frankreichs, Großbritanniens und den USA dargestellt werden.

22 Vgl. ebd., S. 294.

23 Ebd., S. 328f.

24 Auszug aus dem Fontainebleau-Memorandum: »Umriß der Friedensbedingungen, fünfter Teil«: »[...] Der von Deutschland empfangene Betrag ist folgendermaßen zu verteilen: 50 % an Frankreich, 30 % an das Britische Reich, 20 % an die andern Nationen.« (Lloyd George, Denkschrift [Fontainebleau-Memorandum], S. 165.)

4.1.1 Deutschland: »Die anderen« als Projektionsfläche geschichtspolitischer Anliegen

Im Schulbuch von 1928(1) ist die Darstellung des Versailler Vertrages auf die deutsche Perspektive zentriert, die siegreichen Mächte und deren Abgeordnete und Ziele werden nicht genannt. Darin zeigt sich die »von enger Selbstbezogenheit geprägte Sichtweise«²⁵, wie sie in den 1920er und 1930er Jahren in Deutschland vorherrschte. Anstatt die Perspektive der anderen Vertragsparteien einzunehmen und ihre Verhandlungspositionen zu begründen, wird der Versailler Vertrag pauschal als »Diktat« (D⁹1928(1)/142)²⁶ und als »Gewaltfrieden« (D⁹1928(1)/143) gewertet, der Deutschland von den siegreichen Mächten aufgezwungen worden sei. Als unrechtmäßig handelnde deutschlandfeindliche Nationen werden vor allem Frankreich und England verurteilt, aber auch Polen aufgrund von zahlreichen Gebietsabtretungen des ehemaligen Deutschen Reiches im Osten und die USA durch ihr wirtschaftliches Erstarken. Die siegreichen Mächte werden im Schulbuch unter anderem »unsere früheren Feinde« genannt (D⁹1928(1)/142), das Possessivpronomen »unser« soll die Zusammengehörigkeit der Deutschen und deren Abgrenzung gegenüber den »Feinden« suggerieren.

Inszeniert wird das Bild vom tapferen, einigen deutschen Volk, das sich gegen die feindlichen Staaten zur Wehr setzt und für eine erfolgreiche Zukunft nach dem gemeinsamen Wiederaufbau einsteht. Das Gemeinschaftsgefühl wird verstärkt durch die Feststellung, das deutsche Volk habe die Auslieferung deutscher »Kriegsbeschuldigten« einmütig abgelehnt, woraufhin diese vor das deutsche Reichsgericht gekommen seien. Dem werden die siegreichen Mächte gegenübergestellt, die nicht gegen die Kriegsverbrecher aus ihren eigenen Reihen vorgegangen seien (D⁹1928(1)/142). Damit wird das Feindbild der *siegreichen Mächte* nach Kriegsende weiterpropagiert. Die Formulierungen »unsere früheren Feinde« bzw. »unsere ehemaligen Feinde« verweisen zwar auf die Vergangenheit, dass die Bezeichnung »Feinde« aber auch weiterhin benutzt wird, zeigt, dass dieses Bild keinesfalls schon überwunden ist, sondern sich nach wie vor in den Köpfen der Lernenden festsetzen soll.

Das Ziel, das damit verfolgt wird, haben sich Lehrende bezeichnenderweise bereits zu Kriegszeiten vorgenommen: das nationale Selbstwertgefühl der Deutschen zu steigern.²⁷ Die vehemente Abgrenzung von Schuld und Verantwortung bei gleichzeitiger Geringschätzung des Versailler Vertrages und der siegreichen

25 Bendick, Kriegserwartung, S. 400.

26 Hier und im Folgenden werden Verweise auf Schulbuchinhalte nach folgendem Muster angegeben: (Nation Jahreszahl/Seitenzahl).

27 Vgl. Bendick, Kriegserwartung, S. 400.

Mächte aus deutscher Perspektive sind die Aspekte, die den Lernenden auf inhaltlicher wie rhetorischer Ebene vermittelt werden. Das Feindbild *Frankreich* wird durch die Feststellung gestärkt, bis zum Herbst 1924 hätten die Reparationszahlungen Deutschlands »nach zuverlässiger Berechnung schon rund das Fünfzehnfache der französischen Kriegsentschädigung von 1871« betragen (D⁹1928(1)/144). Der Besetzung des Ruhrgebietes – im Schulbuch »Ruhrkampf« genannt – wird über eine halbe Seite gewidmet, aus der hervorgeht, dass »das aus tausend Wunden blutende deutsche Volk« sich »zu mannhafter Abwehr aufraffte« (D⁹1928(1)/145). Alle Stände und Parteien hätten sich zusammengeschlossen und »dem waffenmächtigen Überfall die waffenlose Verteidigung« entgegengesetzt. Gegen die Deutschen seien hingegen »die härtesten Maßregeln« getroffen worden: »blutige Gewalttaten gegen die wehrlose Bevölkerung« und »Misshandlung« in »grausamer und schmachvoller Weise« (D⁹1928(1)/145). Das Bild des tapfer kämpfenden, sich lediglich gegen Gewalt und Ungerechtigkeit verteidigenden deutschen Volkes deckt sich mit der in dieser Zeit vorherrschenden deutschen Meinung, Deutschland sei im Ersten Weltkrieg nicht der Aggressor gewesen, sondern hätte lediglich einen Verteidigungskrieg gegen das expansive Vorgehen anderer Mächte geführt²⁸.

Die Darstellung trägt dazu bei, die Lernenden zu einem ausgeprägten Nationalismus zu erziehen. Nach dem Trauma und der Verwirrung durch den Ersten Weltkrieg, in dessen Folge das Deutsche Kaiserreich (auf dessen Ordnung sich die nationale Identität der Deutschen maßgeblich gestützt hatte) aufhörte zu existieren, soll den jugendlichen Lernenden die Suche nach Zusammengehörigkeit und Kontinuität erleichtert werden. Diese Darstellung trägt jedoch auch dazu bei, dass der Krieg nach dem Schweigen der Waffen in den Köpfen weitergeht. Die Erinnerung an den Versailler Vertrag, die den Lernenden auch zu jener Zeit noch weitergegeben wird, in der durch Anschlussverträge einige Bestimmungen bereits abgemildert oder ganz aufgehoben worden waren, ist nicht die an einen harten, aber chancenreichen Neuanfang, sondern die an einen Vertrag, der von Gewalt und Ungerechtigkeit der siegreichen Mächte bestimmt ist. Diese Erinnerung soll sich in den 1920er Jahren in den Köpfen jener Jugendlicher festsetzen, die einige Jahre später erneut bereitwillig gegen diejenigen feindlichen Nationen ins Feld ziehen werden, deren Bild sie dann bereits aus ihrem Schulbuch kennen.

Im Unterschied zum niedersächsischen Schulbuch werden im bayerischen desselben Jahres in dem Abschnitt zur Friedenskonferenz die Großen Drei persönlich bewertet. Eine auffallende visuelle und sprachliche Präsenz Clemenceaus, Lloyd Georges und Wilson sind seither charakteristisch. 1928 wird Clemenceau als »zäh« und »willensstark« charakterisiert, weshalb es ihm gelungen sei, »den willensschwachen Wilson zur Preisgabe seiner 14 Punkte zu bewegen«, wodurch am

28 Vgl. Krumeich, Gerd: Versailles 1919. Der Krieg in den Köpfen, in: Ders. (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 53–64, hier S. 56.

Ende der Verhandlungen ein »unsagbar schwerer Diktatfriede« für Deutschland gestanden habe (D ⁹1928(2)/239). Die eigentlichen Ziele, die bei den Verhandlungen verfolgt wurden, werden nicht genannt. Der Vertrag wird hingegen als »Diktat« diskreditiert und den Verhandlungen der diplomatische Charakter, den Verhandellnden die Rationalität abgesprochen.

In einem eigenen Kapitel werden die Auswirkungen des Weltkrieges und des Friedensschlusses thematisiert. Die Darstellung der Folgen für die Nachbarstaaten ist von einem bewundernden Blick auf die »erfolgreichen« Diktaturen dort dominiert, es wird ein positiver Eindruck von starken, alleinherrschenden charismatischen Führungspersönlichkeiten vermittelt. Unter anderem wird Mussolini als »willensstarker Staatsmann« bezeichnet (D ⁹1928(2)/243). Der Entwicklung Russlands hin zum Kommunismus wird über eine Schulbuchseite gewidmet; die Bewertung ist direkt und undifferenziert und fällt eindeutig negativ aus:

»Lug und Trug, Gewalt und Willkür sind erlaubte Kampfmittel. [...] [E]ine starke bewaffnete Macht sichert die Gewalthaber, die politische Polizei hat schon Hunderttausende mißliebiger Unternehmer, Offiziere und Priester hingemordet. [...] Alles, was dem Bürgertum hoch und heilig war, wird in den Staub gezogen.« (D ⁹1928(2)/245)

Hier wird ein Feindbild entworfen, dass die Angst vor einer Bedrohung von außen konkretisiert, ehemalige Kriegsgegner nachträglich denunziert und das eigene nationale Selbstwertgefühl daran aufrichtet. Die Aufwertung von Diktaturen und diktatorischen Führungspersönlichkeiten bei gleichzeitigem Antikommunismus greift im Jahr 1928 der rechten Propaganda voraus und bereitet den Nationalsozialismus mit vor.

In dem Abschnitt »Entschädigung und innere Entwicklung« fällt die vereinfachte Darstellung der Entwicklungen im Deutschen Reich auf, die nicht als altersgerechte didaktische Reduktion gewertet werden kann, sondern eher ein irreführendes Zerrbild der Ereignisse und ihrer Ursachen ergibt:

»Im Januar 1923 fielen die Franzosen und Belgier ins Ruhrgebiet ein, weil Deutschland mit dem Liefern von Holz und Kohle etwas zurückgeblieben war. Die deutschen Beamten weigerten sich den Fremden Dienste zu leisten, daher wurden viele Tausende vertrieben.« (D ⁹1928(2)/246)

Hier wiederholt sich das Motiv vom aggressiven Nachbarn, das bereits im niedersächsischen Schulbuch auffiel; das Wort »einfallen« impliziert rohes und unzivilisiertes Verhalten, während die Deutschen durch den Hinweis, sie hätten sich nicht in fremden Dienst gestellt, hingegen als staatsreu erscheinen. Andere Staaten werden in der Wahrnehmung der Lernenden herabgestuft, indem die Überlegenheit der eigenen Zivilisiertheit vermittelt wird. Diese Art der Generierung von Feindbildern ist so einfach wie antik. Bereits 500 v. Chr. entstand im grie-

chisch-abendländischen Kulturkreis (damals in Bezug auf Persien) das Feindbild barbarischer Völker, die als unkontrollierte Masse in andere Länder *einfielen* und als den griechischen Staaten moralisch und kulturell unterlegen angesehen wurden.²⁹ Durch die Verwendung des Begriffs »einfallen« im Schulbuch wird dieses Stereotyp aktiviert und auf Frankreich und Belgien übertragen, ungeachtet der Tatsache, dass im Ersten Weltkrieg zuallererst Deutsche in Belgien und Frankreich einmarschiert waren. Auch hier zeigt sich die Abgrenzung nach außen, die den Zusammenhalt im Inneren stärken soll.

Den Höhepunkt erreichen sowohl die Abgrenzung nach außen als auch die personelle Verknüpfung der Verhandlungen mit den Vertragsergebnissen im nationalsozialistischen Schulbuch von 1939. Der Versailler Vertrag wird als »Friedensdiktat« (D 1939/144), »entehrender Schmachfriede« (D 1939/146), »fluchwürdiges Diktat« (D 1939/146), »Versailler Diktat« (1939/146) und »sogenannter ›Friedensvertrag‹ von Versailles« (D 1939/161) bezeichnet. Den Alliierten wird unterstellt, sie verfolgten damit das Ziel der »dauernde[n] Versklavung Deutschlands« (1939/146), seine »wirtschaftliche Ausplünderung« (D 1939/147), den »Raub großer deutscher Gebiete und deutscher Bevölkerung« (D 1939/146), die »völlige Wehrlosmachung« (D 1939/146) und die »Verfeindung der neuen Grenzländer mit Deutschland« (D 1939/146).

In ebenso drastischen Worten werden die Alliierten beschrieben, die ausdrücklich zu »Feinden« erklärt werden (vgl. z.B. D 1939/148f.). Die vier Delegierten der Hauptmächte USA, England, Frankreich und Italien werden namentlich genannt und teilweise auch persönlich diffamiert (D 1939/143). Als feindlich werden vor allem Frankreich, US-Amerika und die jüdische Bevölkerung angesehen, namentlich vor allem US-Präsident Wilson und Frankreichs Außenminister Clemenceau. Wilson wird unterstellt, er sei als »Beauftragter des jüdischen Großkapitals« zu den Verhandlungen gekommen und habe als solcher einen »Frieden auf Kosten Deutschlands« und »die Demokratisierung Deutschlands, das heißt die Auslieferung an die internationalen Mächte«, angestrebt (D 1939/143). Clemenceau wird als »Deutschenhasser« charakterisiert, der »sofort die Führung an sich gerissen« habe (D 1939/143). Sein Ziel sei »die Zertrümmerung der Schöpfung Bismarcks« gewesen. Ihm wird unterstellt, er habe »Fallen und Schlingen« in den Vertrag »hineingeschmuggelt« und bei der Vertragsübergabe der deutschen Abordnung »höhnisch« seine Worte »entgegen geschleudert«, bevor er »gebieterisch« die Unterzeichnung forderte (D 1939/144f.). Auf Clemenceau persönlich wird all das projiziert, was in den Augen der nationalsozialistischen Politik dazu dient, gegen die erklärten französischen »Feinde« zu mobilisieren. Dies wird über einen besonders drastisch formulierten Verweis in die Vergangenheit (Clemenceau im Jahr 1919) legitimiert, der die jahrzehntelange Feindschaft verdeutlichen soll.

29 Wagener, Sybil: Feindbilder. Wie kollektiver Hass entsteht, Berlin 1999, S. 37.

In deutschen Schulbüchern verstärken die negativen Zuschreibungen Clemenceaus die eigene Opferperspektive auch noch in den 1950er Jahren (»leidenschaftlicher Feind Deutschlands«, D 1953/146); Wilson wird nicht betont positiv, aber auch nicht negativ dargestellt (»politischer Idealist, aber kein ausgeprägter Tatsachen- und Willensmensch«, D 1953/146).

Ab den 1960er Jahren nimmt die persönliche Diffamierung einzelner Verhandlender ab, eine hohe personelle Präsenz lässt sich jedoch weiterhin nachweisen, die vor allem ab den 1970er Jahren durch visuelle Abbildungen (D 1973/191; D⁵1974/76; D 1983/48) verstärkt wird. Nun werden die Großen Drei jedoch häufig in ihrem jeweiligen Kontext beschrieben und die Hintergründe genannt, die ihren Forderungen zugrunde lagen (D 1973/191). Dass von vornherein lediglich geringe Aussicht darauf bestand, »daß auch die Lebensinteressen der Besiegten respektiert würden«, wird reflektiert und – tatsachengetreu – auf das »so ungeheure Ausmaß« des Krieges zurückgeführt (D 1973/191). Dadurch wird Deutschland auch nicht mehr vor allem als ohnmächtiges und gezwungenes Opfer willkürlich handelnder Delegierter dargestellt. Vielmehr wird gezeigt, dass es zu den Bestimmungen für Deutschland kam, weil das Ausmaß des Krieges und die vorherrschenden Bedingungen berücksichtigt werden mussten. Die Delegierten erscheinen zudem – im Unterschied zu den Darstellungen der 1920er bis 1960er Jahre – nicht primär als Persönlichkeiten, die aus einer emotionalen Verfassung heraus entschieden, sondern als Personen, welche die übergeordneten Interessen von Staaten und Bevölkerungen vertraten, in deren Abhängigkeit sie versuchen mussten, Kompromisse zwischen zahlreichen divergierenden Ausgangssituationen, Vorstellungen und Zielen zu finden.

Ab den 1980er Jahren wird in deutschen Schulbüchern der Kompromisscharakter des Friedensschlusses thematisiert. Anhand einer umfangreichen Quellenauswahl werden mehrere Hintergründe und Perspektiven, darunter die deutsche, aufgezeigt. Im niedersächsischen Schulbuch von 1988 werden unter der Fragestellung »Der Versailler Vertrag von 1919: Ein verlorener Frieden?« (D 1988/224ff.) Quellen mit Stellungnahmen von drei Delegierten aus den USA (Herbert Hoover, Berater Wilsons auf der Friedenskonferenz), Frankreich (Marschall Ferdinand Foch) und Großbritannien (David Lloyd George) vorgelegt, welche die Forderungen der einzelnen Nationen begründen. Eine anschließende Aufgabenstellung hilft bei der Kategorisierung nach politischen, wirtschaftlichen und militärischen Gesichtspunkten. Es zeigt sich, dass die Friedensverhandlungen eine komplexe Herausforderung für die Delegierten darstellten, weil ihren verschiedenen Zielen unterschiedliche Befürchtungen und Versprechen zugrunde lagen.

Vier daran anschließende Quellen drücken die Stimmung aus, die zur selben Zeit in Deutschland herrschte, und zeigen, welche Überlegungen mit der Unterzeichnung des Versailler Vertrages zusammenhingen (D 1988/225f.). Es sind u.a. Ausschnitte aus den Unterlagen von Matthias Erzberger und Hans Delbrück und

ein Auszug aus »Mein Kampf«, in dem Hitler sich zum Versailler Vertrag äußert. Die Quellenauswahl und die dazugehörigen Aufgabenstellungen zielen darauf ab, auch die deutsche Seite differenziert zu betrachten, die Situation in ihrer Komplexität wahrzunehmen und Hitlers kriegsverherrlichende Argumente in ihrer Brutalität den rationalen Abwägungen der demokratischen Politiker gegenüberzustellen, um damit die Dolchstoßlegende und Hitlers Propaganda in ihrer Absurdität zu zeigen.

Zwei »Urteile über die 1919 geschaffene Friedensordnung« (D 1988/227) schließen das Kapitel zum Versailler Vertrag ab. Ein Auszug aus Clemenceaus Memoiren aus dem Jahr 1930 wird zusammen mit der Beurteilung des deutschen Historikers Eberhard Kolb aus dem Jahr 1984 wiedergegeben. Aus beiden gehen der Kompromisscharakter und die »Vorteile« des Versailler Vertrages hervor (Deutschland behält beispielsweise den Status einer Großmacht und hat die Möglichkeit, bald wieder einen aktiven Part in der europäischen Politik zu spielen). Die letzte Aufgabenstellung ist eine Aufforderung zur Stellungnahme zu diesen beiden Beurteilungen auf Grundlage der vorausgegangenen Darstellungen und Materialien (D 1988/227). Die Lernenden konnten bis dahin einen differenzierten Eindruck zum Versailler Vertrag und seiner Wahrnehmung gewinnen, nun geht es darum, die einzelnen Aspekte miteinander zu kombinieren und zu einem umfangreichen Gesamtbild zusammenzufügen. Die multiperspektivische Darstellung mit einer Mischung aus Einblicken in die Kriegswahrnehmung und die Vertragswahrnehmung, kombiniert mit Hintergrundinformationen, vermittelt den Lernenden ein offenes Geschichtsbild und ein Verständnis für die Komplexität der Situation vor und unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg. Viele Themen, die in anderen Geschichtsbüchern als Verfasserstext wiedergegeben werden, sollen hier selbst erarbeitet werden. Dies wird ermöglicht durch sinnvoll ausgewählte Quellen und Auszüge aus der Fachliteratur, die mit sachlich formulierten Fragen und Aufgabenstellungen versehen sind.

In den 1990er Jahren geht diese Tendenz der differenzierte Betrachtung zunächst zurück – im Schulbuch 1994 wird durch unvorsichtige Formulierungen, ungünstige Kontextualisierungen und einseitiges Quellenmaterial ein eher negatives Bild des Versailler Vertrages entworfen –, bevor dann in den Schulbüchern der 2010er Jahre sinnvoll ausgewähltes Quellenmaterial ermöglicht, Ziele, aber auch Meinungen und unterschiedliche Wahrnehmungen (zum Beispiel davon, was gerecht ist, vgl. D 2017) zu berücksichtigen und abzuwägen. So wird im Schulbuch von 2013 (D 2013/172f.) beispielsweise der Stellungnahme John Maynard Keynes« aus dem Jahr 1919, in der er die »Versklavung«, »Erniedrigung« und »Beraubung« der Deutschen kritisiert und zu dem Ergebnis kommt, »bei der Auflösung der verwirrten Völkerschicksale ist Gerechtigkeit nichts so Einfaches« (M6), die Aussage des Historikers Peter Longerichs gegenübergestellt, der die Chancen des Friedensvertrages für die deutsche Politik betont (M7). Ansichten, Meinungen und Mög-

lichkeiten werden dadurch relativiert und der absolute Geltungsanspruch von Aussagen nivelliert, der sich durch plakative Darstellungen und drastische Äußerungen auch in den Schulbüchern bis in die 1960er Jahre zeigte. Was bleibt, ist die überdurchschnittlich häufige Nennung, Perspektivierung und Abbildung der Nationen Frankreich, Großbritannien, USA und deren Vertretender (D 2013/170ff.; D 2017/66ff.). Anhand der großen Linien lässt sich nachvollziehen, dass Deutschland sich nach und nach mit großem Aufwand von den Narrativen befreit, die es nach 1919 schuf und die sich zunächst Jahrzehnte lang implizit oder explizit auch in den Schulbüchern manifestiert hatten.

4.1.2 Frankreich: Auf Distanz zu einem »paix imparfaite«

Im Unterschied zu den deutschen Schulbüchern aus der Zeit nach 1919 fällt die Darstellung der Delegierten und der Verhandlungen im französischen Schulbuch von 1932 durch seine sehr sachliche Formulierung auf, die allerdings im Gegensatz steht zur propagandistischen Darstellung der Rückgewinnung Elsass-Lothringens einige Seiten zuvor. Wilson, Lloyd George, Clemenceau und Orlando werden namentlich genannt, außerdem die Ziele der Großen Drei näher ausgeführt, die Wilsons Vierzehn Punkte zur Grundlage gehabt und sich nach dem Selbstbestimmungsrecht der Völker gerichtet hätten: Wilson habe einen Völkerbund angestrebt, der als »Hüter der neuen internationalen Ordnung« (FR ⁹1932/267) fungieren sollte. Großbritannien habe vor allem die See- und Kolonialmacht Deutschlands zerschlagen wollen, während für Frankreich die wichtigsten Ziele gewesen seien, zu verhindern, dass Deutschland dem Kontinent erneut schade, und dass es sich zum Wiederaufbau der zerstörten Gebiete verpflichte (FR ⁹1932/267). Im Schulbuch von 1937 werden den Nationen dieselben Ziele zugeschrieben (FR 1937/333). Die Vierzehn Punkte Wilsons, das Selbstbestimmungsrecht der Völker und der Völkerbund werden dabei als das Ideal inszeniert, »pour lequel la plupart des soldats alliés avaient lutté« (FR 1937/333). Auffällig ist, dass keines der Konzepte näher erläutert wird. Sie bleiben leere Begriffe, denen gleichzeitig allerdings der Anspruch einer internationalen Leitlinie bei den Friedensverhandlungen zugeschrieben wird.³⁰

Die Darstellungen der Delegierten und deren Ziele sind auch in den Schulbüchern der folgenden Jahrzehnte knapp und recht sachlich gehalten, ohne persönliche Charakterisierung und Wertung der Delegierten. Im Vergleich zu Deutschland, wo erst 1983 von einem Kompromiss die Rede ist, wird in französischen Schulbüchern bereits in den 1950er Jahren der Kompromisscharakter des Friedensschlusses betont (FR 1952(1)/287). Seit den 1970er Jahren wird festgestellt, dass weder die

30 Zum »Selbstbestimmungsrecht der Völker« in Schulbüchern und dem Problem nichtproblematizierter Konzepte im Geschichtsunterricht vgl. Geiss, Selbstbestimmungsrecht, S. 151–174.

siegreichen noch die besiegten Staaten mit dem Ergebnis der Verhandlungen zu-frieden waren. Von einem »paix imparfaite« (FR 1984/49), »solutions insuffisantes« (FR 1971/190) und einem »règlement du conflit imparfait« (FR 1971/193) ist seither die Rede. Im Unterschied zu den deutschen Schulbüchern wird in den französischen der Schwerpunkt auf das Geschehene und Beschlossene gelegt, nicht auf das, was vielleicht gewollt, aber nicht erreicht worden ist. Zudem ersetzt im französischen Schulbuch aus dem Jahr 1971 bis in die 1990er Jahre hinein eine allgemeine europäische Perspektive die Aufzählung einzelner Ziele und die Charakterisierung der Delegierten. Wilson wird als Einziger im Kontext der Vierzehn Punkte und des Völkerbundes namentlich genannt. Der Stellenwert, der den Delegierten und ihren Zielen eingeräumt wird, ist in Frankreich in dieser Zeit gering.

Selbst Clemenceau spielt in keinem der französischen Schulbücher eine herausragende Rolle: Weder wird versucht, ihn durch personelle Überhöhung oder sachliche Argumentation von dem Vorwurf freizusprechen, den Frieden verloren zu haben, noch wird er persönlich instrumentalisiert, um vergangene machtpolitische Ansprüche zu rechtfertigen oder gegenwärtige zu manifestieren. Entweder wird er gemeinsam mit den Delegierten der anderen Nationen genannt und abgebildet oder aber überhaupt nicht. Insgesamt findet sich jedoch auch in *keinem* der untersuchten Schulbücher eine dezidierte Kritik bezüglich der eigenen Nation.

Dafür, dass den Delegierten sprachlich deutlich weniger Bedeutung zukommt als in den deutschen Büchern, ist die visuelle Präsenz jedoch auch in den französischen Schulbüchern hoch. Seit der Nachkriegszeit ist in nahezu allen Büchern eine Abbildung Wilsons, Clemenceaus, der Großen Drei oder des Rates der Vier abgebildet. Auch in den Texten werden nicht mehr als vier Abgeordnete erwähnt. Die Ausnahme bildet ein Schulbuch aus dem Jahr 1952: Dort werden alle zehn Mitglieder des *Supreme Council* namentlich erwähnt (FR 1952(2)/479).

4.1.3 Großbritannien: Die Großen Drei – Personifikation nationaler Interessen

Auch in Großbritannien sind Wilson und Clemenceau vor 1945 die wichtigsten Delegierten, deren gegensätzliche Vorstellungen besonders hervorgehoben werden. Im britischen Schulbuch von 1931 werden »the three most important men in the world« (GB 1931/269) im Zusammenhang mit der Erläuterung der Rahmensituation bei den Friedensverhandlungen namentlich genannt. Als Mann »with the greatest power« wird Präsident Wilson bezeichnet, da er das Oberhaupt der reichsten und durch den Krieg am wenigsten geschwächten Nation gewesen sei (GB 1931/269). Die Wichtigkeit Wilsons und Clemenceaus wird außerdem durch zwei Porträtfotos unterstrichen, die zusammen eine halbe Schulbuchseite einnehmen (GB 1931/270). Es sind die gleichen Porträts wie im US-amerikanischen Schulbuch von 1931.

Die Herausforderungen der Friedensverhandlungen sind auf zwei Abschnitte (»There now began two great struggles«, GB 1931/270) verteilt. Den zweiten »Kampf« habe Deutschland durch den Widerstand gegen die Bestimmungen des Vertrages führt: »In this struggle she lost heavily.« (GB 1931/272) Der erste sei ein »Kampf« zwischen Wilson und Clemenceau zur jeweiligen Verteidigung ihrer unterschiedlichen Interessen gewesen. Wilson habe dabei vor allem an einen zukünftigen Weltfrieden gedacht, Clemenceau vor allem an die zukünftige Sicherheit Frankreichs (GB 1931/270). Da Frankreich durch das mächtige Deutschland gelitten habe, sei Clemenceau entschlossen gewesen, Deutschland nun für den Krieg bezahlen zu lassen (»to make Germany pay for the war«, GB 1931/270) und es in einer Weise zu schwächen, die verhindere, dass Frankreich je wieder durch Deutschland Schaden erleide (GB 1931/270). Wilson sei hingegen an einem Selbstbestimmungsrecht der Völker und an einem Völkerbund zur Verhinderung weiterer Kriege interessiert gewesen. Seiner Auffassung nach sollte Deutschland so wenig wie möglich »bestraft« werden, weder finanziell noch durch die Abgabe von Land (GB 1931/271).

Das Ergebnis der Verhandlungen wird kritisch gesehen: Die Deutschen seien niemals in der Lage, die finanziellen Auflagen zu bezahlen – John Maynard Keynes klingt hier an –, außerdem habe das Selbstbestimmungsrecht der Völker zum Zusammenbruch der großen Imperien in Europas Zentrum geführt (GB 1931/271). Wilson und Clemenceau seien mit dem Ergebnis zwar zufrieden gewesen, der ausgehandelte Kompromiss sei für Deutschland jedoch kaum als solcher zu erkennen gewesen: »So in the end there was very little difference between making Germany and her allies pay a heavy fine and give up land as a punishment, as Monsieur Clemenceau wished, and asking them to pay only for the damage they had done and to give land to the little nations to which it rightly belonged.« (GB 1931/271)

In der Forschung wird die liberale Haltung, die sich auch im Schulbuch 1931 zeigt, teilweise bereits als Vorbereitung der Appeasement-Politik der dreißiger Jahre interpretiert³¹, an anderer Stelle wird der Begriff in diesem Zusammenhang lieber vermieden und es werden dagegen die »British Interests« betont³², die dem Fontainebleau-Memorandum und der britischen Argumentation während der Friedensverhandlungen zweifelsohne als Motivation zugrunde lagen. Dabei wird jedoch außer Acht gelassen, dass sich die Appeasement-Politik Neville Chamberlains in den 1930er Jahren ebenfalls nicht zuletzt aus nationalem Interesse speiste,

31 Vgl. Mergel, Thomas: Großbritannien seit 1945, Göttingen 2005, S. 18.

32 Vgl. Wendt, Jürgen: Lloyd George's Fontainebleau-Memorandum: Eine Wurzel des Appeasement?, in: Lehmkuhl, Ursula/Wurm, Clemens A./Zimmermann, Hubert (Hg.): Deutschland, Großbritannien, Amerika. Politik, Gesellschaft und Internationale Geschichte im 20. Jahrhundert, Stuttgart 2003, S. 27-44.

nämlich dem, einen Krieg hinauszuzögern, dem Großbritannien wirtschaftlich und militärisch nicht gewachsen war.³³ Wie auch immer man die Position verschiedener Premiers in unterschiedlichen Phasen der Zwischenkriegszeit nennen mag: Britische Eigeninteressen waren stets elementare Motivation außenpolitischen Handelns. Diese Tatsache mutet natürlich nicht besonders erstaunlich an. Bemerkenswert ist jedoch, dass Großbritannien bereits in der Zwischenkriegszeit anstrebt, Europa und die internationale Zusammenarbeit zu nutzen, nicht zuletzt, um nationale Interessen zu verfolgen – ein Vorgehen, das die anderen Nationen erst nach dem Zweiten Weltkrieg, und dann auch zunächst langsam, als vorteilhaft erkennen und umsetzen. Der zentrale Satz »But no nation can get things right by thinking of itself alone.« (GB 1931/278) appelliert an eine gemeinsame Ordnung. Die Ebene der Eigeninteressen wird im Schulbuch von 1931 gänzlich ausgeblendet und es scheint dadurch tatsächlich so, als wäre Großbritannien an einer Friedensstrategie im Sinne Europas interessiert. Wie selbstverständlich versteht sich das Weltreich dabei selbst als Schiedsrichter und Vermittler mit einem Führungsanspruch innerhalb dieser angestrebten neuen Ordnung, ohne diesen Anspruch in Frage zu stellen. Lloyd George trat bereits 1922 als Premierminister zurück. Das Selbstverständnis und die Narrative, die in der unmittelbaren Nachkriegszeit maßgeblich von ihm mitgeprägt worden sind, existieren offenbar noch 1931. Die Darstellung im Schulbuch ist ein Beispiel dafür, wie – innerhalb der Politik, der Bevölkerung usw. – bestehende Narrative im Schulbuch zum einen sichtbar werden, zum anderen zugleich Mittel sind, diese Narrative wiederum zu verbreiten, zu manifestieren und zu stärken. Ganz im Sinne des britischen Selbstverständnisses, eine Vermittlerrolle einzunehmen, zeigt der Schulbuchtext ein Großbritannien, das eigene Interessen nicht erwähnt und zugleich auf Ausgleich zwischen den anderen Siegermächten und Integration Deutschlands ausgerichtet ist. Durch die vermeintlich neutrale und verständnisvolle Darstellung manifestiert sich diese Zuschreibung der eigenen nationalen Rolle in den Köpfen der Lernenden und kreiert das Bild von Großbritannien als einer Führungsmacht mit Vermittlerrolle innerhalb Europas immer wieder neu.³⁴

Nach 1945 zeigt sich eine Veränderung in der Personendarstellung zugunsten Lloyd Georges. Im Unterschied zu den Büchern aus den Jahren 1931 und 1941, in welchen Wilson besonders positive Aufmerksamkeit zukam, handelt es sich 1949 um eine Hymne auf Lloyd George, den »wizard of Wales«, wie er genannt wird:

33 Mergel, Großbritannien, S. 20f.

34 Gerade im Hinblick auf die immer wieder geführte Diskussion um die Ursachen des Ersten Weltkrieges und das Scheitern des Versailler Vertrages lässt sich aus einem in solcher Weise geprägten Selbstverständnis heraus rückblickend zum Beispiel die eigene Verantwortung problemlos wegdiskutieren, wenn man sich auf das oberflächliche Narrativ der eigenen Vermittlerposition berufen kann, das keine hintergründigen Eigeninteressen einschließt.

»He could charm men by his personality; some people remembered all their lives the thrill of once shaking hands with him.« (GB 1949/196) Während der Friedensverhandlungen habe er die Ansichten der anderen derartig schnell nachvollzogen, dass es fast so schien, als habe er deren Gedanken gelesen. Sein Einfluss sei zudem so groß gewesen, »that he could be spoken of as ›prime minister of Europe‹.« (GB 1949/196) Die Ziele, die Lloyd George bei den Verhandlungen in Versailles verfolgte, werden hingegen nicht genannt.

Im Gegensatz zu Lloyd George wird Clemenceau als verbohrt alter Mann dargestellt, der lediglich seinen eigenen Interessen und denen Frankreichs nachgegangen sei:

»[T]he Tiger sat on one side of the mantelpiece, opposite the President [Wilson]. He was seventy-eight years old, and sometimes in the evenings he dozed, but when the interests of France were concerned he was always wide awake.« (GB 1949/197)

Clemenceau habe starr an seinen Ansichten festgehalten und sei nur auf das eingegangen, was er selbst gewollt habe. Ihm werden einseitige kriegerische Absichten unterstellt:

»When he became head of the French government he said: ›Home politics? I make war. Foreign politics? I make war. I make war all the time.« (GB 1949/196)

Nebenbei werden auch Clemenceaus Ziele erwähnt: Die Rede ist von Entschädigungen, da Frankreich im Krieg am meisten gelitten habe (GB 1949/196), und die Gewährleistung der zukünftigen Sicherheit Frankreichs (GB 1949/197). Wilson, »resolute and fair-minded«, wird als »the grave President of the United States« bezeichnet, dem der Friede und die Etablierung eines Völkerbundes am meisten am Herzen gelegen hätten, um weitere Kriege zu verhindern (GB 1949/197). Ihm kommt in diesem Schulbuch im Verhältnis weniger Aufmerksamkeit zu.

Im Vergleich zu dem Schulbuch aus dem Jahr 1941 werden 1949 einige Nationen und deren Delegierte ausdrücklich *abgewertet* und nur die eigene Nation ausdrücklich positiv dargestellt, während 1941 der US-Präsident Wilson und der Völkerbund erkennbar *aufgewertet* werden (GB 1941/512, 514), ohne andere negativ darzustellen. 1949 wird vor allem Clemenceau diskreditiert, indem sein Handeln im Auftrag des französischen Staates nicht von der Person Clemenceau getrennt wird. Da sich Antipathie und Missgunst letztlich besser auf konkrete Personen als auf abstrakte Nationen übertragen lassen, bildet diese Art von Darstellung den Boden, auf dem sich Feindbilder und Abwertung festsetzen und verbreiten können. Dies wird noch dadurch verstärkt, dass Clemenceau zusätzlich explizit negative Eigenschaften zugesprochen werden. Lloyd George wird hingegen mit ausdrücklich positiven Attributen verbunden. Deutschland und Frankreich dienen zudem als Entwurf eines Negativbildes, zu dem das Bild von der eigenen Nation im positiven Gegensatz

steht. Die Aufwertung der eigenen Nation geschieht hierbei durch Abgrenzung zu anderen.

Nachdem Großbritannien bereits während der Zwischenkriegszeit Teile seiner Vormachtstellung im Konzert der internationalen Mächte eingebüßt hatte, mussten die britischen Vorstellungen von einer Rolle als globale Führungsmacht nach dem Zweiten Weltkrieg endgültig der US-amerikanischen und sowjetischen Überlegenheit weichen. Dem Anspruch der USA und der UdSSR, Weltmächte zu sein, entsprach auch die dafür erforderliche militärische, wirtschaftliche und politische Stärke. Für die europäischen Staaten hingegen bedeutete der Zweite Weltkrieg den wirtschaftlichen Ruin. Damit wurden ihren jeweiligen Weltmachtambitionen die Basis entzogen, so auch den britischen.³⁵

Großbritannien gewann jedoch im Gegensatz zu Frankreich, Deutschland und den anderen kontinentaleuropäischen Staaten beide Weltkriege und erlebte weder Kämpfe auf eigenem Boden noch eine Besatzung oder Formen der Kollaboration³⁶, zudem hatte sich die britische Demokratie in beiden Weltkriegen als Staatsform bewährt:

»The British, unlike the French, [...] had not known the trauma of wartime occupation; they had not been conquered; their system seemed intact.«³⁷

Im Foreign Office wurde im September 1945 stolz festgestellt:

»Unsere Demokratie ist die stärkste der Welt. Exportiert, kommt sie unter sorgfältiger Pflege in den unterschiedlichsten Ländern neu zum Erlühen.«³⁸

Entsprechend hoch war in Großbritannien die Zustimmungsfähigkeit zum politischen und sozialen System. Nie kam es zu gewaltsamen oder grundstürzenden Änderungen der politischen Verfassung, sondern es erfolgten langsame, aber stetige Anpassungen an geänderte Verhältnisse, so auch nach dem Zweiten Weltkrieg. Systemkonflikte wurden vermieden, weil es weitgehend gelang, Kräfte wie etwa die Arbeiterschaft, die vorher außerhalb des politischen Systems standen, in das System zu integrieren.³⁹ Auffallend ist außerdem die gesellschaftliche und politische Einigkeit sowohl in den britischen Parteien als auch in der Bevölkerung nach dem Zweiten Weltkrieg, die in der Forschung als *Post-war consensus* bezeichnet wird.⁴⁰

35 Brüggeleier, Franz-Josef: Geschichte Großbritanniens im 20. Jahrhundert, München 2010, S. 222.

36 Ebd., S. 403.

37 Monnet, Jean: *Memoirs*, London 1978, S. 452, zit. nach Hennessy, Peter: *Having it so good. Britain in the Fifties*, London 2007, S. 459.

38 Kielinger, Thomas: *Kleine Geschichte Großbritanniens*, München 2016, S. 216.

39 Mergel, *Großbritannien*, S. 11.

40 Ebd., S. 11.

Die beiden Weltkriege waren in Großbritannien wichtige Motoren für gesellschaftliche Veränderungen. So führten die Erfahrung der Zwischenkriegszeit und die gemeinsam gemeisterten Herausforderungen des Zweiten Weltkrieges zusammen mit dem Wunsch nach Veränderung in der Zeit danach und dem offenkundigen Bemühen der Regierung um Erfüllung dieses Wunsches zu relativer Zufriedenheit der Bevölkerung und politischer Stabilität in der Zeit nach 1945. Verbunden mit der Erfahrung, siegreich aus zwei Weltkriegen hervorgegangen zu sein, und erfolgreichen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Reformen entstand so trotz des Verlustes des Weltmachtstatus nicht nur ein Zusammengehörigkeitsgefühl in der britischen Bevölkerung, sondern auch ein starkes nationales Selbstbewusstsein.

Im Schulbuch von 1949 zeigen sich vor allem dieses auf die eigene Nation bezogene Selbstbewusstsein und die Untermauerung des *Post-war consensus*. Die britische Bevölkerung, namentlich Lloyd George, wird als charmant, intelligent, weit-sichtig und bescheiden beschrieben und von anderen abgegrenzt. Das Schulbuch wird zu einer Plattform, um aus einer überlegenen Situation heraus die eigene Nation in gutem Licht darzustellen (andere Nationen hingegen in schlechterem). Es zeigt sich, dass die Zustimmung der Bevölkerung zum politischen und sozialen System der Nachkriegszeit erkannt wurde und deren Erhaltung gewollt ist. Gleichzeitig muss der endgültige Verlust des Weltmachtstatus verarbeitet werden. Auch dies geschieht mithilfe einer positiven Selbstdarstellung. Das Schulbuch unterstützt das Ziel der politischen Stabilität und des Zusammenhalts in der Bevölkerung.

Zur gleichen Zeit, zu der Lloyd George als »prime minister of Europe« bezeichnet wird (GB 1949/196), wird im US-amerikanischen Schulbuch Wilson als »Schiedsrichter in Europa« ein Führungsanspruch zugeschrieben (USA 1950/459). Daran zeigt sich, wie sehr machtpolitische Ansprüche und die nationale Eigenwahrnehmung sich in Schulbüchern spiegeln und dass sich je nach Nation zur gleichen Zeit unterschiedliche und teilweise sogar gegensätzliche Wahrnehmungen und Schwerpunkte darin finden. Dabei erscheint stets vor allem die eigene Nation in möglichst positivem Licht. Lloyd George wird in den britischen Schulbüchern immer, wenn er erwähnt wird, ausschließlich positiv charakterisiert oder mit einer besonders rücksichtsvollen Verhandlungsstrategie und Zielsetzung in Verbindung gebracht.

Ab den 1960er Jahren zeigt sich dann das Bemühen, Entwicklungen zu begründen und Ursachen und Folgen aufzuzeigen. Auch die Bedürfnisse der anderen Nationen werden angeführt (gelähmte Wirtschaft in Großbritannien, Erlebnis von zwei deutschen Invasionen in Frankreich, GB 1965/20), um unterschiedliche Perspektiven aufzuzeigen und Verständnis dafür zu schaffen. Die Abweichung von Wilsons Vierzehn Punkten und der Umgang mit Deutschland werden als »the roots of much trouble in the future« interpretiert (GB 1965/20). Von seinem wichtigsten Ziel, der Gründung eines Völkerbundes, sei Wilson jedoch nicht abgerückt. Seine damit zusammenhängende zentrale Aussage, die er 1917 in der Rede vor dem

US-Kongress bezüglich der Kriegserklärung gegenüber Deutschland formulierte, wird wörtlich zitiert: »make the world safe for democracy« (GB 1965/20).

Die personelle Präsenz der Großen Drei ist dabei nach wie vor hoch. Die ausführliche Darstellung der Ziele der wichtigsten Verhandelnden und deren gegenseitige Abhängigkeit zeigt auch noch in den 1970er Jahren das Bemühen um eine multiperspektivische Darstellung, in der die unterschiedlichen Ansichten beleuchtet und begründet werden, um Verständnis für die komplizierte Lage und die »long and complicated discussions« sowie die »controversy« bei den Verhandlungen zu schaffen (GB 1975/50). Es geht darum, die Herausforderungen bei den Friedensverhandlungen in all ihren Dimensionen zu erfassen. Die Auswahl verschiedener aussagekräftiger Zitate macht die Stimmungen, Meinungen und Schwierigkeiten der Zeit anschaulich und ermöglicht einen unmittelbaren Zugang zu Perspektiven und Bewertungen der damaligen Zeit. So wird ein ausführliches Zitat des vertragskritischen Ökonomen und Teilnehmers der Friedenskonferenz John Maynard Keynes herangezogen, in dem er den Friedensschluss kritisiert. Bei der abschließenden Bewertung wird erneut auf Keynes' Aussage zurückgegriffen: Wie auch 1965 wird »the desire of revenge« kritisiert (GB 1975/56).

Der Blick nach außen, der Einbezug anderer Perspektiven und eine globale Orientierung zeigen sich in dieser Zeit auch im Politischen. Lange wurde an der Vorstellung festgehalten, ein Empire mit Weltmachtstatus zu sein und versucht, zumindest das zu behalten, was davon nach der Loslösung einiger Kolonien gleich nach dem Zweiten Weltkrieg noch übrig war:

»Die imperiale Dimension ist für das Verständnis der englischen Geschichte wichtiger als für das Verständnis der Geschichte irgendeiner anderen Nation seit dem Altertum.«⁴¹

Aufgrund von Großmachtillusionen und der Furcht vor dem Abstieg wollte man in Großbritannien an den überseeischen Gebieten festhalten. Devisenprobleme waren außerdem ein Grund, sie für die Wirtschaftsentwicklung zu nutzen. Gleichzeitig forderte der Versuch, den alten Weltmachtstatus aufrecht zu erhalten, in allen Kolonien hohe Rüstungsausgaben, worin eine wesentliche Ursache für die Geldwert- und Zahlungsprobleme der Nachkriegszeit lag.⁴² Denn in den Kolonien regte sich Widerstand gegen die Kolonialmacht, den die Briten zunehmend mit

41 Schröder, Hans-Christoph: Englische Geschichte, München 2017, S. 78.

42 Gottfried Niedhart stellt fest, dass Großbritannien, gemessen an seinen knappen Finanzen, »noch lange eine viel zu hohe militärische Präsenz« unterhielt, da Mitte der 1950er Jahre 8 % des Bruttosozialproduktes in die Rüstung investiert worden seien. Zum Vergleich nennt er die Zahlen aus Frankreich: 6 %, und der Bundesrepublik: 4 %. Niedhart, Gottfried: Geschichte Englands im 19. und 20. Jahrhundert, München 1987, S. 208.

Militärgewalt einzudämmen versuchten. Die Kolonien wurden immer mehr zur finanziellen Belastung:

»The task of rebuilding the economy at home after the war meant money was no longer available for overseas investment.«⁴³

Hier zeigt sich außerdem die Liberalisierung der öffentlichen Meinung innerhalb des Landes, die ein autoritäres und rassistisches Empire nicht länger unterstützte:

»In 1945 the British Empire still stood intact, but the propaganda issued by Britain in World War II elevated the defense of freedom and democracy to a kind of religion, which made a mockery of continued Empire.«⁴⁴

Außerdem gab es Kritik von den USA und der UN am Vorgehen Großbritanniens innerhalb seiner Kolonien. Wirtschaftliche wie politische Argumente führten letztendlich dazu, dass Großbritannien sich Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre als Kolonialmacht aus den afrikanischen Ländern zurückzog, denen in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren die Kolonien auf den anderen Kontinenten in die Unabhängigkeit folgten.

In den 1950er Jahren bemerkte der frühere amerikanische Außenminister Dean Acheson, Großbritannien habe ein Weltreich verloren, aber noch keine neue Rolle gefunden.⁴⁵ Während sich Großbritannien in einer »special relationship« an die USA anlehnte, blieb die Frage nach einer Positionierung bezüglich Europas. Das Angebot, 1950 der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl beizutreten, wurde abgelehnt, ein britischer Beobachter zunächst von Verhandlungen über die Gründung der EWG zurückgezogen. Die Verbindungen zum Commonwealth und zu Amerika sollten zugunsten einer Annäherung an Europa nicht eingeschränkt werden⁴⁶, »europäische Zusammenarbeit war nur als Abstimmung der Nationalstaaten auf wirtschaftlichem und sicherheitspolitischem Gebiet vorstellbar, aber nicht auf supranationaler Ebene«⁴⁷.

In einer Zeit zunehmender Globalisierung und internationaler Annäherung müssen auch in Schulbüchern Einflüsse, Anforderungen und Ansichten in deutlich schnellerer Abfolge berücksichtigt werden als noch einige Jahr(zehnt)e zuvor. Gleichzeitig sollen Schulbücher auch dem *nationalen* Gedächtnis dienen. Diese ständige Suche nach Orientierung zwischen diesen Polen erkennt man in den Schulbüchern auch noch in den folgenden Jahren. Bis in die 1990er Jahre werden Meinungsverschiedenheiten, Schwierigkeiten und Herausforderungen wäh-

43 Wasson, Ellis Archer: A history of modern Britain. 1714 to the present, Chichester² 2016, S. 323.

44 Ebd., S. 322.

45 Niedhart, England, S. 210f.

46 Wasson, Britain, S. 328.

47 Niedhart, England, S. 206.

rend der Verhandlungen betont und Personen wie John Maynard Keynes erwähnt, die den Vertrag kritisch sahen. Die positive Bewertung Lloyd George setzt sich dabei gleichzeitig nahtlos fort: Ihm werden im Schulbuch von 1982 wie in den Büchern von 1949 und 1975 als Einzigem lediglich positive Attribute zugeschrieben. Als »natural politician« und »shrewd, realistic statesman« sei für ihn die größte Herausforderung gewesen, trotz der antideutschen Haltung im eigenen Land bei den Friedensverhandlungen eine moderate Linie zu verfolgen (GB 1982/18). Clemenceau hingegen habe alles darangesetzt, für Frankreich das beste Ergebnis zu erreichen. Dafür sei er bereit gewesen, auch schonungslose Methoden einzusetzen. So habe er Wilson ins nördliche Frankreich geführt, um ihm die zerstörten Gebiete vor Augen zu führen und das Leid der französischen Bevölkerung zu demonstrieren (GB 1982/18). Wilson wird beschrieben als »an unusual man in many respects« und »man of peace«. Dann wird jedoch hinzugefügt, er sei »inexperienced in European politics, perhaps a little naive« gewesen. Deshalb sei es herausfordernd für ihn gewesen, mit den Problemen auf der anderen Seite des Atlantiks umzugehen (GB 1982/18). Diese Darstellung vereinfacht die Tatsachen jedoch stark. Tatsächlich war Wilson jedoch viel mehr Realpolitiker als naiver Träumer und Idealist, was ihm nicht nur im Schulbuch im Nachhinein häufig unterstellt wurde:

»Wilson's idealism was not naive. It was always combined with a shrewd appreciation of the practicalities of his situation. [...] Wilson's linkage of intervention in the war with his vision of a peaceful future was aimed at courting a politically influential section of the American electorate. Similarly, his turn to the Allies and the modifications of the armistice terms must be seen in terms of practical politics.«⁴⁸

Wilson als unerfahren und blauäugig darzustellen dient dazu, einen Kontrast zu Lloyd George herzustellen.

Auch noch 2015 werden einige der Narrative und Muster recht unreflektiert aufgegriffen, die in den Jahrzehnten zuvor bereits präsent waren. Im Verfasserext stehen vor allem die nationalen Ziele im Vordergrund, Clemenceau wird das Motiv der Rache unterstellt (GB 2015/48) und die drei Fotoportraits von Wilson, Clemenceau und Lloyd George visualisieren die nach wie vor allem auf die Großen Drei beschränkte Perspektive.

4.1.4 USA: Präsident Wilson – »Prophet of a new age«

Potenziert erscheint die positive Eigendarstellung in den Schulbüchern der USA. Wilson wird stark überhöht, moralisch überlegen und stets in Abgrenzung zu den

48 Steiner, Zara: The lights that failed. European international history 1919–1933, Oxford 2005, S. 39.

Alliierten dargestellt, denen egoistische Ziele und emotionale Motive unterstellt werden. Umso deutlicher erscheint Wilson dadurch als selbstloser Friedensbringer mit übergeordneten Zielen und besonderen Fähigkeiten und Befugnissen. Im US-amerikanischen Schulbuch von 1931 beispielsweise werden im Kapitel zur Konferenz von Paris Clemenceau, Lloyd George und Orlando lediglich kurz vorgestellt. Wilson hingegen, dessen Erwähnung sprachlich ausgestaltet wird, erscheint schillernd, als trete er auf eine Bühne:

»The eyes of a war-torn world turned to the American as the one man in the Conference who had dreamed dreams and had seen visions of a fraternity of nations united to banish war and all its evils.« (USA 1931/661)

Wilson und seine Ziele werden auf diese Weise den anderen siegreichen Mächten übergeordnet. Diesen wird zudem als gemeinsames Ziel die Rache (»vengeance«) an Deutschland unterstellt, was wiederum Wilsons Motivation bei den Verhandlungen gegenübergestellt wird:

»Throughout its many debates a battle of policies raged between Wilson and his associates. The latter were the spokesmen of the mood of their nations, embittered by four years of war and determined to take the full measure of their vengeance upon Germany; Wilson, on the other hand, was the champion of a peace without vengeance.« (USA 1931/661)

Die Rolle Wilsons bei den Friedensverhandlungen erhält durch die ihm und seinen Zielen zugeschriebene moralische Überlegenheit eine besondere Bedeutung. Sein Einsatz für einen gerechten Frieden wird nachträglich auf einer idealistischen, übergeordneten Ebene legitimiert. Dadurch kann an ihm und seinem Vorgehen so gut wie keine Kritik geübt werden, selbst wenn man sich bewusst macht, dass er zahlreiche seiner Bemühungen am Ende nicht umsetzen konnte. Wer sich für Werte wie internationalen Frieden und Demokratie einsetzt, kann später schwerer kritisiert werden als andere, die vermeintlich aus Rache, Emotionalität und lediglich in nationalem Interesse handelten. Auch das Verständnis von sich selbst als Führungsnation kann trotz eines partiellen Misserfolgs somit problemlos aufrecht gehalten werden.

Mit der Behauptung, Wilson sei der Verfechter eines Friedens ohne Rache gewesen, wird indirekt auf Wilson selbst referiert, der in seiner Argumentation für den Kriegseintritt vor dem US-Kongress die Rolle der USA als Anwalt der Menschheit und Schutzmacht des Völkerrechts definierte. Wilson sprach sich gegen Rache oder die Behauptung nationaler Stärke aus und für die Durchsetzung des interna-

tionalen Rechts.⁴⁹ Zum Grundtenor des demokratischen Internationalismus, den Wilson verfolgte, gehörte ebenso das Ziel, den Staaten der Welt zu den Voraussetzungen für deren demokratische Entwicklung zu verhelfen: »The world must be made safe for democracy.«⁵⁰ Damit strebte er eine neue Weltordnung an, die sich aus unabhängigen, demokratisch verfassten und selbstbestimmten Nationalstaaten zusammensetzte. Eine solche internationale Ordnung entsprach für Wilson nicht nur dem Freiheitsverlangen der Völker; sie garantierte zugleich auch die Sicherheit und den Wohlstand der USA selbst.⁵¹ Diese Motivation Wilsons wird im Schulbuch nicht erwähnt. Die Darstellung ist vielmehr ein anschauliches Beispiel für die erwähnte Wechselwirkung zwischen Politik und Schulbuchinhalten. Die Ziele, die Wilson bereits vor dem Kriegseintritt offiziell benannte, haben in eben jener Form und ohne nachträgliche Reflexion Eingang in das Schulbuch gefunden, auch wenn 1931 bereits bekannt war, dass sich Wilson mit seinen Zielen nicht in der Form durchsetzen konnte, in der er es gerne getan hätte.

Dass zur Verdeutlichung der Ziele Wilsons die Gegendarstellung der anderen Nationen angebracht wird, zeigt einerseits, wie sehr sich das propagierte Bild von den USA als Handlungs- und Ordnungsmacht festgesetzt hat, andererseits, wie wenig der von Wilson selbst angestrebte Internationalismus Anfang der 1930er Jahre Fuß gefasst hat. Die anderen Nationen werden nicht als Partner geachtet und geschätzt, die zwar nationalstaatliche Interessen verfolgen, andererseits aber auch zum internationalen Austausch und damit zum wirtschaftlichen Aufschwung und zum Aufstieg der USA als Weltmacht beitragen, sondern als Gegenbild herangezogen, um daran nationalistische Einstellungen und Eigeninteressen zu kritisieren und damit die eigene Nation aufzuwerten. Darin wird eine Tendenz deutlich, die sich in den USA bereits unmittelbar nach dem Weltkrieg auch in der Gesamtbevölkerung zeigte: Der Bevölkerung lag nicht viel an internationalen Verbindungen und der Einmischung in vermeintlich europäische Angelegenheiten. Ein großer Teil sehnte sich schlicht zurück nach der Normalität der Vorkriegsjahre. »Back to normalcy« war nicht nur in Großbritannien das Schlagwort, sondern auch in der US-amerikanischen Wahlkampagne der Republikanischen Partei im Jahr 1920, die ihrem Kandidaten Warren Harding den Sieg brachte, der Wilson im Amt ablöste.⁵²

Auf Seite der USA waren seit dem Kriegseintritt am 6. April 1917 über 100.000 Bewaffnete getötet worden oder Krankheiten zum Opfer gefallen.⁵³ Auch wenn die-

49 Wilson, Woodrow: We must accept war. Message to the Congress, 2. April 1917, New York/London, S. 55 [1917], zit. nach Hathi Trust Digital Library (o.J.): <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=coo.31924059174502&view=1up&seq=51> [9.1.2020].

50 Ebd.

51 Depkat, Volker: Geschichte der USA, Stuttgart 2016, S. 187f.

52 Vgl. Guggisberg, Hans R.: Geschichte der USA, Stuttgart ⁴2002, S. 177.

53 Heideking, Jürgen/Mauch, Christof: Geschichte der USA, Tübingen/Basel ⁶2008, S. 226.

se Zahl, gemessen an den Verlusten anderer Nationen, gering anmutet, so mussten der Eintritt in einen Krieg, der die US-amerikanische Bevölkerung lange nicht tangiert hatte, und das Opfern von Menschenleben trotzdem gerechtfertigt werden. Durch die negative Darstellung der anderen Nationen im Schulbuch werden im Nachhinein sowohl der Kriegseintritt – die USA beteiligten sich zum ersten Mal in der Geschichte an einem europäischen Krieg – als auch der Einsatz Wilsons legitimiert, dessen Ziele die Werte und Prämissen verkörpern, die die US-amerikanische Außenpolitik seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts bestimmten.

Sprachlich ist die Darstellung des Versailler Vertrages und seiner Aushandlung im Großen und Ganzen sachlich gehalten und auf das Wesentliche beschränkt. Emotional und sprachlich ausschweifend ist lediglich die Darstellung Wilsons. Dieser erscheint als Befriedender eines durch Rachedgedanken der anderen Nationen bestimmten Europas; den USA wird der Stellenwert der Leitnation zugeschrieben. Auch die USA waren nach dem Weltkrieg offensichtlich auf der Suche nach einer Neudefinition nationaler Werte und neuer Anreize für den inneren Zusammenhalt, nachdem der Patriotismus der Kriegszeit im eigenen Interesse in der Nachkriegszeit nicht in gleicher Form weiterpropagiert werden konnte.

Unmittelbar nach dem Ende des Ersten Weltkriegs kam es in den USA außerdem zu zahlreichen inneren Spannungen:

»Kriegspropaganda und Kriegsteilnahme hatten zur Festigung der nationalen Identität beigetragen; die nationalistischen Aufwallungen und die Unterdrückung von politischem Widerspruch hatten aber auch das Dilemma einer Demokratie sichtbar gemacht, die Gefahr lief, in Krisenzeiten im Innen die Prinzipien und Grundwerte preiszugeben, die sie nach außen verteidigen wollte.«⁵⁴

Verunsicherung und das Verlangen nach erneutem innerem Zusammenhalt machen sich auch im Schulbuch bemerkbar. Das Gemeinschaftsgefühl wird geschaffen durch Überhöhung der eigenen Nation – in diesem Fall des eigenen Präsidenten und seiner Ideen –, durch Abgrenzung nach außen mithilfe der Abwertung des Verhaltens der anderen und durch das Vermeiden von Eigenkritik.

Diese Darstellungsstrategie zeigt sich interessanterweise nicht nur während der Zwischenkriegszeit, in der die Friedensschließenden aufgrund der politischen Situation auch innerhalb der Presse und der Bevölkerung vor allem dediziert als Persönlichkeiten wahrgenommen wurden, an welche die jeweiligen Erwartungen geknüpft wurden, sondern es wird in diesen Schulbüchern über den gesamten

54 Guggisberg, USA, S. 229f. Dies offenbarte sich unter anderem im »Red Scare« – der Angst vor kommunistischen Tendenzen oder gar einem Umsturz nach russischem Vorbild und der daraus resultierenden Verfolgung und Hinrichtung von Angehörigen des politischen linken Spektrums (vgl. ebd., S. 176f.). In diesem Zusammenhang wurden im Laufe der 1920er Jahre auch die Einwanderungsbedingungen verschärft (1924: National Origins Act).

Betrachtungszeitraum hinweg in allen acht analysierten US-amerikanischen Büchern Wilson eine Sonderstellung zugeschrieben. Teilweise dient die Darstellung der Friedensverhandlungen gänzlich als Vehikel, um Patriotismus und ein vorteilhaftes nationales Selbstbild zu transportieren und zu manifestieren.

Die Darstellung Wilsons als Friedensbringer, der sich im Gegensatz zu den anderen Delegierten selbstlos für einen allgemeinen dauerhaften Frieden einsetzte, ohne nationale Interessen zu verfolgen, findet im Schulbuch von 1950 ihren Höhepunkt. Das Kapitel zum Friedensvertrag ist überschrieben mit »Losing the Peace« und beginnt mit einem Abschnitt zu den Vierzehn Punkten Wilsons und den Zielen, die er damit verfolgte. Unter anderem habe er einen Frieden ohne Sieg (»a peace without victory«, USA 1950/459) angestrebt, am wichtigsten sei ihm jedoch die Gründung eines Völkerbundes gewesen, um künftige Kriege zu verhindern. Daraufhin habe er die Rolle des »Schiedsrichters in Europa« eingenommen, für die er bestens geeignet gewesen sei, denn »he had no selfish aims – no ax to grind. He was not prejudiced in favor of any one nation.« (USA 1950/459) Dem vermeintlich selbstlosen Streben Wilsons werden im folgenden Abschnitt (»Difficulties Faced by Wilson«, USA 1950/459) die so bezeichneten »selfish desires« (USA 1950/459) einiger anderer an den Verhandlungen beteiligter Nationen gegenübergestellt.

An dieser Stelle ist eine Parallele des Buches aus dem Jahr 1950 zu den beiden US-amerikanischen Schulbüchern aus den Jahren 1931 und 1939 zu erkennen. Darin wurden den anderen Nationen nicht nur »selfish desires«, sondern das Streben nach »revenge« (USA 1939/250) bzw. »vengeance« (USA 1931/661) bezüglich Deutschlands vorgeworfen. Wilson persönlich wird in allen drei Büchern aufgewertet, indem nur er namentlich genannt wird (USA 1939, 1950) und indem ihm als Einzigem ein wahres Interesse an einem dauerhaften Frieden zugesprochen wird (USA 1931, 1950). Am Ende wird Wilson durch einen Vergleich mit einem der Gründerväter der USA auf die Stufe der Unantastbarkeit gehoben und damit von jeglicher Kritik ausgenommen: »Woodrow Wilson, like Thomas Jefferson, was ahead of the age in which he lived.« (USA 1950/460)

Im Vergleich zu den Büchern aus den Jahren 1931 und 1939 sind die USA im Schulbuch von 1950 an einem Höhepunkt der Selbstdarstellung und positiven Bewertung der eigenen Nation angelangt. Andere Nationen, Personen und sogar der Versailler Vertrag an sich spielen letztlich keine Rolle mehr. Sollten Wilson und der Völkerbund bereits vor 1945 offenbar in positivem Licht erscheinen, so sind nach dem Krieg alle anderen möglichen Bestrebungen diesem Ziel komplett gewichen.

Das nationale Selbstbewusstsein und der Patriotismus, die hier zutage treten, spiegeln das US-amerikanische Selbstbild, das sich aus der weltpolitischen Vormachtstellung nach dem Zweiten Weltkrieg speiste. Die USA hatten mit den geringsten Opferzahlen die größten Gewinne erzielt. Ihre wirtschaftliche und militärische Überlegenheit brachte sie in eine Führungsposition gegenüber anderen Nationen. Die Charta der Vereinten Nationen gab der Hoffnung der Bevölkerung auf

einen dauerhaften Frieden ein starkes Fundament, und das bereits 1944 etablierte System von Bretton Woods, das den Dollar als internationale Leit- und Reservewährung festsetzte, entsprach dem US-amerikanischen Eigenbild der wirtschaftlichen Führungsmacht und der Vorstellung von einem freien Welthandel. Die USA waren zur Supermacht aufgestiegen, die weltweit Präsenz zeigte und zudem als einzige Nation über die neue nukleare Vernichtungswaffe verfügte. Daraus ergab sich, »dass die amerikanische Elite und die große Mehrheit der Bevölkerung nach 1945 gewisse Grundannahmen über das Verhältnis ihres Landes zum Rest der Welt [teilten], die sich mit den Begriffen ›American leadership‹, ›democracy‹, ›market economy‹ und ›peaceful change‹ beschreiben lassen«. ⁵⁵ Während in Europa eine pessimistische Grundstimmung herrschte, hatte der Krieg in den USA eine Welle des Patriotismus ausgelöst, die sich aus der Erfahrung militärischer Überlegenheit, einem beispiellosen Wirtschaftsaufschwung und der Überwindung des Faschismus durch den *American way of life* speiste und dem Prozess der Nationalstaats- und Nationenbildung einen neuen kräftigen Schub verlieh. ⁵⁶

Zudem setzte in den USA ab 1946 ein Wirtschaftsaufschwung ein, der in Europa seinesgleichen suchte und sich als die Periode des »langen Booms« und »Glanzzeit des modernen amerikanischen Kapitalismus«, ins kollektive Gedächtnis der Nation eingeprägte. ⁵⁷ Die amerikanische Wirtschaft erlangte eine Dynamik, von dem auch die breite Masse der Bevölkerung profitierte, was den Zusammenhalt der Bevölkerung und die Konformität gegenüber dem politischen und gesellschaftlichen System noch verstärkte. Die Wohlstandsgesellschaft (*Affluent society*) entwickelte sich, für die Konsum und die Steigerung des eigenen Lebensstandards zum wichtigsten Wert wurde.

Überlegenheitsgefühl und Patriotismus sind auch die beiden Attribute, die sich am deutlichsten im Schulbuch der 1950er Jahre zeigen. Die herausgehobene Stellung der USA wird im Schulbuch Wilson und seiner Friedensidee zugeschrieben, die umfänglich und inhaltlich alles Weitere übertrifft. Ziel ist es offenbar nicht, den Versailler Vertrag oder weitere Friedensverträge mit ihren Vorverhandlungen, den unterschiedlichen Positionen, den Reaktionen und Folgen darzustellen, da diese kaum oder gar nicht erwähnt werden. Es geht vor allem darum, die Überlegenheit der eigenen Nation und die Weitsichtigkeit des eigenen Präsidenten zu loben und die Verantwortung für das Scheitern der US-amerikanischen Mission, der Welt Frieden zu bringen, auf andere Nationen abzuwälzen. Das Nationalgefühl der Lernenden wird dabei auch rhetorisch plakativ durch die Verwendung des Personalpronomens »wir« angesprochen, während die Abgrenzung zu anderen Nationen durch Negativattribuierung erfolgt.

55 Heideking/Mauch, USA, S. 283ff.

56 Ebd., S. 284, 313.

57 Ebd., S. 306.

Im Schulbuch bestätigt sich damit das Bild der US-amerikanischen Gesellschaft in den Nachkriegsjahren bis in die 1960er Jahre, die in der Soziologie als *Complacent society* («selbstgefällige Gesellschaft») bezeichnet wurde:

»Das öffentliche Leben wurde beherrscht von einem unreflektierten Patriotismus, der gelegentlich die Grenze zur Selbstbeweihräucherung überschritt. Nach dem Erlebnis der Großen Depression, des New Deal und des Zweiten Weltkriegs verstanden sich die Amerikaner nun ganz fraglos als eine Nation und betrachteten ihr Gemeinwesen als einen Nationalstaat.«⁵⁸

Die genannten Narrative setzen sich in den Schulbüchern der folgenden Jahrzehnte fort. Im Schulbuch von 1963 werden Wilsons Ziele und seine Vorstellungen und Ideale in einem zweiseitigen Abschnitt ausgeführt. Die Zustimmung, die auf seine Ausführungen und Vorschläge folgte, wird mit religiösen Attributen beschrieben: »Wilson was hailed as the prophet of a new age.«; [...] they praised his eloquence and his idealism.« (USA 1963/505). Dazu im Gegensatz steht die Bewertung der ehemals Verbündeten am Ende des Abschnittes:

»Idealists who shared Wilson's hope that the war would be followed by an era of peace and justice forgot the passions of men. The peoples in the Allied countries did not want justice, they wanted vengeance.« (USA 1963/506)

1985 fällt die häufige Verwendung der Begriffe »revenge«, und »punish« im Zusammenhang mit den Zielen der europäischen Alliierten auf, die laut der Darstellung verhinderten, dass Wilson sich mit seinem Ideal eines »just peace« durchsetzen konnte:

»The Allies demanded that Germany be punished harshly. President Wilson's vision of a just peace based on the Fourteen Points was rejected. In the Versailles Treaty, the desire for revenge seemed far stronger than the will to forgive.«. (USA 1985/628)

Das nationale Selbstbewusstsein der Nachkriegszeit setzte sich nicht nur in den Schulbüchern während der 1960er Jahre fort. Den Beginn der 1960er Jahre kennzeichnen Zukunftsoptimismus und Aufbruchstimmung in der amerikanischen Bevölkerung, bedingt durch die positive Erfahrung der »Goldenen 1950er Jahre«, die der amerikanischen Wirtschaft Aufschwung und vielen Menschen Wohlstand gebracht hatten. Auch dieses Lebensgefühl wurde von einer Identifikationsfigur verkörpert: dem jugendlichen, stilvollen John F. Kennedy, der 1960 zum Präsidenten gewählt wurde und dessen Regierungsprogramm *New Frontier* genau die in der Bevölkerung vorherrschende Stimmung ansprach. Seine Dankesrede vor dem demokratischen Kongress nach seiner Nominierung zum Präsidentschaftskandida-

58 Ebd., S. 312.

ten ist Ausdruck des Glaubens an neue Möglichkeiten der Hoffnungen, gepaart mit dem grenzenlosen Optimismus, dass diese Hoffnungen erfüllt werden können: »We stand today on the edge of a New Frontier – the frontier of the 1960s, the frontier of unknown opportunities and perils, the frontier of unfilled hopes and unfilled threats.«⁵⁹ Gleichzeitig spricht er die Herausforderungen an, mit denen Politik und Gesellschaft zu Beginn der 1960er Jahre konfrontiert waren und die – wie im Nachhinein ersichtlich wurde – sich zwischenzeitlich oder langfristig zu ernsthaften Problemen entwickelten, teilweise aber auch zu Erfolgsgeschichten wurden: »Beyond that frontier are uncharted areas of science and space, unsolved problems of peace and war, unconquered problems of ignorance and prejudice, unanswered questions of poverty and surplus.«⁶⁰

Die amerikanische Bevölkerung war bereit, mit Kennedy zu »neuen Grenzen« aufzubrechen. Das Bewusstsein der nationalen Identität und das Gefühl der moralischen Überlegenheit und Verantwortung für das Wohl der ganzen Menschheit war selten so stark ausgeprägt wie in diesen Jahren.⁶¹ Die Entwicklung der Nation in der Nachkriegszeit, die für die USA sehr positiv verlaufen war, der allgemeine Wohlstand, der gemeinsame Gegner Sowjetunion und das Gefühl der Bedrohung von außen verbanden die Bevölkerung ungeachtet politischer Differenzen in einem »liberalen Konsens«, den Kennedy aufgreifen und festigen konnte.

Starke, schillernde Identifikationspersonen stellen sowohl in der alltäglichen Politik als auch in der Erinnerungsbildung der USA offenbar eine zentrale Komponente dar, denn auch noch im Schulbuch von 1995 ist Wilson die zentrale Figur. Seine Zielsetzung, seine Positionierung und sein Verhalten werden aufwendig in den gesamtpolitischen Zusammenhang eingeordnet. Auch wenn dies nicht vollkommen kritiklos geschieht, so wird durch die Darstellung der europäischen Alliierten die Kritik an Wilson gleichzeitig wieder relativiert. Nur zu diesem Zweck wird der Blick nach Europa gerichtet, ansonsten spielt die europäische Perspektive keine Rolle. Besonders deutlich wird dies in dem Abschnitt, in dem Wilsons

59 Kennedy, John F. Papers of John F. Kennedy. Address upon accepting the Liberal Party Nomination for President, New York, September 14, 1960, in: Papers of John F. Kennedy. Pre-Presidential Papers. Senate Files, Box 911, Liberal Party, Hotel Commodore, New York City, 14 September 1960, John F. Kennedy Presidential Library. Abschrift: John F. Kennedy Presidential Library and Museum (o.J.): <https://www.jfklibrary.org/archives/other-resources/john-f-kennedy-speeches/liberal-party-nomination-nyc-19600914>; Original: John F. Kennedy Presidential Library and Museum (o.J.): <https://www.jfklibrary.org/asset-viewer/archives/JFK-SEN/0911/JFKSEN-0911-035> [17.10.2021].

60 Ebd.

61 Heideking/Mauch, USA, S. 319f.

angestrebte Umgestaltung der Welt nach demokratischen Maßstäben thematisiert wird, die bei der Bevölkerung jedoch auf Ablehnung stieß⁶²:

»For many Americans, however, disillusionment stemmed from the contrast between the **lofty idealism** expounded by Wilson and the *selfishness and greed* of the Allies at Versailles. The war **to make the world safe for democracy** really turned out to be a war for the victorious Allies *to take territory from their defeated enemies and to force a change of colonial masters* in Africa and Asia.«

(USA 1995/440, Herv. d. A.)

Plakativ werden der Idealismus und die höheren Ziele Wilsons durch die vermeintlich emotionalen und imperialistischen Motive der Alliierten kontrastiert und erscheinen dadurch umso selbstloser und erstrebenswerter.

Seit 1981 befeuerte Präsident Ronald Reagan innenpolitisch Werte wie Patriotismus, Individualismus und Konservatismus, die bereits Anfang der 1970er Jahre infolge der vorangegangenen Liberalisierung immer mehr Gewicht erhalten hatten. Seine wirtschaftsliberale Haltung zusammen mit ökonomischem Fortschrittsglauben, den er durch die Beendigung der Inflation untermauerte, spornte viele zur persönlichen Gewinnmaximierung an. Das Ziel des eigenen Fortschritts überwog gegenüber sozialer Verantwortung. Viele waren vom Engagement im Vietnamkrieg und dessen Verlauf ernüchtert und wollten sich nun vor allem den eigenen Angelegenheiten widmen. Eine solche »Wendung nach innen« zeigte sich so zum einen an der neu entstehenden Gesellschaftsgruppe der erfolgs- und gewinnstrebenden »Yuppies« (*Young urban professionals*), zum anderen in der Zunahme von religiösem Fundamentalismus in Form des evangelikalen protestantischen Christentums, das mit seinen Feindbildern – dem atheistischen Kommunismus der Sowjetunion und dem Liberalismus der modernen Gesellschaft – den Zeitgeist und die Stimmung in der Bevölkerung traf und moralisch-ideologische Maßstäbe an die gesellschaftlichen Entwicklungen anlegte.⁶³ Ihre

»Botschaft von der Rückkehr zu den alten amerikanischen Werten von Familie, Kirche und Patriotismus [fiel] in breiten Teilen der Bevölkerung, die durch gesellschaftlichen Wandel und wirtschaftliche Stagnation verunsichert waren, auf fruchtbaren Boden«⁶⁴.

Die »konservative Renaissance« blieb kein amerikanisches Einzelphänomen. Vielmehr wurde sie zur Orientierung für europäische Länder wie Großbritannien,

62 Das fett Gedruckte hebt im Folgenden die Zuschreibungen betreffend Wilson hervor, das kursiv Gedruckte diejenigen betreffend die anderen Alliierten.

63 Heideking/Mauch, USA, S. 363ff.

64 Ebd., S. 365.

Frankreich und die BRD. Denn trotz partieller Abgrenzung nach außen und einer Besinnung auf das Eigene erfolgte in den 1970er und 1980er Jahren durch Austausch und Annäherung international eine politische Beeinflussung der westlichen Länder.⁶⁵

Abb. 3: Die Frauenrechtlerin, Friedensaktivistin und Politikerin Jeannette Rankin (1932) im US-amerikanischen Schulbuch von 1995



American Voices. A History of the United States, hg. v. Carol Berkin u.a., Glenview (Illinois): ScottForesman 1995, S. 440.

Die über die Jahrzehnte zu beobachtende nationenzentrierte Eigendarstellung, bei der Wilson als tadelloser Vertreter der US-amerikanischen Bevölkerung im Zentrum steht, wird im Schulbuch von 1995 ergänzt durch die Erwähnung der *Women's International League for Peace and Freedom (WILPF)* und den Ansichten ihrer Mitgliederinnen bezüglich des Krieges, des Versailler Vertrages und des Völkerbundes (USA 1995/44Of.). Jeannette Rankin⁶⁶, Jane Addams⁶⁷ und Emily Greene Balch⁶⁸ werden namentlich genannt; Rankin ist zudem auf einem abgedruckten Foto zu sehen. Nach den Ergebnissen der vorangegangenen Analysen verwundert es nicht, dass vor allem betont wird, wie sehr die WILPF Wilsons Idee des Völkerbundes

65 Ebd., S. 369.

66 1880-1973, Friedensaktivistin, Frauenrechtlerin und erste Frau im US-amerikanischen Kongress sowie im Repräsentantenhaus.

67 1860-1935, Journalistin der Friedensbewegung und Friedensnobelpreisträgerin.

68 1867-1961, Professorin für Politische Ökonomie, Politik- und Sozialwissenschaften, Pazifistin und Friedensnobelpreisträgerin.

unterstützte. Allerdings unterscheidet sich das Schulbuch vor allem dadurch von den anderen 40, dass es das einzige ist, in dem die WILPF und drei ihrer Mitgliederinnen überhaupt erwähnt werden.

Das US-amerikanische Schulbuch von 2018 ähnelt demjenigen aus dem Jahr 1995 vor allem dadurch, dass Wilson deutlich häufiger namentlich genannt wird als andere Delegierte, von denen Lloyd George, Clemenceau und Orlando erwähnt werden (USA 2018/274). Den Zielen Wilsons – vor allem den Vierzehn Punkten, die ausführlich thematisiert werden – wird ebenso die ablehnende Haltung der Alliierten (verallgemeinernd als Gruppe zusammengefasst) gegenübergestellt:

»European leaders disagreed with Wilson's vision for the peace settlement. They wanted it to clearly punish Germany for its role in the war. European leaders wanted to prevent Germany from ever again becoming a world power. [...] Many Allied leaders defended their own country's interests and insisted on severe punishment for Germany.« (USA 2018/273f.)

In dieser Darstellung werden die Tatsachen stark vereinfacht und verkürzt. Auch wenn Großbritannien, Frankreich und andere Nationen eigene Ziele verfolgten, so befürworteten sie dennoch ebenfalls den Völkerbund. Lloyd George war der Ansicht, dass der Völkerbund die wichtigste Aufgabe der Friedenskonferenz sein sollte, und auch Clemenceau stand ihm nicht feindselig gegenüber.⁶⁹ Ebenfalls greift die Aussage zu kurz, es sei den Alliierten lediglich um die Bestrafung Deutschlands gegangen. Ohne weitere Erklärung, wofür Deutschland eigentlich bestraft werden sollte, dient diese einseitige Kategorisierung vor allem dazu, die Alliierten als Gegenbild zu Wilson zu präsentieren. Sein Porträt ist neben einem kurzen biographischen Text abgedruckt, in dem unter anderem seine Auszeichnung mit dem Friedensnobelpreis 1919 erwähnt wird. Insgesamt kommt Wilson eine deutlich höhere Aufmerksamkeit zu als allen anderen siegreichen Mächten. Die Perspektiven der besiegten Mächte spielen keine Rolle.

4.1.5 Fazit und internationale Vergleiche

Drei nationen- und zeitübergreifende Narrative und Erzählmuster lassen sich bezüglich der Darstellung der Ziele in den Schulbüchern zusammenfassen: Auffallend häufig wird das Motiv der Rache – sprachlich ausgedrückt durch die Begriffe *Vergeltung*, *revenge* und *vengeance* – angeführt, das entweder pauschal den Alliierten außer den USA (D⁵ 1974; GB 1949, 1975, 1982; USA 1931, 1939, 1963, 1985) oder dezidiert Frankreich (GB 1996) unterstellt wird. Eine Ausnahme bilden allein die französischen Bücher, obwohl in Frankreich dieses Motiv doch tatsächlich am ehesten

69 MacMillan, Margaret: Die Friedensmacher. Wie der Versailler Vertrag die Welt veränderte, Berlin² 2015, S. 133.

Einfluss auf die Verhandlungsziele hatte. Auch wenn in den meisten Schulbüchern noch weitere Zielsetzungen angeführt werden, so wird diesem emotionalen Motiv besondere Aufmerksamkeit gewidmet, was die unterschiedlichen Ausgangspositionen der Nationen und die Komplexität der Verhandlungen verkennt und die Autorität und Professionalität der Delegierten unterminiert. Hinzu kommt, dass das Konzept der Rache nirgends genauer definiert oder problematisiert wird. Zumeist wird nicht einmal erklärt, wer sich eigentlich wofür genau »rächen« wollte. Darin zeigt sich durchgängig ein Merkmal von Geschichtsunterricht, das auch gegenwärtig noch auftritt und auf das Hilke Günther-Arndt kritisch hingewiesen hat:

»Lernende im Fach Geschichte benutzen anders als z.B. in der Physik oder Chemie keine ausgesprochenen ›Fehlkonzepte‹ zu einzelnen Sachverhalten, aber sie entwickeln selten ein konzeptuelles Verständnis von Geschichte. Historische Ereignisse und Veränderungen werden praktisch bis zum Ende der Gymnasialzeit mit Alltagskategorien und -erfahrungen erklärt, z.B. mit Motiven wie Rache oder Profit.«⁷⁰

In Großbritannien hält sich das Konzept der Rache bis in die 2010er Jahre (GB 2015/48); dort, in den USA und in Frankreich ist außerdem immer noch von der Bestrafung (*punishment, les sanctions*) Deutschlands die Rede (GB 2015/48f.; USA 2018/273f.; FR 2017/57), ebenso von der deutschen Alleinschuld am Krieg (GB 2015/49; USA 2018/274; FR 2016/24; FR 2017/66; D 2017/67).

Eine weitere zeiten- und nationenübergreifende Gemeinsamkeit ist in ihrer Wirkung mit den vorangegangenen Beobachtungen vergleichbar. Durchwegs bei allen Nationen fällt auf – in Großbritannien am stärksten –, dass die starke Personalisierung der Politik der Kriegs- und Nachkriegsjahre, speziell der Friedensverhandlungen, in zahlreichen Schulbüchern über die Jahrzehnte hinweg beibehalten wird. Aus der tatsächlichen Personalisierung in der Vergangenheit wird eine personalisierte Darstellung des Vergangenen, ohne dies zu reflektieren. Damit werden in den Schulbüchern zwei unterschiedliche Funktionen erfüllt: Die personalisierte Darstellung dient zum einen als *Aufwertung* einzelner Delegierter, die stellvertretend stehen für bestimmte Ziele, Überzeugungen, kollektive Werte der Nation, die sie vertraten. Es werden dabei stets die Delegierten derjenigen Nation aufgewertet, in der das jeweilige Schulbuch erschienen ist. Die zweite Funktion ist die dezidierte *Abwertung* der Abgeordneten anderer Nationen. Lernende können sich leichter mit Personen identifizieren als mit abstrakten Kriegs- und Friedenszielvorstellungen, die innen- und außenpolitische Bedingungen ebenso beinhalten wie wirtschaftliche und machtpolitische Faktoren. Jedoch fällt in den Schulbüchern auf,

70 Günther-Arndt, Hilke: Historisches Lernen und Wissenserwerb, in: Dies./Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin ⁶2014, S. 24-47, hier S. 29.

dass die personalisierte Geschichtsdarstellung häufig keine didaktische Reduktion darstellt, sondern lediglich eine Vereinfachung, die nicht auf Verständnis zielt, sondern dadurch polarisierend wirkt, dass komplexe Zusammenhänge verschleiert und marginalisiert sowie unterschiedliche Perspektiven gezeugnet werden:

»Für die historische Analyse sind solche schlichten Interpretationsmodelle, die auf politische Überzeugungen oder Grundpositionen zurückgehen, wenig hilfreich, weil sie viel zu schematisch und grobschlächtig sind und hoch komplexe Entwicklungen in allzu einfache Erklärungsmuster bringen.«⁷¹

Das Bild von der persönlichen Haftung von politisch Verantwortlichen wird manifestiert, ohne die Komplexität demokratischer Aushandlungen aufzuzeigen, die meistens Kompromisse beinhalten. Es wäre eine Möglichkeit, dies mit den Lernenden zu reflektieren, damit sie Kompromisse als notwendige, aber meistens auch sehr sinnvolle Methode der Einigung erkennen, anstatt sie entweder als mangelnde Durchsetzungskraft oder als besondere Verbohrtheit der Delegierten zu interpretieren. Die Bemerkung, dass alle verhandelnden Parteien Kompromisse machten, erfolgt in Deutschland zum ersten Mal im Schulbuch von 1983, in Großbritannien erst 1996. In den US-amerikanischen Schulbüchern werden früh und häufig die Kompromisse betont, allerdings wird stets lediglich Wilson als derjenige benannt, der den anderen entgegenkam. Die starke Personalisierung erleichtert außerdem die Platzierung aktueller machtpolitischer Kontexte. Abwertung und Abgrenzung gegenüber anderen zum Zwecke der positiven nationalistischen Selbstdarstellung zeigt sich in deutschen Schulbüchern bis in die 1950er Jahre, in Großbritannien vor allem im Schulbuch von 1949, danach gehen offene Feindseligkeit deutlich zurück, was auf die europäische Annäherung und Verständigung zurückzuführen ist. In diesem Zeitraum begannen auch die bilateralen Schulbuchgespräche (zwischen Deutschland und Frankreich 1948, zwischen Deutschland und England 1949).⁷² Trotz bilateralen Schulbuchgespräche mit den USA seit 1952 findet sich in den US-amerikanischen Schulbüchern hingegen die Überhöhung Wilsons über nahezu den gesamten Untersuchungszeitraum.

Abgesehen von einer einzigen Ausnahme (FR 1952(2)) werden in keinem Schulbuch die Namen von mehr als den vier Hauptdelegierten genannt. Die ist nur *ein* Indiz für die Marginalisierung der anderen Mächte und die Dominanz der Großmächte, die bereits während der Friedenskonferenz 1919 bemängelt wurden⁷³ und die sich trotz der Ausweitung internationaler Schulbucharbeit auf zentral-, ost- und außereuropäische Staaten bis in die heutige Zeit nachvollziehen lassen. Indem

71 Conze, Illusion, S. 279.

72 Fuchs, Eckhardt/Sammler, Steffen: Schulbücher zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts, Braunschweig 2015, S. 6.

73 Conze, Illusion, S. 204ff.

sich die Darstellungen höchstens auf die vier Delegierten der Großmächte konzentrieren, wird dies nicht nur als historische Begebenheit wiedergegeben, sondern auch kritiklos weitertransportiert. Dabei wäre es eine Möglichkeit, die Rolle und Position der Großmächte und die Personalisierung und Personifikation kritisch zu reflektieren und ihre möglichen Auswirkungen auf die Verhandlungen, die Öffentlichkeit und die betroffenen Mitglieder des Rates der Vier persönlich abzuschätzen.

Der Rückzug in den Rat der Vier erhöhte den vielfachen Druck, der bereits vor Verhandlungsbeginn auf den Abgeordneten der Großmächte lastete. Hatten öffentliche Inszenierung und Symbolik bis dahin eine einflussreiche Rolle gespielt und sollten sie es auch weiterhin tun, fiel durch den bewussten Ausschluss der Öffentlichkeit, das Verhandeln »hinter den Kulissen«, ein schützender Handlungsrahmen weg und alle Entscheidungen ließen sich persönlich zurechnen.⁷⁴ Die Gründung eines Rates der Vier, mit dem eine Personalisierung von Politik einher ging, wurde bereits während der Verhandlungen 1919 nicht nur positiv bewertet. Die Darstellungen in den Schulbüchern zeigt, wie stark ausgeprägt die Personalisierung und Personifikation von Geschichte jahrzehntelang blieb und in den aktuellen Schulbüchern noch ist. Die Positionen und Reaktionen der unterlegenen Mächte bleiben hingegen abstrakt und werden kaum thematisiert. Erst 1988 taucht in den deutschen Schulbüchern eine Quelle in Form einer Stellungnahme Matthias Erzbergers auf, die stellvertretend die deutsche Perspektive wiedergibt. Außerdem verschleiert diese Art der Darstellung die Komplexität der Herausforderung, vor der die Abgesandten der zahlreichen Nationen und Volksgruppen während der Friedenskonferenz standen. Der Krieg hatte nicht zwischen Frankreich, Großbritannien, den USA und Deutschland stattgefunden; die Abgeordneten mussten zum ersten Mal in der Geschichte einen Weltkrieg beenden. In den Schulbüchern wird die Chance vergeben, diese neue Dimension des Friedensschließens mit den Lernenden zu reflektieren und ihre Besonderheiten und Herausforderungen herauszuarbeiten.

Die starke Personifizierung wird unterstützt durch den ausgiebigen Einsatz visueller Darstellungen der Delegierten. Die Auswahl beschränkt sich dabei auf eine geringe Anzahl unterschiedlicher Fotografien und Gemälde, die jedoch häufig eingesetzt und oftmals recht groß abgedruckt werden. Abbildungen von den Delegierten stellen die größte Gruppe an visuellen Darstellungen im Kontext des Versailler Vertrages dar. Jedoch werden die Lernenden in keinem der Schulbücher durch entsprechende Aufgabenstellungen dazu angehalten, die Darstellungen quellenkritisch zu analysieren. Die Abbildungen dienen lediglich der Illustration, was häufig dazu führt, dass die Personen sehr präsent sind, ohne im jeweiligen Kontext der Abbildung ihre Ziele und die komplexen Hintergründe und Zusammenhänge oder die Inszenierungsformen anhand der Bildquellen zu thematisieren. Eines der plakativsten Beispiele ist das französische Schulbuch aus dem Jahr 1996. Darin wird

74 Payk, *Frieden durch Recht?*, S. 256.

lediglich Wilson mit seinen Zielen vorgestellt. Ein kleiner Ausschnitt aus William Orpens Gemälde »The Signing of Peace in the Hall of Mirrors, Versailles, 28th of June 1919« (1919) zeigt jedoch alle vier Hauptverhandelnden, deren Namen auch in der Bildunterschrift auftauchen. Die tiefere Funktion dieser und ähnlicher Visualisierungen bleibt unklar, da die Lernenden keinerlei weitere Information zu den Delegierten – geschweige denn zu ihrer Funktion und Position bei den Friedensverhandlungen – erhalten. Es ist nicht einmal die vollständige Bildquelle abgedruckt. Visuelle Darstellungen stehen auch in den anderen Schulbüchern für einen Inhalt, der ohne Handlungsanweisungen von den Lernenden nicht erfasst werden kann.

Dabei stellen Bilder eine potenziell besonders wirkmächtige Quellengattung dar, da der Sehsinn für die Sinnbildung eine besonders wichtige Funktion einnimmt⁷⁵:

»Das Wirkpotential visueller Darstellungen beruht nicht zuletzt darauf, dass sie generell Aufmerksamkeit und Interesse auf sich ziehen, Emotionen wecken, sich gut einprägen und – zumindest als oberflächlicher Eindruck – recht gut erinnert werden.«⁷⁶

Zudem besteht spätestens seit den 1970er Jahren der fachdidaktische Anspruch, visuelle Darstellungen als Quellen zu handhaben, deren Analysen historische und politische Sachverhalte aufdecken können. Dafür spricht außerdem, dass sie in besonderem Maße dazu geeignet sind, den Konstruktionscharakter von Geschichte zu reflektieren, da Bilder die Vergangenheit nie objektiv darstellen, sondern stets von Inszenierung und Perspektivierung beeinflusst sind, welche die ästhetische Interpretation derjenigen Personen beinhalten, welche die Schulbücher verfassen. Nicht selten »machen Bilder Geschichte«, indem sie

»historisch-politische Botschaften [übermitteln], deren emotionale Wirkkraft durch die ästhetische Gestaltung gesteigert wird. Sie erzeugen ›innere‹ Vorstellungsbilder, die einen – oftmals unbewussten – mentalen ›Deutungsrahmen‹ für historische Vorstellungen schaffen, der die Wahrnehmung und Deutung von Geschichte und Gegenwart prägt.«⁷⁷

In den 1990er Jahren wurde durch den *Icomic Turn* in den Geschichtswissenschaften, der sich unter dem Schlagwort »Visual History« (Gerhard Paul) manifestierte, der

75 Vgl. Ammerer, Heinrich: Herausforderungen und Probleme im Umgang mit visuellen Repräsentationen im Schulbuch, in: Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland/Bramann, Christoph (Hg.): Das Geschichtsschulbuch. Lehren, Lernen, Forschen, Münster 2019, S. 125-146, hier S. 125.

76 Popp, Susanne/Wobring, Michael: Einführung in den »europäischen Bildersaal«, in: Dies. (Hg.): Der europäische Bildersaal. Europa und seine Bilder. Analyse und Interpretation zentraler Bildquellen, Schwalbach 2014, S. 4-15, hier S. 6.

77 Ebd., S. 5.

Anspruch noch einmal bekräftigt, Lernende sollten sich aktiv mit visuellen Darstellungen auseinandersetzen. Bildern sollte nicht lediglich eine passive Illustrationsfunktion zukommen, die Abbildungen darauf beschränkte, sie ausschließlich visuell zu konsumieren.⁷⁸ Trotzdem stellen sowohl Popp u.a. in der Untersuchung zu Art und Funktion visueller Darstellungen in europäischen Geschichtsschulbüchern als auch Ammerer speziell für den österreichischen Markt fest, dass (seither und nach wie vor) zumeist die passive Funktion und nicht die Bildquellenfunktion dominiert.⁷⁹

Bei den Bildern, die im Zusammenhang mit den Friedensschlüssen nach dem Ersten Weltkrieg verwendet wurden und werden, handelt es sich zumeist um Abbildungen – überdurchschnittlich häufig um Fotografien – der drei bzw. vier Delegierten, die maßgeblich an den Verhandlungen und ihren Ergebnissen beteiligt waren: Wilson, Clemenceau, Lloyd George und Orlando. Sie zeigen ein Figurenensemble, das ausschließlich aus weißen, älteren, dem westlichen Kulturkreis angehörenden Männern besteht, und dokumentieren damit auch, wer von Politik und realer Macht ausgeschlossen war. Die in den Schulbüchern visuell Ausgeschlossenen sind die Abgeordneten der 28 weiteren Staaten, nicht-männliche Personen⁸⁰, unterlegene Staaten (in keinem einzigen Schulbuch findet sich im Kontext des Friedensvertrages mit Deutschland eine Abbildung einzelner oder aller deutschen Delegierten, nicht einmal Hermann Müllers oder Johannes Bells, obwohl sie den für die Geschichte maßgeblichen Akt der Unterzeichnung vollzogen), Kämpfende und Opfer des Krieges. Indem den vorhandenen Abbildungen keine Bildquellenfunktion zukommt, die Anleitungen bzw. Aufgabenstellungen zur quellenkritischen Interpretation beinhalten würde, wird diese einseitige Geschichtsdarstellung und -interpretation über die Jahrzehnte hinweg unreflektiert weitergetragen und damit implizit auch für die Gegenwart legitimiert. Außerdem suggerieren die Bilder sowohl Einigkeit als auch Souveränität der wichtigsten Beteiligten. Dies war jedoch während der Verhandlungen nicht gegeben, denn die Verhandellnden waren in ihrer Handlungsmacht durch unterschiedliche Faktoren von Anfang an eingeschränkt.⁸¹ Auch das wird in keinem der Schulbücher reflektiert.

78 Ammerer, Repräsentationen, S. 130.

79 Ebd., S. 131.; Popp/Wobring, Einführung europäischer Bildersaal, S. 6.

80 Einige versuchten beispielsweise durch Vorschläge, die sie auf dem Frauenfriedenskongress in Zürich 1919 aushandelten, Einfluss auf die Ergebnisse der Friedenskonferenz zu nehmen, wurden jedoch kaum gehört (vgl. Förster, Friedensmacherinnen, S. 12-17). Nicht nur Wilson erhielt den Friedensnobelpreis (1919), sondern 1931 auch Jane Addams, Gründerin der *Women's International League for Peace and Freedom (WILPF)*, und 1946 Emily Greene Balch. Die WILPF, Addams, Balch sowie Jeannette Rankin werden jedoch lediglich in einem einzigen Schulbuch erwähnt (Rankin mit Foto): USA 1995/440.

81 Leonhard, Überforderter Frieden, S. 786, 853ff.

Die folgenden visuellen Darstellungen finden sich (mehrfach) innerhalb des Untersuchungszeitraumes in den Schulbüchern der vier Nationen. Hinzu kommen zahlreiche gemalte, gezeichnete oder fotografierte Einzelabbildungen von Clemenceau (in der untenstehenden Tabelle abgekürzt mit C.), Wilson (W.) und Lloyd George (L. G.), zumeist Porträts, die hier nicht abgebildet werden. Die anschließende Tabelle veranschaulicht, dass in insgesamt 41 Schulbüchern die Delegierten aus Frankreich, Großbritannien, den USA und Italien insgesamt 39-mal einzeln oder als Gruppe abgebildet wurden. In keinem einzigen dieser Schulbücher sind Aufgabenstellungen oder Anregungen zur quellenkritischen Analyse vorhanden.

Abb. 4: Die Großen Drei von Versailles (v. l.): Georges Clemenceau, Thomas Woodrow Wilson, David Lloyd George



Abb. 5: Der Rat der Vier (v. l.): Vittorio Orlando, David Lloyd George, Georges Clemenceau, Thomas Woodrow Wilson

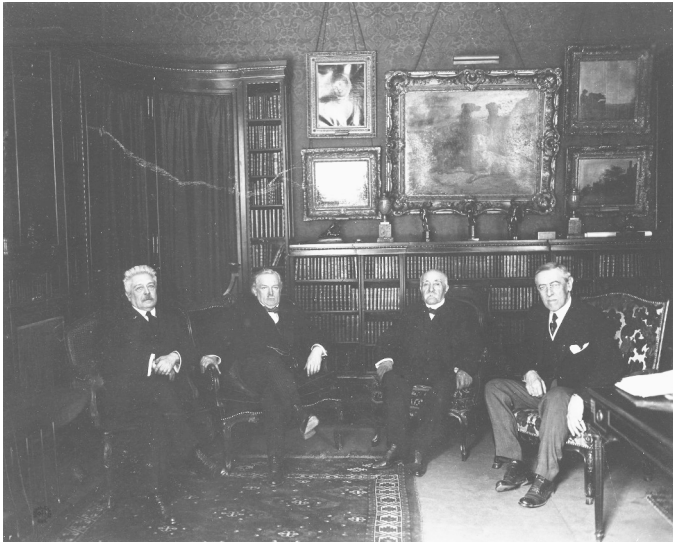


Abb. 6: Der Rat der Vier auf der Friedenskonferenz, 27. Mai 1919 (v. l.): David Lloyd George, Vittorio Orlando, Georges Clemenceau, Thomas Woodrow Wilson

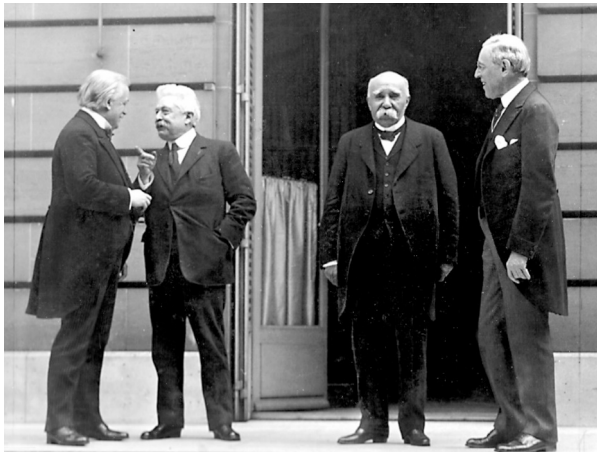


Abb. 7: Die Großen Drei in Versailles (v. l.): David Lloyd George, Georges Clemenceau, Thomas Woodrow Wilson



Abb. 8: *William Orpen: The Signing of Peace in the Hall of Mirrors, Versailles, 28th of June 1919*

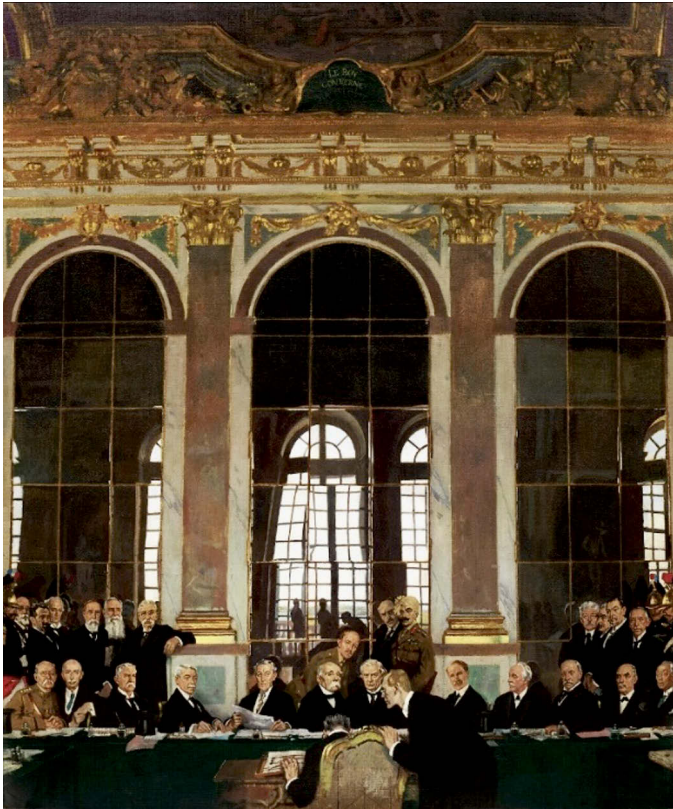


Tabelle 1: Übersicht über die verwendeten visuellen Darstellungen der Delegierten David Lloyd George, Georges Clemenceau, Thomas Woodrow Wilson und Vittorio Orlando in den analysierten Schulbüchern der vier Nationen Deutschland, Frankreich, Großbritannien, USA (Angabe jeweils: Jahr des Erscheinens und Seitenzahl)

Nation	Abb.	4	5	6	7	8	Einzelabbildung
Deutschland		⁵ 1974/76 1983/47 1994/100	-	¹⁴ 1967/113	-	2013/183	1973/191 (W., C., L. G.)
Frankreich		-	1952(1)/288 1962/334	1984/48	-	⁷ 1996/30 2017/57	1971/190 (W., C.) ⁷ 1996/36 (W.)
Großbritannien		1996/28	1975/51	-	1996/15, 29	1996/18	1931/270 (W., C.) 1975/60 (W.) 1982/17 (W.) 1996/12 (W., C., L. G.) 2015/48 (W., C., L. G.)
USA		-	1963/508	1995/434	-	1971/488	1931/664, 661 (W., C.) ² 1954/457 (W.) 1971/487 (W.) 2018/275 (W.)

4.2 Wer nicht siegen kann, muss geben: Die Bestimmungen

There is no single person in this room who is not disappointed with the terms we have drafted.

Lord Robert Cecil 1919⁸²

Dies war das ernüchternde Fazit, das Lord Robert Cecil, Mitglied der britischen Delegation und späterer Präsident des Völkerbundes, kurz vor der Unterzeichnung des Versailler Vertrages zog. Zuvor hatten sich in der Zeit zwischen Januar und Mai 1919 58 Ausschüsse gebildet, die in insgesamt 1 646 Sitzungen mit über 10 000 Fachkundigen die Bestimmungen des Friedensvertrages ausgearbeitet hat-

82 Lord Robert Cecil, Paris, 30. Mai 1919, zit. nach Sharp, Versailles 1919, S. 1.

ten.⁸³ Das Ergebnis: der bis heute längste Friedensvertrag der Geschichte (15 Teile mit insgesamt 440 Artikeln). Nach den zähen Verhandlungen und den Interessensgegensätzen der verhandelnden Nationen und ihrer Abgesandten, vor allem der Großen Drei Clemenceau, Lloyd George und Wilson, konnte er nur einen Kompromissfrieden darstellen. Am 7. Mai 1919 wurden die Friedensbedingungen der deutschen Delegation im Hotel Trianon Palace übergeben. Als Vorsitzender der Konferenz übergab Clemenceau die Friedensbedingungen mit folgenden Worten:

»Meine Herren Delegierten des Deutschen Reichs! Es ist hier weder der Ort noch die Stunde für überflüssige Worte. Sie haben vor sich die Versammlung der Bevollmächtigten der kleinen und großen Mächte, die sich vereinigt haben, um den fürchterlichsten Krieg auszufechten, der ihnen aufgezwungen worden ist. Die Stunde der Abrechnung ist da: Sie haben uns um Frieden gebeten. Wir sind geneigt, ihn Ihnen zu gewähren.«⁸⁴

Der Vorsitzende der deutschen Delegation, Ulrich Graf Brockdorff-Rantzau, wählte die längste und schärfste der vorbereiteten Reden und stieß die Alliierten damit vor den Kopf. Am meisten aber empörte diese, dass Brockdorff-Rantzau sich zum Reden nicht erhob, eine politische Geste mit großer Wirkung. Die Delegierten deuteten es als überhebliche Geste, welche in ihren Augen die den Deutschen nicht zuletzt in der Mantelnote des Versailler Vertrages unterstellte Unzivilisiertheit bestätigte:

»By the bluntness of his words and the rudeness of his manner he played into the hands of Clemenceau, who had all along maintained that Germany, created by policies of ›blood and iron‹, would understand only force as the basis of a European peace.«⁸⁵

Im Anschluss durften die Deutschen nur schriftlich zu den Bedingungen Stellung nehmen. Die Empörung über diese Tatsache sowie über den Inhalt des Vertragsentwurfes war groß. Die deutsche Delegation entfachte daraufhin einen regelrechten »Notenkrieg« mit den Alliierten, in dem sie sich vor allem gegen die vermeintliche Zuschreibung der Kriegsschuld wendete.⁸⁶ Bereits in der ersten deutschen Note über den Gesamt-Vertragsentwurf wurde die Ablehnung deutlich:

83 Zahlen wie Kolb, Versailles, S. 52f.

84 Clemenceau, Georges: Rede im Hotel Trianon-Palace, Versailles, 7.5.1919, in: Schwabe, Klaus (Hg.): Quellen zum Friedensschluss von Versailles, Darmstadt 1997, Nr. 92, S. 242-243, hier S. 242.

85 Shotwell, James Thomson: At the Paris Peace Conference, New York 1937, S. 49.

86 13. Mai: Deutsche Note über die Schuld am Kriege; 24. Mai: Deutsche Note über die Schuldfrage; 29. Mai: Deutsche Mantelnote, in: Materialien, betreffend die Friedensverhandlungen, Teile I/II, V.7./V.21.; Teil III, V.24., hg. v. Auswärtiges Amt. Geschäftsstelle für die Friedensverhandlungen, Berlin o.J.

»Der Vertragsentwurf enthält Forderungen, die für kein Volk erträglich sind. Vieles ist außerdem nach Ansicht unserer Sachverständigen unerfüllbar.«⁸⁷

Weder der Ärger der Deutschen noch ihre Argumente veranlassten die siegreichen Mächte zu einer Abänderung des Vertrages. Sie begründeten dies ihrerseits in einer »Mantelnote« vom 16. Juni. Darin gingen die Alliierten auch auf den von den Deutschen so vehement zurückgewiesenen Kriegsschuldvorwurf ein:

»Indessen beschränkt sich die Verantwortlichkeit Deutschlands nicht auf die Tatsache, den Krieg gewollt und entfesselt zu haben. Deutschland ist in gleicher Weise für die rohe und unmenschliche Art, auf die er geführt worden ist, verantwortlich.«⁸⁸

Bis auf eine einzige Abänderung – über den Verbleib Oberschlesiens wurde eine Volksabstimmung vereinbart, die 1921 zur Teilung zwischen Deutschland und Polen führte – wurden aus den Bedingungen des Friedens die endgültigen Bestimmungen des Versailler Vertrages.⁸⁹

Teil I (Artikel 1–26) bestand aus der Satzung des Völkerbundes, der den »Schlüssel des ganzen Friedens« darstellen sollte und in alle fünf Friedensschlüsse aufgenommen wurde. Die Großmächte Frankreich, Großbritannien und USA stimmten in der Notwendigkeit der Gründung eines Völkerbundes grundsätzlich überein, auch wenn nationale Interessen in Frankreich und Großbritannien zu dem allgemeinen Ziel, zukünftige Kriege zu verhindern, die Rüstung zu begrenzen und damit ein weltweites System kollektiver Sicherheit zu errichten, hinzukamen.⁹⁰ Delegierte aus insgesamt 32 Staaten unterzeichneten die Friedensschlüsse, die damit Mitglieder des Völkerbundes waren; weitere 13 neutrale wurden zum Beitritt eingeladen. Russland und die besiegten Staaten waren zunächst keine Mitglieder. Eine »Revolution der Außenpolitik« und die langfristige Friedenssicherung konnte der Völkerbund nicht erreichen; zudem spiegelte er einen weißen Dominanzanspruch.⁹¹ Er legte aber auch den Grundstein für die Schaffung internationalen Rechts und transnationaler Kooperation und wurde 1946 von der UNO abgelöst.

87 Deutsche Note vom 9. Mai 1919 über den Gesamt-Vertragsentwurf, in: Materialien, betreffend die Friedensverhandlungen, Teile I/II, V.1., hg. v. Auswärtiges Amt. Geschäftsstelle für die Friedensverhandlungen, Berlin o.J.

88 Friedensvertrag, S. 2.

89 Im Folgenden werden diejenigen Bestimmungen näher ausgeführt, die für die internationalen Entwicklungen, die zeitgenössische Wahrnehmung und die wissenschaftlichen Debatten über die Jahre hinweg am meisten Relevanz besaßen. Alle Teile des Versailler Vertrages inhaltlich knapp ausgeführt und kommentiert bei Brandt, Echo, S. 133-166.

90 Conze, Illusion, S. 238, 241f.; Kolb, Versailles, S. 55.

91 Vgl. Conze, Illusion, S. 250ff.

Die Teile II (Artikel 27–30) und III (Artikel 31–117) des Versailler Vertrages beinhalteten die territorialen und politischen Bestimmungen und waren das Ergebnis harter Verhandlungen, zahlreichen Entgegenkommens und wechselseitiger Kompromisse. Sie regelten die Abtretung deutscher Gebiete an die Nachbarstaaten und damit die geografische Neuordnung im Herzen Europas nach der Auflösung des Deutschen Reiches, des Habsburgerreiches Österreich-Ungarn und des Osmanischen Reiches. Entsprechende Pendanten über die Gebietsverteilungen fanden sich auch in den Verträgen von Saint Germain-en-Laye, Trianon und Sévres.⁹²

Das Deutsche Reich musste vor allem Gebiete im Westen und Osten an die benachbarten Staaten abtreten. Eupen und Malmedy gingen an Belgien, Elsass-Lothringen wurde Frankreich zugesprochen. Bereits in Wilsons Vierzehn Punkten war die Rückgabe Elsass-Lothringens, das nach dem Deutsch-Französischen Krieg 1871 vom Deutschen Reich annektiert worden war, als Friedensbedingung vorgesehen gewesen. Dies stellte in Paris keinen ernsthaften Diskussionspunkt dar. Im Versailler Vertrag wurde die Rückgabe als »moralische Verpflichtung« bezeichnet, »das Unrecht gutzumachen, das Deutschland im Jahre 1871 sowohl gegen das Recht Frankreichs als auch gegen den Willen der Bevölkerung von Elsaß und Lothringen begangen hat«.⁹³

Meinungsverschiedenheiten und Diskussionen unter den Alliierten gab es hingegen bezüglich des Rheinlandes und des Saargebietes. Resultierend aus dem Bedürfnis Frankreichs, sich vor künftigen deutschen Angriffen zu schützen, sollte der Rhein als französisch-deutsche Grenze festgesetzt werden und ein unabhängiges Rheinland als »Pufferstaat« zwischen den beiden Nachbarländern. Diese Vorstellung wurde vor allem von Marschall Ferdinand Foch vertreten, von Lloyd George und Wilson hingegen ausgeschlossen. Clemenceau war schließlich zu einem Kompromiss bereit: Die linksrheinischen Gebiete und eine Zone von 50 Kilometern Breite auf der östlichen Rheinseite wurden entmilitarisiert, das linke Rheinufer sowie die Brückenköpfe Mainz, Koblenz und Köln wurden von alliierten Truppen für eine Frist von 15 Jahren besetzt. Eine politische Annexion des Saargebietes wurde von Wilson und Lloyd George ebenfalls abgelehnt. Stattdessen wurde es für 15 Jahre unter Völkerbundsverwaltung gestellt (nach einer Volksabstimmung wurde es 1935 wieder Deutschland zugesprochen). Im Gegenzug sagten Lloyd George und Wilson ihren Beistand zu, falls Frankreich erneut von Deutschland angegriffen werden sollte. Mit der Nichtratifizierung des Versailler Vertrages durch die USA wurde die Frankreich zugesprochene britisch-amerikanische Sicherheitsgarantie hinfällig. Damit verlor Clemenceau den Rückhalt in der Bevölkerung, und der Eindruck

92 Jeweils Teil II, Artikel 27–35: Österreichs Grenzen; Ungarns Grenzen; Grenzen der Türkei.

93 Friedensvertrag, III. Teil, Fünfter Abschnitt (Art. 51–79), S. 47f.

entstand, er habe den im Krieg errungenen Sieg bei den Friedensverhandlungen in Versailles verloren.⁹⁴

Auch im Osten sollte eine Sicherheitszone geschaffen werden, allerdings war das Ansinnen nicht, Polen und die Tschechoslowakische Republik, die beide 1918 gegründet worden waren, wie Frankreich vor Deutschland zu schützen, sondern eine Zone zu schaffen, die einen direkten Einfluss der russischen Bolschewiki auf Deutschland verhindern sollte (*cordon sanitaire*). Mit der Abtretung der überwiegenden Teile von Posen, Westpreußen und Ost-Oberschlesien (nach Volksabstimmung) an Polen sollte Deutschland geschwächt und Polen gestärkt werden. Auch hier setzten sich die britischen und US-amerikanischen Abgeordneten gegen die deutlich umfangreicheren Forderungen Frankreichs und Polens durch.⁹⁵ Danzig wurde »Freie Stadt« unter dem Schutz des Völkerbundes. Die Tschechoslowakische Republik erhielt das Hultschiner Ländchen; das Memelland im Nordosten wurde dem Völkerbund unterstellt. Schleswig wurde nach einer Volksabstimmung geteilt, der Norden ging an Dänemark.

Teil IV (Artikel 149–158) des Versailler Vertrages regelte die »deutschen Rechte und Interessen außerhalb Deutschlands« und damit vor allem die Verteilung der deutschen Kolonien. Diese wurden dem Deutschen Reich mit der Begründung entzogen, als Kolonialmacht unfähig gewesen zu sein, weshalb »die eingeborenen Bevölkerungen der deutschen Kolonien starken Widerspruch dagegen erheben, daß sie wieder unter Deutschland Oberherrschaft gestellt werden«.⁹⁶ Daraufhin wurden sie als Mandatsmächte offiziell dem Völkerbund unterstellt. De facto handelte es sich jedoch um eine Umverteilung auf andere Kolonialmächte, wobei in der Völkerbundsatzung nun erstmals eine Fürsorgepflicht der Kolonialmacht für die Kolonisierten und die zeitliche Begrenztheit der Kolonialherrschaft völkerrechtlich verankert wurden.⁹⁷ Für die Deutschen war der Entzug der Kolonien ein Schlag gegen die deutsche »Ehre« und wurde unter dem Begriff »koloniale Schuldlüge« dazu instrumentalisiert, den Versailler Vertrag als unrechtmäßigen Frieden zu diskreditieren.⁹⁸

Auch die Teile V (Land-, See-, Luftstreitkräfte; Artikel 159–213), IX (Finanzielle Bestimmungen, Artikel 248–263) und X (Wirtschaftliche Bestimmungen, Artikel 264–312) liefern auf eine Schwächung Deutschland hinaus und sollten ein rasches Wiedererstarren verhindern. Beide Teile enthielten jedoch Regelungen, die anderen Zielen entgegenliefen und die Wahrnehmung, es handle sich um einen gerechten Frieden, zusätzlich untergruben. Die militärischen Bestimmungen, worunter

94 Conze, Illusion, S. 292ff.

95 Ebd., S. 297.

96 Friedensvertrag, S. 9.

97 Zimmerer, Selbstbestimmung, S. 153.

98 Ebd., S. 152.

vor allem die Reduktion des deutschen Heeres, der Marine und des Kriegsgeräts fielen, sollten Teil einer allgemeinen Abrüstung aller Nationen sein, zu der es im angekündigten Maßstab bei den anderen Nationen jedoch nicht kam. Die wirtschaftlichen und finanziellen Festlegungen, die unter anderem Meistbegünstigungen, Zollerleichterungen, die Internationalisierung deutscher Flüsse und die Beschlagnahmung deutschen Eigentums im Ausland umfassten, liefen den Regelungen über die Reparationen entgegen, da sie zum einen Deutschlands Zahlungsfähigkeit einschränkten, zum anderen die Idee der politischen Stabilität durch wirtschaftliche Leistungskraft untergruben.

Zwei andere Teile des Friedensschlusses waren es jedoch, die zu Kontroversen unter den Alliierten führten, außerdem nicht nur weitreichende juristische, sondern auch emotionale Bedeutung besaßen und deshalb langfristig am meisten Wirkung entfalteten: Teil VII (Artikel 227–230): »Strafbestimmungen« und VIII (Artikel 231–247): »Wiedergutmachungen«. Die Strafbestimmungen sahen vor, Wilhelm II. von Preußen unter öffentliche Anklage zu stellen »wegen schwerer Verletzung der internationalen Moral und der Heiligkeit der Verträge«⁹⁹. Der zu diesem Zeitpunkt im niederländischen Exil befindliche ehemalige deutsche Kaiser sollte zu diesem Zweck an die alliierten Mächte ausgeliefert werden. Außerdem sollten all diejenigen Personen vor alliierte Militärgerichte gestellt werden, »die wegen einer gegen die Gesetze und Gebräuche des Krieges verstößenden Handlung angeklagt sind«¹⁰⁰. Gemeint waren an erster Stelle die deutsche Verletzung der belgischen und luxemburgischen Neutralität, der unbeschränkte U-Boot-Krieg, die Zwangsarbeit von Zivilpersonen und die Behandlung von Kriegsgefangenen.¹⁰¹ Vor allem die britischen und die französischen Rechtsgelehrten in der Kommission zur Feststellung und Sanktionierung der gegnerischen Kriegsverantwortung und Kriegsverbrechen, die in der Entfesselung des Weltkrieges einen Verstoß gegen das Völkerrecht sahen, sprachen sich zudem für eine strafrechtliche Verfolgung der deutschen Staatsspitze aus.¹⁰²

Entsprechend sollten 890 verantwortliche Personen vor britischen, französischen, belgischen, polnischen, rumänischen, italienischen und jugoslawischen Gerichten angeklagt werden. Als die Liste der Namen im Februar 1920 an die deutsche Regierung weitergeleitet und bald darauf veröffentlicht wurde, wallte erneut eine Woge der Empörung durch Politik, Presse und Gesellschaft in Deutschland, die sich in Kundgebungen, Demonstrationen und Resolutionen Bahn brach. Reichspräsident Friedrich Ebert bezeichnete die Strafbestimmungen als die »schwerste[n] aller Forderungen«, die bald darauf auch als »Ehrparagrafen« in aller Munde wa-

99 Friedensvertrag, S. 112.

100 Ebd.

101 Payk, *Frieden durch Recht?*, S. 498; Conze, *Illusion*, S. 393.

102 Payk, *Frieden durch Recht?*, S. 503.

ren. Die Deutschen begegneten den alliierten Auslieferungsforderungen mit dem Vorschlag, die Angeklagten selbst vor dem Reichsgericht in Leipzig, dem obersten deutschen Gericht, anzuklagen. Letztlich handelte es sich bei den Leipziger Prozessen um inszenierte Verfahren, um die Auslieferung und Verurteilung der »Kriegsbeschuldigten«, wie man sie nannte, an die Alliierten zu umgehen. Nach den Verträgen von Locarno wurden noch laufende Ermittlungsverfahren und Prozesse eingestellt. Die Deutschen hatten damit faktisch eine Revision des Friedensvertrages in einem entscheidenden Punkt erreicht.¹⁰³

Auch wenn die Leipziger Prozesse den in den Pariser Friedensverträgen enthaltenen Anspruch einer Internationalisierung der Strafverfolgung völkerrechtlicher Kriegsverbrechen nicht erfolgreich umsetzten, so stellte das Bemühen der siegreichen Mächte um internationale Gerichtsbarkeit dennoch einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer Internationalisierung der Strafverfolgung dar.¹⁰⁴ Die Nürnberger Prozesse nach 1945 als neuer, dieses Mal wirkungsvoller Versuch und die Einrichtung des Internationalen Strafgerichtshofs in Den Haag 2002 sprechen für den langfristigen Erfolg und die Institutionalisierung dieser Praxis.

Die Territorialbestimmungen und die Entmilitarisierung erhitzen die deutschen Gemüter, die Strafbestimmungen führten zu Empörung und Protesten. Am ausgiebigsten, emotionalsten und bis in die Gegenwart diskutiert wurde jedoch der Inhalt der Artikel zu den Wiedergutmachungen (Teil VIII, Artikel 231–247). In Artikel 231 heißt es (im deutschen Wortlaut):

»Die alliierten und assoziierten Regierungen erklären und Deutschland erkennt an, dass Deutschland und seine Verbündeten als Urheber aller Verluste und aller Schäden verantwortlich sind, welche die alliierten und assoziierten Regierungen und ihre Angehörigen infolge des ihnen durch den Angriff Deutschlands und seiner Verbündeten aufgezwungenen Krieges erlitten haben.«¹⁰⁵

Aus der Feststellung der Verantwortlichkeit wurde im Folgeartikel die Pflicht zur Wiedergutmachung »aller Verluste und aller Schäden« abgeleitet. Die Verpflichtung zu Reparationszahlungen war nichts Neues in der Praxis des Friedensschließens.¹⁰⁶ Neu waren jedoch die rechtsförmliche Auslegung dieser Verpflichtung und die Rechtfertigung durch die Festlegung der Verantwortlichkeit am Krieg durch

103 Vgl. Conze, *Illusion*, S. 385–390.

104 Dafür spricht auch, dass Strafbestimmungen im Sinne einer gemeinschaftlichen Strafverfolgung durch die siegreichen Alliierten ebenfalls in die Friedensverträge von Saint-Germain-en-Laye, Trianon, Sèvres und Neuilly-sur-Seine aufgenommen wurden (allerdings im Unterschied zum Versailler Vertrag ohne Anklage der jeweiligen ehemaligen Staatsoberhäupter), vgl. Payk, *Frieden durch Recht?*, S. 513.

105 Friedensvertrag, S. 113.

106 Dülffer, Jost: *Versailles und die Friedensschlüsse des 19. und 20. Jahrhunderts*, in: Krumeich, Gerd (Hg.): *Versailles. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung*, Essen 2001, S. 17–34, hier S. 27f.

Artikel 231. Hinzu kam, dass die Alliierten die Reparationszahlungen nicht auf die Wiedergutmachung für die durch die gegnerischen Staaten verursachten Schäden beschränkten, sondern sie auf die Übernahme der Kriegskosten ausweiteten:

»Das war ein französisches Interesse, denn es war deutlich geworden, was für einen volkswirtschaftlichen Effekt die Begleichung der Kriegskosten haben würde, die zum allergrößten Teil schuldenfinanziert waren. Es galt aber auch für Großbritannien, dessen Kriegsschäden im Vergleich zu denen Frankreichs zwar gering waren, das aber nicht nur den eigenen Krieg finanziert, sondern auch zu den Kriegskosten der europäischen Verbündeten beigetragen hatte.«¹⁰⁷

Hinzu kamen, wie bei der Festsetzung der Strafbestimmungen, die Erwartungen, die während des Wahlkampfes im Dezember 1918 geschürt worden waren und in der Forderung des Ministers Eric Geddes gipfelten, man solle Deutschland ausquetschen wie eine Zitrone »until the pipes squeak«. ¹⁰⁸ Eine genaue Summe der Reparationszahlungen wurde indes im Vertrag nicht definiert. Deutschland wurde zunächst zwar verpflichtet, direkt 20 Milliarden Goldmark für den Wiederaufbau bereitzustellen, daran anschließend wurde dann jedoch eine Reparationskommission gebildet, die bis 1921 die Gesamtsumme auf 132 Milliarden Goldmark festsetzte. Zur Befriedung der verfeindeten Mächte und der Stimmung in der Bevölkerung trug diese Entscheidung nicht bei. Die Aufforderung zur Zahlung erhielten die Deutschen zusammen mit einer Androhung der Besetzung des Ruhrgebietes im Falle des Ausbleibens der Zahlungen. Die Bekanntgabe der Summe entfachte 1921 eine erneute emotionale Diskussion. An den Bestimmungen des Vertrages, die das Finanzielle betrafen – allen voran den Reparationsverpflichtungen – wurde bereits während der Friedensverhandlungen und kurz danach von prominenter Seite Kritik geübt. Der britische Ökonom John Maynard Keynes, der selbst als Gesandter in Paris anwesend war, verließ die Konferenz vorzeitig und kritisierte die finanziellen Belastungen, die dem Deutschen Reich auferlegt werden sollten. Er befürchtete, der wirtschaftliche Wiederaufbau Europas sei durch eine zu starke Schwächung Deutschlands gefährdet. Seine Ansichten veröffentlichte er 1919 in seinem Werk »The Economic Consequences of the Peace«¹⁰⁹.

Die wahre Dimension ihrer Bedeutung erhielten die Wiedergutmachungsbestimmungen jedoch nicht durch die Reparationszahlungen, sondern durch die Interpretation des voranstehenden Artikels 231. Zur Rechtfertigung der umfassenden, auf alle Kriegskosten bezogenen Zahlungsverpflichtung war der der US-amerikanischen Friedensdelegation angehörende Wirtschaftsanwalt John Foster Dul-

107 Conze, Illusion, S. 318.

108 Ebd., S. 181.

109 Deutsche Ausgabe: Keynes, John Maynard: Die wirtschaftlichen Folgen des Friedensvertrages, München/Leipzig 1920.

les beauftragt worden, erstmals einen Artikel zur Verantwortlichkeit für den Krieg durch die Mittelmächte zu formulieren, der in alle Verträge mit den unterliegenden Mächten aufgenommen werden sollte. Der Anspruch auf Entschädigung sollte nicht mehr, wie nach vorangegangenen Kriegen, einen Beute- und Tributcharakter besitzen, sondern einer begründeten juristischen Argumentation folgen.¹¹⁰ Dulles gehörte der *Commission on the Reparation of Damage* an, nicht dem Ausschuss für Kriegsverantwortung und Kriegsverbrechen (*Commission on the Responsibility of the Authors of the War and the Enforcement of Penalties*). Die Regelung über die Verantwortlichkeit wurde von den Alliierten entsprechend nicht als Strafbestimmung, sondern als Grundlage der Wiedergutmachungsansprüche verstanden. Zwar waren sie sich einig in der Überzeugung von der Kriegsschuld der Mittelmächte, vornehmlich Deutschlands. Dies kundzutun war jedoch nicht die Absicht der Formulierung des Artikels 231. John Foster Dulles verzichtete bewusst auf eine moralische Komponente:

»Es ging hier um die deutsche Haftung und nicht um eine prinzipielle Aussage zur Kriegsschuld. Dennoch enthielt die Formulierung eine moralische Begründung dieser Haftung.«¹¹¹

Die Deutschen jedoch lasen Artikel 231 als Zuschreibung der umfassenden und alleinigen deutschen Kriegsschuld, obwohl in der Formulierung weder von Schuld noch von der alleinigen deutschen Verantwortung die Rede war. Wut und Empörung gegen den Versailler Vertrag fanden entsprechend in der Reaktion auf den so bezeichneten »Kriegsschuldartikel« ihren Höhepunkt, der zum Angriffs- und Ablehnungsgrund schlechthin wurde. Reichsministerpräsident Philipp Scheidemann prägte in einer Rede vor der Nationalversammlung die berühmt gewordenen Sätze:

»Der Vertrag ist unannehmbar und unerfüllbar. Welche Hand müßte nicht verdorren, die sich und uns in solche Fesseln legte!«¹¹²

Die SPD-Abgeordnete Clara Schuch sprach von der »Fortführung des Krieges gegen Wehrlose«¹¹³, der damals junge Historiker Gerhard Ritter lehnte eine Unterzeichnung der »entsetzlichen Friedensbedingungen, die einem fürchterlicher werden, je mehr man sich in die Einzelheiten vertieft«, ab.¹¹⁴

110 Payk, *Frieden durch Recht?*, S. 520.

111 Conze, *Illusion*, S. 322.

112 Scheidemann, Philipp: Rede vor der Nationalversammlung, 12. Mai 1919, zit. nach Conze, *Illusion*, S. 355.

113 Ebd., S. 356.

114 Cornelißen, Christoph: »Schuld am Weltfrieden«: Politische Kommentare und Deutungsversuche deutscher Historiker zum Versailler Vertrag 1919–1933, in: Krumeich, Gerd (Hg.): *Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung*, Essen 2001, S. 237–258, hier S. 237.

In Artikel 232 war bereits anerkannt worden, »dass die Hilfsquellen Deutschlands nicht ausreichen, um die vollständige Wiedergutmachung aller Schäden und aller Verluste sicherzustellen«. ¹¹⁵ Aufgrund der Kritik an den Reparationszahlungen sowohl in Deutschland als auch vonseiten der siegreichen Nationen wurde die zu zahlende Summe in den folgenden Nachkriegsjahren stetig verringert, bis bereits 1932 auf der Konferenz von Lausanne das Ende der Reparationszahlungen beschlossen wurde. Die ursprünglich errechnete Summe war bis dahin nur zu einem Bruchteil bezahlt worden. An der Wahrnehmung des Versailler Vertrages und der Bestimmungen, vor allem der Empörung über Artikel 231, der ursprünglich lediglich die Reparationen juristisch rechtfertigen sollte, änderte dies jedoch nichts mehr: Als Propagandainstrument gegen den Versailler Vertrag gesellte sich die »Kriegsschuldlüge« neben die »Kolonialschuldlüge«. ¹¹⁶

In der Forschung ist man mittlerweile zu dem Ergebnis gekommen, dass der Vertrag nicht so drakonisch ausgefallen ist, wie er hätte sein können und lange bewertet wurde, stattdessen werden die Flexibilität und Entwicklungsmöglichkeiten betont, die sich aus der Offenheit des Vertrages ergaben. ¹¹⁷ Angesichts der Ziele, die Frankreich mit der Rheinpolitik verfolgte oder Großbritannien bezüglich der Reparationen, hätten die Gebietsabtretungen umfangreicher und endgültiger ausfallen können und die Wiedergutmachungsverpflichtungen deutlich höher, zumal deren Umfang bereits in der Zwischenkriegszeit bis 1932 sukzessive verringert und dann ganz darauf verzichtet wurde. Auch auf die Erfüllung der Strafbestimmungen wurde nicht bestanden, nachdem die Niederlande es abgelehnt hatten, Wilhelm II. auszuliefern, und Strafprozesse vor deutschen Gerichtshöfen nur in marginalem Umfang stattgefunden hatten. Zudem blieb Deutschland – anders als nach 1945 – als souveräner Gesamtstaat bestehen mit der Option, wieder europäischen Großmachtstatus zu erlangen.

Das Besondere am Versailler Vertrag war, dass das ursprüngliche Anliegen eines gerechten Friedens von nationalen Interessen und innenpolitischem Druck der siegreichen Mächte beeinflusst wurde. Aufgrund dieser Lage sollte der unter diesen schließlich gefundene brüchige Konsens nicht von Verhandlungen mit der deutschen Delegation ins Wanken gebracht werden. Das Ergebnis war, dass die Deutschen nicht mehr tun konnten als zu interpretieren und zu akzeptieren, was ihnen vorgelegt wurde. Ersteres geschah umfangreich, Letzteres jedoch nicht. Damit stand dem ursprünglichen Anspruch der siegreichen Mächte, gemeinsam

115 Friedensvertrag, S. 113.

116 Zimmerer, Selbstbestimmung, S. 152.

117 Vgl. beispielsweise Conze, Illusion, S. 377ff.; Kolb, Versailles, S. 103f.; Marks, Illusion, S. 16; MacMillan, Friedensmacher, S. 630f., 638f.; Mommsen, Wolfgang J.: Der Versailler Vertrag. Eine Bilanz, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 351-361, hier S. 359f.

einen Rechtsfrieden auszuhandeln, die anschließende Wahrnehmung der Deutschen, einen ungerechten Straffrieden auferlegt bekommen zu haben, diametral gegenüber:

»Wir empfanden den Friedensschluß von Versailles als eine Schande und wir schämten uns des verlorenen Krieges und erst recht des Staates, der daraus hervorgegangen [...] war. Wer hatte uns diese Scham gelehrt, dieses Schandengefühl beigebracht? Ich weiß es nicht. [...] Es waren wohl eher Gespräche mit den Schulkameraden, mit Leuten auf der Straße und die in der Öffentlichkeit überall anzutreffende intensive Propaganda, die so starke Wirkung auf uns ausübten. Es gab auch Lehrer, die kräftig in diese Kerbe schlugen. Wir wussten zwar nichts Genaues über Versailles. Wir kannten aber die Fakten, die wir als Schande zu empfinden hatten.«¹¹⁸

Abb. 9: Private Aufnahme einer Massendemonstration gegen den Versailler Vertrag vor dem Reichstagsgebäude in Berlin, 15. Mai 1919, acht Tage nach Bekanntgabe der Friedensbedingungen



118 John, Antonius: Weimar vor Ort – In Ahlen in Westfalen, in: Pörtner, Rudolf (Hg.): Alltag in der Weimarer Republik. Erinnerungen an eine unruhige Zeit, Düsseldorf/Wien/New York 1990, S. 638, zit. nach Schulze, Versailles, S. 419f.

Der österreichische Schriftsteller Stefan Zweig nahm die Friedensschlüsse als Betrug wahr:

»[B]etrogen wir alle, die geträumt von einer neuen und besser geordneten Welt und nun sahen, daß das alte Spiel, in dem unsere Existenz, unser Glück, unsere Zeit, unsere Habe den Einsatz stellten, von ebendenselben oder von neuen Hasardeuren wieder begonnen wurde. Was Wunder, wenn da eine ganz junge Generation erbittert und verachtungsvoll auf ihre Väter blickte, die sich erst den Sieg hatten nehmen lassen und dann den Frieden?«¹¹⁹

Auch in den siegreichen Nationen hagelte es Kritik. Der britische Journalist und Pazifist Edmund Dene Morel urteilte:

»Ein demokratisches Deutschland, entwaffnet und in einem ringe gewappneter Feinde zur Knechtschaft entwürdigt; Deutschland solche Bedingungen gestellt und auferlegt, dass schon durch sie allein so etwas wie eine allgemeine Abrüstung unmöglich und eine teilweise Abrüstung im höchsten Grade unwahrscheinlich gemacht wird; [...] Der Vertrag kann nicht bestehen bleiben. Ob ihn die Deutschen unterzeichnen oder nicht, hat letzten Endes wenig zu bedeuten. Seine Bedingungen können auf die Dauer nicht erzwungen werden.«¹²⁰

Ray Stannard Baker, enger Mitarbeiter des Präsidenten Wilson, notierte kurz vor der Übergabe der Friedensbedingungen deprimiert:

»The treaty [...] is a terrible document. A document of retribution to the verge of revenge, a fearful indictment. [...] I can see no real peace in it.«¹²¹

Auch in Frankreich war man desillusioniert. Es dominierte das Gefühl, nach dem militärischen Sieg den Frieden verloren zu haben :

»Il est permis de dire que ce qui nous réjouit tous, c'est moins la signature en elle-même que le fait qu'elle consacre, c'est-à-dire la défaite certaine de l'Allemagne que nous voudrions sentir définitive... Ce n'est pas de cette signature

119 Zweig, Stefan: Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers, Düsseldorf/Zürich 2002 [Original: 1944], S. 340f.

120 Morel, Edmund Dene: Die Siegesfrüchte. Haben unsere Staatsmänner den Frieden erlangt, für den unsere Soldaten kämpften? Übers. hg. v. Lutz, Hermann, Berlin 1920, S. 28, 30.

121 Ray Stannard Baker: Notebook Vol. XXIII, 2.5.1919, R.S. Baker Papers, Library of Congress, Washington (D. C.), zit. nach Waechter, Matthias: Versailles und der amerikanische Liberalismus, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 105-112, hier S. 108.

que date la victoire, mais du jour où l'armée allemande a demandé grâce, en novembre 1918.«¹²²

Im Folgenden wird analysiert, welche erinnerungskulturelle Rolle die Bestimmungen des Friedensvertrages, ihre Wirkung und Bedeutung in den insgesamt 41 ausgewählten Schulbüchern Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und den USA im Laufe der Jahrzehnte spielten.

4.2.1 Deutschland: Schuld und Strafe

Das niedersächsische Schulbuch der Zwischenkriegszeit beginnt mit einem längeren Abschnitt zu den Gebietsverteilungen nach dem Weltkrieg. Er wird mit den absoluten Zahlen der Gebiets- und Bevölkerungsabtretungen eingeleitet (D⁹1928(1)/139). Im Text wird jeweils festgehalten, ob die Abtretungen mit oder ohne Volksabstimmung stattgefunden haben, welcher Bevölkerungsanteil und wie viel »deutsche Kultur« dabei »verloren« gingen (D⁹1928(1)/140). Wenn erwähnt wird, dass es Abstimmungen der Bevölkerung über Gebietsabtretungen gab, wird zugleich der hohe Prozentsatz genannt, mit dem sich die Bevölkerung zum Reich bekannte. Der Unmut gegen die einzelnen siegreichen Mächte geht aus der Darstellung deutlich hervor; ihnen wird unrechtmäßiges Verhalten gegenüber der deutschen Bevölkerung zugeschrieben. So wird zum Beispiel bezüglich der Abstimmung in Belgien über die Verteilung Eupen und Malmedys festgestellt, diejenigen, die für Deutschland abstimmten, seien »mit Zwangsmaßnahmen verfolgt« worden. Über Polen wird behauptet, man habe »zahllose blutige Gewalttaten der Polen gegen die deutsche Bevölkerung« geschehen lassen (D⁹1928(1)/140). Dass ein Teil Schleswig-Holsteins nach einer Abstimmung an Dänemark ging, habe daran gelegen, dass die Bevölkerung »unter dem Eindruck der Deutschland durch den Versailler Vertrag aufgebürdeten Lasten stand« (D⁹1928(1)/141). Die Abschnitte über die Gebietsverluste vermitteln das Bild, die deutsche Bevölkerung stehe trotz harter Bedingungen zusammen und bekenne sich in den Abstimmungen zum Reich, während die Nachbarstaaten versuchten, gewaltsam und undiplomatisch so viel deutsches Gebiet wie möglich zu erhalten.

Auch die wirtschaftlichen Verluste, die mit den Gebietsabtretungen verknüpft sind, werden akribisch aufgezählt, wobei anhand von Vergleichen und möglichen Folgen deren Ausmaß verdeutlicht wird. Bezeichnend ist, dass hier das Personalpronomen »wir« verwendet wird (»Wir verloren nochmals Lokomotiven und Eisenbahnwagen«, D⁹1928(1)/141, Herv. d. A.), obwohl ansonsten vom »deutschen Volk«, dem »Reich« oder von »Deutschland« gesprochen wird, wenn der Staat und seine

122 Aussage des Präsidenten der Chambre de Commerce de Paris, 25.6.1919, zit. nach Miquel, Pierre: La paix de Versailles et l'opinion publique française, Paris 1972, S. 565.

Bevölkerung gemeint sind. Lernende sollen sich auf diese Weise mit den Deutschen und den großen Verlusten, die diese in Kauf nehmen mussten, identifizieren. Die direkte Ansprache vermittelt den Lernenden, auch sie selbst seien noch im Nachhinein von diesem Verlust getroffen. Dadurch werden sie in ein gemeinsames deutsches Schicksal einbezogen, und man appelliert an ihr Verantwortungsgefühl und ihre Loyalität.

In beiden deutschen Schulbüchern der Zeit nach 1919 wird das Vorhaben einer Expansion auf Frankreich projiziert: »Der französische Vormachtsgedanke war bisher noch siegreich.« (D⁹1928(2)/250) Die Projektion ist eine der typischen Vorgehensweisen bei der Generierung von Feindbildern. Eigene Merkmale, die nicht ins Selbstbild passen, werden dabei auf andere übertragen, um sich selbst zu entlasten.¹²³ Der Vorwurf, Deutschland habe aufgrund von Expansionsvorhaben und Hegemoniestreben den Weltkrieg provoziert und trage deshalb die Verantwortung dafür, wird entkräftet, indem derselbe Vorwurf auf Frankreich übertragen wird. Die Zuschreibung negativer Eigenschaften auf außenpolitische Gegner wird in der Regel gesellschaftlich gebilligt, deshalb bieten diese sich besonders als Projektionsobjekt an.¹²⁴

Außerdem fällt ein vermehrter Gebrauch der Begriffe »deutsch/Deutschtum« und »Volk/Volkstum« in verschiedenen Zusammensetzungen auf (vgl. auch den Titel des niedersächsischen Buches). Auf den verstärkten Nationalismus nach dem Ersten Weltkrieg wurde bereits hingewiesen. Der Volksbegriff ist in der Zwischenkriegszeit eine Kategorie, die diese von Selbstbezogenheit geprägte Vorstellung von Nation potenziert und kulturell-räumlich fixiert: »In der Geschichtsschreibung [wird] er zum in die Zukunft projizierten Ideal der Deckung von Nation und Volk, zum Handlungsimpetus, diese Deckungsgleichheit herzustellen [...].«¹²⁵ Diese Implikation zeigt sich auch im Schulbuch. Durch die zahlreichen Hinweise darauf, dass ehemalige deutsche Gebiete nun nicht mehr deutsch seien, und den vermehrten Gebrauch des Wortes »Volk« soll das Unrechtsbewusstsein der Lernenden aktiviert werden, um sich daraufhin für die Wiederherstellung des alten Zustandes einzusetzen. Außerdem kann das »Konstrukt einer historischen Abstammungs- und Kulturgemeinschaft [...] in der Kontinuität zur Vergangenheit für die Zukunft Identität schaffen.«¹²⁶ Im Schulbuch wird der Stellenwert der Vermittlung kollektiver Erinnerung an dieser Stelle besonders deutlich, wo sie mit dem Begriff »Volk«

123 Flohr, Anne Katrin: Feindbilder in der internationalen Politik. Ihre Entstehung und ihre Funktion, Münster/Hamburg 1993, S. 61.

124 Ebd., S. 62.

125 Metzger, Franziska: Geschichtsschreibung und Geschichtsdenken im 19. und 20. Jahrhundert, Bern/Stuttgart/Wien 2011, S. 215.

126 Ebd.

verknüpft wird: Es geht um eine Reaktivierung von Vergangenenem, um in der Gegenwart den Anreiz und das Gemeinschaftsgefühl dafür zu schaffen, den vergangenen Zustand für die Zukunft wiederherzustellen.

Auch im nationalsozialistischen Schulbuch von 1939 fällt der heroische Sprachgebrauch auf. Die Bestimmung zur Auslieferung von »Kriegsverbrechern« wird beschrieben als »satanische Demütigung, welche die größten Ruhmestaten der Weltgeschichte zu Verbrechen stempeln und die Achtung des deutschen Volkes in den Augen der Welt für immer vernichten sollte« (D 1939/147). Dieser emotionalisierten Darstellung folgt die patriotische Erhebung der deutschen Bevölkerung zur solidarischsten überhaupt: »[...] selbst in diesen trüben Tagen fand sich kein Deutscher, der die Hand zu der schmachvollen Auslieferung von Volksgenossen bieten wollte. Hier zeigte sich, was einmütiger Widerstand vermochte.« (D 1939/147) An diesem Auszug lässt sich ein Mittel zur gesellschaftlichen Gleichschaltung nachvollziehen: die Erziehung der Jugendlichen zu einer einzigen großen Gemeinschaft, die ihr Vaterland bedingungslos verteidigt. Eine derartige Erziehung erklärte auch Innenminister Wilhelm Frick im Jahr 1933 zum »Kampfziel der deutschen Schule«: Ausgehend von einem »Gemeinschaftsgedanken« sollte nicht mehr »die Ausbildung der selbstherrlichen Einzelpersönlichkeit« im Mittelpunkt stehen, sondern »Volk und Vaterland als wichtigste Unterrichtsgebiete« betrachtet werden.¹²⁷ Hier bestand offensichtlich Konsens zwischen Politik und Geschichtswissenschaft, denn auch auf dem Historikertag in Göttingen im August 1932 stellte der Vorsitzende Karl Brandi einleitend fest, »wissenschaftliche Betätigung müsse zugleich nationalbewußter Dienst am Volksganzen sein.« Deshalb sei es notwendig, dass Wissen über historische Begebenheiten in die Bevölkerung hineingetragen werde. Die Vorarbeit – »rückhaltlose Kritik an uns selbst und sachlich unbefangene [sic!] Auseinandersetzung mit dem Gegner, um sich der eigenen nationalen Position eindeutig bewußt zu werden« – sollte in der Geschichtswissenschaft mit dem Ziel der »Schaffung einer Gesamtstimmung und eines Gesamtwillens« geleistet werden.¹²⁸ Angesichts dieser einheitlichen Überzeugung in Wissenschaft und Politik verwundert es nicht, dass Volkstumsgedanken und Vergemeinschaftung auch Einlass in das Schulbuch fanden. Schule und Schulbuch werden hier eindeutig politisch vereinnahmt und dazu missbraucht, über glorifizierte Erinnerung an den gemeinsamen Widerstand gegen einen heraufbeschworenen Gegner die nationalsozialistische Ideologie unter den Jugendlichen zu verbreiten. Sie sollen auf ein gemeinsames, wenn nötig

127 Frick, Wilhelm: Kampfziel der deutschen Schule. Ansprache des Reichsinnenministers auf der Ministerkonferenz am 9. Mai 1933, in: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin, H. 1376 (1933), S. 8.

128 Bericht über die 18. Versammlung Deutscher Historiker in Göttingen, 2.-5. August 1932, München/Leipzig 1933, S. 9f.

auch gewaltvolles Vorgehen gegen die Ungerechtigkeit (die moralische Komponente wird stets überbetont) und Unterdrückung durch mächtige Gegner vorbereitet werden.

Ab der Nachkriegszeit wird der Umfang, den die Vertragsbestimmungen einnehmen, geringer. Auffallend ist jedoch, dass die Bewertung der Vertragsbestimmungen nach wie vor durch eine moralisch-emotionale Kategorie vorgenommen wird und Deutschland selbst nach wie vor als Opfer erscheint, das viele Verluste zu ertragen hat: Die Bestimmungen »verbittern« (D 1953/147), der Vertrag enthält »so viele Ungerechtigkeiten« (D 1953/148), »das verarmte Deutschland« (D 1953/147) konnte die Summe der Reparationslasten nicht aufbringen, »ein harter Schlag« waren außerdem die Internationalisierung deutscher Flüsse und die Beschlagnahmung deutschen Privatbesitzes im Ausland (D 1953/147). »Unglücklicherweise« (D 1953/148) bildete die Völkerbundsakte den ersten Teil des Versailler Vertrages. All diese Bestimmungen und Gegebenheiten werden nicht rational auf das zurückgeführt, was sie zunächst einmal sind – der Inhalt eines Vertrages am Ende eines Krieges, der in seinen Mitteln und Auswirkungen so verheerend war wie kein anderer zuvor. Stattdessen bleiben Ursachen, Erklärungen und Folgen auf einer schwammig-emotionalen, wenig kategorischen Ebene und – vor allem für die Lernenden – damit nahezu unerklärlich. Somit haben diese lediglich die Möglichkeit, die Auswirkungen auf »Ungerechtigkeiten« von außen – andere Nationen oder das Schicksal – zurückzuführen, was letztendlich einen Nährboden für die Verbreitung von diffusen Ängsten und Feindbildern bildet. Unterstützt wird dieser Eindruck dadurch, dass dem Friedensvertrag unangenehme Folgen zugeschrieben werden, die jedoch nicht expliziert werden:

»Schon der Versailler Vertrag enthielt so viele Ungerechtigkeiten, daß er den Keim zu neuem Unheil in sich trug. Aber auch die anderen Friedensverträge mußten zu Zwietracht unter den Völkern Europas führen. [...] Die nationalistischen Nachfolgestaaten [auf dem Gebiet des ehemaligen Österreich-Ungarns] aber brachten nun die Spannungen in die europäische Lage hinein und trugen zu einer »Balkanisierung« Europas bei.« (D 1953/148)

Was mit »Ungerechtigkeiten« gemeint ist und wie ein *gerechter* Friede hätte aussehen müssen (oder können), wird nicht thematisiert, ebenso wenig *warum* die anderen Friedensverträge für eine Befriedung Europas angeblich nicht geeignet waren. Daneben wird ein negatives Bild von den neuen Staaten auf dem Gebiet des ehemaligen Österreich-Ungarns entworfen, ohne diese ausdrücklich zu nennen. Sie werden für »Spannungen« in Europa verantwortlich gemacht und die sogenannte »Balkanisierung« zur Bedrohung für Europa deklariert, ohne dass erklärt wird, was darunter zu verstehen ist. Diese Formulierung wird bereits in den Schulbü-

chern von 1928 und 1939 verwendet und trägt als Ausdruck von Kulturarroganz zur Bildung von Feindbildern bei.¹²⁹

Das Narrativ der Wehrhaftigkeit und des Zusammenhalts wird nach wie vor im Kontext der verweigerten Auslieferung Wilhelms II. aufrechterhalten: »[...] die Auslieferung der »Kriegsverbrecher« scheiterte später am inneren Widerstand des deutschen Volkes.« (D 1953/147) Die deutsche Situation wird auf die Friedensverträge und den Völkerbund und damit auch auf die siegreichen Mächte zurückgeführt.¹³⁰ So steht der Zweite Weltkrieg im Nachhinein für eine gerechtfertigte Verteidigung gegen eine auch noch nach dem Friedensschluss bestehende facettenreiche Bedrohung von außen beziehungsweise für die Rückeroberung abgetretener Territorien und zur Wiederherstellung des »alten Europa« und der eigenen Größe. Damit wird ein Narrativ weitergetragen, das in der Tradition der Ablehnung des Vertrages in der Nachkriegszeit und ganz besonders während des Nationalsozialismus steht.

In Bezug auf die NS-Zeit reagierte man in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg in vielen Bereichen der deutschen Gesellschaft erst einmal mit Verdrängung – in den Wissenschaften ebenso wie der Politik und der Kultur – oder versuchte vom eigenen Verschulden abzulenken (auch wenn ab 1945 zögernd eine Auseinandersetzung und eine Aufarbeitung in Gang kommen).¹³¹ Zudem gab es innerhalb der Geschichtswissenschaft und unter Zeitbeobachtenden – und damit auch unter Verfassenden von Geschichtsschulbüchern – eine große Gruppe, die sich nur schwer von den nationalsozialistischen Haltungen und Vorstellungen befreien konnten.¹³² Die Darstellung des Versailler Vertrages im Schulbuch von 1953 ist stark von dieser Tendenz geprägt. Die Überzeugung, einem »ungerechten« Frieden erlegen zu sein, dessen Unrecht im Nachhinein getilgt werden muss, und der Rückgriff auf alte Feindbilder zeugen von einem Erbe nationalsozialistischen Gedankenguts. Gleichzeitig wird die eigene – deutsche – Verantwortung am und im Ersten Weltkrieg verdrängt, gelegnet und auf bereits vertraute Feindbilder abgewälzt.

129 Zum Begriff »Kulturarroganz« s. Wagener, Feindbilder, S. 40f.

130 Dies deckt sich mit der Beobachtung P. Fritzsches, der in Bezug auf die populärwissenschaftliche Geschichtsschreibung in den 1950er Jahren feststellt, auch die kollektiven Erinnerungen an das sogenannte Dritte Reich und den Zweiten Weltkrieg zögen ihre Dauerhaftigkeit aus ihrer Beziehung zum Leiden der Nation, weshalb der politische Ort der Erinnerungsgewohnheiten überwiegend national sei (Fritzsche, Peter: Volkstümliche Erinnerung und deutsche Identität nach dem Zweiten Weltkrieg, in: Jaraus, Konrad H./Sabrow, Martin (Hg.): Verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt, Frankfurt a. M./New York 2002, S. 75-97, hier S. 77).

131 Wiersing, Erhard: Geschichte des historischen Denkens. Zugleich eine Einführung in die Theorie der Geschichte, Paderborn u.a. 2007, S. 589ff.

132 Ebd., S. 542.

Auch Anfang der 1960er Jahre fallen das Fazit bezüglich des Vertragsinhaltes und die Bewertung seines Zustandekommens noch eindeutig negativ aus:

»Die Paragraphen dieses Vertragswerkes waren nicht von Gerechtigkeit, sondern von Rache, Furcht und unbeherrschter Selbstsucht eingegeben; ihnen war es zuzuschreiben, wenn sich in Deutschland ein vorher nie gekannter Grad von Nationalismus, ja Chauvinismus herausbildete.« (D 1961/151)¹³³

Nationalismus und »Chauvinismus« werden zum ersten Mal als negative Attribute reflektiert; zu Verantwortlichen für die Radikalisierung werden jedoch wiederum der Versailler Vertrag und die damit verbundenen siegreichen Mächte gemacht.

Erst gegen Ende der 1960er Jahre zeigt sich vor allem auf sprachlicher Ebene eine deutlich gemäßigtere Darstellung als in den Jahren zuvor. Beispielsweise wird zu den eigentlich vorgesehenen Auslieferungen Kaiser Wilhelms II. und Mitverantwortlicher festgestellt: »Die Deutschen wiesen diese Forderungen zurück.« (D 14/1967/107) Zum Vergleich: Im Schulbuch des Jahres 1953 lautete der inhaltlich gleiche Satz: »[...] die Auslieferung der ›Kriegsverbrecher‹ scheiterte später am inneren Widerstand des deutschen Volkes.« (D 1953/147)

In den 1970er Jahren ist vor allem die direkt an die Bestimmungen anschließende Reflexion über die Reaktionen in der Regierung und der Bevölkerung in Deutschland neu, wo man »empört« gewesen sei und zahlreiche Bestimmungen als »demütigend« empfunden habe. Ein Foto von einer Demonstration gegen die Vertragsbestimmungen verdeutlicht dies (D 1973/194). Die Sätze in der Zusammenfassung des Kapitels klingen wie eine Begründung für den gemäßigten Sprachgebrauch und die Vermeidung einseitiger Darstellungen im Verfassertext:

»Die Beurteilung des Versailler Vertrags und der Vorortverträge erfordert große Zurückhaltung. Die von den Staatsmännern zu lösenden Fragen lassen angesichts der unermesslichen Kriegsschäden und gewaltigen Opfer der Völker keinen Vergleich mit Friedensregelungen zu, welche Kriege abschlossen, in denen lediglich Streitkräfte gekämpft [hatten] und die Bevölkerung nur gering und indirekt betroffen war.« (D 1973/199)

Hier wird noch einmal deutlicher als bereits zu Beginn des Kapitels die Besonderheit des Versailler Friedensschlusses reflektiert, der in seinem Umfang, der Komplexität seiner Entstehung und den durch ihn ausgelösten Folgen bislang immer noch seinesgleichen sucht. Neben den Verhandlungen in Paris wird im Schulbuch

133 Hier zeigen sich Parallelen zur Darstellung der NS-Zeit in Heimatgeschichtsbüchern der 1950er Jahre, wo der Nationalsozialismus zwar verurteilt wurde, »aber zu einem fernen, mit dem eigenen Lebensumfeld gar nicht verbundenen Gebilde gemacht« wurde (Wolfrum, Edgar: Die gegläuckte Demokratie. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart, Bonn 2007, S. 175).

von 1974 auch der Entscheidungsprozess in der Nationalversammlung thematisiert und verdeutlicht, dass die Entscheidung zur Unterzeichnung erst getroffen wurde, nachdem »leidenschaftlich« diskutiert worden war, da es »gute Gründe für und gegen die Unterzeichnung« gegeben habe (D 51974/77). Hier wird deutlich, dass die deutsche Regierung es sich mit der Entscheidung, der Unterzeichnung zuzustimmen, nicht leicht machte und letztendlich durch Abstimmung im demokratischen Sinne zu einem Ergebnis kam. Die Lernenden lernen damit die Komplexität der Ereignisse und Entscheidungen kennen anstatt dass ihnen durch vereinfachte Darstellungen einfache Antworten gegeben werden, wie dies noch zu Beginn der 1960er Jahre geschehen ist.

Auch in den 1980er Jahren werden die wichtigsten Bestimmungen thematisiert – Gebietsabtretungen, Entmilitarisierung und Reparationen, für die Artikel 231 als Begründung angeführt wird (D 1983/48f.). Insgesamt ist die Darstellung nun jedoch auf das Nötigste begrenzt. Auffällig ist der Abdruck einer Wandkarte im vorliegenden Buch, die 1928 im Auftrag der deutschen Reichsregierung für den Schulgebrauch herausgegeben wurde (D 1983/48). Das Original von 1928 ist mit »Deutschlands Verstümmelung« überschrieben, die Karte zeigt Mitteleuropa nach 1919, die im Osten neu verteilten Gebiete sind markiert und direkt auf der Karte oder in der Legende kommentiert. Aus der Erläuterung neben dem Abdruck geht hervor, diese Karte sei ein »bezeichnendes Beispiel dafür, wie der Versailler Vertrag in der Zeit der Weimarer Republik in weiten Kreisen der deutschen Bevölkerung verstanden wurde«, und ihre Verbreitung sei zu einem »Mittel des politischen Kampfes« geworden. An die Lernenden ergeht daraufhin der Auftrag, die auf der Karte verwendeten Begriffe »unter diesen Gesichtspunkten« zu untersuchen (D 1983/48). Mit der Aufgabenstellung wird eine sachlich-unemotionale Sicht der Lernenden auf die damalige Wahrnehmung des Vertrages angestrebt. Damit werden sie als mündige Personen und kritisch Beobachtende ernst genommen und dazu angeregt, sich eigene Urteile zu bilden.

Außerdem erscheinen die siegreichen Mächte dadurch nicht als willkürlich Handelnde, sondern beeinflusst von Situationen, Zwängen, Voraussetzungen und Erwartungen, die in einen internationalen Kontext eingebunden waren. Diesen gilt es bei der nachträglichen Bewertung zu beachten. Zudem wird die Instrumentalisierung der Empörung in Deutschland durch nationalistische Kreise angesprochen, aber auch die Unzufriedenheit auf Seiten der siegreichen Mächte (D 1988/217). Der Fokus liegt im Unterschied zu den vorangegangenen Schulbüchern nicht so sehr auf Deutschland, sondern den durch die Bestimmungen der Friedensverträge beeinflussten Entwicklungen in Europa. In einem einseitig abgedruckten Kasten sind zusätzlich einzelne Bestimmungen der Friedensverträge von Versailles, St. Germain-en-Laye, Neuilly, Trianon und Sèvres aufgelistet und durch eine Karte ergänzt, auf der die territorialen Veränderungen in Mittel- und Osteuropa verzeichnet sind (D 1988/215). Dem Versailler Vertrag wird hier nicht

der Vorzug vor den anderen Verträgen gegeben, wodurch eine gleichberechtigte europäische Darstellung möglich wird.

Das niedersächsische Schulbuch von 1988 und das bayerische Schulbuch aus dem Jahr 1994 sind jeweils im Cornelsen-Verlag erschienen. Der Verfasserstext zu den Friedensschlüssen orientiert sich stark an dem niedersächsischen Schulbuch von 1988, ist aber kürzer und weniger differenziert. So heißt es beispielsweise 1988 zu den Abrüstungsbestimmungen:

»Die Abrüstung der besiegten Armeen [...] sollte ein erster Schritt sein; die Siegermächte versprachen gleichzeitig, in absehbarer Zeit ebenfalls drastisch abzurüsten. Dieses Versprechen lösten sie jedoch nicht ein. [...] Die abgerüsteten besiegten Staaten fühlten sich hintergangen [...]. Ihre Versuche, die Abrüstungsbestimmungen der Pariser Friedenskonferenz durch paramilitärische Verbände oder – wie im Deutschen Reich – durch eine ›Schwarze Reichswehr‹ zu umgehen, riefen umgekehrt das Mißtrauen der Siegermächte hervor. [...]« (D 1988/216)

Im bayerischen Schulbuch von 1994 findet sich folgende Formulierung:

»Die Abrüstung der besiegten Mächte war [...] ein erster Schritt. Die Siegermächte versprachen, in absehbarer Zeit ebenfalls abzurüsten. Dieses Versprechen wurde jedoch nicht eingelöst. Deshalb fühlten sich die besiegten Staaten hintergangen.« (D 1994/100)

1994 beschränkt sich die Perspektive einseitig auf die siegreichen Staaten, die ihr Versprechen brachen, während 1988 deutlich wird, dass auch die Besiegten dazu beitrugen, dass Konflikte nicht abgebaut werden konnten und neues Misstrauen entstand. Der Trend in beiden Schulbüchern der 1990er Jahre geht weg von einer facetten- und umfangreichen Darstellung der Bestimmungen und ihrer Wahrnehmung und Auswirkungen in Bezug auf internationale Beziehungen und das Verhältnis zwischen siegreichen und besiegten Staaten, die sich seit den 1970ern und vor allem in den 1980er Jahren in den deutschen Schulbüchern zeigte. Nun stehen wieder mehr die deutsche Perspektive und die inneren Entwicklungen in Deutschland im Vordergrund (vgl. D 1996–97/42f.).

Auch im Schulbuch von 2013 wird der Versailler Vertrag im Zusammenhang mit den Entwicklungen in Deutschland thematisiert. Die Auswirkungen der Verträge mit den anderen besiegten Nationen sind jedoch ebenfalls Teil des Kapitels. Eine umfangreiche Karte zeigt die Auswirkungen aller Friedensverträge auf Grenzen, Gebiete und Staaten in Europa (D 2013/171). An dieser Stelle werden die Folgen für Deutschland in den europäischen Kontext eingebettet, und es wird deutlich, dass die Gebietsveränderungen bei Weitem nicht nur Deutschland betrafen. Hingegen wird zwei Seiten weiter erneut eine Karte des Deutschen Reiches abgebildet, in der die besetzten und entmilitarisierten Gebiete sowie die Gebiets- und Bevölkerungsverluste verzeichnet sind (D 2013/173). Zusätzlich soll das Propagandaplakat »Was

wir verlieren sollen!« auf seine Wirkung analysiert werden. Es soll anhand der Kritik an den Bestimmungen die Diskrepanz zwischen den deutschen Verlusten und Wilsons Vierzehn Punkten, die ebenfalls abgedruckt sind, reflektiert werden (D 2013/172). Die deutschen Verluste erscheinen gerade durch die verstärkt visuelle Darstellung sehr präsent, was die Frage aufwirft, ob das zu einer reflektierten Einordnung des Versailler Vertrages in die Entwicklungen Deutschlands und Europas wirklich nötig ist oder ob dadurch nicht vielmehr erneut eine Opferperspektive durchscheint.

Im Schulbuch von 2017 wird anhand einer Europakarte die europäische territoriale Neuordnung sichtbar und die Bestimmungen der Friedensverträge bleiben nicht visuell auf Deutschland beschränkt. Allerdings werden im Vergleich zur Pariser Friedenskonferenz und dem Versailler Vertrag als Teil des auf die deutschen Entwicklungen zentrierten Kapitels »Die Weimarer Republik: Zwischen Erfolg und Scheitern« die Verträge mit den anderen unterlegenen Mächten nicht einmal erwähnt. Ab den 1990er Jahren fällt damit erneut eine germanozentrische Perspektive auf, die man im Spiegel der Schulbücher der 1970er und 1980er Jahre für überwunden hätte halten können.

4.2.2 Frankreich: Eine Frage der Sicherheit

Im französischen Schulbuch der Zwischenkriegszeit werden die Gebietsabtretungen aus deutscher Perspektive betrachtet: Es wird vor allem so formuliert, dass deutlich wird, was die Deutschen abgeben mussten. Dabei erscheinen sie passiv und den siegreichen Mächten ausgeliefert (»L'Allemagne restituait«, »elle acceptait«, »L'Allemagne [...] renonçait«, FR 1937/333f.). Unterstützt wird dies durch eine Karte, in der die alte und die neue deutsche Grenze, die Gebietsabtretungen und die besetzten Gebiete eingezeichnet sind (FR 1937/333). Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass damit das deutsche (!) Opfernarrativ der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus auch über die französischen Schulbücher weitertransportiert wird. Auch die finanziellen Abgaben und weitere Einschränkungen nehmen verhältnismäßig viel Raum ein und verstärken so diesen Eindruck. Gleichzeitig zeigt sich, wie wichtig noch 1937 die Sicherheitsbestimmungen in den Augen Frankreichs waren: Diese werden einzeln aufgezählt (FR 1937/334). Im Schulbuch wird damit der Zwiespalt deutlich, in dem sich auch die französische Politik dieser Zeit bewegte: Zum einen ruft die Erfahrung mehrfacher deutscher Invasionen ein großes Sicherheitsbedürfnis hervor. Zum anderen sprechen die äußeren und inneren Bedingungen Frankreichs in den 1930er Jahren für eine Politik des Einlenkens und Entgegenkommens anstatt eines militärischen Konflikts.

Seit dem Versailler Friedensschluss setzte man in der französischen Außenpolitik auf zwei unterschiedliche Strategien, um die zentralen Ziele – Friedenserhaltung in Europa und Sicherheit der eigenen Nation – zu erreichen. Präsident

Raymond Poincaré verfolgte eine Politik der Eindämmung durch »Ausgrenzung«, »Dominanz« und »Zwang« gegenüber dem Nachbarland¹³⁴, so zum Beispiel bei der Besetzung des Ruhrgebiets 1923. Aristide Briand hingegen strebte als Ministerpräsident und Außenminister Verständigung an durch die Einbindung Deutschlands in ein System der kollektiven Sicherheit, das die friedliche Konfliktregelung beinhaltete.¹³⁵

Nach der nationalsozialistischen Machtübernahme in Deutschland verfolgte Außenminister Louis Barthou zunächst erneut eine Politik der Eindämmung, vor allem durch Schutzvereinbarungen mit den Ländern Osteuropas (u.a. der Tschechoslowakischen Republik). Trotzdem unterblieb eine eindeutige abschreckende Reaktion, als 1935 in Deutschland die Wehrpflicht wiedereingeführt wurde und 1936 deutsche Truppen das Rheinland besetzten, obwohl beides eine klare Verletzung des Versailler Vertrages darstellte. Unter anderem führten ähnliche Gründe wie diejenigen, die Großbritannien zu diesem Zeitpunkt an konsequentem Handeln hinderten – Pazifismus in der Bevölkerung, unzureichende Voraussetzungen des Militärs – auch in Frankreich zur Zurückhaltung und schließlich gemeinsam mit Großbritannien zum erneuten Umschwenken auf Appeasement. Seit 1936 war Frankreich in einen Interessenkonflikt zwischen seinen beiden Hauptzielen (nationale Sicherheit und Friedenserhaltung) verstrickt. So hatte man die Sicherheitsgarantie dem Friedenserhalt geopfert, als man sich gegen ein militärisches Eingreifen infolge der Rheinlandbesetzung entschied, sodass nun deutsche Truppen an der französischen Ostgrenze standen.¹³⁶ Waechter stellt fest, dass für Frankreich die Beschwichtigungspolitik einer *Ultima Ratio* gleichkam, »um das System der kollektiven Sicherheit angesichts seiner Bedrohung durch Deutschland zu retten. Sie konnte somit nie mehr als ein Notbehelf sein, der stets das Eingeständnis beinhaltete, dass man zu einer Politik der Stärke nicht in der Lage war.«¹³⁷

Die beiden französischen Schulbücher aus dem Jahr 1952 unterscheiden sich bezüglich des Aufbaus und der Themen in ihren Grundzügen kaum voneinander. Dies ist ein Indiz dafür, dass in unterschiedlichen Büchern, die zur gleichen Zeit im gleichen Land erschienen sind, tendenziell ähnliche Geschichtsbilder vermittelt werden, die zum jeweiligen Zeitpunkt offenbar als wichtig für das kollektive (nationale) Gedächtnis angesehen werden. Auch wenn unterschiedliche Schwerpunkte

134 Waechter, Matthias: Geschichte Frankreichs im 20. Jahrhundert, München 2019, S. 210.

135 Ebd., S. 211. Briand war sowohl 1925 am Zustandekommen der Verträge von Locarno als auch der Aufnahme Deutschlands in den Völkerbund und dem Kellogg-Briand-Pakt 1928 maßgeblich beteiligt und dabei stets um Verständigung, Konfliktschlichtung und Frieden bemüht. 1926 erhielt er zusammen mit Gustav Stresemann den Friedensnobelpreis.

136 Ebd., S. 214.

137 Ebd., S. 215.

gesetzt werden, sind die Übereinstimmungen doch klar zu erkennen und die Auswahl der Ereignisse, die Struktur und die Art der – inhaltlichen wie sprachlichen – Darstellung überschneiden sich häufig. Allerdings unterscheiden sie sich bezüglich der Erwähnung Deutschlands. Im ersten Buch wird Deutschland im Text nicht erwähnt, sogar die Reparationen werden nicht explizit als deutsche Wiedergutmachung gesehen, sondern seien von »les puissances centrales« zu entrichten gewesen (FR 1952(1)/289). Auch der mit den Reparationen eng verknüpfte Kriegsschuldartikel wird im ersten Schulbuch überhaupt nicht erwähnt. Hingegen werden im zweiten Buch »les responsabilités matérielles et morales« wie selbstverständlich aus dem Artikel 231 abgeleitet, und die alleinige deutsche Kriegsschuld wird nicht infrage gestellt (FR 1952(2)/481). Außerdem schwingt im zweiten Buch Misstrauen gegenüber Deutschland mit und die Befürchtung einer »nouvelle agression« wird wie selbstverständlich als Begründung für die Sicherheitsbestimmungen angeführt (FR 1952(2)/482). Während Lernende, denen das eine Buch (FR 1952(1)) zur Verfügung stand, kaum mit der deutschen Perspektive konfrontiert wurden, manifestierten sich für diejenigen, die mit dem anderen Buch (FR 1952(2)) arbeiteten, alte Deutschland-Narrative. In beiden Fällen wird die deutsche Perspektive nicht reflektiert.

In den folgenden Büchern verdeutlicht ein Wechsel zwischen der Berücksichtigung mehrerer Perspektiven und dem Fehlen von Zusammenhängen den schmalen Grat zwischen Autarkie und Annäherung, auf dem sich die französische Politik seit der Ära de Gaulle bewegte. Politik und Erfolge in der Anfangszeit der Fünften Republik sind eng mit der Person de Gaulles verknüpft. Nach dem Trauma der deutschen Besetzung während des Zweiten Weltkriegs hatte er als »Retter der Nation« die Würde Frankreichs wieder hergestellt. Die Krise der Vierten Republik, in der zwischenzeitlich sogar ein Bürgerkrieg drohte, beendete er 1958 mit der Gründung der Fünften Republik, die er mit einer neuen Verfassung auf eine stabile Grundlage stellte. Damit machte er Frankreich wieder zu einer eigenständigen, starken Nation, dessen *Grandeur* er stets betonte. Eine Annäherung an die europäischen Staaten und die Einbindung in trans- und supranationale Einrichtungen erfolgte vor allem aus Eigeninteresse, mit Führungsanspruch und bei gleichzeitiger Wahrung größtmöglicher Autarkie. Wirtschaftliche Öffnung und Modernisierung waren Teile de Gaulles Politik, solange sie nationalen Interessen entsprachen. Die Änderungen der Verfassung zugunsten des Präsidentenamtes, der Nationalismus und die Vorbehalte gegenüber internationaler Einbindung waren Elemente einer höchst konservativen Politik, die in dem Begriff *Gaullismus* ihre Entsprechung fand und Frankreich noch bis Ende der 1960er Jahre prägen sollte.

In den Schulbüchern ist in den 1960er Jahren inhaltlich ein klarer Fokus auf Deutschland zu erkennen, der nicht darauf ausgerichtet ist, die ehemals feindliche Nation in einem allzu positiven Licht erscheinen zu lassen. Dieser Eindruck

wird durch die mangelnde Reflexion verstärkt. Deutschland erscheint durch die Bestimmungen des Versailler Vertrages nicht geschädigt, es entsteht eher der Eindruck, die Gebietsabtretungen hätten es nur wieder in seine Schranken gewiesen, die es jeweils 1815, 1866 und 1871 durchbrochen habe (FR 1962/332f.). Der Hinweis im Abschnitt zu den Sicherheitsbestimmungen, man habe sich gemeinsam mit Großbritannien und den USA um ein Beistandsabkommen im Falle eines erneuten deutschen Angriffs bemüht, führt zu der Annahme einer latenten Bedrohungssituation durch Deutschland. Die Bestimmungen für das unterlegene Deutschland erscheinen dadurch als notwendige und gerechte Folge im Lauf der Geschichte, zumal der Rückbezug auf vorangegangene Ereignisse nicht anderweitig begründet oder reflektiert wird.

Der Ära de Gaulle folgten die Regierungszeiten George Pompidou und Valéry Giscard d'Estaings, in denen die Verfassungsordnung der Fünften Republik stabilisiert wurde und weiterhin konservative Elemente betont wurden bei gleichzeitiger stetiger außenpolitischer Öffnung. Übergeordnetes Ziel war nach wie vor der Erhalt und die Darstellung nationaler Größe und Unabhängigkeit und eine Führungsposition im internationalen Vergleich.¹³⁸ Dazu gehörte eine leistungsfähige Wirtschaft, eine stabile Regierung, eine unabhängige Verteidigungspolitik, aber auch, wie Pompidou und Giscard d'Estaing erkannten, gute Beziehungen nach außen, um internationale Entwicklungen mitzubestimmen und Feindseligkeiten zu vermeiden.

Außenpolitisch bemühte sich Pompidou um gute Beziehungen sowohl zur Sowjetunion als auch zu den USA und verfolgte damit zunächst das Ziel de Gaulles weiter, der den Abbau der Blockkonfrontation angestrebt und Frankreich als Vermittler im Prozess der Entspannung zwischen den beiden Supermächten verstanden hatte. 1970 besuchte er sowohl die UdSSR als auch die USA und unterstrich damit Frankreichs Anspruch auf eine unabhängige Stellung zwischen den beiden Machtblöcken.¹³⁹ Suspekt war ihm die »Neue Ostpolitik« Willy Brandts, die in Frankreich die Sorge der Annäherung zwischen der Sowjetunion und der BRD nährte und »die alte Frage nach der doppelten Sicherheit vor der deutschen und vor der sowjetischen Gefahr aufwarf«¹⁴⁰. Hinzu kam der Ärger darüber, dass Frankreich dadurch die Vorreiterrolle im Prozess der Entspannungspolitik mit Deutschland zumindest teilen musste und es Prozesse gab, die sich der französischen Kontrolle entzogen, was wiederum den Anspruch, an der Spitze eines unabhängigen

138 Rémond, René: Geschichte Frankreichs, Bd. 6: Frankreich im 20. Jahrhundert, Teil 2: 1958 bis zur Gegenwart, Stuttgart 1995, S. 192-202.

139 Ebd., S. 217; Haupt, Heinz-Gerhard/Hinrichs, Ernst: Kleine Geschichte Frankreichs, Stuttgart 2006, S. 454.

140 Loth, Wilfried: Geschichte Frankreichs im 20. Jahrhundert, Frankfurt a.M. 1992, S. 219.

Europa zu stehen, in Frage stellte. Durch die Maßnahmen, die Pompidou daraufhin ergriff, konterkarierte er diesen Anspruch geradezu selbst. Bei seinem Besuch in den USA 1970 trat er dafür ein, die militärische Präsenz der USA in der Bundesrepublik hochzuhalten und blockierte Bestrebungen der beiden Supermächte, wechselseitig die Truppen in Europa zu reduzieren.¹⁴¹ Auch die Annäherung an Großbritannien resultierte aus der Beunruhigung über das neue Selbstbewusstsein der BRD. 1972 stimmte er dem Beitritt Großbritanniens zur EWG (zusammen mit Irland und Dänemark) zu, gegen den de Gaulle 1963 und 1967 sein Veto eingebracht hatte.

Pompidous Nachfolger, Valéry Giscard d'Estaing erkannte nach Pompidous Tod im April 1974 die Tatsache an, dass das zunehmende Selbstbewusstsein und das Bemühen der BRD um einen eigenen außenpolitischen Kurs nicht mehr einzudämmen war und nutzte die Chancen, die eine Zusammenarbeit bot, anstatt – wie vor ihm noch Pompidou – zu versuchen, durch Absprachen und Bündnisse mit anderen Partnern gegenüber der BRD ein Gegengewicht aufzubauen. Die Zusammenarbeit mit Bundeskanzler Helmut Schmidt konnte erfolgreich sein, da diesem an einer Westbindung der Bundesrepublik und – ebenso wie Giscard – an einem unabhängigen Europa gelegen war. 1974 konnte es dadurch zur Einrichtung eines »Europäischen Rates« kommen, in dem regelmäßig die Staats- und Regierungschefs der EG-Mitgliedsländer zum Zweck der wirtschaftlichen und politischen Annäherung tagten. Trotzdem standen weiterhin nationale Interessen im Vordergrund und der Führungsanspruch Frankreichs überwog gegenüber einer gemeinschaftlichen Linie, auch wenn Giscard durch seine Gesprächsbereitschaft die Annäherung zwischen den EG-Partnern insgesamt förderte und zum Abbau von Spannungen beitrug.¹⁴²

Dies zeigt sich auch in den französischen Schulbüchern der 1970er und 1980er Jahre, die von einer Öffnung der Perspektive zeugen, gleichzeitig jedoch den Schwerpunkt auf Probleme, Schwierigkeiten und Emotionen legen und die Chancen und positiven Kompromisse aussparen, was indirekt wiederum die nationale Perspektive der vorangegangenen Jahre wiedergibt. Zunächst werden die ungenügenden Elemente des Friedensschlusses betont. 1971 ist von »solutions insuffisantes« (FR 1971/190) und von einem »règlement du conflit imparfait« (FR 1971/193) die Rede, außerdem wird die bestehende Unzufriedenheit auf allen Seiten thematisiert (FR 1971/190). 1984 ist dies bereits in den Überschriften des Unterkapitels »La paix imparfaite« und der Absätze des Verfassertextes (»De beaux idéaux pour une paix durable«; »Triste paix!«, FR 1984/49) formuliert. Die anschließende Quellenauswahl spiegelt in umfangreicher Weise die gegensätzlichen Sichten auf den Versailler Vertrag und den Völkerbund wider, die zwischen Optimismus

141 Ebd., S. 220.

142 Ebd., S. 233-236.

und Hoffnung auf der einen und Kritik, Ablehnung und Sorge auf der anderen Seite divergierten. Dabei werden Urteile aus mehreren Nationen einbezogen, um einseitige Ansichten zu vermeiden und zu verdeutlichen, was bereits zu Beginn des Verfassertextes festgestellt wurde: »Les traites n'apportent que des ›solutions boiteuses‹ qui ne satisfont ni vainqueurs, ni vaincus.« (FR 1984/49) Die Quellen stützen zwar die Aussagen des Verfassertextes, die Flut der Quellen ist für Lernende der Mittelstufe jedoch überfordernd und wird sich nur in den seltensten Fällen vollständig bearbeiten lassen. Außerdem konzentrieren sich die Quellen stark auf Wahrnehmungen und emotionale Reaktionen Miterlebender. Den Lernenden wird es dadurch erschwert, den Zusammenhang aus Ursache (Warum wurde der Versailler Vertrag inhaltlich wie er war?), Ereignis (Was war der Versailler Vertrag? Was stand darin? Was hatte es mit den anderen Verträgen auf sich?) und Folgen (Wie wurde der Vertrag aufgenommen? Welche Reaktionen gab es? Wie beeinflusste der Vertrag auf ihn folgende Entscheidungen und Handlungen?) zu erfassen. Die abschließenden Fragen (FR 1984/49) sind außerdem zu einseitig formuliert und bieten in Bezug auf das umfassende Quellenmaterial zu wenig Anleitung zur eigenen Beurteilung und Reflexion. Trotzdem wird durch den Einbezug unterschiedlicher Perspektiven durch den Einsatz von Quellen in den 1980er Jahren zum ersten Mal eine kritische Reflexion der komplexen Sachlage angestrebt.

Diese Tendenz setzt sich in den 1990er Jahren fort. Anstatt von einem »paix imparfaite« oder »triste paix« zu sprechen, werden die Friedensschlüsse im Schulbuch von 1996 als »traités contestés« (»umstrittene Verträge«) bezeichnet. Es wird also Wert daraufgelegt, die allgemeinen Schwächen aufzuzeigen, die allen Verträgen zugrunde lagen, anstatt sich auf den Versailler Vertrag zu beschränken. Gleichzeitig wird durch die Formulierung nicht gleich eine Wertung vorgenommen, sondern lediglich die Uneinigkeit betont. Dies entspricht der europäischen Perspektivierung, die sich auch in den Überschriften offenbart: In nahezu allen Überschriften der Unterkapitel, die Teil des Kapitels »L'Europe au lendemain de la Grand Guerre« sind, kommt das Wort »l'Europe« oder »européenne« vor. Weshalb die Friedensschlüsse als umstritten galten, wird in einem gesonderten Abschnitt begründet. Das abschließende Fazit lautet:

»Dès 1919, les jugements sont sévères; la nouvelle Europe naît dans l'incertitude.« (FR 71996/930)

Es verdeutlicht die Unsicherheit, mit der in Europa in die Zukunft geblickt wurde und die, je nach Nation, unterschiedliche Ursachen haben konnte. Die Beurteilung wird wie im Schulbuch von 1984 durch internationale Aussagen belegt. Ein umfassendes Verständnis der Friedensschlüsse und ihrer Auswirkungen auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene kann jedoch trotz des Bemühens

um eine mehrdimensionale Perspektive aufgrund fehlender Zusammenhänge und überwältigender Quellenanzahl ebenfalls kaum stattfinden.

Der Sozialist François Mitterrand folgte 1981 Valéry Giscard d'Estaing ins Präsidentenamt. Versailles war in dieser Zeit im französischen kollektiven Gedächtnis präsent, denn Mitterrand betonte im Laufe seiner Regierungszeit Versailles als einen der drei wichtigsten Grundpfeiler (Versailles – Revolution – Résistance), auf denen sich das französische Selbstverständnis über die Jahrhunderte hinweg aufgebaut hatte, und verwies damit eindrucksvoll auf die *Exception française*, die spätestens seit de Gaulle regelmäßig herausgestrichen wurde. Die Vorstellung von einer französischen Vorbildfunktion und einem Führungsanspruch speiste sich seit jeher aus einer Kombination von militärischer, wirtschaftlicher, moralischer und kultureller Macht. Sie nährte das Verständnis, eine große Nation (*Grande nation*) zu sein und eine Sonderrolle im internationalen Staatengefüge einzunehmen.¹⁴³ Charles de Gaulle hatte in seiner Radioansprache aus London auf diese *Exception française* rekurriert, als er am 18. Juni 1940 die französische Bevölkerung zur *Résistance* gegen das Vichy-Regime aufrief.¹⁴⁴ Er war überzeugt, das wahre Frankreich zu verkörpern, für dessen Größe es zu kämpfen gelte. Damit distanzierte er sich, das französische Selbstverständnis und die nationale Geschichte vom Nazi- und Vichy-Regime und legte die Grundlagen, die schließlich 1944 zur Befreiung Frankreichs führten und Frankreich den Status einer Siegermacht im zweiten Weltkrieg einbrachte.¹⁴⁵ Mit de Gaulle fanden auf diese Weise die *Résistance* und das Siegermacht-Narrativ Eingang in das französische Selbstverständnis und speisten während der 23-jährigen Amtszeit de Gaulles und seiner beiden Nachfolger das Streben nach einer Führungsposition in Europa bei gleichzeitiger nationaler Unabhängigkeit im Sinne der *Grandeur* Frankreichs.

Mitterrands Regierungszeit jedoch erhielt durch die Betonung von *Grandeur* und *Exception française* ein eindeutig konservatives Element, das sich in der rückwärtsgewandten Blickrichtung auf Frankreich offenbarte. Während die Regierung immer noch darum kämpfte, die Wirtschaftskrise einzudämmen und sich bereits eindeutig gezeigt hatte, dass die Globalisierung vor der Tür stand und die Anforderungen der modernen Welt Zusammenarbeit statt nationaler Alleingänge forderten, erschien Mitterrands Besinnung auf alte Größe nicht mehr zeitgemäß.

Die Zäsur 1989/90 bedeutete dann den endgültigen Abschied von der *Exception française*, die im Selbstverständnis der Franzosen seit de Gaulle einen Platz besessen hatte. Einen großen Teil der *Grandeur* hatte Frankreich nach dem Zweiten Weltkrieg aus der Tatsache gezogen, dass es als Siegermacht anerkannt wurde

143 Vgl. Praus, Angelika: Das Ende einer Ausnahme. Frankreich und die Zeitenwende 1989/90, Marburg 2014, S. 19-24.

144 Ebd., S. 499.

145 Ebd., S. 36ff.

und Deutschland sich einer Teilung unterziehen musste. Gleichzeitig war bereits zu diesem Zeitpunkt die Abhängigkeit deutlich geworden, in der sich Frankreich befand, denn die USA hatten maßgeblich dazu beigetragen, dass der Krieg für die Alliierten erfolgreich ausging. Bereits de Gaulle hatte daraufhin verstärkt auf nationale Unabhängigkeit gesetzt (eigene Verteidigungspolitik mit Entwicklung einer Atombombe, Ressentiments bezüglich der europäischen Integration) und war auf Sicherheit und die Aufrechterhaltung des (bipolaren) Gleichgewichts bedacht, um den eigenen Rang und Status quo zu wahren (Führungsposition mindestens in Europa) und keine andere Nation zu stark werden zu lassen (Anspruch auf Vermittlerposition zwischen den USA und der Sowjetunion, gute Beziehungen zu beiden Staaten). Die Sorge um das Gleichgewicht bezog sich jedoch auch auf die Machtbalance zwischen Frankreich und Deutschland. Entsprechend lösten die aufkommenden Gespräche über den Umgang mit der »deutschen Frage« Verunsicherung und Ängste um die Sicherheit, aber auch den eigenen Macht- und Statusverlust aus. Was befürchtet wurde, war

»un Allemagne surpuissante économiquement, politiquement dominante en Centre-Europe, et une France réduite à un second rôle. Finis, les rêves gaulliens d'une Europe dirigée politiquement par une France nucléaire.«¹⁴⁶

Die Angst musste umso größer sein, als sich Frankreich durch die Wirtschafts- und Strukturkrise geschwächt und von Europa abhängig sah. Immer wieder wurde der Siegermachtstatus betont¹⁴⁷ und sogar vor einer Erinnerung an die französisch-deutsche Erbfeindschaft schreckte Mitterrand (noch im Jahr 1992) nicht zurück¹⁴⁸, um die Narrative der *Grandeur* und der *Exception française* aufrecht zu erhalten. Er engagierte sich für Europa und brachte zusammen mit Helmut Kohl 1987 die Einheitliche Europäische Akte auf den Weg, mit der ein europäischer Binnenmarkt geschaffen und der Grundstein für eine Europäische Wirtschafts- und Währungsunion (EWWU) wurde. Mit Europa wurde die Hoffnung verbunden, die eigene (vergangene) Größe zu stärken und gleichzeitig die Machtbalance zu Deutschland aufrecht zu erhalten.¹⁴⁹ Der deutsche Wiedervereinigungsprozess wurde deshalb trotz regelmäßiger Bekräftigung der deutsch-französischen Freundschaft und Zu-

146 Pierre Lellouche, seit Januar 1989 Berater von Jaques Chirac, am 5. März 1990 gegenüber der Zeitschrift *Le Point*, zit. nach Praus, Ende, S. 202.

147 Symbolisch am deutlichsten wurde dies bereits 1981 durch die Wiedereinführung des 8. Mai als Feiertag, den Giscard d'Estaing zuvor abgeschafft hatte.

148 Vgl. Praus, Ende, S. 209-218 und 350f.

149 »L'axe premier de la politique extérieure de la France, c'est l'Europe. (...) Oui, la France trouvera sa véritable dimension par le moyen de l'Europe.« Rede von François Mitterrand am 7. Februar 1986 in Lille, zit. nach Praus, Ende, S. 127.

sammenarbeit von französischer Seite nicht unterstützt¹⁵⁰ – nach wie vor waren die Ressentiments gegenüber einem souveränen und wirtschaftlich erfolgreichen Deutschland zu groß.

Trotzdem trat das ein, was Mitterrand gerne verhindert hätte. Nach der Wiedervereinigung erhielt Deutschland seine volle Souveränität zurück; das Narrativ des französischen Siegermachtstatus verlor seine Grundlage und der Verlust der eigenen Führungsposition wurde real. Auch der europäische Integrationsprozess wurde nach der deutschen Wiedervereinigung weiter vorangetrieben. Eine Politische Union, die für Helmut Kohl im Vordergrund stand, unterstützte er schließlich vor allem, um Deutschland – vor allem im Falle einer Wiedervereinigung – an Europa zu binden:

»Il faut arrimer l'Allemagne, la dissoudre dans l'Union politique de l'Europe avant que Kohl ne passe la main. Sinon, l'arrogance allemande menacera de nouveau la paix en Europe.«¹⁵¹

Aus unterschiedlichen Motiven wurden Mitterrand und Kohl gemeinsam zum »Motor der europäischen Integration«. Kohl trieb die Entspannungspolitik weiter voran, die seine Vorgänger im Amt eingeleitet hatten, und strebte die Wiedervereinigung der beiden Teile Deutschlands und Europas als Politische Union an. Bei Mitterrand überwogen Sicherheitsaspekte, die wirtschaftliche Abhängigkeit und die Angst um die *Grandeur* Frankreichs¹⁵², wobei er bereit war, einen Teil der nationalen Unabhängigkeit (und damit einen weiteren Teil des französischen Selbstverständnisses) aufzugeben, um Vorteile zu erreichen.

Dieses Beispiel zeigt, wie lange gemeinsame Geschichte nachwirkt und wie schwer es ist, Narrative (von der eigenen Nation und von anderen) zu überwinden und »echte« Annäherung stattfinden zu lassen. Es zeigt außerdem, wie Zäsuren manche Entwicklungen wieder rückgängig machen können, weil sie Erinnerungen an (negative) Erfahrungen hervorrufen oder dadurch alte Narrative wieder in den Vordergrund gerückt werden. Die Schulbücher der 1990er Jahre zeigen nicht nur in Frankreich, wie schwer die Bemühungen um gemeinsame Erzählungen fallen, auch wenn sich die politischen Entwicklungen in Form einer Öffnung für andere Perspektiven im Schulbuch spiegeln. Vorbehalte, Erfahrungen und Erinnerungsmuster können eine Darstellung ohne Ressentiments oder Marginalisierung verhindern, was sich auch in den aktuellen Schulbüchern – in Frankreich auf eine ähnliche Weise wie in Deutschland – zeigt. Der Stellenwert des Vertrages nimmt

150 Die Weigerung fand symbolisch ihren Höhepunkt, als Mitterrand im Herbst 1989 Helmut Kohls Einladung ausschlug, als symbolische Geste mit ihm gemeinsam durch das Brandenburger Tor zu gehen, vgl. Praus, Ende, S. 288.

151 François Mitterrand am 4. Oktober 1990, zit. nach Praus, Ende, S. 339.

152 Praus, Ende, S. 350f.

insgesamt ab, die Darstellungen werden knapper, oberflächlicher und nachlässiger in Bezug auf Perspektiven und Begrifflichkeiten. In zwei französischen Büchern ist von der deutschen Wahrnehmung des Vertrages als »Diktat« die Rede (FR 2016/24; FR 2017/66, 157). In den sehr kurzen Texten wird neben einem Überblick über die unterschiedlichen Bestimmungen außerdem dreimal die erklärte deutsche Verantwortlichkeit am Krieg betont. Die Bestimmungen werden an einer Stelle als »Strafen« für Deutschland bezeichnet (FR 2017/57). Die Darstellung bedient sich damit Konzepten und Begriffen, die zum Verständnis erklärt und reflektiert werden müssten, da sie vor allem im zeitgenössischen Kontext verwendet wurden und kontrovers sowie teilweise propagandistisch aufgeladen waren. Eine differenzierte Verwendung der Begriffe erfolgt jedoch nicht, was ein grundlegendes Verständnis erschwert. Diese Entwicklung macht deutlich, dass auch noch 100 Jahre nach einem Ereignis die öffentliche Darstellung desselben immer wieder neu reflektiert, hinterfragt und angepasst werden muss, unter Berücksichtigung ihr zugrunde liegender, unter Umständen tief in der Geschichte verankerter (nationaler) Narrative und – spätestens im 21. Jahrhundert – nach gemeinsamer internationaler Aushandlung, weil eine Besinnung auf Oberflächlichkeit und Marginalisierung weder dem Gegenstand noch den aktuellen Bildungsanforderungen gerecht wird.

4.2.3 Großbritannien: Der lange Schatten des John Maynard Keynes

Im Gegensatz zu der Darstellung in den beiden deutschen Schulbüchern der Zwischenkriegszeit, in der die Situation vor allem aus der eigenen Perspektive dargestellt wird, wobei Deutschland als Opfer der anderen Nationen erscheint, wird im britischen Schulbuch die eigene Nation nur zweimal erwähnt (»Mr Lloyd George, the Prime Minister of Great Britain«, GB 1931/269; »Among these areas is Palestine, which Britain rules on behalf of the League of Nations.« GB 1931/277). Großbritannien tritt dadurch als Nation eher in den Hintergrund. Probleme, Herausforderungen und Ziele der eigenen Nation werden nur zusammen mit anderen Nationen genannt. Dies ist offensichtlich kein Zufall, sondern beruht auf einer Überzeugung, die im letzten Abschnitt auf den Punkt gebracht wird:

»But no nation can get things right by thinking of itself alone. The whole world suffered in the War. The whole world has been suffering ever since. Only if all the nations work together can they hope to gain happiness and prosperity once more.« (GB 1931/278)

Die Probleme in Europa (und der Welt) sollen durch Öffnung, Zusammenarbeit und Weiterentwicklung der Demokratien gelöst werden, denn »[t]hese changes in the kind of government were among the most remarkable results of the War.« (GB 1931/275) Gegenüber neuen Regierungsformen, die sich noch nicht als eindeutig demokratisch erwiesen haben, wird kritisch und abwartend geurteilt: »Some na-

tions have tried new ways of governing in an effort to put things right. This is particularly true of Italy, where Signor Mussolini has become head of the Government. But no nation can get things right by thinking of itself alone.« (GB 1931/278) Im deutschen Schulbuch von 1928(2) heißt es hingegen über Mussolini: »[...] im November 1922 marschierten die Faschisten nach Rom, und es begann eine nationale Diktatur unter Mussolini. Dieser willensstarke Staatsmann hat das Parlament, das sich durch Misswirtschaft um sein Ansehen gebracht hatte, fast ganz ausgeschaltet, aber auch viele Missbräuche mit eisernem Besen ausgefegt.« (D⁹1928(2)/243) Großbritannien scheint diktatorischen Entwicklungen vorsichtig zu begegnen, während die Etablierung antiparlamentarischer Regierungsformen im deutschen Schulbuch eher interessiert-bewundernd beobachtet wird (vgl. auch D⁹1928(2)/243f., 250). Die unterschiedlichen Denk- und Sichtweisen in den beiden Nationen werden an diesen Beispielen besonders deutlich.

Für Großbritannien war der Erste Weltkrieg der »Great War«. Vor allem die zahlreichen Opfer (fast neun Millionen Gefallene) und die wirtschaftliche Not wegen schwerer. In Großbritannien waren 700.000 auf den Schlachtfeldern getötet worden (mehr als doppelt so viele wie es während des Zweiten Weltkriegs werden sollten) und die Wirtschaft lag am Boden. Nach dem Ersten Weltkrieg begannen auch die Aufstände und Unabhängigkeitsbewegungen in den Dominions und Kolonien (das südliche Irland schied bereits 1922 aus dem Staatsverband aus und löste die Verbindungen zur britischen Krone, bis es 1949 Republik wurde¹⁵³). Doch andererseits verfügte Großbritannien nach wie vor über ein riesiges Empire, das dazu beitrug, die Wirtschaft nach dem Krieg wieder anzukurbeln. Großbritannien blieb weiterhin Weltmacht mit Führungsanspruch und ohne Konkurrenz in Europa:

»Deutschland war geschlagen. Das bolschewistische war im Gegensatz zum zaristischen Russland außenpolitisch nicht handlungsfähig. Frankreich war ausgeblutet. Nur die USA gingen gestärkt aus dem Krieg hervor [...].«¹⁵⁴

Doch es war das Eingreifen der USA gewesen, das den Krieg schließlich zugunsten der Alliierten entschieden hatte. Zum ersten Mal hatte sich darin die Abhängigkeit der Verbündeten – auch Großbritanniens – von einem militärisch und ökonomisch überlegenen Partner gezeigt. Doch schon bald nach dem Ersten Weltkrieg zogen sich die USA vorerst wieder aus der europäischen Politik zurück, und Großbritannien konnte an seiner alten Rolle des Schiedsrichters, des *Balanciers* in Europa, festhalten:

»Once the Americans radically scaled back their military forces and adopted an isolationist foreign policy, Britain resumed its position as the only great power

153 Mergel, Großbritannien, S. 17.

154 Niedhart, England, S. 150.

in the world with global reach. The physical size of the empire reached a new peak with the addition of the former provinces of the Ottoman Empire in the Middle East, including Iraq, Trans-Jordan, and Palestine placed under British control by the League of Nations.«¹⁵⁵

1921/22 erreichte das Empire seine größte Ausdehnung. Ein zeitlicher Vorsprung bei der Entwicklung hin zur Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft ermöglichte wirtschaftliche Stabilität. Dadurch stieg der allgemeine Lebensstandard, der wiederum zusätzliche Ausgaben ermöglichte, auch wenn weiterhin große Ungleichheiten existierten, die von Alter, Geschlecht, Wohnort, Beruf, Ausbildung oder Besitz abhingen.

Innenpolitisch rang Großbritannien mit dem Wiederaufbau und der Neuordnung nach dem Ersten Weltkrieg: In den 1920er Jahren fanden vier Neuwahlen und 1931 die Umbildung der Regierung zu einem *National Government* statt. Trotzdem blieb das Regierungssystem stabil, die Demokratie wurde ausgebaut, rechte Gruppierungen erlangten kaum Bedeutung. Wie in anderen Ländern, so erfasste in Großbritannien die Arbeitslosigkeit diejenigen, die nach dem Krieg im Bergbau oder der Stahlindustrie nicht mehr zu Rüstungszwecken gebraucht wurden. 1926 antworteten die Arbeitenden auf Lohnkürzungen in der Kohleindustrie mit einem neuntägigen Generalstreik. Insgesamt jedoch profitierte die größte Anzahl der Arbeitnehmenden von der Technisierung und dem Nachkriegsboom:

»In spite of the brief postwar recession, and continuing high unemployment afterwards, the 1920s was a decade in which, for those in work, real incomes and living standards rose. [...] In all, the 1920 was a period of economic and social improvement for most – with the notable exception of unemployed people.«¹⁵⁶

Ein Schlüssel zur relativen Stabilität des Systems in Großbritannien nach dem Ersten Weltkrieg war der rasche wirtschaftliche Wiederaufstieg.¹⁵⁷ Im Vergleich zu anderen Ländern (Frankreich erlebte im 20. Jahrhundert drei Wechsel der politischen Systeme, Deutschland vier) sollte die Stabilität des Systems auch in den nächsten Jahrzehnten ein entscheidendes Merkmal der Entwicklungen in Großbritannien bleiben.

Großbritanniens Lage nach dem Ersten Weltkrieg spiegelt sich auch in der Darstellung im Schulbuch wider. Im Gegensatz zu Deutschland sieht es sich nicht als Opfer – weder des Krieges noch des Friedens –, sondern hält sich mit Darstellungen und Wertungen zur eigenen Nation fast gänzlich zurück. Die eigene Position nach dem Krieg erscheint sicher genug, um über die Befindlichkeiten der Nation

155 Wasson, Britain, S. 247f.

156 Dewey, Peter E.: War and Progress. Britain 1914–1945, London 2016, S. 155.

157 Wasson, Britain, S. 260.

hinauszublicken. Dies wird ermöglicht durch die relative Stabilität der Wirtschaft, die Kontinuität des Regierungssystems und das nationale Selbstbewusstsein, das sich daraus und aus der erhalten gebliebenen Weltmachtstellung speiste. Während Deutschland der Vergangenheit nachhängt, sich selbst als Opfer betrachtet und in der Faszination von einem »starken Mann« eine Kompensation sucht, lobt das britische Schulbuch demokratische Entwicklungen und hält sich mit der Äußerung eigener Interessen vollständig zurück. Es zeigen sich ein von Verständnis für Deutschland und Hoffnung auf Demokratie geprägtes Bild und keine Skepsis gegenüber den Entwicklungen in Deutschland zu Beginn der 1930er Jahre. Verständnis, Hoffnung und eigene Zurückhaltung waren auch die Faktoren, welche in den 1930er Jahren die britische Appeasement-Politik gegenüber Deutschland stützten.

In den 1960er Jahren ist ein bedeutender Unterschied im Vergleich zu den Büchern der Zwischenkriegs- und unmittelbaren Nachkriegszeit erkennbar. Der Nationalismus, der eine bedeutende Rolle bei der Entstehung des Ersten Weltkrieges und den darauffolgenden Friedensverhandlungen spielte und den Tenor der Schulbücher der Zwischenkriegs- und Nachkriegszeit prägte, wird im Schulbuch von 1965 zum ersten Mal *reflektiert* und als Problem wahrgenommen: Mit der neuen Aufteilung der Gebiete sollte »the old problem of nationalism« gelöst werden (GB 1965/21). Allerdings sei die Ausgangslage der neu gegründeten Staaten oftmals schwierig gewesen:

»States need more than a strong sense of national unity; they need rich economic resources, and a strong capable government. In most of the new countries both of these were lacking.« (GB 1965/22)

Kritik wird am Vorgehen und dem Verlangen der siegreichen Mächte geübt, außerdem werden die Reparationszahlungen infrage gestellt:

»[T]he Treaty had ordered Germany to pay back to the winning countries the whole cost of the war. How could Germany do this, when her ships and mines had been taken from her?« (GB 1965/23)

Aus den Textpassagen spricht die von Keynes geäußerte Ansicht der 1920er Jahre. Dass man Deutschland wirtschaftlich schwächte, wird als »unfortunately for the future peace of Europe« bezeichnet (GB 1965/22). Die Zukunft Deutschlands wird im Jahr 1965 an die zukünftige Entwicklung Europas geknüpft; nationale Kategorien werden zunehmend durch europäische ersetzt. Im Vergleich zu den vorangegangenen Schulbüchern wird der Versailler Vertrag insgesamt als zu hart gegenüber Deutschland bewertet, vor allem in ökonomischer Hinsicht. Die deskriptiv-aufzählende Darstellung der Bestimmungen in den 1930er und 1940er Jahren wird ergänzt durch die Bewertung der Reparationen und eine abschließende Gesamteinschätzung. Beides fällt insgesamt eher negativ aus. Zur größten Enttäuschung Wilsons habe zudem der US-Senat die Ratifizierung der Friedensverträge zurück-

gewiesen. Dies wird als »severe blow« gegen die Friedensverträge und den Völkerbund eingeschätzt (GB 1965/23).

Dazu passt, dass die Entwicklungen in Großbritannien in den 1950er und 60er Jahren von drei Themen stark geprägt sind: Auf wirtschaftlicher Ebene von dem Auf und Ab zwischen Massenkonsum und Vollbeschäftigung, Inflation und Pfundabwertung. Politisch von der Dekolonisation, wodurch sich die bereits nach dem Zweiten Weltkrieg begonnene Verabschiedung von Weltmachtstatus und Empire konkretisierte. Dazu kommt die Suche nach einer Positionierung gegenüber den USA und Europa und die Frage nach Abhängigkeit, Zugehörigkeit und Eigenständigkeit im wirtschaftlichen wie politischen Bereich.

Ab dem Beginn der 1950er Jahre verbesserten sich die wirtschaftlichen Bedingungen in Großbritannien durch die Belebung des Welthandels, wodurch 1953/54 die Rationierungen aufgehoben und die staatlichen Interventionen eingestellt wurden, was das Ende der *Austerity*-Jahre der Nachkriegszeit bedeutete.¹⁵⁸ Über die Weiterführung und den Ausbau des *Welfare States* bestand auch nach dem Regierungswechsel vom Kabinett Attlee hin zu den konservativen Regierungen unter Churchill, Eden, Macmillan und Douglas-Home ein innenpolitischer Konsens. Produktionszuwachs und wirtschaftlicher Aufschwung führten auch in der Bevölkerung zu steigendem Wohlstand und schließlich zur Entfaltung des Massenkonsums und Vollbeschäftigung, was Premierminister Macmillan im Jahr 1957 in einer Rede zu seinem berühmt gewordenen Ausdruck »Most of our people never had it so good« veranlasste und die Bevölkerung mit Selbstvertrauen erfüllte.¹⁵⁹

Die im Privaten als »golden« erlebte 1950er Jahre verliefen aus gesamtwirtschaftlicher Sicht nicht reibungslos. Anstieg und Fall der Konjunktur wechselten sich mehrfach ab; aus staatlicher Sicht wurde versucht, die Wirtschaft während ökonomischer Flaute anzukurbeln (go) und in Hochzeiten zu bremsen (stop). Durch diese sogenannte Stop-and-Go-Politik konnten die wirtschaftlichen Schwierigkeiten des Landes jedoch nur kurzfristig gelöst werden. Es blieb das Grundproblem, dass mehr ausgegeben als produziert wurde. 1956 war die britische Regierung erstmals gezwungen, einen Kredit beim Internationalen Währungsfonds aufzunehmen, um das Pfund zu stabilisieren.¹⁶⁰ Nachdem Macmillan und Douglas-Home die beginnende »englische Krankheit« nicht einzudämmen vermochten, kam 1964 mit Harold Wilson ein Premierminister der Labourpartei an die Regierung, der mit technologischem Wandel und wirtschaftlicher Modernisierung geworben hatte. Doch sein Handlungsspielraum war von der wirtschaftlichen Entwicklung stark eingengt, die von Zahlungsbilanzproblemen und Pfundschwäche

158 Niedhart, England, S. 191.

159 Ebd., S. 192, 208; Sturm, Roland: Großbritannien. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Opladen 1991, S. 24.

160 Niedhart, England, S. 192; Sturm, Großbritannien, S. 23.

bestimmt waren.¹⁶¹ Steuererhöhungen, Abnahme britischer Exporte, eine Zunahme der Arbeitslosigkeit und Streiks waren die Folge.

Das Thema Ökonomie bleibt auch in den Folgejahren wichtig für Großbritannien. Dies zeigt sich in den Schulbüchern auch daran, dass im Laufe der folgenden Jahrzehnte Keynes einen zunehmend größeren Stellenwert einnimmt. 1975 wird er explizit erwähnt und als »one of the greatest economists of all time« bezeichnet (GB 1975/50). Er bildet den Rahmen dafür, die komplizierte Situation während der Friedensverhandlungen zu verdeutlichen. Zu Beginn wird ein längerer Abschnitt eines Briefes von Keynes an Lloyd George zitiert, indem er ihm desillusioniert seinen Rückzug von den Verhandlungen mitteilt (GB 1975/50). Am Ende des Kapitels erfolgt eine Bewertung des Vertrages, wozu Keynes' Argumente wieder aufgegriffen und näher ausgeführt werden (GB 1975/56f.). In dem letzten Abschnitt zum Friedensvertrag wird auf nicht weniger als drei Seiten eine Bewertung des Vertrages vorgenommen. Der Bogen zu dem am Anfang zitierten Keynes schließt sich nun, indem die drei Hauptkritikpunkte des Ökonomen kurz ausgeführt werden. Keynes habe die Härte des Vertrages kritisiert, der zu sehr von dem Wunsch nach Rache beeinflusst gewesen sei. Außerdem habe er Anstoß an den Deutschland auferlegten Reparationen genommen und den zu starken Fokus auf politische statt ökonomische Probleme kritisiert, wodurch die siegreichen Mächte eine schnelle und anhaltende wirtschaftliche Erholung Europas verhindert hätten. Im Vergleich zum Schulbuch von 1965 (wo zwar die Argumente Keynes' verwendet werden, dieser allerdings nicht explizit erwähnt wird) erfahren Keynes und seine Kritikpunkte 1975 eindeutige Zustimmung:

»There can be little doubt that Keynes was right on all three counts though his arguments were sharply questioned in 1919 and later.« (GB 1975/56)

Vor diesem Hintergrund erfolgt ein insgesamt vernichtendes Urteil: »When all is said and done, Versailles was a bad peace«, nicht zuletzt aufgrund der durch »suspicions, resentments, misunderstandings and fear« vergifteten Atmosphäre während der Friedensverhandlungen (GB 1975/59). Damit weicht der grundsätzlich recht positive Tenor der vorangegangenen Jahrzehnte bezüglich der Chancen des Vertrages und des Völkerbundes einer eindeutigen Kritik, die durch das zeitgenössische Urteil Keynes' untermauert wird.

Neben einigen zeitgenössischen deutschen Beurteilungen dient auch 1982 Keynes' Einschätzung als wichtiger Bezugspunkt für die Bewertung des Vertrages. Je ein Zitat von Keynes und Lloyd George verdeutlichen die kritische Haltung der beiden (»The Germans were not alone in their criticism of the settlement.« (GB 1982/20)). Keynes' Warnung vor den ökonomischen Folgen für Europa wird zitiert, zudem Lloyd Georges Befürchtung eines möglich deutschen Vergeltungsschlages.

161 Niedhart, England, S. 193.

Abschließend wird eine Aussage Hitlers herangezogen, der zu dem Zeitpunkt seiner Anmerkung noch »a little known South German politician« war: Friedensverträge wie dieser seien nicht selten der Auftakt zu einem Aufbegehren (GB 1982/20). Die vorangegangene Anmerkung, manche Deutsche hätten die Niederlage nicht akzeptieren können, und das Zitat Hitlers deuten die Auswirkungen des Vertrages und die weiteren Entwicklungen bereits an. Die Gesamtbewertung erscheint unzweifelhaft: »It should have been obvious that the harsh terms were only storing up trouble for the future.« (GB 1982/20) Das Vorgehen der Alliierten wird daraufhin in den zeitlichen und wissenschaftlichen Kontext eingeordnet, um Verständnis für deren Entscheidungen zu erzielen (GB 1982/21). Gleichzeitig werden die Lernenden aufgefordert, die Perspektive zu wechseln:

»Try then to put yourself in the place of the ›Big Three‹ in 1919. Historians have been trying to do this for sixty years with varying results.« (GB 1982/21)

Zum ersten Mal wird Geschichte damit als Konstrukt gekennzeichnet, dessen Auslegung abhängig ist von der Perspektive der Betrachtenden, selbst wenn es sich dabei um Personen der Wissenschaft handelt. Vor diesem Hintergrund werden die Lernenden dazu motiviert, sich in Personen und Situationen hineinzusetzen und auf der Grundlage des vorliegenden Materials und des Wissens, das sie sich damit angeeignet haben, eigene Urteile zu fällen.

Insgesamt ist die Darstellung auf das Wesentliche reduziert, spart jedoch nicht mit Erklärungen und Begründungen. Dazu werden unterschiedliche Standpunkte herangezogen, die zum Verständnis der komplizierten Lage und aller Beteiligten führen können. Historische Tatsachen werden mit unterschiedlichen Stimmungen und Wahrnehmungen versehen, um Entwicklungen nachvollziehbar zu machen. Die Kritik am Vertrag ist dabei deutlich präsenter als die Betonung seiner Chancen. Immer noch wird eine eindeutige Linie nachgezeichnet zwischen dem Inhalt des Vertrages und dem Revisionsstreben der Deutschen, namentlich Hitlers. Keynes erscheint dabei als derjenige, der all dies bereits vorausgesehen und kritisiert hatte. Ihm wird bezüglich der Bewertung des Versailler Vertrages über die Jahrzehnte hinweg unangefochtene Autorität zugesprochen.

Auch in den 1990er Jahren ist Keynes fester Bestandteil im Schulbuch. Im Kontext der Diskussion darüber, ob es sich bei dem Versailler Vertrag um »A harsh treaty« (GB 1996/26ff.) gehandelt habe, werden die Positionen Keynes' von 1920 und die der Historikerin Sally Marks aus dem Jahr 1976 gegenübergestellt (GB 1996/27). Keynes fürchtet durch die Schwächung Deutschlands vor allem einen ökonomischen Nachteil für ganz Europa und dadurch keine langfristige Stabilisierung. Marks hingegen betont, die Friedensbedingungen seien nicht so hart gewesen, wie sie wahrgenommen und interpretiert worden seien. Eine Karikatur¹⁶² zeigt

162 Will Dyson: Peace and Future Cannon Fodder, in: London Daily Herald, 13.5.1919.

Clemenceau, Wilson, Orlando und Lloyd George, wie sie nach der Vertragsunterzeichnung an einem weinenden Kind vorbeikommen, das die nächste Generation Kriegsbeteiligter repräsentiert. Im Anschluss folgen mehrere Behauptungen, die von den Lernenden inhaltlich entweder der Position Keynes« oder der Position Marks« zugeordnet werden sollen. Außerdem soll abschließend Stellung zur Eingangsfrage genommen werden, ob der Vertrag »fair« oder »unfair« gewesen sei (GB 1996/28). Im Vergleich zu den vorangegangenen Schulbüchern wird der Ansicht Keynes« nicht einfach zugestimmt, sondern die Bedeutung seiner Aussagen auch für die folgenden Entwicklungen reflektiert. Interessanterweise wird festgestellt, dass die Sicht auf Keynes seit 1950 differenzierter ausgefallen sei¹⁶³, wobei sich, wie bereits gezeigt wurde, in den Schulbüchern der 1960er, 1970er und 1980er Jahre im Gegensatz dazu viel mehr eine Zustimmung zu den Kritikpunkten offenbart und erst im vorliegenden Schulbuch der 1990er Jahre eine Relativierung durch die Gegenüberstellung einer gegensätzlichen Ansicht vorgenommen wird.

Obwohl Keynes im Laufe der Jahrzehnte durch seine vielfache Erwähnung in den Schulbüchern eine bedeutende Rolle bezüglich der Beurteilung des Versailler Vertrags zugeschrieben wurde, wird er im aktuellen britischen Schulbuch von 2015 nicht einmal mehr erwähnt. Ähnlich wie in den aktuellen deutschen und französischen Schulbüchern ist die Darstellung zu den Bestimmungen insgesamt knapp und oberflächlich. Die Bestimmungen sind lediglich kurz zusammengefasst und werden durch kleine Cartoons veranschaulicht. Die Lernenden können dadurch den Frieden als Wert und die Anstrengungen um seinen Erhalt oder seine Wiederherstellung als komplexe Aufgabe nicht anerkennen. Quellen, anhand derer unterschiedliche Perspektiven und Motive erarbeitet werden könnten, sucht man außerdem vergeblich im Schulbuch.

163 »Between 1920 and 1939 many writers and politicians in Britain and the USA agreed with the view of Keynes. As a result politicians, particularly in the British government, were ready to make concessions to Germany to try to improve on a flawed treaty. Since 1950 most historians have disagreed with Keynes and have taken a more sympathetic view of the treaty.« (27).

Abb. 10: Grafik zu den Bestimmungen des Versailler Vertrages im britischen Schulbuch von 2015

Germany must pay for the war in money and goods. The figure was set at £6600 million. They must sign to agree that they had started the war too.



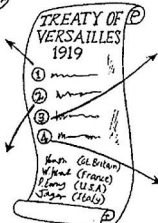
Germany to have no air force or submarines. Only a tiny army and navy. No tanks or submarines allowed anywhere near France.



Germany to hand over colonies to Britain and France.



Parts of losing countries cut off to make new countries that wanted to run themselves.



League of Nations set up. The winning countries would join at first so they could talk about their problems rather than fight. The losing countries might be allowed to join later!

Wilkes, Aaron: Technology, War and Independence, 1901-Present Day, Oxford: Oxford University Press 2015, S. 49.

4.2.4 USA: It's all about Wilson

In den amerikanischen Schulbüchern ist nach 1919 zunächst das sich verändernde Deutschlandbild im Vergleich von Zwischen- und Kriegszeit am auffälligsten. 1931 werden die Bestimmungen mit dem Ziel der Alliierten begründet, Deutschland politisch und ökonomisch zu vernichten (USA 1931/664). Die Begründung im Jahr 1939 lautet hingegen: »All this was done to make it practically impossible for Germany to renew the war.« (USA 1939/250) Die Perspektive auf »Täter« und »Opfer« verändert sich damit im Vergleich zu 1931 erheblich: 1931 erschien Deutschland das »Opfer« der Alliierten, denen unterstellt wurde, sie wollten Deutschland durch die Bestimmungen des Vertrages »to political impotence and to economic ruin« degradieren (USA 1931/664). Die Begründung 1939 klingt – im Kontext des Zweiten Weltkrieges –, als müssten sich die anderen Staaten durch die Bestimmungen vor dem kriegstreibenden »Täter« Deutschland schützen. Obwohl es sich um die Wiedergabe des gleichen Inhalts handelt, fallen die zugeschriebenen Argumente genau gegensätzlich aus. Es wird deutlich, wie sehr die Erinnerung gebunden ist an den Kontext, in dem sie formuliert wird, und wie schnell sich das Bild von der eigenen sowie von anderen Nationen ändern kann.

In der Nachkriegszeit spielen die Bestimmungen des Versailler Vertrages bis in die 1970er Jahre hinein kaum eine Rolle, die Schulbücher dienen vielmehr der Darstellung und »Vermarktung« Wilsons und des Völkerbundes. Aufgrund des starken US-amerikanischen Fokus treten andere Perspektiven in den Hintergrund. 1971 wird die Entstehung neuer Staaten zwar erwähnt und anhand einer Karte veranschaulicht (»Europe after World War One«, USA 1971/486), die Folgen und Schwierigkeiten dieser Aufteilung bleiben jedoch unerwähnt, ebenso die deutsche Perspektive. Die abschließende Bewertung der Bestimmungen fällt ebenfalls sehr einseitig und undifferenziert aus:

»President Wilson tried to plan a lasting peace for the nations of the world. However, the Allies turned down most of Wilson's peace plan, and the terms of the peace treaty were not as fair as President Wilson wanted. The American people refused to accept the Treaty of Versailles and the League of Nations.« (USA 1971/488)

Die Formulierung suggeriert mehrerlei: Zum einen, dass Wilson der Einzige gewesen sei, der einen langfristigen Frieden angestrebt habe. Zum anderen, dass die Interessen der Alliierten verhindert hätten, dass die Bestimmungen gerecht und der Frieden langfristig ausfallen konnten. Schließlich lässt die Satzfolge den Schluss zu, in den USA hätte man den Friedensschluss genau aus diesem Grund zurückgewiesen, nämlich weil seine Bestimmungen nicht als gerecht genug empfunden worden seien. Auf dem Höhepunkt des Kalten Krieges fällt die Bewertung damit deutlich undifferenzierter aus als zu Beginn der 1960er Jahre und weist mehr Ähnlichkeiten zu dem sehr durch die nationale Perspektive bestimmten Schulbuch von 1950 auf. Damit spiegelt das Schulbuch die konservative Wende, die auch in der Politik auf den »liberalen Konsens« folgte.

Mit seiner Vision von der *Great Society*, einer modernen, gerechten und harmonischen Gesellschaft, wollte Präsident Lyndon B. Johnson seit 1963 zunächst den Kurs John F. Kennedys fortsetzen und die USA als Vorbild für den Rest der Welt etablieren.¹⁶⁴ Doch es wendeten sich zunehmend konservative Stimmen gegen sein Programm, die in der Liberalisierung einen Verfall traditioneller Werte erkannten und Angst vor zu starken staatlichen Eingriffen verspürten. Johnsons Vision von einer harmonischen Gesellschaft blieb Illusion, umso mehr, als das verstärkte militärische Engagement im Vietnamkrieg dazu führte, dass sich Bürgerrechtsbewegung, Jugendbewegung und Antikriegsbewegung zu einer umfassenden Protestbewegung verbanden, die allen vor Augen führten, dass auch der »liberale Konsens« der frühen 1960er Jahre langfristig Utopie bleiben musste.

Mit der Tonkin-Golf-Resolution eskalierte der Vietnamkrieg, gleichzeitig brach damit der Konsens der Wohlstandsgesellschaft. Je mehr Waffen und militärisch

164 Heideking/Mauch, USA, S. 331.

Ausgebildete nach Vietnam geschickt wurden, desto lauter wurde der Widerstand der Protestbewegung:

»Der sich in den 1960er Jahren fast zu einer kulturellen Revolution verdichtende und beschleunigende sozio-kulturelle Wandel hatte mit der jugendlichen Gegenkultur um 1955 begonnen und erlebte seinen öffentlich sichtbaren Höhepunkt in Verbindung mit den Protesten von Studierenden gegen die US-amerikanische Beteiligung am Krieg in Vietnam. Seine Wucht wurde durch die schiere Größe der sogenannten Baby-Boom-Generation verstärkt, d.h. der zwischen 1945 und dem Einsetzen des Pillenknicks 1964 geborenen 76 Millionen Amerikaner, deren erste Jahrgänge um 1960 begannen, das öffentliche Leben mitzubestimmen. An Universitäten und Colleges waren 1970 viermal so viele Studierende eingeschrieben wie 1945.«¹⁶⁵

Im Frühjahr 1968 beteiligten sich über 40.000 Studenten an mehr als 100 Universitäten an Demonstrationen gegen Krieg und Rassismus. Dass sich in der Gegenbewegung mehrere Strömungen vereinten, die für die gleichen Werte eintraten – soziale Gleichheit und Gerechtigkeit, Gemeinschaft statt Spaltung –, zeigt die Schlussfolgerung in der Predigt des Anführers der Bürgerrechtsbewegung, Martin Luther King, vom 4. April 1967:

»A nation that continues year after year to spend more money on military defense than on programs of social uplift is approaching spiritual death. [...] We must not engage in a negative anti-communism, but rather in a positive thrust for democracy.«¹⁶⁶

1968 stellte in mehrererlei Hinsicht einen Wendpunkt dar. Am Feiertag des vietnamesischen Neujahrsfestes (Tet) im Januar drangen nordvietnamesische Kämpfer bis in die US-amerikanische Botschaft in Saigon vor. Das Fernsehen übertrug die Bilder der US-amerikanischen Verwundbarkeit und löste in der Bevölkerung einen Schock aus, zumal sie in dem Glauben gelassen worden war, der US-amerikanische Sieg befände sich in greifbarer Nähe.¹⁶⁷ Daraufhin explodierten die Proteste gegen den Krieg, aber auch den Rassismus, zumal Martin Luther King im April desselben Jahres ermordet wurde. Gewalt und Gegengewalt in den Straßen spalteten die Gesellschaft und auch innerhalb des Kongresses zeigte sich der Dissens gegenüber Johnson und dem Vietnamkrieg: Der ehemalige Außenminister Dean Acheson vertrat die Ansicht, »die nationale Sicherheit der USA sei durch die innere Zerrissenheit stärker gefährdet als durch eine mögliche kommunistische Machtübernahme

165 Adams, Willi Paul: Die USA im 20. Jahrhundert, München³2012, S. 113.

166 Ebd., S. 105.

167 Gassert, Philipp/Häberlein, Mark/Wala, Michael: Kleine Geschichte der USA, Stuttgart 2008, S. 470f.

in Südvietnam«. ¹⁶⁸ Spätestens als bekannt wurde, dass durch die enormen Kriegskosten die Stabilität des Dollars gefährdet war, war Johnson zum Handeln gezwungen. Im März erklärte er die Beendigung der Bombardierung Nordvietnams und gab seinen Verzicht auf eine Wiederwahl bekannt. Der Vorsitzende der Republikanischen Partei, Richard Nixon, wurde sein Nachfolger.

Der Regierungswechsel von der Demokratischen zur Republikanischen Partei war ein Kennzeichen des Stimmungs- und Mentalitätswandels, der sich ab dem Ende der 1960er Jahre in der Bevölkerung zeigte. Es war eine Wendung hin – oder besser gesagt: zurück – zu konservativen Werten und Einstellungen, eine »Gegenbewegung gegen die Gegenkultur«¹⁶⁹ (*Backlash*). Zunächst zerfiel die Studierendenbewegung endgültig, nachdem an der Kent State University in Ohio bei einer Demonstration gegen die Ausweitung des Krieges auf Laos und Kambodscha vier Studierende von der Nationalgarde erschossen worden waren (4. Mai 1970). Die Aussichtslosigkeit, durch Demonstrationen und Gewalt die Autorität des Staates anzugreifen, hatte zu einem Rückzug ins Private geführt. Die Liberalisierung unter John F. Kennedy und Johnson und die *Counterculture* wurde von vielen als moralisches Verfallsphänomen wahrgenommen. Konsens und Selbstbewusstsein waren der Sorge vor dem »sozialen Chaos« im Inneren gewichen, es entstand eine »Opposition gegen die doppelte Umwälzung der 1960er Jahre – die Kulturrevolution und [den] Ausbau des Wohlfahrtsstaates«¹⁷⁰. Außenpolitisch war der Vietnamkrieg immer noch nicht beendet:

»Statt einer Befriedung der sozialen und politischen Spannungen erlebten die USA in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre eine scharfe und zunehmend gewalttätige Polarisierung, zu der sich seit den frühen Siebziger eine hartnäckige Wirtschaftskrise gesellte. Außenpolitisch mussten die USA schwere Niederlagen hinnehmen. Der Eindruck innerer und äußerer Schwäche schürte Ängste vor dem Niedergang Amerikas, die der politischen und kulturellen Hegemonie des Konservatismus den Boden bereiteten. Der Hauptgrund für die Krise des Liberalismus war, dass dieser sein Versprechen, den gesellschaftlichen Frieden durch staatliche Reformen zu sichern, nicht einlösen konnte.«¹⁷¹

Die Rückbesinnung auf konservative Werte und die eigene Nation zeigt sich im Schulbuch von 1971 am klaren Fokus auf Wilson und seine moralische Überlegenheit sowie die Abgrenzung zu allen anderen Nationen.

Die Krise in den USA der 1970er Jahre war eine Krise, die gleichzeitig mehrere Bereiche des politischen und gesellschaftlichen Lebens erfasste: Im Innern wurde

168 Heideking/Mauch, USA, S. 338.

169 Gassert/Häberlein/Wala, USA, S. 477.

170 Ebd., S. 478.

171 Berg, Manfred: Geschichte der USA, München 2013, S. 76f.

das politische System in eine Verfassungs- und Vertrauenskrise gestürzt, außenpolitisch endete der Vietnamkrieg mit der Übernahme Saigons durch Nordvietnam, wirtschaftlich befand sich die Zahlungsbilanz auf einem Tiefpunkt, was schließlich die Aufgabe des Währungssystems von Bretton Woods aus dem Jahr 1944 und die Abwertung des Dollars nach sich zog. Die nationale Ordnung und das US-amerikanische Selbstverständnis und Selbstbewusstsein gerieten dadurch ins Wanken, wodurch althergebrachte Werte wie moralische Integrität, Individualismus, Wahrung der Familie, Deregulierung der Wirtschaft, Religiosität, Patriotismus und – unter Jimmy Carter und Ronald Reagan – Antikommunismus in den 1970er und 1980er Jahren weiter Auftrieb erhielten.

Das Jahr 1979 kann dabei in mehrerlei Hinsicht als Wendepunkt wahrgenommen werden. Mit dem Übergang von der *Détente*- zur *Containment*-Politik nach dem sowjetischen Einmarsch in Afghanistan stabilisierte sich die weltpolitische Position der USA, während die Sowjetunion und der Warschauer Pakt zunehmend einen Machtverfall bis hin zu ihrer endgültigen Auflösung hinzunehmen hatten. Reagan ritt auf dieser neuen ideologisierten Welle des Aufschwungs. Er bot der Bevölkerung Wirtschaftsreformen, volksnahes Auftreten und den Appell an den Patriotismus und die nationale Größe, traf damit genau den Zeitgeist und profitierte davon. Obwohl die Gefahr eines Atomkrieges während seiner Amtszeit wieder enorm gesteigert worden war, war Reagan in der Bevölkerung sehr beliebt, »weil er ihr Selbstbewusstsein [...] und die außenpolitische Stärke der nach Vietnam und Wargate angeschlagenen Supermacht hatte wiederherstellen können.«¹⁷²

Sowohl die Verhaftung im einseitigen Narrativ, welches nationales Selbstbewusstsein und Überlegenheit suggeriert, als auch die Verhaftung im Konservatismus nach Krisenzeiten zeigt sich deutlich auch im Schulbuch des Jahres 1985. Darin wird explizit auf den Versailler Vertrag lediglich in einem kurzen Abschnitt eingegangen. Von den Bestimmungen werden die Entmilitarisierung und die Verantwortung für den Krieg zusammen mit den davon abgeleiteten Reparationen genannt, außerdem die Abtretung Elsass-Lothringens an Frankreich und »other territory on its [Germany's] eastern boarder«, das an das neue Polen bzw. die Tschechoslowakische Republik gegangen sei, jedoch nicht näher spezifiziert wird (USA 1985/626). Wie im Schulbuch von 1963 wird suggeriert, andere Nationen (namentlich Frankreich, Polen und die Tschechoslowakische Republik) hätten sich gegen Wilsons Vorstellung von einem »just peace« (USA 1985/625) gestellt, wonach letztlich Deutschland zur Abgabe von Gebieten gezwungen worden sei (»Germany was forced to«) und »harsh terms« akzeptieren habe müssen, obwohl mit einem Friedensschluss auf der Grundlage der Vierzehn Punkte gerechnet worden sei (USA 1985/626).

172 Gassert/Häberlein/Wala, USA, S. 493.

Kontroversen und Debatten, die einzelne Bestimmungen (zum Beispiel Artikel 231) betrafen oder Begründungen für die Zusammensetzung der Bestimmungen liefern könnten, werden ausgespart. Insgesamt nehmen Wilsons Ziele und Vorstellungen, die Vierzehn Punkte und der Völkerbund deutlich mehr Raum ein als die geografische Neuordnung Europas und der Versailler Vertrag. Darauf, dass im Grunde lediglich die US-amerikanische Perspektive dargestellt werden soll und die Darstellung vor allem dazu dient, Wilson und seine Vorhaben in positivem Licht erscheinen zu lassen, deutet bereits die Überschrift des Kapitels hin: »What part did the United States play in bringing about peace?« Die anderen Nationen, die Verhandlungen und Ergebnisse dienen lediglich als Plattform zur Vermittlung eines günstigen USA-Bildes.

Diese Darstellungsweise setzt sich in den 1990er und 2010er Jahren fort. Auch im Schulbuch aus dem Jahr 2018 ist als Erklärung für die Vertragsbestimmungen nach wie vor vom »severe punishment for Germany« die Rede, angestrebt vermeintlich von »many Allied leaders« (USA 2018/274). Wilson wird wie auch im Schulbuch von 1995 sprachlich von den anderen Friedensschließenden abgegrenzt, was sich unter anderem in der folgenden Formulierung zur Kriegsschuld und den damit in Verbindung gebrachten Reparationen zeigt:

»They wanted Germany to accept complete blame for the war and pay for the damage it had caused.« (USA 2018/274)

Wilson's Perspektive, die Vierzehn Punkte und der Völkerbund nehmen im gesamten Kapitel zu den Friedensschlüssen am meisten Raum ein.

Dies unterstreicht den US-amerikanischen Führungsanspruch, den Präsident Bush 1990 formulierte und damit erneut die Richtung verdeutlichte, die bereits im gesamten 20. Jahrhundert verfolgt worden war: Am 11. September 1990 sprach er vor dem Kongress von seiner Vision der *New World Order*, die eine freie, starke, sichere und friedliche Weltordnung mit internationaler Zusammenarbeit unter Führung der USA vorsah.¹⁷³ Der Triumph im Kalten Krieg, die erfolgreiche Außenpolitik und der Optimismus Bushs, die enorme militärische und technologische Überlegenheit und der schnelle Sieg über Saddam Hussein waren für die Bevölkerung eindeutige Zeichen der neuen amerikanischen Stärke und lösten ein patriotisches Stimmungshoch aus, wie man es seit 1945 nicht mehr erlebt hatte.¹⁷⁴ Die im Laufe des 20. Jahrhunderts in der Öffentlichkeit wie in Schulbüchern immer wieder betonte politische Überzeugung von einem Führungsanspruch, der dies bestätigende

173 Bush, George H. W.: Address Before a Joint Session of Congress, September 11, 1990, in: University of Virginia (UVA), Miller Center (o.): <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/september-11-1990-address-joint-session-congress> [17.10.2021].

174 Heideking/Mauch, USA, S. 383.

Erfolg und die national fokussierte Erinnerungsbildung, die sich in den Schulbüchern nachweisen lässt, sind zugleich Ausprägungen des kollektiven Gedächtnisses und Merkmale des 20. und 21. Jahrhunderts, die beide bis heute nicht nur im eigenen politischen und gesellschaftlichen Selbstverständnis von starken USA geprägt sind.

4.2.5 Fazit und internationale Vergleiche

Bezüglich der Darstellungen der Vertragsbestimmungen im transnationalen Vergleich fällt insgesamt auf, dass in den Schulbüchern aller vier Nationen der Gesamtumfang des Textes und der Materialien, die sich auf die Bestimmungen beziehen, im Laufe der Jahrzehnte reduziert wird und stattdessen unterschiedliche Schwerpunkte und Einschränkungen auf einzelne Aspekte gelegt werden, die ausführlicher behandelt werden.

Auch in den deutschen Schulbüchern ist bis in die 1960er Jahre hinein der Umfang, den die Bestimmungen einnehmen, sehr groß, gleichzeitig ist die Darstellung sprachlich stark emotional aufgeladen. Inhaltlich unterscheiden sich die deutschen Bücher von denen der anderen Nationen in diesem Zeitraum vor allem durch die Erwähnung der »Strafbestimmungen« – die Auslieferung Wilhelms II. und weiterer sogenannter Kriegsverbrecher. Von Friedrich Ebert als »schwerste aller Forderungen« bezeichnet, besaßen sie für die Deutschen einen hohen Stellenwert und förderten die Proteste gegen die Bestimmungen und die Ablehnung des gesamten Vertrages.¹⁷⁵ In den französischen Schulbüchern zeigt sich im gleichen Zeitraum eine Dreiteilung der Bestimmungen in Territorial-, Wirtschafts- und Sicherheitsbestimmungen nach dem immer gleichen Konzept. Während in Deutschland an die Entmilitarisierung als »Wehrlosmachung« (D⁹1928(2), 1939), »Entwaffnung« (D 1953, ¹⁴1967) oder »machtpolitische Lähmung Deutschlands« (D 1973) erinnert wird, wird sie in den französischen Büchern den Sicherheitsbestimmungen zugeordnet (FR⁹1932, 1952(2), 1962). Der Sicherheitsaspekt ist in allen französischen Schulbüchern bis in die 1960er Jahre Thema. In diesem Zusammenhang wird auch das Bündnisabkommen mit Großbritannien und den USA thematisiert (FR⁹1932, 1962) und es wird deutlich, dass Deutschland in einer »tradition monarchiste, militariste et pangermaniste« wahrgenommen wird (FR⁹1932/273) und dass bis nach 1968 Misstrauen vorherrscht. Sowohl in den deutschen als auch in den britischen Büchern ist der Sicherheitsaspekt hingegen während der gesamten knapp hundert Jahre kein Thema, auch nicht mit zeitlichem Abstand als Reflexion der französischen Position. In den USA wird der Sicherheitsaspekt nur in den Büchern der Zwischenkriegszeit erwähnt (USA 1931, 1939). Es zeigt sich, dass das für das französische Deutschlandverständnis und die nationale kollektive Erinnerung so wich-

175 Conze, *Illusion*, S. 386.

tige Thema Sicherheit in allen anderen Nationen in den Schulbüchern so gut wie überhaupt nicht repräsentiert oder reflektiert wird. Dasselbe gilt für die »Strafbestimmungen« aus deutscher Sicht. Die Schulbücher transportieren damit die unterschiedlichen Interessen des Krieges und der Friedensverhandlungen bis weit in die Nachkriegszeit hinein; nationenübergreifend zeigt sich hingegen kaum gegenseitiges Verständnis. Im britischen Schulbuch von 1931 wird in Bezug auf die Gebietsabtretungen zwar festgestellt, Deutschland »suffered most« (GB 1931/274), was so etwas wie »Mitgefühl« suggeriert. Doch das, was die Deutschen wirklich empörte, die Strafbestimmungen und der »Kriegsschuldartikel«, werden im britischen Schulbuch nicht erwähnt. Betrachtet man die unterschiedlichen Formen und Inhalte der Erinnerung in den Schulbüchern, verwundert es daher nicht, dass der Krieg in den Köpfen auch noch in Friedenszeiten weiterging.¹⁷⁶

Unverständnis gegenüber anderen nationalen Interessen und Bedürfnissen wirkt sich sichtbar auch auf die Gesamtbewertungen des Vertrages aus. In Frankreich fällt – wie bereits im Kontext der Delegierten und deren Ziele – über die ganze Zeit hinweg eine eher zurückhaltende, aber wenig kritische Bewertung des Vertrages auf. In Deutschland hingegen wird zunächst stark emotionalisiert an den Versailler Vertrag erinnert. Um 1968 herum ist dann ein Rückgang der emotionalisierten Deskription und Aufzählung zu erkennen zugunsten einer erweiterten Reflexion unter Einbezug der Folgen des Vertrages in Deutschland (D 1973, ⁵1974, 1996/97), einer transnationalen Perspektive (D 1988, 2013, 2017), einer Reflexion der vergangenen vorherrschenden Bewertung und Darstellung des Versailler Vertrages in Deutschland (D 1983, 2013) oder auch der Besonderheiten des Friedensschlusses (D 1973). Über die gesamten knapp hundert Jahre hinweg sind die Gebietsabtretungen, die wirtschaftlichen Abgaben, die Entmilitarisierung und die Frage der »Kriegsschuld« diejenigen Bestimmungen, denen in den deutschen Schulbüchern am meisten Aufmerksamkeit geschenkt wird.

In Großbritannien bilden während der Zwischenkriegszeit im Gegensatz zu den deutschen und französischen Schulbüchern die Gebietsaufteilungen innerhalb Europas und der Völkerbund den Hauptumfang und den Bewertungsschwerpunkt der Darstellungen. Hingegen wird kaum sensibilisiert für Unstimmigkeiten und Kompromisse, die im Vergleich deutlich aus den deutschen und französischen Schulbüchern sprechen. Ab den 1960er Jahren bis in die 1990er nimmt in Großbritannien die Bedeutung der Einschätzung Keynes« aus den 1920er Jahren über die wirtschaftlichen Bestimmungen an Bedeutung zu. Seinen Thesen wird zunächst

176 Vgl. dazu Krumeich, *Krieg in den Köpfen*, S. 53-64; Dülffer, Jost: *Frieden schließen nach einem Weltkrieg? Die mentale Verlängerung der Kriegssituation in den Friedensschluß*, in: Ders./ Krumeich, Gerd (Hg.): *Der verlorene Frieden. Politik und Kriegskultur nach 1918*, Essen 2002, S. 19-37.

vor allem zugestimmt (GB 1965, 1975), bevor sie reflektiert und mit weiteren zeitgenössischen (GB 1982) oder aktuellen wissenschaftlichen Urteilen (GB 1996) abgeglichen und infrage gestellt werden. Die Übernahme der Argumente führt dazu, den Vertrag kritischer zu betrachten (GB 1965). Den Höhepunkt erfährt diese Tendenz im Schulbuch von 1975, in dem das vernichtende Gesamturteil ergeht, bei dem Versailler Vertrag habe es sich schlicht um einen »bad peace« (GB 1975/59) gehandelt. Wenige Jahre später wird dann versucht, Verständnis für die Friedensschließenden aufzubringen (GB 1982) und verschiedene Perspektiven aufzuzeigen (GB 1996). Entsprechend verwundert die konservative Bewertung im Schulbuch von 2015, in dem der Vertrag als »Germany's punishment« (GB 2015/49) bezeichnet wird, jedoch der Schwerpunkt nicht auf eine begründende Reflexion, Perspektivität oder Kontroversität gelegt wird.

Ähnliches fällt in den US-amerikanischen Schulbüchern auf, wo der Vertrag in den Jahren 1995 und 2018 als »(harsh) punishment« (USA 1995/436; 2018/274) bewertet wird. Dabei geht weder aus der britischen noch aus der US-amerikanischen Darstellung hervor, wofür Deutschland eigentlich bestraft werden sollte – für seine Verantwortung am Krieg oder für die während des Krieges angerichteten Schäden. In allen Beispielen suggeriert diese Formulierung jedenfalls eine gerechtfertigte Verurteilung, der die Bestrafung zu folgen hatte. Sie erschwert damit eine sachliche und differenzierte Betrachtung und Bewertung des Versailler Vertrages, zumal jeweils keinerlei Quellen zur Verfügung stehen, welche eine eigene Urteilsbildung ermöglichen würden. Erstaunlich ist zudem, dass im aktuellen Schulbuch der USA Frankreich im Kontext mit den alliierten Nationen, die Gebiete zugesprochen bekamen, als Einzige namentlich genannt wird, ohne dies zu begründen und zu kontextualisieren oder gar den Sicherheitsaspekt zu benennen (USA 2018/274). Dadurch entsteht implizit der Eindruck einer vor allem französischen machtpolitisch bestimmten Interessenlage. Die Stereotype und Mechanismen, welche bereits knapp hundert Jahre zuvor die Erinnerungsbildung beeinflussten, wirken offenbar in mehrerlei Hinsicht teilweise auch viel später noch nach.

Besonders wenig Übereinstimmung zeigt sich insgesamt sowohl aus synchroner als auch diachroner Perspektive bei den Reparationen (Artikel 232 des Versailler Vertrages) und dem Umgang mit Artikel 231 (Verantwortlichkeit für den Krieg). Zunächst einmal ist festzuhalten, dass in keiner Nation Artikel 231 und/oder die Reparationsbestimmungen in allen ausgewählten Schulbüchern thematisiert werden. Außerdem sind die Kombination der beiden Bestimmungen und der Kontext der Erwähnung unterschiedlich.¹⁷⁷ In keiner Nation und über keinen Zeitraum hin-

177 Grundsätzlich gibt es sechs Kombinationsmöglichkeiten: 1. Es wird nur Artikel 231 genannt/zitiert bzw. die (deutsche) Verantwortung für den Krieg thematisiert, Reparationen sind kein Thema. 2. Es werden nur die Reparationen (dann als Wiedergutmachungsleistung für die *Kriegsschäden*) genannt, Artikel 231 ist kein Thema. 3. Artikel 231 wird lediglich als ju-

weg lässt sich eine durchgehend übereinstimmende Darstellung feststellen. Dies spiegelt die Uneinigkeit wider, die auch in der Forschung sowie in der öffentlichen Meinung bezüglich der Verantwortlichkeit für den Krieg und die Auslegung des Vertrages bezüglich der Rechtfertigung der Reparationen vorherrschten und nach wie vor bestehen. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass in der französischen Sprache das Adjektiv »responsable« sowohl »schuld« (auch moralisch) als auch »verantwortlich« (vor allem juristisch) bedeuten kann. Es ist also häufig nicht klar auszumachen, ob den Deutschen eine moralische Verantwortung und den Reparationen damit ein Strafcharakter zugesprochen oder Artikel 231 lediglich als Rechtfertigung für die Wiedergutmachungsleistungen im juristischen Sinne gedeutet wird.

Insgesamt zeigen sich sowohl in nationen- als auch epochenübergreifender Perspektive sehr unterschiedliche Darstellungen bezüglich der Vertragsbestimmungen, was den Umfang, die Schwerpunkte, die Kontextualisierung, die Bewertung und den Grad der Reflexion betrifft. Die Sichtweise orientiert sich zumeist an nationalen Befindlichkeiten, Überzeugungen und Einflüssen. Dabei verwundert, dass sich Ergebnisse bilateraler Schulbuchgespräche und die Empfehlungen der Schulbuchkommissionen nicht deutlicher im Sinne einheitlicher Darstellungen in den Schulbüchern auswirk(t)en. So spielt in der britischen Erinnerung John Maynard Keynes eine herausragende Rolle, in Deutschland reißt die mit Artikel 231 zusammenhängende Diskussion um die Kriegsschuld nicht ab, in den französischen Büchern ist zunächst vor allem der Sicherheitsaspekt präsent, danach die Notwendigkeit der deutschen Entschädigung für die verheerenden Schäden in Frankreich. Die Reparationen werden im Vergleich zu den anderen Nationen in den französischen Schulbüchern am häufigsten als Wiedergutmachungen und nicht als Strafe erwähnt.

Ein Blick auf die Erwähnung der Gebietsabtretungen, die in allen fünf Friedensschlüssen festgelegt wurden, zeigt, dass diese häufig anhand von geographischen Karten visualisiert werden. Dabei fällt in allen Nationen eine überdurchschnittlich häufige Verwendung von Karten auf, die das Deutsche Reich und/oder Europa abbilden. Vor allem die Aufteilung des Osmanischen Reiches sowie die Entstehung neuer Staaten in diesen Gebieten werden hingegen nur selten gezeigt. Der Nahe Osten und die Konflikte, die sich aufgrund der Auflösung des Osmanischen Reiches ergaben, werden dadurch bereits auf visueller Ebene eindeutig marginalisiert. Die ehemaligen deutschen Kolonien in Afrika und im Pazifik werden lediglich

ristische Rechtfertigung zusammen mit den Reparationen thematisiert. 4. Artikel 231 erhält eine juristisch-materielle *und* moralische Komponente und wird im Zusammenhang mit den Reparationen *und* der Verantwortlichkeit für den Krieg thematisiert. 5. Artikel 231 und die Reparationen werden thematisiert, jedoch nicht miteinander in Verbindung gebracht. 6. Keine der beiden Bestimmungen wird genannt.

auf zwei Karten gezeigt (GB 1941/515; FR ⁷1996/37). Dies deckt sich mit der Thematisierung auf textueller Ebene, wo sich ähnliches zeigt. Der Umgang mit Minderheiten sowie das Problem andauernder Gewalt und neuer Konflikte ist eindeutig auf die deutsche und europäische Perspektive zentriert, obwohl sie in anderen Gebieten bis heute andauern (vgl. bspw. den Konflikt zwischen Israel und Palästina oder die Instabilität Syriens) und damit brisante Gegenwartsrelevanz besitzen.

Tabelle 2: Häufigkeit geografischer Karten in den analysierten Schulgeschichtsbüchern aus vier Nationen¹⁷⁸

Nation	Karte zeigt	Deutschland	Österreich-Ungarn	Bulgarien	Osmantisches Reich/Mittlerer Osten	Europa	Europa + Mittlerer Osten
Deutschland		1939/150, 153, 156, 157 1973/192 1983/48 1997/42 2013/173	1939/160 1973/192	-	-	1953/150 1961/152 ⁵ 1974/79 1983/51 1988/215 2017/67, 68	2013/171
Frankreich		⁹ 1932/268 1937/333 1952(2)/481 1971/191	1952(2)/483	-	-	⁹ 1932/272 1952(2)/485 1971/191 1984/VII ⁷ 1996/32 2016/34 2017/58	⁷ 1996/31
Großbritannien		1965/22 1982/19 1996/19	1996/23	1996/23	1965/21 (Mandate) 1982/22 (Mandate) 1996/23	1941/513 1949/200 1975/54	-
USA		-	-	-	1931/671 1963/512	1939/249 1963/508 1971/486 1985/627	1995/436 2018/274

178 Eine umfassende qualitative Analyse der im Zusammenhang mit den Friedensverträgen abgebildeten geografischen Karten in Schulbüchern mehrerer Nationen steht noch aus. Einen Vergleich ausgewählter deutscher und französischer Schulbücher liefern bereits Bendick, *Geschichtsbilder*, S. 46-49; Bendick, *Deutschlands Grenzen*, S. 17-36.

4.3 Spieglein, Spieglein an der Wand ...: Die symbolische Dimension des Vertrages

Erinnerungen und Symbole nehmen im kollektiven Bewußtsein der Völker einen größeren Platz ein, als gemeinhin angenommen.

*Jean-Jacques Becker, französischer Historiker*¹⁷⁹

Auch die besondere Bedeutung des Versailler Vertrages ist nicht zuletzt auf seine symbolische Dimension zurückzuführen, die sich bereits in der Auswahl des Ortes manifestierte und seine volle Entfaltung in der inszenierten Unterzeichnungssituation im Spiegelsaal erreichte. Das Schloss von Versailles war bereits lange vor dem Friedensschluss 1919 ein symbolträchtiger Ort. 1623 vom französischen König Ludwig XIII. als Jagdschloss errichtet, wurde es ab 1661 von Ludwig XIV. zum Regierungssitz und Prunkschloss ausgebaut. Es sollte seine Macht und seinen Einfluss in ganz Europa unverkennbar demonstrieren. Die Deckengemälde im bereits durch seine schiere Größe (73 Meter lang, 10 Meter breit, 12,5 Meter hoch) beeindruckenden majestätischen Spiegelsaal des Schlosses (*galérie des glaces*) zeugen von den zahlreichen erfolgreichen Eroberungsfeldzügen und dem Selbstbewusstsein des Sonnenkönigs.¹⁸⁰ Seine kriegerischen Triumphe und die Überlegenheit im Bereich der Kunst und Kultur mit Vorbildfunktion für die Staaten Europas haben sich seither ins kollektive Gedächtnis der französischen Nation eingeeignet. Die Symbolkraft von Versailles als Ausdruck der Dominanz und des Stolzes hatte über 200 Jahre Zeit, sich darin zu entfalten.

Die deutsche Reichsgründung

Zwischenzeitlich nahezu in Vergessenheit geraten, erwachte die Erinnerung an Versailles im Jahr 1871 auf eine Art und Weise wieder, die »Versailles« für einige Jahrzehnte eine ganz andere Bedeutung im französischen – und deutschen – nationalen Gedächtnis verlieh. In den letzten Monaten des Deutsch-Französischen Krieges (1870/71), der mit dem Vertrag von Frankfurt zugunsten Deutschlands endete, wurde von Reichskanzler Otto von Bismarck die Bemühung um ein einheitliches Deutsches Reich (bestehend aus den süddeutschen Staaten und dem Norddeutschen Bund) forciert. Schließlich wurde es am 18. Januar 1871 im Spiegelsaal des Schlosses von Versailles ausgerufen und der preußische König Wilhelm I.

179 Becker, Frankreich, S. 65.

180 Schulze, Versailles, S. 407.

zum Kaiser ernannt, während deutsche Truppen nach wie vor Paris belagerten. Die Wahl des Ortes mag aufgrund der kriegsbedingten Positionierung der deutschen Regierung vor den Toren von Paris und der Größe des Spiegelsaales pragmatische Gründe gehabt haben¹⁸¹, von französischer Seite empfand man es jedoch als höchst demütigend, dass an dem symbolischen Ort der nationalen Macht und Pracht die ausländischen Kriegsgewinner Sieg und Einheit zelebrierten.

Dadurch wurde »Versailles« für die Deutschen zum Symbol der nationalen Einheit und Stärke, für das unterlegende Frankreich hingegen musste seine ursprüngliche Bedeutung als Ort der Ehre und des Stolzes erst wiederhergestellt werden. Die Gelegenheit dazu ergab sich schließlich 1919, als die Situation sich wiederum verkehrt hatte und nun Deutschland als unterlegen und Frankreich und seine Verbündeten siegreich aus dem Ersten Weltkrieg hervorgingen. Der Versailler Vertrag bot die Möglichkeit der »zweifachen Revanche«: »Der Sieger von 1871 war der Besiegte von 1919 und Versailles annullierte Frankfurt, beseitigte aber gleichzeitig das 1871 an gleicher Stelle geschaffene politische Regime.«¹⁸² Symbolisch dazu passend wählte der französische Außenminister Stéphane Pichon Versailles als Unterzeichnungsort des Friedensvertrages mit Deutschland:

»Auf unserem Territorium, in Versailles, vor den Toren unserer Hauptstadt, hat Deutschland den Grundstein für seine Weltherrschaft gelegt, die es durch die Vernichtung der Freiheit der Völker aufbaute. Sollte sich nicht dort, gleichsam als Sinnbild des Triumphes der Gerechtigkeit, der Kongreß versammeln, dessen wichtigster Grundsatz das freie Recht der Völker auf Selbstbestimmung sein wird?«¹⁸³

Frankreich war daran gelegen, mit diesem symbolischen Akt der Unterzeichnung im Spiegelsaal die Erinnerung an die Gründung des Deutschen Reiches in Versailles symbolisch auszulöschen. Weiterhin sollte Deutschland am Ort der französischen Demütigung ebenfalls erniedrigt werden – »auch wenn die Friedenskonferenz in Paris abgehalten wurde, die großen symbolträchtigen Augenblicke fanden in Versailles statt«¹⁸⁴.

Elsass-Lothringen

Zwei weitere Gründe gab es, die es Frankreich erschwerten, einen Umgang mit Deutschland zu finden, der nicht primär von Emotionen geprägt war: Zum einen waren die ehemals französischen Gebiete Elsass und Lothringen nach dem

181 Vgl. Kolb, Versailles, S. 7; Allain, Schloß von Versailles, S. 62; Schulze, Versailles, S. 410f.

182 Allain, Schloß von Versailles, S. 64.

183 Zit. nach ebd., S. 65.

184 Becker, Frankreich, S. 65.

Deutsch-Französischen Krieg im Vertrag von Frankfurt annektiert und als Beute dem Deutschen Reich zugesprochen worden. Dies verweist auf die bereits in früherer Vergangenheit nicht konfliktfreien deutsch-französischen Beziehungen, denn die Region hatte ursprünglich zum Heiligen Römischen Reich gehört, bis Ludwig der XIV. durch seine Reunionspolitik 1681 Straßburg – die wichtigste Stadt im Elsass – und danach weitere Städte einnahm und gewaltsam der Krone Frankreichs unterwarf.¹⁸⁵ Am Tag der Reichsgründung 1871, als sich die Rollen Frankreichs und Deutschlands vertauschten, betonte Hofprediger Bernhard Rogge die Kontinuitätslinie zwischen der Zeit Ludwigs XIV. und 1871 sowie die Symbolik von Versailles:

»In dem heutigen Werk sehen wir die Schmach gesühnt, die von dieser Stätte und von diesem Königssitze aus dereinst auf unser deutsches Volk gehäuft worden ist.«¹⁸⁶

Weitere Augenzeugen empfanden die Gründung des Kaiserreiches in Versailles »als Wahrzeichen der Rache, die Deutschland mehrhundertjährige Unbill nahm, als Kennzeichen der Siege, durch die wir das von Ludwig XIV. geraubte Straßburg wiedererwarben.«¹⁸⁷ Frankreich wiederum konnte sich mit diesem territorialen Verlust, den es für demütigend und ungerecht hielt, nicht abfinden. Elsass-Lothringen war Teil der offenen Rechnung, die mit Deutschland seither noch zu begleichen war.¹⁸⁸ Seine Relevanz zeigt sich in der Aufnahme in Wilsons Vierzehn-Punkte-Programm (Punkt acht) als eines der wichtigsten Ziele, die durch den Friedensschluss zu verfolgen seien:

»All French territory should be freed and the invaded portions restored, and the wrong done to France by Prussia in 1871 in the matter of Alsace-Lorraine, which has unsettled the peace of the world for nearly fifty years, should be righted, in order that peace may once more be made secure in the interest of all.«¹⁸⁹

Die Formulierung Wilsons spiegelt die Auffassung, mit der Annexion Elsass-Lothringens sei ein Unrecht begangen worden, das wiedergutzumachen sei.

185 Schulze, Versailles, S. 408.

186 Zit. nach ebd., S. 411.

187 Zit. nach ebd., S. 412.

188 Vgl. Roth, François: Die Rückkehr Elsaß-Lothringens zu Frankreich, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 126-144, hier S. 126f.

189 Wilson, Woodrow: Adress to a Joint Session of Congress on the Conditions of Peace, January 8, 1918, vollständiger englischer Text, in: Peters, Gerhard/Woolley, John T.: The American Presidency Project (o.J.): <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/address-joint-session-congress-the-conditions-peace-the-fourteen-points> [17.8.2020].

Emotionen des Krieges

Hinzu kam, dass Frankreich im Ersten Weltkrieg die größten Opferzahlen zu verzeichnen hatte und Deutschland gegen Ende des Krieges weite Landstriche Frankreichs zerstört hatte. Damit hatte Frankreich innerhalb von knapp 45 Jahren zweimal eine deutsche Invasion erlebt, die jeweils in einer katastrophalen Situation geendet hatte. Nach dem Ersten Weltkrieg bestand der Unterschied freilich darin, dass Frankreich zu den siegreichen Nationen gehörte und dadurch die Möglichkeit erhielt, über das zukünftige Schicksal Deutschlands mitzuzentscheiden.

Nach Kriegsende war man nicht nur in Frankreich, sondern in allen siegreichen Staaten überzeugt davon, dass Deutschland die Hauptverantwortung für das Zustandekommen des Weltkrieges trage, des ersten »totalen« Krieges, der Millionen Menschenopfer und Milliarden Summen an Kriegskosten gefordert hatte. Erschöpfung, Trauer, Wut und der Wunsch nach Vergeltung waren die leitenden Emotionen in vielen Bevölkerungen (und bei den politisch Verantwortlichen) der siegreichen Mächte.

Aufgrund der genannten Gründe beschränkten sich die Konsequenzen für Deutschland nicht auf die inhaltliche Ebene des Friedensschlusses, sondern hatten außerdem eine mehrdimensionale symbolische Funktion, deren Betrachtung aufschlussreich ist in Bezug auf die (vergangene und gegenwärtige) Bedeutung des Versailler Vertrages für die kollektive Erinnerung.

Symbolik des Ortes – Symbolik am Ort

Die Konferenzeröffnung erfolgte am Quai d'Orsay, dem Sitz des Außenministeriums, bewusst terminiert auf den 18. Januar 1919, den Jahrestag der Kaiserproklamation von 1871. Der französische Staatspräsident Raymond Poincaré hielt die Eröffnungsrede, die teilweise klang wie die Formulierungen der deutschen Mitlebenden fast 50 Jahre zuvor. Denn auch er betonte die Wiedergutmachung von Unrecht und Ungerechtigkeit, unter anderem durch die Annexion (den »Raub«) gegnerischen Territoriums (Elsass-Lothringen), und verurteilte den ehemaligen Kriegsgegner:

»Vor 48 Jahren, genau auf den Tag, am 18. Januar 1871, wurde das Deutsche Reich von einer Invasionsarmee im Schloss von Versailles ausgerufen. Es empfing seine erste Weihe durch den Raub zweier französischer Provinzen. [...] In Ungerechtigkeit geboren, hat es in Schmach geendet. Sie sind versammelt, um das Übel gutzumachen, das es angerichtet hat, und um seine Wiederkehr zu verhüten.

Sie halten in Ihren Händen die Zukunft der Welt. Ich überlasse Sie, m. H., Ihren schwerwiegenden Beratungen und erkläre die Pariser Konferenz für eröffnet.«¹⁹⁰

Von da an wurde die Symbolhaftigkeit des Ortes selbst ergänzt durch zahlreiche symbolische Handlungen *an* diesem und *um* diesen Ort, welche die Unterlegenheit Deutschlands betonen, die Macht der siegreichen Staaten demonstrieren und die Konsequenzen des Weltkrieges verdeutlichen sollten, für den in den Augen der Alliierten die Deutschen die Verantwortung trugen.

Es begann mit der Fahrt durch kriegszerstörte Gebiete, nachdem die deutsche Delegation Ende April 1919 in Frankreich angekommen war. Im nördlichen Frankreich fuhren die Züge im Schrittempo, um den Deutschen die verwüsteten Landstriche ausgiebig vor Augen zu führen. Anschließend wurden die deutschen Delegierten in ihre Unterkunft gebracht und mussten dort – mit Zäunen abgeriegelt von der Öffentlichkeit – ausharren bis zur Übergabe der Friedensbedingungen am 7. Mai. Im großen Saal des Hotels Trianon Palace wurden den Deutschen die Bedingungen übergeben. Clemenceau sprach in einer kurzen Ansprache davon, die »Stunde der Abrechnung« sei gekommen, und von »Genugtuung«. Brockdorff-Rantzau's Erwiderungsrede war lang, scharf und trotzig, obwohl er sich als Vertreter der unterlegenen Macht in der Defensive befand, weshalb er mit seinen Ausführungen die Gemüter der Entente-Gesandten erregte. Hinzu kam auch hier die symbolische Dimension, die weit mehr Wirkung entfaltete als die inhaltliche: Brockdorff-Rantzau machte sich im Gegensatz zu dem wesentlich älteren Clemenceau nicht die Mühe, für seine Rede aufzustehen – eine »politische Geste von größter Wirkung«¹⁹¹: Durch dieses taktisch nicht besonders kluge symbolische Verhalten, das gegen alle soziale Etikette und diplomatische Konvention verstieß, signalisierte er keinerlei Konzilianz und Verständnis für die alliierte Haltung und rief in aller Welt Empörung hervor.¹⁹²

Mündliche Verhandlungen wurden den Deutschen verwehrt; sie sollten nur schriftlich zu den Friedensbedingungen Stellung nehmen. Der Ausschluss der Unterlegenen von gemeinsamen Verhandlungen stellte eine Neuheit in der Praxis des Friedensschließens dar. Die Hoffnung der Alliierten war, »dass die Parteien durch die Publizität und Transparenz eines schriftlichen Austauschs nur berechtigte Forderungen zu Papier bringen würden.«¹⁹³ Auf der symbolischen Ebene suggerierte diese Entscheidung den deutschen Delegierten jedoch auch, nicht als gleichrangige Gesprächspartner im Kreise der Großmächte akzeptiert zu werden, was Gefühle

190 Aus der Ansprache des französischen Präsidenten Raymond Poincaré zur Eröffnung der Friedenskonferenz in Paris am 18. Januar 1919, zit. nach Allain, Schloß von Versailles, S. 74.

191 Conze, Illusion, S. 350.

192 Kolb, Versailles, S. 73ff.; Conze, Illusion, S. 350ff.

193 Payk, Frieden durch Recht?, S. 403.

der Machtlosigkeit und die Opferrolle verstärkte¹⁹⁴ und sich später formal in der Nichtaufnahme Deutschlands in den Völkerbund bestätigte.

Nachdem die deutsche Delegation daraufhin in einen »Notenkrieg« mit den Alliierten eingetreten war (20 Noten allein im Mai¹⁹⁵), der kaum etwas zur Abänderung der Vertragsbestimmungen beitrug, bekundeten die Deutschen schließlich ihre Bereitschaft zur Unterzeichnung des Vertrages, da ansonsten die Feindseligkeiten wieder aufgenommen worden wären. Sie wurden daraufhin von den Alliierten zur Vertragsunterzeichnung am 28. Juni 1919, dem fünften Jahrestag der Ermordung des österreich-ungarischen Thronfolgers, nach Versailles eingeladen.

Die Unterzeichnung des Versailler Vertrages

In der Unterzeichnungszeremonie fand die symbolische Dimension des Versailler Vertrages ihren Höhepunkt: Da keine Reden gehalten wurden, konnte die Symbolik umso deutlicher sprechen. An die tausend Personen waren im Spiegelsaal des Versailler Schlosses versammelt, die zuschauten, wie Reichsaußenminister Hermann Müller und Minister Dr. Johannes Bell durch einen Seiteneingang – als Zeichen der Machthierarchie – vorbei an den Versammelten in den Saal geführt wurden. Nachdem Clemenceau eine kurze Ansprache gehalten hatte, forderte er die Deutschen auf zu unterschreiben:

»Unter diesen Umständen hab ich die Ehre, die deutschen Bevollmächtigten einzuladen, ihre Unterschriften auf dem mir vorliegenden Verträge geben zu wollen.«¹⁹⁶

Vor der hufeisenförmigen Tafel für die anderen Bevollmächtigten unterschrieben die beiden Deutschen den Vertrag an einem kleinen Tisch, der für Harold Nicolson wirkte »wie eine Guillotine«¹⁹⁷. Nachdem alle anderen ebenfalls unterzeichnet hatten, wurden die beiden Deutschen angewiesen, den Saal zu verlassen. Wieder schritten sie durch die versammelte Menge, »wie Sträflinge von der Anklagebank«.¹⁹⁸

Zuvor hatte Clemenceau dafür gesorgt, dass in einer Fensternische hinter dem Tisch, an dem die Unterzeichnung stattfand, fünf schwer gesichtsverletzte Veteranen (»gueules cassées«) und weitere Kriegsversehrte postiert wurden. Clemenceau

194 Ebd., S. 401f.

195 Vgl. Materialien, betreffend die Friedensverhandlungen, Teile I/II, III, hg. v. Auswärtiges Amt. Geschäftsstelle für die Friedensverhandlungen, Berlin o.J.

196 Erinnerungen Hermann Müllers, aufgezeichnet von Schiff, Victor: So war es in Versailles, Berlin 1929, S. 139.

197 Nicolson, Friedensmacher, S. 350.

198 Harold Nicolson beschreibt die vollständige Zeremonie in seinem Tagebuch: Ebd., S. 350-353, hier S. 354.

begrüßte sie bei seinem Eintreffen persönlich, dankte ihnen im Namen des Vaterlandes und sicherte ihnen Entschädigung zu.¹⁹⁹ Der visuelle Schock, der von den Gesichtsverletzten ausging, war Teil der absichtsvollen Dramatisierung der theatralischen Dimension der Vertragsunterzeichnung. Zum einen ging es darum, den Anspruch auf finanzielle *und* moralische Wiedergutmachung sichtbar zu machen und die Kriegsleiden mit dem Sieg zu rechtfertigen. Zum anderen war sie Teil der bewussten Anklage und Beschämung Deutschlands. Die Gesichtsverletzten sollten »den Teil des Vertrags verkörpern, der den größten symbolischen Wert besaß: Artikel 231 stellte die Verantwortung Deutschlands für den Ausbruch des Krieges fest. Genau zu diesem Zwecke waren auch die ›gueules cassées‹ anwesend, und dies wurde auch so wahrgenommen.«²⁰⁰

Die symbolische Bedeutung der Gesichtsverletzten wurde also dadurch generiert, dass sie *für etwas (anderes) standen* als nur für das, was auf den ersten Blick sichtbar war. Dies haben sie mit allen oben beschriebenen Orten, Handlungen und Ereignissen gemeinsam: Sie stehen als solche nicht für sich allein, sondern besitzen jeweils mindestens eine weitere (symbolische) Dimension, welche die jeweiligen Bedeutungen vielfältiger und komplexer macht. Die Funktion von Symbolik und Inszenierung aller Art besteht darin, etwas intentional und planvoll »zur Erscheinung zu bringen«, was beinhaltet, dass es auch gesehen werden soll. Folglich ist Symbolhaftigkeit und Inszenierung an ein Publikum gebunden, das sie wahrnimmt und ihre Bedeutungen entschlüsselt. Dadurch, dass ihre Bedeutung von der *Interpretation* der Wahrnehmenden abhängt, wird die rein sachliche Ebene verlassen, und Bedeutungszuschreibungen können unterschiedlich ausfallen. So nannte Pichon in seiner Begründung der Ortswahl für die Vertragsunterzeichnung Versailles selbst ein Symbol (»Sinnbild«). Dieses unterscheidet sich jedoch in seiner Bedeutung über die Zeit hinweg und in den Erinnerungen in Deutschland und Frankreich. Das Schloss von Versailles machte als Erinnerungsort im kollektiven Gedächtnis der Deutschen eine Wandlung durch: von der Bedeutung als Symbol der nationalen Einheit zum Ort der Niederlage, der Demütigung und des angeblichen Verrats der neuen demokratischen Führung an den »im Felde Unbesiegten«.²⁰¹ Für das französische Gedächtnis verlief die Erinnerung dazu diametral. Die »Schmach« von 1871 war 1919 durch den Sieg, den Versailles im Moment der Vertragsunterzeichnung symbolisiert, getilgt. Versailles stand für die »Wiedergewinnung der nationalen Ehre und der europäischen Hegemonialstellung.«²⁰²

199 Audoin-Rouzeau, Stéphane: Die Delegation der »gueules cassées« in Versailles am 28. Juni 1919, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 280-287, hier S. 284f.

200 Ebd., S. 287.

201 Grossmann, Weltkrieg, S. 219.

202 Ebd.

Die Erinnerung an »Versailles« und seine Symbolik

In der Forschung ist mehrfach angemerkt worden, Versailles habe spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg seine Bedeutung als Erinnerungsort eingebüßt.²⁰³ Dagegen spricht die gemeinsame Sitzung des Bundestages und der Assemblée Nationale 2003 im Schloss von Versailles anlässlich des vierzigsten Jahrestages des Élysée-Vertrages, die darauf abzielte, »den Mythos der deutsch-französischen »Aussöhnung« auf diesen im deutsch-französischen Zusammenhang bisher negativ gedeuteten Erinnerungsort zu übertragen und ihm dadurch eine neue Symbolik zu verleihen«.²⁰⁴ Dass der Versuch der Umdeutung von Versailles jedoch gescheitert ist, zeigt mehrerlei: die Bedeutung von Versailles als Erinnerungsort, die offensichtlich fortbestehenden Gegensätze zwischen der deutschen und der französischen Erinnerungskultur und die zentrale Bedeutung, die »Versailles« auf mehreren Ebenen nach wie vor »im Aushandlungsprozess zwischen nationalem Gedenken und europäischer Geschichtspolitik zufällt«²⁰⁵. Dass der Versuch überhaupt unternommen wurde, ist Zeichen für das Bewusstsein dafür, dass sowohl Erinnerungen als auch die Bedeutung von Symbolik wandelbar sind und sich je nach Stellenwert des ihnen zugrunde liegenden Ereignisses gegenseitig beeinflussen.

Gerade die Wandelbarkeit, die dem Symbolischen inhärent ist, macht deren Untersuchung auch in Schulbüchern so interessant. Sie legt zum einen die Frage nahe, inwiefern der Symbolik *an sich* überhaupt eine Bedeutung zugeschrieben wird, wie sich ihre *Interpretation* im Laufe der fast 100 Jahre des Untersuchungszeitraumes ändert, ob mit dem Wandel der Zeit vielleicht sogar neue Interpretationen geschaffen werden und welche Funktion sie bei der Erinnerungsbildung in den verschiedenen Nationen erfüllt.

Hinzu kommt, dass sich Wirkung und Interpretation von Symbolik und Inszenierung nicht nur über die visuelle, sinnlich wahrnehmbare Darstellung *entfalten*, sondern darüber auch *weitergegeben* werden können. Der Moment der Unterzeichnung des Versailler Vertrages hat seine volle Entfaltung der Symbolträchtigkeit erst durch mediale Repräsentation des Ereignisses erfahren – durch Presse, Fotografien, das vergleichsweise neue Medium Film und den semioffiziellen britischen Porträtmaler William Orpen. Denn, wie bereits beschrieben, ist die Auslegung durch ein Publikum unabdingbar für die Sinnhaftigkeit und die Funktion von Symbolik. Je umfangreicher die wahrnehmende Personengruppe ist, desto größer

203 Schulze, Versailles, S. 421; Allain, Schloß von Versailles, S. 67f.

204 Grossmann, Weltkrieg, S. 220; vgl. auch Sauzay, Brigitte: Europa braucht moderne Symbole, in: Blickpunkt Bundestag 2 (2003): <http://webarchiv.bundestag.de/cgi/show.php?fileToLoad=5280&id=1062> [16.9.2020].

205 Grossmann, Weltkrieg, S. 220.

ist auch ihre Wirkung. Die Unterzeichnung im Spiegelsaal ist einer der wichtigsten Gründe dafür, dass der Versailler Vertrag im kollektiven Gedächtnis geblieben ist, was auch für die Bildwirksamkeit ihrer Inszenierung spricht, für die bereits im Vorhinein der Zeremonie gesorgt wurde:

»After all, in the future the pictorial representation of the signature is what will remain in people's minds much more vividly than any written description.«²⁰⁶

Es ist deshalb weiterhin zu fragen, welche Rolle visuelle Darstellungen für die Verbreitung von Symbolik in den Schulbüchern spielen. Bereits festzuhalten ist, dass Bilder von der Unterzeichnung im Spiegelsaal (neben Fotos der Delegierten) am häufigsten verwendet werden und die Wirkung der Symbolik darüber weitergetragen wird.

Bei der Analyse der Symbolik ist eine Differenzierung zwischen Inhalts- und Bedeutungs- bzw. Interpretationsebene vorzunehmen. So bedeutet beispielsweise die mehrfache Neuordnung Elsass-Lothringens faktisch wie juristisch eine veränderte nationale Zugehörigkeit des Gebietes (mit den dazugehörigen Konsequenzen). Symbolisch wird damit die Position der unterlegenen gegenüber den siegreichen Staaten hervorgehoben. Elsass-Lothringen bedeutet Triumph: militärisch wie historisch. Um die moralische Komponente ergänzt wird der Sieg der Alliierten 1919 durch die als demütigend empfundene Symbolik im Vorfeld und während der Vertragsunterzeichnung, durch welche die inhaltlichen Festlegungen um die bildhafte Ebene für jede und jeden sichtbar erweitert wurden. Die symbolisch-moralische Bestrafung des im Krieg unterlegenen Staates stellt eine elementare Neuerung in der Geschichte des Friedensschließens dar. Gründe dafür liegen in der Vergangenheit vor 1919, die in den Schulbüchern durch Verweise immer wieder anklingen, aber auch in der Situation unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg, in der innenpolitisch durch die Genugtuung des Sieges der Bevölkerung über die Verluste hinweggeholfen und die Nachkriegsordnungen stabilisiert werden sollten. Außenpolitisch diente die sichtbare Verurteilung Deutschlands unter anderem zur Begründung und Rechtfertigung der harten Friedensbedingungen. Dadurch transportierte die eingesetzte Symbolik vor allem negative Bedeutungen, die zumeist in die Vergangenheit wiesen, anstatt beispielsweise mithilfe symbolischer »Ausdrucksformen einer wiedergefundenen Einmütigkeit in Europa, Gesten der Verständigung oder eine[r] repräsentative[n] Einbindung des einstigen Gegners«²⁰⁷ zukunfts wirksame Signale eines Neuanfangs nach einem überwundenen Weltkrieg zu senden. Auch deshalb stieß der Vertrag (nicht nur in Deutschland) so massiv auf Ablehnung und konnte nicht nachhaltig friedentiftend wirken, denn bereits das, was mit der Symbolik transportiert (und auch so verstanden) wurde,

206 Zit. nach Payk, *Frieden durch Recht?*, S. 424.

207 Ebd., S. 427.

war alles andere als friedensoptimistisch. Es ist deshalb abschließend zu fragen, ob die Besonderheit und Vielseitigkeit der Symbolik und die Verweise auf symbolisch bedeutsame Erinnerungsorte in den Schulbüchern thematisiert und reflektiert werden und ob die Inszenierung als Mittel der intentionalen und strategischen Einflussnahme entlarvt oder unreflektiert weitertransportiert wird.

4.3.1 Deutschland: 1871 – nationaler Mythos und Gegenbild zu 1919

Im deutschen Schulbuch von 1928 wird die Unterzeichnungssituation nach 1919 zunächst nicht erwähnt. Lediglich das Datum 1871 dient im Kontext der Reparationszahlungen als Referenzpunkt:

»[Der] Gesamtwert der Lieferungen und Zahlungen, die das Reich allein bis zum Herbst 1924 geleistet hat, betrug nach zuverlässiger Berechnung schon rund das Fünfzehnfache der französischen Kriegsentschädigung von 1871.« (D⁹1928(1)/144)

Der Vorwurf der »Verstümmelung, Beraubung und Knebelung Deutschlands« (D⁹1928(1)/142) wird damit vor allem Frankreich zugeschoben und das alte Feindbild vom »Gegner Frankreich« aufrechterhalten. Dies geschieht außerdem in der Betonung der »Wiedergutmachung des ›Unrechts von 1871‹« (D⁹1928(2)/238). Dass die Bestimmungen von 1871 von Deutschland nicht als Unrecht gegenüber Frankreich wahrgenommen werden, zeigt die Formulierung in Anführungszeichen. Aus der anschließenden Darstellung der Bestimmungen geht klar hervor, dass sich Deutschland hingegen durchaus als Opfer eines »Unrechts von 1919« sah.

Dem entspricht auch die Beschreibung der deutschen Delegation in Paris und Versailles im nationalsozialistischen Schulbuch. Als die deutschen Delegierten in Paris eintreffen und bis zur Vertragsunterzeichnung noch einige Zeit warten müssen, hätten diese »wie Gefangene in ihrem Hotel hinter Stacheldrahtzäunen« gegessen (D 1939/144), bevor »der mutige Führer der deutschen Abordnung, Graf Brockdorff-Rantzau« seine »stolze und würdige« Gegenrede als Antwort auf die Worte Clemenceaus gehalten habe, welche dieser zuvor der deutschen Abordnung »höhnisch entgegengeschleudert« habe (D 1939/145). Clemenceaus sowie Brockdorff-Rantzaus Reden werden an dieser Stelle zitiert, Letzterer wird zum Helden erhoben, der »in aufopfernder Arbeit« für gerechte Vertragsbestimmungen »kämpfte« (D 1939/145). Der gesamte Schulbuchtext zum Versailler Vertrag bedient sich eines auffallend ausgeprägten Kriegs- und Heldenvokabulars, worin sich die nationalsozialistische Gesinnung und die politische Durchdringung des Schulbuches offenbaren. Dazu passt, was Alfred Baeumler, der als Pädagoge und Herausgeber im Dienste der NSDAP stand, 1939 in der Zeitschrift »Weltanschauung und Schule« veröffentlichte: »Eine Trennung zwischen Machtzustand und Lebenszustand, zwischen Kämpfern und Nichtkämpfern« könne es nicht mehr

geben.²⁰⁸ Krieg und Frieden werden im Nationalsozialismus nicht mehr unterschieden und die pädagogische Theorie und Praxis bemühen sich, die Auffassung von der Notwendigkeit einer »Mobilisierung des ganzen Volkes«²⁰⁹ zu verbreiten. Die Verwendung völkischen Vokabulars dient ebenfalls diesem Zweck. Im Verfassertext des Schulbuches wird der Begriff »Volk« geradezu exzessiv verwendet. In den Schulbüchern aus dem Jahr 1928 dient er als Kompensationsbegriff und Handlungsimpetus, um die verloren gegangene Einheit von Nation, Gesellschaft, Politik und Territorium wiederherzustellen.²¹⁰ Im Nationalsozialismus werden mit diesem Begriff völkisch-großdeutsches Denken, antidemokratische und antiliberale Gesinnung, Rassismus, Antisemitismus und Sozialdarwinismus verknüpft.²¹¹

Das bellizistische Weltbild des Nationalsozialismus, welches das Prinzip des Abgrenzens, Ausschließens und Verteidigens beinhaltet, richtet sich im Schulbuch auch gegen innere »Feinde«:

»Der üble Geschäftemacher Erzberger verkündete jedem, der es hören wollte, daß die Folgen einer Ablehnung schlimmer wären als die Annahme. Diese erbärmlichen Stimmen drangen auch nach Versailles und bestärkten Clemenceaus Unnachgiebigkeit.« (D 1939/146)

Hier werden die Feindbilder »Frankreich« und »Weimarer Republik« verknüpft und dadurch potenziert. Innenpolitischen Gegnern wird eine Verbindung zum außenpolitischen »Feind« Frankreich nachgesagt, wodurch ihre Position geschwächt und ihre Glaubwürdigkeit für die übrige Bevölkerung unterminiert wird.²¹² Hermann Müller und Johannes Bell als deutsche Abgeordnete werden schließlich persönlich für die Vertragsunterzeichnung und deren Folgen verantwortlich gemacht:

»Für Deutschland setzten der Reichsaußenminister Hermann Müller als Vertreter der Sozialdemokratie und der Kolonialminister Bell als Vertreter des Zentrums ihre Unterschrift unter den Vertrag, [...]. Wie ein Fluch lastete die Unterschrift

208 Baeumler, Alfred: Der totale Krieg, in: *Weltanschauung und Schule* 3/1939, S. 387, zit. nach Bendick, *Kriegserwartung*, S. 359.

209 Bendick, *Kriegserwartung*, S. 359.

210 Diesbezüglich stand der parteienübergreifende (wenn auch semantisch unterschiedlich ausgefüllte) Konsens von der deutschen »Volksgemeinschaft« als »gelebter Mythos einer kollektiven Krisen-Biographie« in der Weimarer Republik in enger Verbindung mit dem außenpolitischen Verteidigungskonsens gegen »Versailles«. Vgl. Mai, Gunther: »Verteidigungskrieg« und »Volksgemeinschaft«. Staatliche Selbstbehauptung, nationale Solidarität und soziale Befreiung in Deutschland in der Zeit des Ersten Weltkrieges (1900–1925), in: Michalka, Wolfgang (Hg.): *Der Erste Weltkrieg. Wirkung, Wahrnehmung, Analyse*, Weyarn 1997, S. 583–602, hier S. 590–596.

211 Metzger, *Geschichtsschreibung*, S. 215.

212 Vgl. dazu Flohr, *Feindbilder*, S. 116.

über der Novemberrepublik, ›in der die Totengräber des Zweiten Reiches herrschten‹.« (D 1939/146)

Abneigung und Hass werden hier auf einzelne Innenpolitiker konzentriert, die soziale Komplexität wird reduziert, gleichzeitig werden zur emotionalen Orientierung eindeutige Anhaltspunkte geschaffen:

»Die Stigmatisierung [eines Subjektes] zum ›Feind‹ erlaubt dem Individuum eine eindeutige negative emotionale Besetzung [dieses Subjektes]. Zweifel werden überflüssig; das Individuum gelangt zu einem festen emotionalen Standpunkt, der durch pseudorationale Begründungen kognitiv untermauert wird.«²¹³

Auch 1939 ist Frankreich – wie bereits in den Schulbüchern aus dem Jahr 1928 – erneut die gegnerische Nation, der am meisten feindliches Potenzial zugeschrieben wird. Zweimal wird ein Bezug zu Frankreichs Geschichte hergestellt: Clemenceau wird unterstellt, er habe »so viele Fallen und Schlingen« in den Vertrag »hineingeschmuggelt«, »daß er hoffen konnte, Frankreich werde die Rheingrenze später auf Umwegen noch erreichen. Damit nahm Clemenceau bewußt die alten Pläne französischer Rheinpolitik aus den Tagen Ludwigs XIV. und Napoleons I. wieder auf.« (D 1939/144) Auf diese Weise wird die Erinnerung an zwei französische Monarchen aktiviert, die sich für eine gewisse Zeit die Vormachtstellung in Europa sichern konnten und im Selbstverständnis der französischen Nation eine große Rolle spielen. Mit der Formulierung wird eine Linie zwischen Ludwig XIV., Napoleon I. und Clemenceau gezogen und Letzterem damit unterstellt, auch er strebe die französische Hegemonie in Europa an. Gleichzeitig erscheint Clemenceau geradezu lächerlich im Lichte Ludwigs XIV. und Napoleons. Diese Darstellung wird mit den Clemenceau zugeschriebenen Zielen verknüpft: der »Zerschlagung der Reichseinheit« und der »Abtrennung des linken Rheinufer« (D 1939/144). Damit entsteht der Eindruck, Deutschland habe im Zuge des Versailler Vertrages Gebiete abtreten müssen, damit Frankreich seine Vormachtstellung herstellen bzw. ausbauen konnte. Um diesen Eindruck zu festigen, wird einige Seiten weiter noch einmal Bezug auf Ludwig XIV. und Napoleon genommen:

»Daß die Bevölkerung nach Blut, Sprache und Gesinnung von Grund auf deutsch war und auch stets, außer zur Zeit Ludwigs XIV. und Napoleons I., zum Deutschen Reich gehört hatte, störte die Verfechter des Selbstbestimmungsrechts der Völker nicht.« (D 1939/151)

Die Rolle des Aggressors wird damit Frankreich zugeschoben und durch die Wiederbelebung des jahrhundertealten Mythos vom französischen Erbfeind fundiert.

213 Ebd., S. 102.

Dass die Situation im Versailler Spiegelsaal während der Unterzeichnung in hohem Maße inszeniert und emotional aufgeladen war, steht außer Frage. Im Schulbuch wird dieser Moment jedoch ins Unermessliche gesteigert und als bösartige Demütigung Deutschlands interpretiert, die vor allem Clemenceau zuzuschreiben sei. Die Beschreibung von Ursachen, Gründen und Motivationen fehlt ganz, ist unvollständig oder wird vereinfacht auf »Rachsucht« und »Hass« zurückgeführt. Eine solch simple wie drastische Darstellung setzt sich in den Köpfen fest, kanalisiert Unmut und Ärger in einzelnen Feindbildern und ruft den Wunsch nach Vergeltung hervor. Hieran zeigt sich besonders deutlich der Zweck von Feindbildern: Sie dienen der Vorbereitung von Aggression.²¹⁴

Auch in der Geschichtswissenschaft wird ab dem Ende des Ersten Weltkriegs der Erbfeind-Mythos potenziert und in hohem Maße politisiert. Der Historiker Hermann Oncken zum Beispiel strebt durch historische Quellenarbeit eine Legitimation der Expansion in die an Frankreich »verlorenen Gebiete« an.²¹⁵ Wissenschaft, Propaganda und politisierte Erinnerungsarbeit tragen allesamt zur Rechtfertigung des nationalsozialistischen Regimes und seiner Ziele – bis hin zum Zweiten Weltkrieg – bei.

Der Moment der Unterzeichnung wird auf plakative Weise instrumentalisiert, um sowohl den Kriegsgegner und Erbfeind Frankreich als auch die Politiker der Weimarer Republik zu diskreditieren und demgegenüber das eigene (nationalsozialistische) System zu legitimieren. Die eigentliche Symbolik der Vertragsunterzeichnung spielt dabei gar keine allzu große Rolle, es wird hingegen auf kollektives Wissen (über Ludwig XIV., Napoleon I.) und Narrative (Erbfeindschaft) verwiesen, die mit der Persönlichkeit Clemenceaus und ihm unterstellten emotionalen Motiven verknüpft werden. Anders als in den Schulbüchern von 1928, wo vor allem der Friedensschluss nach dem Deutsch-Französischen Krieg im Jahr 1871 als Bezugspunkt galt, wird 1939 der Zusammenhang zu noch weiter in der Vergangenheit zurückliegenden Ereignissen hergestellt. Gemeinsam ist den Schulbüchern vor 1945 jedoch, dass mit dem symbolischen Verweis auf vergangene Ereignisse (Eroberer, Kriege und Siege...) ganz im Sinne des weiterwirkenden Bellizismus der Zwischenkriegszeit das kollektive Gedächtnis der Lernenden aktiviert wird, um entweder an bereits bestehende Narrative anzuknüpfen oder einen Kontrast dazu herzustellen, damit das erwünschte Geschichtsbild problemlos in das nationale Gedächtnis integriert werden kann.

In den Formulierungen der Nachkriegszeit wirken – wenn auch deutlich abgeschwächt – nationalsozialistischer Sprachgebrauch und Inhalt nach:

214 Wagener, Feindbilder, S. 38.

215 Metzger, Geschichtsschreibung, S. 217.

»Nach heftigem Widerstreben der Nationalversammlung wurde Deutschland unter Gewaltandrohung gezwungen, am 28. Juni 1919 den Friedensvertrag, der im deutschen Volk bald das ›Versailler Diktat‹ genannt wurde, zu unterzeichnen – an der Stätte der Kaiserproklamation von 1871, im Spiegelsaal des Versailler Schlosses.« (D 1939/146)

Der Verweis auf den symbolischen Spiegelsaal dient als Höhepunkt der Klimax, die im Satz aufgebaut wird: Widerstreben – Gewaltandrohung – Zwang/Diktat – Unterzeichnung im Saal der Kaiserproklamation. Die Erniedrigung, die mit dieser Reihe von Demütigungen für Deutschland einherging, muss dadurch nicht mehr explizit artikuliert werden. Der Verweis auf 1871, dessen Bedeutung tief im nationalen Gedächtnis verankert ist, und der genannte sprachliche Kontext reichen, um das Ausmaß selbstverständlich zu machen. Die Beschreibung trägt dazu bei, den Versailler Vertrag auch noch viel später als gewaltvolles und demütigendes »Diktat« wahrzunehmen. Denn eine beschreibende, objektive Perspektive bzw. Reflexion kann auch nach 1945 im deutschen Schulbuch noch nicht nachgewiesen werden.

In der Nachkriegszeit zeigt sich zunächst der gegensätzliche Umgang mit der symbolischen Dimension des Vertrages (es erfolgt keinerlei Verweis auf die Unterzeichnungssituation oder symbolische Jahreszahlen), bevor sich in der Zeit danach in den Schulbüchern verschiedene Zwischenwege zeigen, mit diesem Thema umzugehen. In den 1970er Jahren ist »1871« in beiden untersuchten deutschen Schulbüchern ein Bezugspunkt. Zunächst fallen vor allem die Revision des Feindbildes Frankreich und das Plädoyer für mehr Verständnis auf:

»Das übersteigerte Sicherheitsverlangen entsprang natürlich nicht bloßer französischer Antipathie gegen Deutschland. Daß 1870/71 und 1914–1918 deutsche Truppen in Frankreich gestanden hatten – 1871 allerdings als Soldaten einer angegriffenen Nation –, hätte in Deutschland Verständnis für Frankreichs Haltung wecken und zu einem Versuch anspornen sollen, das Mißtrauen abzubauen. Ferner fürchteten Frankreich und England nicht völlig ungerechtfertigt ein neuerliches Aufflammen des deutschen Imperialismus, der von 1890–1914 durch seine Unberechenbarkeit die Welt beunruhigt hatte. Auch diese Tatsache anerkannten in Deutschland nur wenige.« (D 1973/197)

Allerdings zeigen sich sogar innerhalb desselben Untersuchungszeitraums unterschiedliche Varianten, denn im Schulbuch von 1974 wird ganz ohne Kontextualisierung auf 1871 verwiesen:

»Die Vertreter von 27 Staaten traten am 18. Januar 1919 zur Friedenskonferenz in Versailles zusammen – am gleichen Tage und am gleichen Ort, an dem 1871 das Deutsche Reich gegründet worden war. Die Absicht war bekannt und sollte verstimmen.« (D ⁵1974/76)

1983 wird die Symbolik nicht erwähnt, 1988 dient der Verweis auf den Wiener Kongress 1814/15 – im Anschluss an die Napoleonischen Kriege – dazu, die Besonderheiten des Versailler Friedensschlusses herauszuarbeiten (D 1988/214). Die konservative Tendenzwende, die sich in den 1990er Jahren bereits im Kontext der Darstellung der Delegierten und der Bestimmungen zeigte, macht sich in einem der Bücher auch in Bezug auf die Symbolik bemerkbar, wo unreflektiert die emotionalen Momente der Annahme wiedergegeben werden:

»Im Spiegelsaal von Versailles, wo 1871 das Deutsche Kaiserreich proklamiert wurde, erwarteten am 28. Juni 1919 die Sieger die deutsche Delegation. Alle Proteste waren wirkungslos geblieben. In einer kurzen Ansprache sagte Clemenceau, daß die »Stunde der Abrechnung« gekommen sei. In Deutschland machten indes Bezeichnungen wie ›Schanddiktat‹ oder ›Schmachfrieden‹ die Runde. Zur inneren Ruhe trug dieser Vertrag nicht bei, viele empfanden den Vertrag als Demütigung.« (D 1994/103)

Den Moment der Unterzeichnung explizit hervorzuheben und dabei die Abläufe vor allem aus deutscher Sicht zu beschreiben, begünstigt eine emotionale Stimmung. Plötzlich ist wieder von einer »Woge der Empörung« die Rede, Artikel 231 »schmerzte besonders«, innerhalb der deutschen Regierung kam es zu »qualenden inneren Auseinandersetzungen«, und schließlich bestimmte man eine deutsche Delegation, die »den schweren Gang« antrat (D 1994/103, 1f.). Die Perspektive im Buch aus dem Jahr 1994 ist einseitig germanozentrisch und aufgrund seiner Kürze kann der Verfassertext den Lernenden keine ausreichende Möglichkeit gewähren, sich selbst ein umfassendes Urteil zu bilden. Zudem werden der Eindruck der Demütigung und das emotionale Bild im Schulbuch durch eine sich direkt an diesen Abschnitt anschließende Karikatur symbolisch unterstrichen, da sie unkommentiert und unreflektiert bleibt. Die Karikatur »Der Friedenskuß« erschien am 8. Juli 1919 als Titelbild des »Simplicissimus«. Sie zeigt einen weißen (Unschuld-)Engel, der von einer dunklen Bestie angegriffen und in den Hals gebissen wird (D 1994/103). Zwar erhalten die Lernenden eine Anweisung zur Bearbeitung der Karikatur. Doch diese trägt nicht dazu bei, das Opfernarrativ, das durch den Verfassertext und die Karikatur anklingt, zu reflektieren.²¹⁶ Hier hätte in der Aufgabenstellung der Schwerpunkt auf eine Reflexion der symbolischen Ebene gelegt werden sollen, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, deren Bedeutung zu entschlüsseln und damit die aus der – auch symbolischen – Demütigung resultierenden Reaktionen der Deutschen auf den Vertrag verstehen zu können.

216 »Erarbeitet [...] wie der Versailler Vertrag bewertet wurde. Seht Euch dazu auch die Vertragsinhalte S. 101 an.« (D 1994/104).

Abb. 11: Thomas Theodor Heine: Der Friedenskuß. Titelbild des *Simplicissimus*, 24. Jg., H. 15 (8.7.1919)



Einzigartig im Vergleich aller Nationen über den gesamten Zeitraum ist das Vertiefungskapitel am Ende des deutschen Buches von 2013, in dem »Versailles als Symbol« thematisiert wird (D 2013/181ff.). Von Ludwig XIV. über die Ausrufung der Nationalversammlung nach der Französischen Revolution im Ballhaus, die Proklamation des Deutschen Kaiserreiches 1871, den Spiegelsaal als Kriegslazarett, die Unterzeichnung des Friedensvertrages 1919 bis hin zur gemeinsamen Tagung französischer und deutscher Abgeordneter 2003 sollen die Ereignisse in Versailles anhand einer umfangreichen und anschaulichen Quellenauswahl mit Arbeitsanweisung nachvollzogen und die Bedeutung von Versailles als vielgestaltigem Erinnerungsort reflektiert werden.

»Versailles« als *lieu de mémoire* mit herausragender symbolischer Bedeutung hat 2013, mehrere Hundert Jahre nach seiner Erbauung und fast hundert Jahre nach der Unterzeichnung des Versailler Vertrages, als symbolischer Ort schlechthin Eingang in ein Geschichtsschulbuch gefunden, in dem es zum ersten Mal nicht nur als solcher erwähnt, sondern auch aus mehreren Perspektiven reflektiert wird. Das Schulbuch hat damit einen Weg eingeschlagen, der dazu führt, »die Vielschichtigkeit und Komplexität der geschichtlichen Erfahrungen in Europa zu entdecken und sie differenziert zu ergründen, anstatt sie zu nivellieren.«²¹⁷ Gleichzeitig ist im Jahr 2017 die Symbolik gänzlich ausgespart. Dadurch wird es einerseits vermieden, die durch die Symbolik transportierte Semantik wieder »wachzurütteln« und damit unbewusst alte Feindbilder zu reaktivieren. Andererseits bleibt die Möglichkeit ungenutzt, die Bedeutung der Symbolik und ihre Entwicklung aufzuarbeiten. Ein zum Vergleich herangezogenes Schulbuch aus dem gleichen Jahr und Bundesland²¹⁸ liefert dasselbe Analyseergebnis.

Insgesamt zeigen sich damit zwei Arten des Umgangs mit Symbolik und Verweisen in den deutschen Schulbüchern: Sie (nahezu) gänzlich auszusparen oder sie (emotional-moralisierend oder sachlich-reflektierend) zu explizieren. Doch selbst innerhalb ähnlicher Zeiträume ergibt sich kein einheitliches Bild in der Darstellungsweise, sondern eher ein ständiges Hin und Her zwischen diesen Darstellungsmöglichkeiten ab der Nachkriegszeit, unabhängig von kontextuellen Entwicklungen. Selbst in den aktuellen Schulbüchern scheint der Königsweg im Umgang mit der Symbolik noch nicht gefunden. Eindeutig zeigt sich an diesem Befund jedoch auch, dass die Bedeutung von Symbolik für politisches Handeln und von historischen Verweisen noch nicht grundlegend in ihren Potenzialen, gesellschaftliche Strategien und erinnerungskulturelle Zusammenhänge aufzuzeigen, erkannt worden sind.

4.3.2 Frankreich: 1919 tilgt das »Unrecht von 1871«

Zwischen dem Abschnitt zum Waffenstillstand und dem über die Friedenskonferenz ist im französischen Schulbuch aus dem Jahr 1932 ein Abschnitt zur »Befreiung« (libération) Elsass-Lothringens eingeschoben. Durch eine sofortige »Wiedergutmachung« der im Jahr 1871 begangenen »Rechtsverletzung« sei Elsass-Lothringen »ins Vaterland zurückgekehrt« (FR ⁹1932/265), wobei den französischen Truppen ein »unvergesslicher Empfang« bereitet worden sei (FR ⁹1932/265). Eingeleitet mit den Worten »un des plus grands journaux allemands, la *Gazette de Cologne*, se vit contraint d'en faire l'aveu en ces termes« wird daraufhin die Kölnische Zeitung zitiert :

217 Popp/Wobring, Einführung europäischer Bildersaal, S. 12.

218 Zeiten und Menschen 2, hg. v. Hans-Jürgen Lenzian, Paderborn: Schöningh 2017, S. 268.

»La haine de l'Allemagne se manifeste à travers toute l'Alsace avec la violence d'un ouragan. Les Français, dans le délire de l'enthousiasme, sont accueillis comme de vrais libérateurs.... La perte de Strasbourg clôt la période de l'histoire allemande commencée en 1864. L'œuvre de Bismarck est maintenant au tombeau...« (FR ⁹1932/265ff.)

Das Zitat aus der Kölnischen Zeitung, einer der führenden überregionalen deutschen Tageszeitungen im 19. und 20. Jahrhundert, in dem das Ende des Erbes Bismarcks durch den Sieg Frankreichs sogar von deutscher Seite aus für beendet erklärt wird, betont den französischen Triumph. Visuell wird die Stimmung im Land durch ein Foto unterstrichen, das auf fast einer gesamten Buchseite die Menschenmenge zeigt, die die einziehenden französischen Truppen bejubelt (FR ⁹1932/266). Der Kommentar, 1871 sei eine »Rechtsverletzung« begangen worden, legitimiert die Rückgewinnung auf rechtlicher Ebene.

Der Verweis auf das Jahr 1871 und Bismarck sind Kern der Symbolik, mithilfe derer der in Frankreich herrschende Eindruck dargestellt wird, das Verhältnis zwischen Frankreich und Deutschland sei seit 1871 zugunsten Deutschlands verschoben gewesen. Elsass-Lothringen ist dabei Symbol der Wiederherstellung eines ausgeglichenen Verhältnisses zwischen den beiden Nationen. Als Steigerung wird die Rückgewinnung Elsass-Lothringens zudem als Triumph inszeniert, als Ende des Werkes Bismarcks und als Ende einer Ära, die 1864 (mit dem ersten der deutschen Einigungskriege) begann (FR ⁹1932/267). Das Ende des Ersten Weltkrieges erscheint somit als Endpunkt einer Entwicklung, die von Deutschland (namentlich Bismarck) und dessen Expansionsstreben gekennzeichnet war. Auch der Weltkrieg an sich, der zeitlich in diese Ära fällt, wird damit indirekt auf diese Ursache zurückgeführt. Später wird in Bezug auf die Unterzeichnung des Friedensvertrages im Spiegelsaal noch einmal auf das Jahr 1871 und in diesem Zusammenhang auf die Kontinuität zwischen dem deutschen Sieg, der Kaiserproklamation 1871 und dem Friedensvertrag 1919 verwiesen: »La paix fut signée dans cette même Galerie de Glaces, où, le 18 janvier 1871, avait été proclamé l'Empire allemand.« (FR ⁹1932/267). Ein weiterer Verweis erfolgt in Bezug auf die Saarebene, über die angemerkt wird, sie sei bis 1815 französisch gewesen und mit dem Friedensvertrag dem Völkerbund unterstellt worden (FR ⁹1932/268).

Alle Verweise dienen dazu, die Deutschland auferlegten Friedensbestimmungen als (historisch verankerte) Gerechtigkeit gegenüber Frankreich zu charakterisieren. Eindeutig geht eine gewisse Genugtuung über diesen Ausgleich aus dem Schulbuchtext hervor. Das Buch spiegelt damit die Darstellung der offiziellen französischen (antideutschen) Propaganda, die durch die Verwendung von Begriffen wie »Rückkehr« (retour), »Erlösung« (délivrance) und »Befreiung« (libération) (FR ⁹1932/265) die unzweifelhaft vorausgesetzte Zugehörigkeit Elsass-Lothringens zu

Frankreich und den empfundenen Triumph betont.²¹⁹ Den begeisterten Empfang in Straßburg, der Präsident Poincaré nach einem vorherigen Besuch in Metz bereitet wurde, wird im Schulbuch sogar durch ein ganzseitig abgedrucktes Foto visualisiert. Poincaré beschreibt ihn in seinen Erinnerungen wie folgt:

»Nous arrivons à Strasbourg le lundi matin à neuf heures. [...] [N]otre cortège défile au milieu d'une foule en délire L'accueil de Metz n'était rien auprès de cette frénésie. Ce ne sont que mouchoirs et chapeaux qui s'agitent, et cris qui se répercutent. Sur toutes les maisons, des banderoles avec les inscriptions lumineuses : ›Vive Poincaré! Vive Clemenceau! Vive nos libérateurs!«²²⁰

Nachdem die Gebiete Elsass und Lothringen nach dem Sieg über Frankreich im Jahr 1871 von Deutschland annektiert worden waren, unterstanden sie als »Reichsland Elsass-Lothringen« unmittelbar dem deutschen Kaiser. Die Annexion war in Frankreich als tiefe Demütigung empfunden worden, und die Rückführung der Gebiete besaß als Kriegsziel oberste Priorität.²²¹ Nach dem Krieg definierte Punkt acht der Vierzehn Punkte Wilsons die Rückführung als »Wiedergutmachung des von Deutschland verursachten Unrechts«. Die Rückgewinnung Elsass-Lothringens interpretierte man in Frankreich als Auslöschung der Demütigung des Jahres 1871 und des Vertrages von Frankfurt, als Zeichen für das Ende des Deutschen Kaiserreiches und als Sieg des Rechts.²²² Die Präsenz im Schulbuch der Zwischenkriegszeit und die propagandistische Formulierung zeigen, wie viel Bedeutung der Symbolik von Elsass-Lothringen im Jahr 1932 nach wie vor zugeschrieben wurde und wie wichtig der Triumph über und die Abgrenzung von Deutschland für das französische Selbstverständnis waren.

Die sehr emotionale Darstellung im Schulbuch der frühen dreißiger Jahre stellt innerhalb der französischen Schulbücher die Ausnahme dar. Bereits 1937 ist der Umfang deutlich geringer und viel sachlicher. Neben dem Verweis auf das Jahr 1871, das häufiger mit Elsass-Lothringen (FR 1937/333; 1962/332f.) als mit der Reichsgründung (FR 1952(1)/288) verknüpft wird, wird auf das Jahr 1815 verwiesen, als nach den Napoleonischen Kriegen Teile Elsass-Lothringens und des Saarlandes an Deutschland gingen (FR 1952(2)/480; 1962/332f.). Außerdem werden die Jahre 1864 und 1866 (Dänemark verliert Schleswig und Holstein an Deutschland) erwähnt (FR 1952(2)/481; 1962/332f.). Insgesamt beschränkt sich die Benutzung von Symbolik damit auf die genannten historischen Verweise, durch die nationale Narrative weitergetragen werden, ohne sie zu reflektieren; zumeist betonen die Verben dabei

219 Vgl. dazu auch Roth, Elsass-Lothringen, S. 130.

220 Poincaré, Raymond: *Au service de la France*, Bd. 10: *Victoire et armistice 1918*, Paris 1933, S. 446.

221 Roth, Elsass-Lothringen, S. 127.

222 Allain, *Schloß von Versailles*, S. 64ff.

die frühere *Abtrennung* durch Verweise auf die Vergangenheit und die *Rückkehr* zur jeweiligen Nation im Jahr 1919:

»La France *recupérait* l'Alsace-Lorraine *annexée* en 1871.«; Au Danemark *serait rendu*, [...] le Nord du Sleswig, *annexé* par la Prusse en 1866.«; »[...] une partie de la Haute-Silésie *allait* aussi *faire retour* à la Pologne.« (F 1962/332f., Herv. d. A.)

Durch die Formulierungen entsteht – wie bereits im Schulbuch von 1932 in Bezug auf Elsass-Lothringen – der Eindruck, bei den Gebietsverteilungen habe es sich vor allem um einen gerechten Ausgleich früherer Vereinnahmungen durch Deutschland gehandelt. Auf die Symbolik, welche die politischen Handlungen im Rahmen der Verhandlungen und Unterzeichnung des Friedensschlusses begleiteten und beeinflussten und die vor allem für Deutschland emotionale und erinnerungspolitische Relevanz besaßen (und nach wie vor besitzen), wird innerhalb des knapp 100-jährigen Untersuchungszeitraums hingegen lediglich einmal verwiesen: Im Schulbuch von 1952(1), in dem ein Foto den voll besetzten Spiegelsaal zeigt und dessen Bildunterschrift lautet:

»Signature du traité de Versailles. C'est dans la Galerie de Glaces, à Versailles, où Guillaume I^{er} avait été proclamé empereur des Allemands le 18 janvier 1871, que fut signé, le 28 juin 1919, le traité consacrant le défaite de l'Allemagne.« (1952(1)/288)

Das Entstehungsjahr der Schulbücher der Nachkriegszeit fällt in die (kurze) Periode der Vierten Republik (1946–1958). Die Regierung litt von Beginn an unter dem Fehlen einer stabilen und starken Exekutive, außerdem war die Parteienlandschaft zersplittert und Mehrheiten waren nur über Koalitionen zu erreichen, die sich problemabhängig veränderten. Das Ergebnis war eine Instabilität der Kabinette, wodurch die Regierung zu einem fragilen Gebilde wurde, das unter dem Druck der Sonderinteressen der einzelnen Koalitionspartner ständig zu zerbrechen drohte.²²³

Zudem war die Vierte Republik von weiteren Krisen bedroht, die wichtige Bereiche des staatlichen Zusammenhalts betrafen: Im Jahr 1947 war die wirtschaftliche Lage katastrophal. Der Wiederaufbau der Industrie wurde durch Rohstoff- und Energiemangel sowie Überalterung der technischen Ausrüstung und den Mangel an Arbeitskräften erschwert. Die Landwirtschaft konnte aufgrund schwieriger Witterungsbedingungen die Nachfrage an Getreide nicht decken, was zur Wiedereinführung von Brotmarken und schließlich zu Hungerrevolten führte.²²⁴ Gleichzeitig wurde die Abhängigkeit vom Ausland deutlich, denn aufgrund der Mangelwirtschaft mussten Nahrungsmittel, Rohstoffe und Maschinen importiert werden, ohne die Einfuhren bezahlen zu können. Folglich war Frankreich auf Finanzhilfe an-

223 Rémond, *Geschichte Frankreichs*, S. 500.

224 Ebd., S. 454f.

gewiesen, die ihnen die USA gewährten, was Frankreichs Wirtschaft fortan von der Unterstützung des Auslandes abhängig machte. Im Land brachen sich durch Inflation hervorgerufene Mutlosigkeit und Erschöpfung Bahn in zahlreichen Streiks, bis die Wirtschaft lahmgelegt war und die Abhängigkeit vom Ausland immer mehr wuchs.²²⁵

Die kommunistische Partei erklärte sich mit den Streikenden solidarisch, lieferte auf parlamentarischer Ebene ihren Anteil zum Arbeiterkampf und ging zur systematischen Opposition im Parlament über. Durch die mächtige kommunistischen Partei, die das Vertrauen eines beträchtlichen Teils der Bevölkerung genoss, und die wirtschaftliche Abhängigkeit Frankreichs von den USA wurde der Kalte Krieg für Frankreich, das ursprünglich als Bindeglied zwischen den antagonistischen Lagern fungieren wollte, auch zu einem innenpolitischen Thema: »Der ›Eiserne Vorhang‹ [...] verlief mitten durch die französische Gesellschaft.«²²⁶ Die Annahme des Marshall-Plans durch den Westen und seine Ablehnung im Osten besiegelte die Spaltung Europas und rief in der französischen Regierung die Angst vor einem revolutionären Umbruch durch die kommunistische Partei im eigenen Land hervor. Heftige politische Auseinandersetzungen und die Ausbreitung der Streiks führten Frankreich in den Jahren zwischen 1946 und 1958 so nahe an den Abgrund eines Bürgerkrieges wie nie zuvor oder danach. Trotzdem hielt sich die Staatsmacht, die Staatsorgane blieben in Takt und Frankreich überstand mit der Ablösung der Vierten durch die Fünfte Republik und internationalen Annäherungen diese große innenpolitische Krise.²²⁷

Während der Zeit der Vierten Republik hatte sich Frankreich außenpolitisch einerseits gezwungenermaßen von seinen Kolonien lossagen müssen, deren zunehmendes Selbstbewusstsein in der Unabhängigkeit mündete. Andererseits stand die Nation vor der Entscheidung zu einer Annäherung, die sie ebenfalls nicht freiwillig traf. Durch die Abhängigkeit seiner Wirtschaft vom Ausland und den Indochinakrieg gegen einen von der Sowjetunion unterstützten Feind war Frankreich gezwungen, sich dem westlichen Lager anzuschließen, trotz aller Hoffnungen, sich aus dem Kalten Krieg herauszuhalten. So musste es auch in der Deutschlandpolitik seine Position dem westlichen Kurs anpassen, die eine Demontage und Aufteilung Deutschlands ausschloss und stattdessen einen geordneten Wiederaufbau Westdeutschlands anstrebte. Die Annäherung führte 1948 zu dem französischen Beitritt zur Westeuropäischen Union, in der es sich mit Großbritannien und den drei Benelux-Ländern zusammenschloss; im April 1949 gehörte es zu den Mitbegründern der NATO.²²⁸ Jean Monnet und Robert Schuman beschlossen 1950 den

225 Ebd., S. 466f.

226 Ebd., S. 461.

227 Ebd., S. 471.

228 Ebd., S. 493f.

Zusammenschluss der Kohle- und Stahlindustrie beider Länder. Durch die Errichtung dieser Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (Montanunion) ließen sich mehrere Ziele gleichzeitig erreichen: »die deutsch-französische Aussöhnung, die Festigung des Friedens, die Schaffung einer multinationalen Institution, eine kriegsverhütende Steuerung der Wirtschaft und der Anstoß zu einer wirtschaftlichen Expansion.«²²⁹

Die Annäherung an den ehemaligen Erzfeind Deutschland zeigt sich deutlich auch in den Schulbüchern von 1952. Sie führt zu einer eher zurückhaltenden Darstellung, auch wenn sich die eine oder andere Symbolik oder überholte Sichtweise auch noch 1952 in beiden untersuchten Schulbüchern hält. Innen- wie außenpolitisch kämpft Frankreich in der Nachkriegszeit gegen eine heftige Krise um Ordnung und Stabilität- was am Ende auch erreicht werden kann. Patriotische Weltmachtgedanken treten dabei offenbar in den Hintergrund und nach der unausweichlichen Positionierung im Kalten Krieg erscheint die Überzeugung der Bevölkerung von einem bestimmten politischen Ziel oder einer bestimmten Rolle im Konzert der Mächte überflüssig.

Die zurückhaltende Darstellung in den Schulbüchern der folgenden Jahrzehnte kann als relative Gleichgültigkeit gegenüber dem Versailler Vertrag interpretiert werden. Verweise auf Elsass-Lothringen oder andere historische Bezüge verlieren mit zunehmender deutsch-internationaler Annäherung an Bedeutung; eindeutiger Symbolik wie im Rahmen der Unterzeichnung wird im nationalen Gedächtnis offenbar kein Stellenwert zugeschrieben, denn sie wird in keinem Schulbuch erwähnt.

4.3.3 Großbritannien: Historische Kontinuitätserzählungen von Ludwig XIV. bis 1919

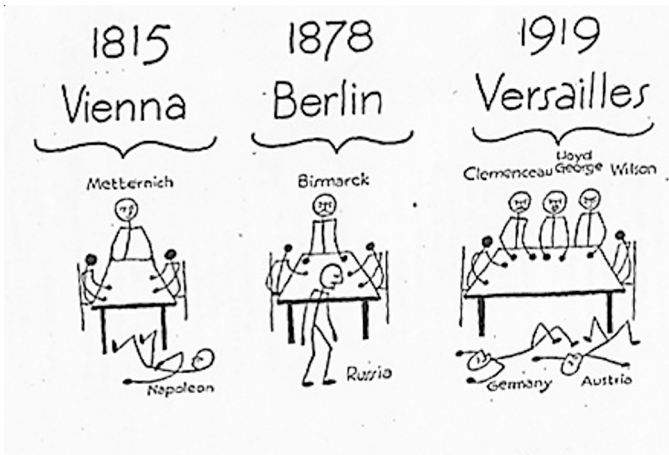
Die symbolische Dimension der Unterzeichnung im Spiegelsaal spielt wie in den französischen Schulbüchern auch in den britischen kaum eine Rolle. Dafür dienen bis in die Nachkriegszeit Verweise auf Ludwig XIV. (GB 1931/269) und Jahreszahlen wie 1815 (Wiener Kongress; GB 1949/194), 1848 (Freiheitskriege; GB 1949/194), 1871 (deutsche Reichsgründung; GB 1931/269), 1878 (Berliner Kongress; GB 1949/194) einer Kontinuitätserzählung, welche die Ereignisse 1919 in der Geschichte verankert und damit legitimiert. Die deutsche Niederlage stellt dabei das Basisnarrativ dar, das, durch die Verweise in der Geschichte verortet, eine vermeintliche Logik, fast Zwangsläufigkeit erhält.

Besonders deutlich wird dies im Schulbuch von 1949. Zu Beginn des Kapitels über den Friedensvertrag wird die Vergangenheit in vier Abschnitte eingeteilt. Von sogenannten Terrassen sollen die Lernenden auf die geografischen Entwicklungen

229 Ebd., S. 498.

Europas bis 1919 schauen. Der Blick von der ersten Terrasse sei der auf das Jahr 1815, als nach den Napoleonischen Kriegen auf dem von Metternich dominierten Wiener Kongress die Karte Europas neu entworfen wurde. 1848 sei die Zeit der Freiheitskriege innerhalb der Staaten gewesen, es habe in diesem Zuge keine großen Veränderungen der Europakarte gegeben (zweite Terrasse). Auf dem Berliner Kongress, der von Bismarck beherrscht worden sei, habe man 1878 Änderungen der Balkan-Karte vorgenommen (dritte Terrasse). 1919 seien Österreich-Ungarn und Deutschland die Geschlagenen gewesen, nachdem Metternich noch 1815 und Bismarck 1878 triumphiert hätten: Der Blick von der vierten Terrasse erlaube nun also die Sicht auf den Versailler Vertrag und auf Lloyd George, Clemenceau und Wilson (GB 1949/194, 196).

Abb. 12: Grafik im britischen Schulbuch von 1949: Die Ergebnisse der Friedensverträge von 1815, 1878 und 1919



History Second Series, hg. v. Catherine B. Firth, Book 5: Road to modern Europe 1789–1945, verf. v. ders., London: Ginn and Company 1949, S. 198.

Die damit entworfene Kontinuitätslinie zwischen 1815, 1848, 1878 und 1919 wird einige Seiten weiter durch eine Grafik veranschaulicht (GB 1949/198). Die drei Verhandlungssituationen in Wien, Berlin und Versailles werden nebeneinander dargestellt: Die Verhandlungsführer sitzen jeweils an einem Tisch; die Unterlegenen liegen am Boden (Napoleon 1815, Deutschland und Österreich 1919) oder verlassen die Verhandlung mit gesenktem Kopf (Russland 1878). Am Ende des Kapitels wird erneut auf diese Ereignisse verwiesen:

»The efforts to carry out the principle of nationality and to be fair to small states would, they thought, prevent quarrels in Europe such as those of 1848, 1878 and 1914.« (GB 1949/202)

Die dargestellte Kontinuität zwischen diesen drei Ereignissen und die dabei explizit genannte Rolle Metternichs und Bismarcks, die zuerst dominieren und später am Boden liegen, suggeriert eine einfache logische Folge von Geschichte nach einem Niederlage-Sieg-Prinzip, ohne jedoch auf die Hintergründe, Erwartungen und Befürchtungen der siegreichen Mächte und die Folgen der Verhandlung in Versailles für die unterlegenen Staaten näher einzugehen. Es erscheint logisch und gerecht, dass Deutschland und Österreich nach ihren Triumphen im 19. Jahrhundert 1919 auch einmal verloren haben.

Die Situation der Unterzeichnung wird im Kontrast zur Gründung des Deutschen Reiches 1871 dargestellt:

»On June 28, 1919, all the members of the Conference assembled in the Hall of Mirrors in the palace of Versailles, the great room in which in 1871 the first German emperor had been proclaimed. Now two Germans came to sign the treaty which marked Germany's defeat.« (GB 1949/197, 199)

Wie bereits zu Beginn des Kapitels wird auch bei der Darstellung des Moments der Unterzeichnung die deutsche Niederlage betont, außerdem wird sprachlich der Kontrast der Positionen Deutschlands in den Jahren 1871 und 1919 herausgestellt, wie bereits im Schulbuch von 1931. Durch die Einreihung des Ereignisses in die Linie der Reichsgründung ohne zusätzliche Kommentierung erscheint es erneut verständlich und in gewisser Weise logisch und gerecht, dass Deutschland dieses Mal zu den Unterlegenen gehörte. Hinzu kommt die Beschreibung der inszenierten Situation, als die deutsche Delegation den Spiegelsaal betritt:

»[The treaty] lay on a table of polished wood, and the Allied statesmen sat round on three sides of a square. Soldiers with drawn swords stood on guard. At three o'clock the Germans entered, and all the soldiers suddenly sheathed their swords.« (GB 1949/199)

Diese Geste drückt einerseits aus, dass die ehemaligen Gegner zum Frieden bereit sind – allerdings nur unter der Bedingung der deutschen Vertragsunterzeichnung – und demonstriert andererseits den Deutschen unmissverständlich deren Rolle als Unterlegene. Dass sie – ansonsten in keinem der anderen 40 analysierten Werke erwähnt – im Schulbuch beschrieben wird, zeigt erneut, wie wichtig es 1949 offensichtlich war, die Position der im Krieg unterlegenen Deutschen im Kontrast zu den siegreichen Nationen darzustellen. Die Perspektive der Deutschen wird dabei vollkommen ausgespart, ebenso die Bedeutung der symbolischen Dimension der

Vertragsunterzeichnung, die zwar ausführlich beschrieben, aber nicht reflektiert wird.

Insgesamt zeigt sich, dass nach den Erfahrungen des Ersten und vor allem des Zweiten Weltkrieges die antideutschen Ressentiments in den britischen Schulbüchern deutlich nachzuvollziehen sind und den Darstellungen ein antideutsches Basisnarrativ zugrunde liegt. Die Nachkriegszeit bringt dann jedoch einen raschen Wandel: In den Büchern der zweiten Jahrhunderthälfte findet sich keinerlei historischer Verweis mehr. Die symbolische Dimension der Unterzeichnung und ihre Bedeutung für Deutschland und den Einfluss auf die internationalen Beziehungen wird wie in den französischen Schulbüchern auch in den britischen nicht thematisiert, ihre Bedeutung offensichtlich unterschätzt. Verständnis für die (deutsche) Anti-Versailles-Propaganda (und die politische Bedeutung von symbolischem Handeln im Allgemeinen) kann damit allerdings nicht vermittelt werden. Hierin zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den deutschen und den anderen europäischen Schulbüchern.

In der zweiten Jahrhunderthälfte kämpfte Großbritannien mit wirtschaftlichen Problemen und der eigenen Neupositionierung nach dem Verlust des Empires und des Großmachtstatus. Die wirtschaftliche Entwicklung ließ sich dabei als relativer Niedergang beschreiben, was auf geringe Investitionen und entsprechend zurückbleibender Produktivität zurückzuführen war. Geringe Investitionen, veraltete Maschinen und notwendige Importe führten in Großbritannien zu einer Desindustrialisierung, die sie hinter der Konkurrenz aus anderen Ländern zurückfallen ließ. Denn immer mehr andere Länder entwickelten sich zu Exportnationen, vor allem die Unterlegenen des Zweiten Weltkrieges starteten eine rasante Aufholjagd. Regelmäßige Zahlungsbilanzkrisen, die auf geringe eigene Technologisierung und Produktivität zurückzuführen waren, schwächten nicht nur Großbritannien, sondern die gesamte Sterling-Zone des Commonwealth, dessen wirtschaftliche Probleme zusätzlich abgefedert werden mussten. Darin zeigte sich, dass die ehemalige Weltmacht Großbritannien der Führung eines Weltreiches nicht nur politisch, sondern auch wirtschaftlich nicht mehr gewachsen war.²³⁰ Der frühe Konsumboom der 1950er Jahre beendete die *Austerity* löste und bei der Bevölkerung ein Gefühl aus, das Harold Macmillan 1957 mit dem Ausspruch »Most of our people never had it so good« zusammenfasste. Außerdem trug die neue Kaufkraft zu einer Steigerung der Importe gegenüber den Exporten bei, was allerdings nicht nur Vorteile mit sich brachte:

230 Mergel, Großbritannien, S. 60ff.

»Weil die englischen Verbraucher [...] Kühlschränke und Radios wollten, blieben die Ausgaben [für] Industrieinvestitionen zurück, mithilfe derer man – freilich mit Verzögerung – selbst Kühlschränke und Radios hätte herstellen können.«²³¹

Einen Ausbruch aus diesem Kreis, der zunehmend zu einem wirtschaftlichen Abschwung führte, wurde von den Gewerkschaften verhindert, die die in den 1950er Jahren erlangte Vollbeschäftigung und hohe Löhne beibehalten wollten. Versuche der Eindämmung des Staatsinterventionismus wie unter Edward Heath im Jahr 1970 und der Neudefinition des Verhältnisses von Staat und Gewerkschaften mit dem *Industrial Relations Act 1971* führten zu massivem Widerstand und zahlreichen Streiks der Gewerkschaften, die weder in einer Einheitsgewerkschaft noch in einem Tarifsystem wie in Deutschland organisiert waren und durch das Prinzip des *Closed shop* für enorme Mitgliederzahlen der Gewerkschaften sorgten.²³² Der Konsens der Vollbeschäftigung, eingeführt mit dem Wohlfahrtsstaat in den 1950er Jahren, sollte nicht der Rationalisierung durch den Staat zum Opfer fallen. 1972 kam es zum ersten nationalen Kohlestreik, nachdem sich die Politik nicht auf horrenden Lohnforderungen der Bergleute einlassen wollte. Die Regierung musste daraufhin die Drei-Tage-Woche einführen, kurz darauf den Notstand ausrufen und den Bergarbeitern schließlich Lohnsteigerungen in einer Höhe von 17 bis 24 Prozent zugestehen. 1973/74 wiederholte sich das Szenario in ähnlicher Weise, verschärft durch die Ölkrise. Die Inflation führte dazu, dass der Sterling ein Viertel seines Wertes verlor, bei gleichzeitiger zunehmender Arbeitslosigkeit und Stagnation der Produktion (»Stagflation«).²³³ Bedingt durch die bereits erwähnten geringen Kapazitäten zur Produktionssteigerung waren die Auswirkungen in Großbritannien gravierender als in anderen Ländern. Die Auseinandersetzungen mit den Gewerkschaften, die gegen die Arbeitslosigkeit und für höhere Löhne streikten, belasteten nicht nur die Wirtschaft zusätzlich, sondern kosteten auch Edward Heath sein Amt als Premierminister und brachten erneut Harold Wilson und damit die Labour-Partei an die Regierung. Auf Konsens bedacht, handelte er mit den Gewerkschaften einen *Social Contract* aus. Doch der Vertrag war erfolglos. Die Gewerkschaften forderten immer höhere Lohnsteigerungen, die erneut zu massiver Inflation führten (28 Prozent im Jahr 1974).²³⁴

Außenpolitisch ging es für Großbritannien vor allem um die Frage der Annäherung an Europa. In den fünfziger Jahren erschwerte sich Großbritannien den Weg in ein zunehmend zusammenwachsendes Europa durch die mangelnde Bereitschaft, Souveränität einzubüßen. Von Interesse war lediglich ein vereinigter

231 Ebd., S. 62.

232 *Closed shop*: Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft als Voraussetzung für eine Beschäftigung in einzelnen Branchen und Unternehmen.

233 Mergel, Großbritannien, S. 184f.

234 Ebd., S. 185

Wirtschaftsraum anstatt einer Verflechtung auch in politischer, rechtlicher und bürokratischer Hinsicht: »Begrifflich zeigte sich das darin, dass man nicht von Einheit (>union<), sondern immer von Einigkeit (>unity<) sprach.«²³⁵ Mehr aus Sorge um ein wirtschaftliches und politisches Zurückbleiben als aus Europabegeisterung konnte 1972 im britischen Parlament dann jedoch der *European Communities Act* verabschiedet werden, als Voraussetzung für die Aufnahme in die EG im Jahr 1973. Neben weiteren Argumenten, zum Beispiel um ein Zurückbleiben hinter den anderen europäischen Staaten zu vermeiden, starke Partner zu gewinnen oder zu versuchen, den Großmachtstatus wieder zu erlangen, spielten bei der Entscheidung zu dem Beitritt vor allem wirtschaftliche Überlegungen eine Rolle:

»Dass die Briten diesen Weg in ein Europa gingen, das ihnen kulturell fremder sein musste als die Staaten des ehemaligen *Empire* oder die USA, verweist zunächst mehr auf das drängende Problembewusstsein für den wirtschaftlichen Abstieg als auf ein wachsendes Europabewusstsein.«²³⁶

Die Europafrage wurde in Großbritannien weiter diskutiert, vor allem innerhalb der Politik, doch ab Mitte der siebziger Jahre wurde deutlich, dass sich in der Bevölkerung ein Stimmungswandel vollzogen hatte: In einem 1975 gestellten Referendum zu Europa sprach sich eine Zweidrittelmehrheit dafür aus.²³⁷

Ähnlich wie in den französischen Schulbüchern zeigt sich in den Schulbüchern aus Großbritannien mit der Annäherung an Europa deutlich und dauerhaft ein Rückgang der Narrative, die symbolhaft aufgeladen sind. Es wird nüchterner formuliert und die wesentlichen gesamteuropäischen Entwicklungen werden hervorgehoben. Dadurch wird es andererseits jedoch auch erschwert, Verständnis für die zeitgenössischen emotionalen Reaktionen auf den Versailler Vertrag und deren Folgen herzustellen, die den Umgang damit und den Geschichtsverlauf maßgeblich prägten.

4.3.4 USA: »Now the French had their revenge«

In den amerikanischen Schulbüchern finden sich einige Parallelen zu den französischen und britischen Büchern. Bis in die 1960er Jahre wird die Unterzeichnung im Spiegelsaal entweder im Kontrast oder in einer historischen Kontinuität zum Friedensschluss 1919 und der Reichsgründung 1871 betrachtet.

1939 wird dies über die Erwähnung des Versailler Schlosses, Ludwigs XIV. und Bismarcks Blut und Eisen-Theorie hergestellt:

235 Ebd., S. 107.

236 Ebd., S. 108.

237 Ebd., S. 109.

»To use Bismarck's expression, the German Empire had been formed by blood and iron; it had now been crushed by blood and iron. Strange to say the treaties that marked the beginning of the empire and those that marked its end were signed in the same Palace of Versailles that had been built by Louis XIV of France over two hundred years before.« (USA 1939/250)

Eine ähnliche Kontrastierung zwischen Gründung und Untergang des Deutschen Reiches erfolgt auch im US-amerikanischen Schulbuch von 1931 (USA 1931/660) und im britischen desselben Jahres (GB 1931/269).

1963 wird ebenfalls Bezug genommen auf die bedeutungsvolle Kontinuität von Ludwig XIV. über die deutsche Kaiserproklamation bis zum Versailler Vertrag, symbolisiert durch den Spiegelsaal. Die Auswahl dieses Ortes für die Unterzeichnung des Friedensvertrages wird dabei auf das französische Streben nach Vergeltung zurückgeführt:

»On June 28, 1919 [...] the treaty was signed. It is known as the Treaty of Versailles because the ceremony took place in the Hall of Mirrors in Louis XIV's Versailles Palace. Forty-eight years earlier the King of Prussia had been proclaimed German Emperor in the same palace, while the Germans were besieging Paris [...]. Now the French had their revenge.« (USA 1963/511)

Damit wird zum ersten Mal darauf hingewiesen, dass die Auswahl des Ortes kein Zufall war, sondern dass die historische Bedeutung des Spiegelsaales und die Emotionen der siegreichen Mächte es beeinflusst haben, dass die Unterzeichnung in Versailles stattfand. Die deutschen Reaktionen und der Wunsch nach Vergeltung werden im Anschluss jedoch nicht angeführt. Ihre Bedeutung wird offenbar nicht hoch genug eingeschätzt, um sie im Schulbuch zu thematisieren.

Ebenso wie in den französischen und britischen Schulbüchern spielen spätestens in den 1960er Jahren historische Verweise oder Symbolik zum letzten Mal eine dedizierte Rolle in den amerikanischen Büchern. Der Verweis auf 1871 und Elsass-Lothringen taucht zwar auch in den US-amerikanischen Büchern von 1985, 1995 und 2018 auf und hält sich damit jahrzehntelang, es zeigt sich jedoch ein deutlicher Unterschied zu den Büchern aus Deutschland, in welchen die Symbolik über die hundert Jahre hinweg bis zum aktuellen Zeitraum immer wieder expliziert wird. Die Diskrepanz zwischen der Bedeutung der symbolischen Handlungen für die Zeit nach dem Friedensschluss und dem Stellenwert in Schulbüchern sowie der Unterschied zwischen Deutschland und den anderen Nationen offenbart, dass dieses Thema offensichtlich von anderen Entwicklungen überlagert und gleichzeitig unterschätzt wird und das Potenzial für die Lernenden, das sich aus der Untersuchung von symbolischen Handlungen und Vergangenheitsbezügen ergibt, verkannt wird.

In den US-amerikanischen Schulbüchern zeigt sich dies in einer Zeit, die zum einen ganz im Zeichen des Kalten Krieges, zum anderen im Zeichen der aufkommenden Protestbewegung stand und dadurch empfänglich für symbolisches politisches Handeln war – sowohl auf der internationalen Bühne der Mächtigen als auch in der Zivilgesellschaft. Anfang der 1960er Jahre erreichte der Kalte Krieg seinen Höhepunkt. Präsident Kennedy hoffte, durch ein umfangreiches Rüstungsprogramm und enorme Militärausgaben seinen Handlungsspielraum zu vergrößern, um situationsbedingt auf Provokationen reagieren zu können (*Flexible Response*) und die Ausbreitung des Kommunismus in Entwicklungsländern durch Aufstands- bekämpfung (*Counterinsurgency*) zu verhindern. Zur größten Herausforderung wurde dabei das seit 1954 in einen »kommunistischen« Norden und einen »freien« Süden geteilte Vietnam. Es bildete nach der »Dominotheorie« Kennedys Vorgängers Eisenhower den Schlüssel, eine Ausbreitung des Kommunismus in ganz Südostasien zu verhindern. 1961 operierten ungefähr 15.000 von Nordvietnam und China unterstützte Guerillas in Südvietnam. Kennedy schreckte vor einer Stationierung von Bodentruppen zurück, unterstützte Südvietnam jedoch mit Militär- und Wirtschaftshilfe und ging davon aus, der Konflikt würde so gemäß seines Vorhabens der *Counterinsurgency* die Schwelle des Krieges nicht überschreiten.²³⁸ Doch mit dem Beginn des militärischen Engagements im Vietnamkonflikt – der Entsendung einer wachsenden Anzahl von Entwicklungshelfern und Militärberatern – wurde eine Eskalationsspirale in Gang gesetzt²³⁹, die sich nach der Ermordung Kennedys unter seinem Nachfolger Johnson zu einem jahrelangen blutigen Krieg ausweitete, der den so sehr beschworenen nationalen Konsens beendete, zu einer Polarisierung der Nation führte und zeigte, dass trotz der amerikanisch-sowjetischen Annäherung der Ost-West-Konflikt noch lange nicht beendet war.

In der Forschung wird einerseits die Amtszeit Kennedys als »Höhepunkt des liberalen Konsenses« bezeichnet.²⁴⁰ An anderen Stellen wird der »Zenit des liberalen Konsenses« 1964 an der Bestätigung seines Nachfolgers Johnson im Präsidentenamt festgemacht.²⁴¹ Auch wenn sich in der Forschung keine einheitliche Darstellung über den Höhepunkt (und das Ende) des »liberalen Konsenses« findet, so sind die kollektive Erschütterung über den gewaltsamen Tod Kennedys am 22. November 1963 und die anschließende Mythisierung seiner Person eindeutiges Zeichen und Ausdruck dieses Konsenses. Kennedys Tod wurde zum Wendepunkt im Verlauf der US-Geschichte und in der Wahrnehmung der amerikanischen Nation. Der frühe gewaltsame Tod des beliebten Präsidenten vor laufenden Fernsehkameras,

238 Heideking/Mauch: USA, S. 322-325.

239 Cassert/Häberlein/Wala, USA, S. 466.

240 Vgl. ebd., S. 456f.; Heideking/Mauch, USA, S. 319.

241 Berg, USA, S. 76; Adams, USA, 100f.

zusammen mit den Verschwörungstheorien um den oder die Täter befeuerten einen Mythos »vom strahlenden, zukunftsgerichteten, siegessicheren Gestalter der amerikanischen Weltpolitik«²⁴². Mit seiner Antrittsrede hatte sich Kennedy »als würdiger Nachfolger Jeffersons, Lincolns und Roosevelts im nationalen Gedächtnis verankert«²⁴³. Den glimpflichen Ausgang der Kubakrise und die Abwendung eines atomaren Krieges hatte die westliche Öffentlichkeit als persönlichen Triumph Kennedys gefeiert.²⁴⁴ Durch die enorme Aufwertung Kennedys bis hin zur Mythisierung in einer von ihm selbst auf Eintracht und Freiheit eingeschworenen Bevölkerung erschienen der »Generation Kennedy« die folgenden 1960er Jahre dadurch umso mehr als Ära unerfüllter Hoffnungen und Träume, in der sich Unzufriedenheit und Protest mehrten.

In diese Zeit des Umbruchs fällt auch die veränderte Schulbuchdarstellung. Die Vorkriegsgeschichte erhält keinen großen Stellenwert mehr und tritt insgesamt und dauerhaft in den Hintergrund. Parallelen zur jeweils aktuellen öffentlichen Symbolik werden dadurch ebenfalls ausgespart, auch wenn sich die Möglichkeit geboten hätte, Muster und Kontinuitäten im Spektrum politischer Symbolik und ihrer Wirkungen und Konsequenzen aufzuzeigen und zu analysieren.

4.3.5 Fazit und internationale Vergleiche

In Bezug auf Symbolik und Verweise in die Vergangenheit zeigt sich in den deutschen Schulbüchern, dass die Inszenierung der Unterzeichnung insgesamt nur eine marginale Rolle spielt, der Verweis auf 1871 hingegen großen Stellenwert besitzt und sich über den gesamten Untersuchungszeitraum in den Schulbüchern wiederfindet. Nach 1919 dient das Jahr 1871 vor allem dazu, einen Vergleich zu den Vertragsbestimmungen herzustellen, die Frankreich nach dem Deutsch-Französischen Krieg erfüllen musste, um diese zu marginalisieren und die Bestimmungen für Deutschland dagegen als besonders drastisch darzustellen. Dadurch wird das bereits erwähnte Opfernarrativ kultiviert. Während der Zeit des Nationalsozialismus werden weitere historische und symbolische Verweise auf Ludwig XIV. und Napoleon I. dazu instrumentalisiert, sowohl den Versailler Vertrag als auch Frankreich als Erbfeind und politische Personen der Weimarer Republik als feindlich zu diskreditieren.

Kontrastierend dient der Verweis auf 1871 in den französischen Schulbüchern der Zwischenkriegszeit dazu, den Beginn einer Ära der deutschen Ungerechtigkeit gegenüber Frankreich und 1919 als deren Ende darzustellen. Symbolisch dafür steht in Frankreich dabei nicht so sehr die Unterzeichnung des Versailler Vertrages im

242 Adams, USA, S. 99f.

243 Gassert/Häberlein/Wala, USA, S. 457.

244 Heideking/Mauch: USA, S. 323.

Spiegelsaal, sondern die Rückgewinnung Elsass-Lothringens (Artikel 51–79). Verweise auf die Rückgabe auch anderer ehemals nicht-deutscher Gebiete werden bis in die 1960er Jahre angeführt, um den Versailler Vertrag als logische »Wiedergutmachung« ehemaligen Unrechts darzustellen. Interessanterweise wird über den gesamten Zeitraum von 1932 bis 2017 in keinem der französischen Schulbücher die (von Clemenceau inszenierte!) Situation im Spiegelsaal thematisiert. Lediglich in einem einzigen Schulbuch (FR 1952(1)) wird indirekt – durch ein Foto ohne Anleitung zur Quellenkritik – auf den Spiegelsaal verwiesen. Die Bedeutung der Inszenierung wird damit marginalisiert und kann nicht zu einem Verständnis der deutschen Reaktionen auf den Versailler Vertrag beitragen. In Großbritannien und den USA wird in der Zwischenkriegszeit auf die gegensätzliche Machtposition Deutschlands in den Jahren 1871 und 1919 hingewiesen. In den USA erscheint die Unterzeichnung 1919 als Antwort auf die französische Demütigung von 1871, auf die in beiden Schulbüchern (USA 1931, 1939) verwiesen wird.

Dass das Jahr 1871 viel häufiger als die Symbolik der Unterzeichnung des Versailler Vertrages in den Büchern – und den Gedächtnissen – vor allem der europäischen Nationen auch nach 1945 noch wirkt, kann an der Art und Weise nachvollzogen werden, in der die Unterzeichnung in den europäischen Büchern der Nachkriegszeit geschildert wird. Im deutschen Schulbuch wird darauf hingewiesen, dass der »Friedensvertrag, der im deutschen Volk bald das ›Versailler Diktat« genannt wurde« von der deutschen Delegation im Spiegelsaal des Versailler Schlosses unterzeichnet werden musste – »an der Stätte der Kaiserproklamation von 1871« (D 1953/146, Herv. d. A.). In dem ersten der beiden französischen Schulbücher wird an der einzigen Stelle, an der Deutschland überhaupt erwähnt wird (in der Bildunterschrift des abgedruckten Fotos, das den Spiegelsaal zeigt), dessen Niederlage genannt, die am Ort der Kaiserproklamation von 1871 besiegelt wurde:

»C'est dans la Galerie des Glaces, à Versailles, où Guillaume I^{er} avait été proclamé empereur des Allemands le 18 janvier 1871, que fut signé, le 28 juin 1919, le traité consacrant la défaite de l'Allemagne.« (FR 1952(1)/288, Herv. d. A.)

In fast identischem Wortlaut heißt es im britischen Schulbuch:

»On June 28, 1919, all the members of the Conference assembled in the Hall of Mirrors in the palace of Versailles, the great room in which in 1871 the first German emperor had been proclaimed. Now two Germans came to sign the treaty which marked Germany's defeat.« (GB 1949/197, 199, Herv. d. A.)

Im britischen Schulbuch kommt jedoch die bereits erwähnte Beschreibung der anwesenden Bewaffneten hinzu, die symbolisch das Ende der Kämpfe markieren, indem sie beim Eintritt der deutschen Delegation ihre Degen einstecken (GB 1949/199). Im US-amerikanischen Schulbuch wird die Kaiserproklamation nicht genannt, was angesichts der Tatsache, dass Deutschland insgesamt überhaupt nicht

erwähnt wird, auch nicht verwundert. In den Schulbüchern aller Nationen wird auch noch nach dem Zweiten Weltkrieg auf die Symbolik der Vertragsunterzeichnung eingegangen, die Darstellungen sind jedoch darauf beschränkt, eine Kontinuitätslinie zwischen 1871 und 1919 herzustellen, weshalb sie recht oberflächlich und unreflektiert bleiben.

Ab Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre sind Symbolik und Inszenierung in Frankreich, Großbritannien und den USA dann vollständig aus den Büchern verschwunden, auch wird kaum noch auf historische Ereignisse verwiesen (Ausnahmen: USA 1971: William Orpens Gemälde zeigt den Spiegelsaal, ohne Quellenkritik; USA 1985: Verweis auf die Rückgabe Elsass-Lothringens 1871; GB 1996: Abbildung des voll besetzten Spiegelsaals, ebenfalls ohne Quellenkritik). In den deutschen Schulbüchern wird die Symbolik seit der Nachkriegszeit insgesamt weniger, jedoch trotzdem deutlich häufiger als in den Büchern der anderen Nationen erwähnt. Der Verweis auf das Jahr 1871 als Datum der Kaiserproklamation wird außerdem in den meisten deutschen Büchern noch genannt.

Es verwundert, wie schnell die symbolischen Momente der Unterzeichnung aus den Schulbüchern verschwinden, spätestens, seit die unmittelbare Nachkriegszeit vorbei ist. Dies steht im Kontrast zu den emotionalen Motiven, die der Auswahl des Versailler Spiegelsaals als Ort der Unterzeichnung und ihrer Inszenierung zugrunde lagen, und zu der Wahrnehmung der Mitlebenden. Es wäre zu erwarten gewesen, dass sich seit der Zwischenkriegszeit die Darstellungen, die zunächst noch durch die Kriegserfahrungen emotional beeinflusst waren, zunehmend von der nachvollziehenden Ebene auf die Ebene der Reflexion und Bewertung verschieben. Dies lässt sich jedoch nicht nachweisen. Eine wichtige Neuerung beim Friedensschließen, die Bestrafung der besiegten Nation(en), die sich beim Versailler Vertrag zu einem nicht unerheblichen Teil auch über dessen symbolischer Demütigung vollzog, wird als solche nicht thematisiert bzw. reflektiert. Visuelle Darstellungen werden zwar im einen oder anderen Schulbuch verwendet, aber nicht analysiert und quellenkritisch reflektiert. Dies unterbleibt, obwohl sich im Kontext der Themen Symbolik und Inszenierung diese Quellengattung geradezu aufdrängt, um einer Kritik unterzogen zu werden, da sich Symbolik häufig im Bildlichen manifestiert. Erst im bayerischen Schulbuch von 2013 – und zwar ausschließlich in diesem! – erfolgt eine ausdrückliche und ausführliche Reflexion über »Versailles als Symbol« (D 2013/181ff.), die zwar keine umfassende Kritik speziell von Bildquellen einschließt, aber mithilfe eines eindrücklichen Quellenkorpus und zugehöriger Arbeitsanweisungen die Symbolkraft von Versailles mit ihren historischen Wurzeln verständlich und reflektierbar macht.

Gemeinsamkeiten ergeben sich in Bezug auf die visuelle Darstellung der Unterzeichnung. William Orpens Historienmalerei »The Signing of Peace in the Hall of Mirrors, Versailles, 28th of June 1919« taucht in jeder für die Analyse herangezogenen Nation in jeweils einem Schulbuch auf. Zur Visualisierung des Versailler

Vertrages in Schulbüchern wird damit vor allem auf dieses Gemälde zurückgegriffen. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als es eine der visuellen Darstellungen historischer Themen ist, die in europäischen Geschichtsschulbüchern insgesamt durchschnittlich am häufigsten zu sehen sind.²⁴⁵ Das Gemälde ist zugleich Kunstobjekt, Zeitzeugenquelle und kritische Betrachtung des Friedensschlusses. William Orpen, der als künstlerisches Mitglied der britischen Delegation an der Unterzeichnungszereemonie teilnahm, schuf das Gemälde im Auftrag der britischen Regierung. Gegenüber den Verhandlungsergebnissen und dem diplomatischen Geschehen war Orpen kritisch eingestellt, was der 1921 von ihm veröffentlichte biografische Text »An Onlooker in France 1917–1919« bestätigt:

»The meetings of the delegates at the ›Quai d'Orsay‹, the handing over of the Peace Terms to our late enemies, were all rather rough-and-tumble affairs, and, in the end, the great signing of the Treaty had not as much dignity as a sale at Christie's. How different must the performance have been in 1870 [sic]!«²⁴⁶

Die tief gebeugte Haltung der deutschen Delegation in Orpens Gemälde, vor allem des sitzenden Hermann Müller vor dem Tisch der Abgeordneten der siegreichen Nationen veranschaulicht die Tatsache, dass weder die Verhandlungen noch die Unterzeichnung »auf Augenhöhe« stattfanden. Die große Leere im Bildzentrum weist auf die Abwesenheit der eigentlichen Beteiligten und Opfer des Krieges hin – der zahlreichen Kämpfenden, die auf den Schlachtfeldern getötet, verstümmelt und traumatisiert wurden, hingegen während der Verhandlungen und bei der Unterzeichnung über politischen Interessen und diplomatischen Winkelzügen nahezu in Vergessenheit gerieten (lediglich einige »gueules cassées«, gesichtsverletzte französische Soldaten, wurden als stumme Anklage in Richtung der Deutschen in einer Fensternische platziert): »The ›frocks‹ had won the war. The ›frocks‹ had signed the Peace! The Army was forgotten. Some dead and forgotten, others maimed and forgotten, others alive and well – but equally forgotten.«²⁴⁷ Orpen selbst hatte in vier Monaten als Kriegsmaler an der Front die Schrecken und Gräu- el des Krieges und der Schlachtfelder erlebt und erinnert mit seinem Gemälde auf indirekte Weise an die Abwesenden, die im Krieg gekämpft hatten.²⁴⁸

245 Nach den Untersuchungen von S. Popp und M. Wobring ist es eine von 14 visuellen Darstellungen, die am häufigsten in europäischen Geschichtsschulbüchern vertreten sind, vgl. Popp/Wobring, *Europäischer Bildersaal*, S. 4-15.

246 Orpen, William: *An Onlooker in France 1917–1919*, London 1921 [ND 1996], S. 186.

247 Ebd., S. 188.

248 Eine aufschlussreiche, ausführliche Interpretation liefert Popp, Susanne: William N. M. Orpen: Die Unterzeichnung des Friedensvertrages von Versailles am 28. Juni 1919, in: Dies./Wobring, Michael (Hg.): *Der europäische Bildersaal. Europa und seine Bilder. Analyse und Interpretation zentraler Bildquellen*, Schwalbach/Ts. 2014, S. 122-135, hier S. 129-133.

Wie alle Historien Gemälde bildet Orpens Gemälde das Geschehen nicht ab, sondern deutet es. Da es sich um ein Auftragswerk der britischen Regierung handelt, das in das Imperial War Museum aufgenommen wurde, welches 1917 gegründet worden war, um die nationale Erinnerung zu bewahren, handelt es sich um eine »mentalitätsgeschichtliche Bildquelle für offizielle erinnerungspolitische Positionen«. ²⁴⁹ Zudem weist es sowohl aufgrund seiner künstlerischen Inszenierung als auch wegen der großen Verbreitung in europäischen Schulbüchern und populärkulturellen Medien eine hohe historische Repräsentations- und Symbolkraft auf und ist Teil des medialen kollektiven Gedächtnisses Europas.

Umso verwunderlicher ist es, dass die Lernenden in *keinem* der 41 in dieser Arbeit untersuchten Schulbücher dazu aufgefordert und angeleitet werden, die Symbolik – bezüglich des künstlerischen Inhalts *und* der Bedeutung des Gemäldes – zu analysieren und zu reflektieren. Das Gemälde dient lediglich der Illustration, wobei fraglich ist, was eigentlich veranschaulicht werden soll, denn weder die Delegierten noch der Spiegelsaal mit all seinem Prunk und Pomp sind besonders gut zu erkennen, was daran liegt, dass Orpen genau diese Leere abbilden wollte. Um einen erkenntnistheoretischen Mehrwert bezüglich des Versailler Vertrages oder seiner erinnerungskulturellen Bedeutung zu erlangen, taugt das Gemälde im Schulbuch ohne eine quellenkritische Auseinandersetzung jedoch nicht.

Insgesamt zeigt sich in deutlich häufigerer Anzahl und umfangreicherer Darstellung der Verweis auf historische Ereignisse, die entweder einen Friedensschluss und/oder das Schloss von Versailles als gemeinsamen Bezugspunkt zum Vertrag von 1919 haben, als die Thematisierung der Unterzeichnung im Spiegelsaal und ihrer Vorgeschichte. Auf das Jahr der deutschen Kaiserproklamation, 1871, wird besonders häufig verwiesen. Durch die Bezüge zur Vergangenheit knüpft die Darstellung an bereits bestehende Inhalte des kollektiven Gedächtnisses an, was – oberflächlich gesehen – den Zugang zu den neuen Inhalten erleichtert, allerdings genauer betrachtet alle mit den bereits vorhandenen Inhalten zusammenhängende Assoziationen, Emotionen und Bedeutungen auch mit den neuen Inhalten in Verbindung bringt. Dies trägt dazu bei, dass die Lernenden sich nicht unvoreingenommen mit dem Thema beschäftigen. Sie werden darüber hinaus in nahezu keinem Schulbuch durch eine entsprechende Quellenauswahl und Aufgabenstellungen dabei unterstützt, diese Tatsache zu reflektieren. Durch Verweise auf die Geschichte und die immer wieder neue Erwähnung bestimmter Ereignisse und Abläufe werden diese legitimiert und setzen sich über Generationen im kollektiven Gedächtnis fest. Dies liegt in der Tatsache begründet, dass innerhalb sozialer Gruppen das Bedürfnis »nach festen Zugehörigkeiten und Geschlossenheit der eigenen Gruppe sowie nach Sicherheit und Verlässlichkeit von gemeinsamen Weltbildern«

249 Ebd., S. 133.

vorherrscht. Im Prozess der Bewusstseinsbildung verschaffen sich die meisten größeren sozialen Einheiten dadurch innere Stabilität, dass sie ihre Geschichte schreiben. Symbole liefern dabei Bezugspunkte zur Orientierung und zur Bestätigung der eigenen Position – auf sie kann immer wieder eindeutig referiert werden.²⁵⁰ Dadurch bleiben die mit dem Symbol verknüpften Inhalte im kollektiven Gedächtnis und werden Teil der kollektiven Identität sozialer Gruppen. Offensichtlich wird dem Jahr 1871 über die Jahrzehnte dieser Stellenwert zugeschrieben, zumeist allerdings ohne die Bedeutung dieses Datums vor allem für Frankreich und Deutschland umfassend zu thematisieren und (entweder bereits im Zuge der Entstehung des Schulbuches oder im Schulbuch selbst) zu reflektieren, ob dieser Stellenwert und die stetige Erinnerung an die mit 1871 verbundenen Bedeutungen nach wie vor gerechtfertigt sind.

Vier unterschiedliche Darstellungsvarianten lassen sich im Kontext der Verweise in die Vergangenheit in den Schulbüchern feststellen. Mit den Verweisen wird in den Schulbüchern entweder eine *Kontinuitätslinie* zwischen den historischen Ereignissen und dem Versailler Vertrag nachgezeichnet, die eine vermeintliche Logik (rational) oder geschichtsinterne Gerechtigkeit (emotional-moralisch) suggeriert. So wird mit den Verweisen auf Ludwig XIV. der Erfolg Frankreichs über das Symbol Versailles manifestiert, in dessen Licht die Kaiserkrönung 1871 am selben Ort als Störung erscheint, die 1919 – im Sinne der Ordnung durch Kontinuität (rational) – wieder beseitigt wurde. Gleichzeitig scheint es gerecht, dass Deutschland, nachdem es Frankreich im Jahr 1871 durch die Kaiserkrönung nach dem gewonnenen Krieg gegen die Frankreich in *seinem* Versailles gedemütigt hatte, beim Friedensschluss von 1919 dieselbe Demütigung erfährt (emotional-moralisch).

Andererseits werden durch die zweite Variante in der bewussten *Abgrenzung* des Versailler Vertrages gegenüber anderen Ereignissen die Besonderheiten des Ereignisses von 1919 herausgestellt, was sich teilweise auf den Vergleich mit anderen Friedensschlüssen bezieht (rational) oder auch die als besonders stark empfundene Niederlage und Demütigung der Deutschen betont (emotional-moralisch). Auch dies dient beides der nachträglichen Legitimation – entweder der (Wieder-)Herstellung eines ehemaligen Zustandes (z.B. Zugehörigkeit Elsass-Lothringens zu Frankreich) oder einer zukunftsgerichteten Handlung (z.B. Abmilderung/Revision des Versailler Vertrages).

Die dritte in den Schulbüchern beobachtete Darstellungsvariante ist die *Nicht-darstellung*. Indem die symbolische Dimension der Unterzeichnung ausgespart wird, wird sie marginalisiert. Eine Reflexion über dieses – durchaus komplexe und

250 Schörken, Rolf: Zur Formenvielfalt der Legitimation durch Geschichte, in: Jeismann, Karl-Ernst (Hg.): Geschichte als Legitimation? Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis, Braunschweig 1984, S. 25-31, hier S. 25 und 27.

heikle Thema – wird vermieden und ihr möglicher Erkenntnisgewinn bezüglich der internationalen Beziehungen, der weiteren Entwicklungen und der Bedeutung von Revanchestreben, Emotionen und Propaganda dadurch zugleich verschenkt.

Ähnliches lässt sich auch zur vierten Variante – der Verwendung von Bildquellen zur reinen *Illustration* – festhalten: Indem meist auf Material zurückgegriffen wird, das bereits im kulturellen Gedächtnis Europas verankert ist,²⁵¹ erscheint die Reflexion darüber offensichtlich hinfällig, denn überall fehlen Aufgabenstellungen zur Quellenkritik. Dabei sind visuelle Darstellungen als Vehikel von Symbolik, aber auch als Symbole *an sich* eine spannende und potenziell Erkenntnis bringende Quellengattung – zumal in Bezug auf den Versailler Vertrag, der durch die Ortswahl, die Inszenierung der Unterzeichnung und den Umgang mit den unterlegenen Nationen eine Menge symbolischer Momente zu bieten hat, deren Entschlüsselung von großem erinnerungskulturellen Erkenntnisgewinn sein könnte.

4.4 Das liebe Geld und die Moral: Artikel 231

Es wird von uns verlangt, daß wir
uns als die allein Schuldigen am
Kriege bekennen; ein solches
Bekentnis wäre in meinem Munde
eine Lüge.

*Ulrich Graf-Brockdorff-Rantzau*²⁵²

Ulrich Graf Brockdorff-Rantzau verwandte in der Antwortrede auf Georges Clemenceaus Worte bei der Übergabe der Friedensbedingungen am 7. Mai 1919 einen großen Teil seiner Redezeit darauf, die Hauptverantwortung Deutschlands am Ersten Weltkrieg zurückzuweisen. Bis heute ist die Debatte um die Ursache des Ersten Weltkrieges nicht zu einem endgültigen Abschluss gekommen. Die Frage nach Ursache und Verantwortung stellte sich bereits während des Krieges, erhielt jedoch vor allem nach Kriegsende eine emotionale Dimension, die Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit erfasste und teilweise auch nach über hundert Jahren noch die Gemüter bewegt und polarisiert. Maßgeblich dazu beigetragen hat ein Artikel des Versailler Vertrages, der in den Teil zu den Wiedergutmachungen aufgenommen worden war, der bald nach Vertragsunterzeichnung als »Kriegsschuldartikel« verpönte Artikel 231:

»Die alliierten und assoziierten Regierungen erklären und Deutschland erkennt an, dass Deutschland und seine Verbündeten als Urheber aller Verluste und aller

251 Vgl. Popp, William N. M. Orpen, S. 133f.

252 Brockdorff-Rantzau, Rede bei der Übergabe der Friedensbedingungen am 7. Mai 1919, S. 243.

Schäden verantwortlich sind, welche die alliierten und assoziierten Regierungen und ihre Angehörigen infolge des ihnen durch den Angriff Deutschlands und seiner Verbündeten aufgezwungenen Kriege erlitten haben.«²⁵³

»Les Gouvernements alliés et associés déclarent er l'Allemagne reconnaît que l'Allemagne et ses alliés sont responsables, pour les avoir causés, de toutes les pertes et de tous les dommages subis par les Gouvernements alliés et associés et leurs nationaux en conséquence de la guerre, qui leur a été imposée par l'agression de l'Allemagne et de ses alliés.«

»The Allied and Associated Governments affirm and Germany accepts the responsibility of Germany and her allies for causing all the loss and damage to which the Allied and Associated Governments and their nationals have been subjected as a consequence to the war imposed upon them by the aggression of Germany and her allies.«²⁵⁴

Die Formulierung geht zurück auf den US-amerikanischen Delegierten und späteren Außenminister John Foster Dulles, der beauftragt wurde, einen Artikel zu formulieren, auf dessen Grundlage sich die in Artikel 232 und 233 anschließenden materiellen Wiedergutmachungsforderungen juristisch rechtfertigen ließen. Die »Schuld« wurde damit ursprünglich »vonseiten der Siegermächte als eine [durch Sach- und Geldleistungen] tilgbare konstruiert.«²⁵⁵ Zum ersten Mal wurde damit jedoch auch die Verantwortlichkeit für den Krieg einer Partei (den Mittelmächten) zugeschrieben. Hingegen gab es zum ersten Mal in der Geschichte der Friedensverträge keine sogenannte Oblivionsklausel, die das »Vergeben und Vergessen« vertraglich festhielt.

In der Formulierung des Artikels wurden das Wort »Schuld« und eine explizit moralische Komponente vermieden. Dies wird besonders deutlich in der französischen und englischen Fassung, wo »sont responsables« bzw. »responsibility« verwendet werden. In beiden Sprachen hätten mit »coupable« bzw. »blame« oder »guilt« Begriffe zur Verfügung gestanden, die eindeutiger einen (nicht nur juristischen) Schuldvorwurf transportiert hätten. Gleichzeitig war es jedoch nicht schwer, diesen Vorwurf in den Artikel zumindest hineinzuzinterpretieren. So enthalten die Begriffe »Angriff« und »aufgezwungen« durchaus einen Vorwurf, der über die juristische Dimension hinausgeht und zudem nicht nur auf eine Schuld *im*, sondern auch auf eine Schuld *am* Krieg verweist. Artikel 231 war von den Alliierten nicht als Schuldanklage geplant und folglich nicht in der Kommission

253 Friedensvertrag, S. 113.

254 Französische und englische Fassung zit. nach Brandt, Echo, S. 151.

255 Kreuz, Christian Daniel: Das Konzept »Schuld« im Ersten Weltkrieg und in der Weimarer Republik. Linguistische Untersuchungen zu einem brisanten Thema, Bremen 2018, S. 184.

zur Feststellung und Sanktionierung der gegnerischen Kriegsverantwortung und Kriegsverbrechen ausgehandelt worden, sondern im Wiedergutmachungsausschuss.²⁵⁶ Trotzdem war es möglich, ihn als solche zu verstehen:

»[D]ie weite Auslegung wird dem Artikel zwar nicht gerecht und läßt sich nicht aus seinem Wortlaut ableiten, aber sie widerspricht ihm auch nicht; sie ist eine Konsequenz, die aus ihm gezogen werden kann, die er unmöglich widerlegen kann und die er sogar begünstigt.«²⁵⁷

Auffällig ist jedoch, dass in Deutschland stets wie selbstverständlich von der deutschen »Alleinschuld« gesprochen wurde, die zu widerlegen das Ziel sein sollte. In der Grundannahme gegnerischen Übelwollens wurde auch dieses Konstrukt in Artikel 231 hineininterpretiert, obwohl »in der gesamten deutschen Ausgabe des Vertrags *allein* weder als Adverb oder Adjektiv noch als Wortbildungselement vor[kommt]«²⁵⁸, hingegen der Artikel ausdrücklich an »Deutschland und seine Verbündeten« adressiert war. Plakativ zeigt sich diese Überzeugung während der Rede des Sozialdemokraten Philipp Scheidemann vor der Nationalversammlung am 12. Mai 1919. Scheidemann zitiert Artikel 231, jedoch ohne die im Originalartikel angeführten Verbündeten Deutschlands zu erwähnen:

»Was soll ein Volk machen, dem das Gebot auferlegt wird: ›Deutschland ist für alle Verluste, alle Schäden, die die alliierten und assoziierten Regierungen und ihre Nationen infolge des Krieges erlitten, verantwortlich?‹ [...] Dieser Vertrag ist nach Auffassung der Reichsregierung unannehmbar! [...] Nicht der Krieg, sondern dieser harte, kasteiende Arbeitsfriede wird das Stahlbad für unser aufs tiefste geschwächte Volk sein!«²⁵⁹

Derartige Äußerungen und Interpretationen konstruierten die Wirklichkeit der Regierung und der Bevölkerung und waren verantwortlich dafür – »schuld daran«, wenn man so will –, dass in der Wahrnehmung und Überzeugung der Deutschen Artikel 231 und im weiteren Sinne der gesamte Versailler Vertrag sich gegen sie richtete und abzulehnen war.

Die Debatte um die Ursprünge des Krieges war indes bereits unmittelbar nach Kriegsbeginn entbrannt. Auf allen Seiten betonten die Beteiligten in den Begründungen ihres Kriegseintritts lediglich defensive Absichten. Zur Mobilisierung der

256 Zur Entstehung des Kriegsschuldartikels sowie seiner rechtlichen *und* moralischen Bedeutung vgl. bspw. Dickmann, Fritz: Die Kriegsschuldfrage auf der Friedenskonferenz in Paris 1919, in: Historische Zeitschrift 197, H. 1 (1963), S. 1-101, hier S. 43-59.

257 Fisch, Jörg: Krieg und Frieden im Friedensvertrag. Eine universalgeschichtliche Studie über Grundlagen und Formelemente des Friedensschlusses, Stuttgart 1979, S. 208.

258 Kreuz, Konzept »Schuld«, S. 188.

259 Philipp Scheidemann, 12. Mai 1919, in: Protokolle des Reichstags. Verhandlungen des Deutschen Reichstags und seiner Vorläufer, S. 1082ff., zit. nach Kreuz, Konzept »Schuld«, S. 188.

eigenen Bevölkerung als auch zu dem außenpolitischen Zweck der internationalen Legitimierung des Krieges wurde das Bild von einem gerechten Verteidigungskrieg entworfen und propagandistisch ausgeschlachtet.²⁶⁰ Während der Kriegszeit dienten dazu vor allem die sogenannten Farbbücher²⁶¹, Sammlungen diplomatischer Akten, durch die das jeweilige Vorgehen der beteiligten Nationen gerechtfertigt werden sollte. Das erste deutsche Weißbuch erschien bereits am 3. August 1914 unter dem Titel »Das deutsche Weißbuch. Wie Russland Deutschland hinterging und den europäischen Krieg entfesselte«.²⁶² Die Kriegspropaganda führte dazu, dass man auch nach Ende des Krieges von der Verantwortung der jeweiligen ehemaligen gegnerischen Mächte und der eigenen nationalen Unschuld überzeugt war. Als die Ausmaße des Krieges, die Zahl der Toten und Verwundeten und die Zerstörungen bekannt geworden waren, wollte erst recht niemand mit den Ursachen eines Krieges derartiger Dimension in Verbindung gebracht werden. In Deutschland kam hinzu, dass die Öffentlichkeit in dem Glauben gelassen wurde, die deutsche Armee sei »im Felde unbesiegt« geblieben, was durch die Dolchstoßlegende weiter befeuert wurde. Die Überzeugung von der eigenen Unschuld bedingte wiederum die Art, in der Artikel 231 in Deutschland gelesen und interpretiert wurde, und die Intensität, mit der gegen den so verstandenen Schuldvorwurf vorgegangen wurde. Nach der Übergabe der Vertragsbedingungen an die deutsche Delegation am 7. Mai 1919 konzentrierte sich die Zurückweisung des Vertrages vor allem auf diesen Artikel. Die Frage der Verantwortlichkeit wurde zur »Lebensfrage des deutschen Volks« erklärt.²⁶³ Da die Deutschen nur schriftlich zu den Vertragsbedingungen Stellung nehmen durften, sandte die deutsche Delegation unter der Leitung des Außenministers Ulrich Graf Brockdorff-Rantzau innerhalb von nur wenigen Tagen drei Noten nach Paris²⁶⁴, in denen die »Kriegsschuldfrage« im Mittelpunkt stand und die gesamte deutsche Verantwortung für den Kriegsbeginn zurückgewiesen wurde. Parallel dazu erschien in Deutschland ein weiteres Weißbuch, in dem Do-

260 Julien, Élise: Der Erste Weltkrieg, Darmstadt 2014, S. 16f.

261 Für Deutschland: Weißbuch, für Großbritannien: Blaubuch, für Russland: Orangebuch, für Österreich-Ungarn: Rotbuch, für Frankreich: Gelbbuch.

262 Das deutsche Weißbuch. Wie Russland Deutschland hinterging und den europäischen Krieg entfesselte, Berlin 1914.

263 Deutsche Note vom 24. Mai 1919 über die Schuldfrage, in: Materialien, betreffend die Friedensverhandlungen, Teile I/II, V.21., hg. v. Auswärtiges Amt. Geschäftsstelle für die Friedensverhandlungen, Berlin o.J.

264 13. Mai 1919: Deutsche Note über die Schuld am Kriege; 24. Mai 1919: Deutsche Note über die Schuldfrage; 29. Mai: Deutsche Mantelnote vom 29. Mai 1919, in: Materialien, betreffend die Friedensverhandlungen, Teile I/II, V. 7/V. 21); Teil III, V.24., hg. v. Auswärtiges Amt. Geschäftsstelle für die Friedensverhandlungen, Berlin o.J.

kumente zusammengestellt waren, welche den Vorwurf, den Krieg verursacht zu haben, widerlegen sollten.²⁶⁵

Die Alliierten antworteten am 16. Juni 1919 ihrerseits mit einer Mantelnote, in der sie alle deutschen Einwände – bis auf die sofortige Abtretung Oberschlesiens an Polen, über die nun zunächst eine Volksabstimmung durchgeführt werden sollte – zurückwiesen und, anstatt größere Abänderungen vorzunehmen, ihre ursprünglichen Bestimmungen ausführlich begründeten. Deutlich ging daraus auch die Überzeugung hervor, dass sie unzweifelhaft Deutschland für den Beginn des Krieges für verantwortlich hielten. In der Mantelnote wurde der Erste Weltkrieg eingestuft als »das größte Verbrechen gegen die Menschheit und gegen die Freiheit der Völker [...], welches eine sich für zivilisiert ausgebende Nation jemals mit Bewusstsein begangen hat«.²⁶⁶ Es war von einem »Verbrechen« die Rede – das Handeln der deutschen Regierung im Juli 1914 wurde damit offiziell kriminalisiert. Der Vorwurf war eindeutig – und zwar unverkennbar nicht nur in juristischer, sondern auch in moralischer Hinsicht:

»Indessen beschränkt sich die Verantwortlichkeit Deutschlands nicht auf die Tatsache, den Krieg gewollt und entfesselt zu haben. Deutschland ist in gleicher Weise für die rohe und unmenschliche Art, auf die er geführt worden ist, verantwortlich.«²⁶⁷

Durch die Mantelnote, die inhaltlich an der Verurteilung aufgrund einer juristisch-materiellen *und* moralischen Dimension der Vorwürfe keinen Zweifel ließ, fühlten sich die Deutschen in ihrer Überzeugung bestätigt, es sei den Alliierten von Anfang an darum gegangen, ihnen eine alleinige, vollumfängliche »Schuld« am und im Krieg zuzuschreiben und Deutschland dafür zu bestrafen. Wörtlich wurde jedoch auch in der Mantelnote keine »Schuld« erwähnt, vielmehr sollte das »Unrecht«, für das Deutschland die »Verantwortung« zugeschrieben wurde, im Sinne der »Gerechtigkeit« »wiedergutmacht« werden.²⁶⁸ Trotzdem wurde in Deutschland über die politischen Lager hinweg und in der Öffentlichkeit fortan eine Beschuldigung angenommen und durch eine ständige Zurückweisung sprachlich am Leben gehalten. Von der »Kriegsschuldlüge« war die Rede, deren Wiederlegung und Zurückweisung sich zum parteiübergreifenden Ziel während der Zwischenkriegszeit entwickelte. Da die Mantelnote keinen juristisch relevanten Teil des Vertrages darstellte, hingegen Artikel 231 die rechtliche Grundlage bildete, aufgrund derer Reparationszahlungen, Abgaben, Gebietsabtretungen und schließlich auch Strafbe-

265 Deutschland schuldig? Deutsches Weißbuch über die Verantwortlichkeit der Urheber des Krieges, Berlin 1919.

266 Friedensvertrag, S. 1.

267 Ebd., S. 2.

268 Vgl. ebd., S. 5.

stimmungen gerechtfertigt wurden, entwickelte sich die Kampagne gegen diesen Artikel schnell gegen den Versailler Vertrag an sich. Könnte man Artikel 231 widerlegen, so die Annahme, wären auch große Teile des restlichen Vertrages inhaltlich nicht mehr haltbar. Entsprechend groß war der (sprachliche und organisatorische) Aufwand, der betrieben wurde, um die deutsche Kriegsschuld abzustreiten bzw. auf andere Nationen abzuwälzen. Ab 1919 wurde dazu ein eigenes Kriegsschuldreferat eingerichtet, 1921 die Zentralstelle für die Erforschung der Kriegsursachen und der Arbeitsausschuss Deutscher Verbände, um sowohl die internationale Öffentlichkeit als auch die eigene Bevölkerung von der nötigen Revision des Vertrages zu überzeugen. Die Zentralstelle veröffentlichte ab 1923 unter der Leitung des ehemaligen Generalstabmitgliedes Alfred Wegerer unter dem Titel »Die Kriegsschuldfrage« eine Zeitschrift, die ausschließlich dieser Frage gewidmet war und vom Auswärtigen Amt finanziert wurde. Kritische Schriften, wie der bereits 1918/19 von dem Sozialisten Karl Kautsky verfasste Bericht über die Mitverantwortung der deutschen Reichsleitung für den Kriegsbeginn²⁶⁹, wurden zunächst von der Veröffentlichung ausgeschlossen. Die Geschichtswissenschaft, wo man zu dieser Zeit noch keinen Zutritt zu den Archiven hatte und sich auf Dokumente der deutschen Diplomatie stützen musste, stand während dieser Zeit maßgeblich unter dem Einfluss der politischen Ansichten und Herangehensweisen und sollte das nationale Geschichtsbewusstsein im Sinne der Regierung formen.²⁷⁰

Hinzu kam, dass die moralische Dimension des Schuldvorwurfes als offene Ehrverletzung bestehen blieb. Zum einen, weil die Deutschen das Eingeständnis einer (Mit-)Verantwortung kategorisch ausschlossen, zum anderen, weil Wiedergutmachungen für eine moralischen Schuld – moralische *Entschuldigungen* – nicht einfach einzufordern und zu erbringen sind:

»Während [...] die Verbindlichkeit und die Verantwortlichkeit des Urhebers im Rahmen der juristischen Schuld als Sach- oder Geldleistung zu fassen ist, ist es bei der sittlichen Schuld, die sich an der Art des Verstoßes gegen gesellschaftliche Normen und Werte wie auch den Gesetzen der Vernunft orientiert, schwierig, eine eindeutige Verpflichtung als Wiedergutmachung festzulegen. Daraus folgt: Die juristische Schuld ist [...] wegen der Möglichkeit materieller Wiedergutmachung aufhebbar und kann in einem bestimmten materiellen und zeitlichen Rahmen abgegolten werden. Dieses Materielle kann durch das Derivat *Schulden* ausgedrückt werden. Die Wiedergutmachung sittlicher Schuld ist schwerer fassbar und ihre Definitionen lassen die Art der Verbindlichkeit, die aus ihr resultiert, weitgehend offen. »Schuld« zeigt sich damit als sehr komplexes Konstrukt.«²⁷¹

269 Vgl. Kautsky, Karl: Wie der Weltkrieg entstand. Dargestellt nach dem Aktenmaterial des Deutschen Auswärtigen Amtes, Berlin 1919.

270 Julien, Weltkrieg, S. 18ff.

271 Kreuz, Konzept »Schuld«, S. 101, Herv. i. O.

Für die Deutschen wurde die Revision deshalb so elementar, weil sie sowohl die Wiedergutmachungen in Form der Sachleistungen, Gebietsabtretungen usw. (»Schulden«) abwenden, als auch den Vorwurf der moralischen »Schuld« entkräften wollten. Dieser tangierte – genauso wie in diesem Zusammenhang vor allem die Strafbestimmungen – die Ehre der Deutschen und setzte besonders dadurch starke Emotionen gegen den Vertrag frei, der entsprechend nicht nur als *Diktat*, sondern auch als *Schmach* wahrgenommen wurde. Aufgrund der abstrakten Form der moralischen Schuld und ihrer Wiedergutmachung ist es fraglich, ob ein Entgegenkommen der Alliierten bei den juristisch-materiellen Forderungen zu einer Wiederherstellung der deutschen Ehre und zur vollständigen Beruhigung der Emotionen geführt hätte.

Indes mehrten sich auch in Frankreich und Großbritannien Stimmen, die eine Revision des Versailler Vertrages forderten. Die Positionen stützen sich im Vergleich zu denjenigen in Deutschland überwiegend auf pazifistische Argumente. In Frankreich und Großbritannien dominierte die Sorge um einen stabilen Frieden, vor allem weil man sich einen weiteren großen Krieg nicht zuletzt wirtschaftlich nicht leisten konnte. Zudem spielte die Furcht vor einer bolschewistischen Beeinflussung eine Rolle bei dem Gedanken, Milde gegenüber Deutschland walten zu lassen. Die Toleranz gegenüber Hitlers Außenpolitik durch die Appeasement-Strategie Großbritanniens und Frankreichs in den 1920er und 1930er Jahren ist das folgenreichste Ergebnis der Überzeugung, der Versailler Vertrag sei zu hart ausgefallen. In den USA bedingten die nationale Sicht und die Frage nach der zukünftigen Positionierung gegenüber europäischen Anliegen die Bewertung des Vertrages. Hier verband sich die Diskussion um die Gründe der Nichttratifizierung der Friedensverträge mit der Frage, warum die USA überhaupt in den Krieg eingetreten waren und welche Interessen man verteidigt habe.

Gemeinsam war allen Nationen, dass die nationale Propaganda angesichts der Diskussionen um den Versailler Vertrag in die Nachkriegszeit hinein weitergetragen wurde. Die Ansichten und Bewertungen waren von emotionalen, politischen und ökonomischen Gesichtspunkten beeinflusst und konnten sich zudem nur innerhalb des Rahmens bewegen, der von den Machthabenden mitgetragen wurde. Eine objektive, wissenschaftliche Bewertung des Versailler Vertrages im Allgemeinen und der »Kriegsschuldfrage« im Speziellen war in der Zwischenkriegszeit dadurch nicht möglich.

Auf politischer und emotionaler Ebene war die Frage jedoch der zentrale Ausgangspunkt dafür, den Versailler Vertrag grundsätzlich infrage zu stellen und sich während der Zwischenkriegszeit in verschiedenen Nationen aus unterschiedlichen Gründen für seine (teilweise) Revision einzusetzen. Sie wurde indes bis heute nicht abschließend beantwortet. Nachdem sich in den 1930er Jahren der Konsens herausgebildet hatte, es gebe keinerlei Schuldige, stattdessen sei der Große Krieg ein »Unfall« gewesen (so der US-amerikanische Historiker Sidney Fay), und die Natio-

nen seien allesamt »hineingeschlittert« (wie David Lloyd George rückblickend 1933 konstatierte), geriet die Beschäftigung mit dem Ersten Weltkrieg nach dem Zweiten Weltkrieg, für dessen Ursache die Schuldfrage eindeutig ausfiel, in den Hintergrund. Als in den 1960er Jahren nach und nach die Archive geöffnet wurden, erhielt die Diskussion neuen Auftrieb durch die Veröffentlichungen Fritz Fischers²⁷², woraus eine der historischen »Großkontroversen« des 20. Jahrhunderts erwuchs.²⁷³ Danach schien es, als sei die deutsche Hauptverantwortung größtenteils als Minimalkonsens anerkannt worden. Die darauffolgenden Jahrzehnte zeigten jedoch, dass die Debatte nie wirklich abgeschlossen war: Die Frage nach der Ursache des Ersten Weltkrieges bewegte sich stets zwischen Kontroversen und Konsens.²⁷⁴ Das Interesse und die Emotionalität, die teilweise hundert Jahre später noch immer die Diskussionen prägen, machen deutlich, wie sehr diese Frage und der Umgang damit vor allem das deutsche kollektive Gedächtnis beeinflusst haben. Plakativ zeigte sich dies vor allem an den Verkaufszahlen und den Reaktionen auf Christopher Clarks Werk »Die Schlafwandler. Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog«. Darin wird der Beginn des Ersten Weltkrieges lediglich als »eine Tragödie, kein Verbrechen« eingestuft.²⁷⁵ Diese Einschätzung erinnert an die Unfall- und Schlitter-Thesen der 1930er Jahre und stieß in Deutschland vor allem in konservativen Kreisen auf Zustimmung.²⁷⁶

In den folgenden Kapiteln wird analysiert, wie in den Schulbüchern an den kontroversen Artikel 231 erinnert wird, in welchen Kontext er eingebettet ist und ob seine zeitgenössische, politische und geschichtswissenschaftliche Bedeutung reflektiert wird. Dabei wird der politische und geschichtswissenschaftliche Kontext hinzugezogen, um die Wechselwirkungen von Politik, Wissenschaft, Gesellschaft und Schulbuchdarstellungen aufzuzeigen. Besonders aufschlussreich wird dabei sein, ob auf die Vielschichtigkeit des Artikels 231 und der Mantelnote – die bedingt ist durch die juristisch-materielle Dimension *und* die moralische Konnotation – hingewiesen wird und wie die noch immer andauernde Kontroverse um die »Kriegsschuld« aufgearbeitet wurde und wird.

4.4.1 Deutschland: »Schuld« als nationales Narrativ

Wie bereits erwähnt, zeigen sich in den deutschen Schulbüchern insgesamt Unmuts- und Ungerechtigkeitsbekundungen gegenüber den siegreichen Mächten

272 Fischer, Griff nach der Weltmacht; Fischer, Krieg der Illusionen.

273 Große Kracht, Zankende Zunft, S. 22, 47–67.

274 Einen anschaulichen Überblick über den hundertjährigen Verlauf der Debatte geben beispielsweise Julien, Weltkrieg, S. 16–32; Mombauer, Julikrise und Kriegsschuld, S. 10–16.

275 Clark, Schlafwandler, S. 716.

276 Vgl. bspw. Geppert, Dominik u.a.: Warum Deutschland nicht allein schuld ist, in: Die Welt (online, 4.1.2014).

und dem Versailler Vertrag. Im Schulbuch von 1928 verschärft der Abschnitt zur »Feststellung von Deutschlands Schuld am Kriege« (D⁹1928(1)/142) diesen Eindruck; es ist nun die Rede von der »Verstümmelung, Beraubung und Knebelung Deutschlands« (D⁹1928(1)/142), deren Rechtfertigung die siegreichen Mächte aus Artikel 231 bezogen hätten, der daraufhin in Auszügen zitiert wird. Die Unterschrift Deutschlands unter den Vertrag sei vor allem in Bezug auf diesen Artikel folgenreich, da sie bei den »früheren Feinden« als Beweis dafür gegolten habe, dass »das Deutsche Volk seine Alleinschuld am Kriege selbst zugegeben habe« (D⁹1928(1)/142). Dass die Feststellung der alleinigen Schuld Deutschlands jedoch völlig ungerechtfertigt sei, wird durch die Behauptung gestützt, die deutsche Regierung habe sich »nach Kräften bemüht, den Krieg zu verhüten, und [...] später den Vertrag nur unterschrieben, weil Deutschland wehrlos den äußeren Gewaltmaßnahmen der ›Siegerstaaten‹ ausgesetzt war« (D⁹1928(1)/142). Deutschland erscheint auch hier als Opfer vermeintlich gewalttätiger siegreicher Staaten, was durch die Behauptung unterstützt wird, Deutschland sei am Ausbruch des Krieges nicht nur nicht beteiligt gewesen, sondern habe gar versucht, ihn zu verhindern. Der Begriff »Siegerstaaten« wird nur unter dem Vorbehalt der Anführungszeichen verwendet, was den siegreichen Mächten diesen Status abspricht oder ihn zumindest einschränkt. Ihre Autorität, die sie dazu befähigt, die Friedensbedingungen zu bestimmen, wird damit diskreditiert. Es werden so außerdem nicht nur Vorbehalte gegenüber der Verantwortung Deutschlands am Krieg gehegt, sondern auch an dem Status als unterlegene Macht. All das trägt dazu bei, den Eindruck vom »Opfer Deutschland« zu verstärken und den Wunsch nach Revision zu befeuern. Hinzu kommt, dass dem Versailler Vertrag sowohl die Rechtsverbindlichkeit als auch die moralische Vertretbarkeit abgesprochen werden: »Das erzwungene Eingeständnis einer begangenen Schuld ist [...] weder rechtlich noch vor dem Gewissen verbindlich.« (D⁹1928(1)/142) Die Formulierung macht deutlich, dass es für die Deutschen außer Frage steht, dass mit dem Artikel 231 eine rechtliche *und* moralische Verurteilung einhergeht.

Die vehemente Zurückweisung der deutschen Alleinschuld und deren Vermittlung über das Schulbuch im Jahr 1928 wird verständlich, wenn man bedenkt, dass der Erste Weltkrieg insgesamt zehn Millionen Tote gefordert hatte, darunter knapp zwei Millionen deutsche Bewaffnete:

»Die Anerkennung um die deutsche Alleinschuld hätte neben die Trauer um die Toten ein Gefühl der Schande gestellt und ein ›ehrenvolles‹ Gedenken kompromittiert.«²⁷⁷

Trotzdem versuchte die Regierung der Weimarer Republik nach dem Ersten Weltkrieg zunächst, Jugendlichen eine kritische Distanz zur Vergangenheit zu vermit-

277 Bendick, Kriegserwartung, S. 373.

tehn, damit sie ein positives Verhältnis zu Demokratie und Republik gewannen. Das Kriegsschuldreferat bemühte sich, Protest und Propaganda gegen die Schuldvorwürfe so zu lenken, dass zwar Deutschlands Alleinschuld bestritten, nicht jedoch seine Unschuld verfochten wurde.²⁷⁸ Schulbuchtexte, in denen behauptet wurde, die deutsche Regierung unter Wilhelm II. habe sich »nach Kräften bemüht, den Krieg zu verhüten« (D⁹1928(1)/142), unterliefen diese Bemühungen der neuen Regierung. Konservative Kreise, die nach dem Weltkrieg über Kriegsschuldorganisationen und Lehrendenverbände Einfluss auf die Schulbuchentwicklung nahmen²⁷⁹, strebten durch die Abwertung des Versailler Vertrages und das Reaktivieren von Feindbildern aus der Kriegszeit eine teilweise Rehabilitierung des Kaiserreiches an, wodurch gleichzeitig die Republik infrage gestellt wurde. Das vorliegende Schulbuch spiegelt diese Tendenz und die sich darin äußernden konservativen, antirepublikanischen Ansichten.

1939 wird die »Kriegsschuldfrage« gemeinsam mit einem Abschnitt zur geplanten Auslieferung deutscher Militärs und Führungskräfte (»Strafbestimmungen«) im Verhältnis recht kurz unter der Überschrift »Die Verfemung [= Ächtung] des deutschen Volkes« abgehandelt. Damit werden die beiden Bestimmungen aus den wirtschaftlichen und geografischen Bestimmungen ausgegliedert und unter eine Überschrift gestellt, welche die moralische Komponente der Artikel betont. Wie bereits im Schulbuch von 1928 ist von »Deutschlands alleiniger Schuld am Kriege« und von Artikel 231 als »Schulbekenntnis« die Rede, obwohl im Anschluss Artikel 231 vollständig abgedruckt ist, aus dessen Formulierung deutlich wird, dass Deutschland zumindest in diesem Artikel (nicht in der Mantelnote) stets zusammen mit seinen Verbündeten genannt wird und nicht der Begriff »Schuld«, sondern »Verantwortung« verwendet wird. Der Artikel stellt im nationalsozialistischen Schulbuch *die* zentrale Komponente dar, auch wenn er im Vergleich nur kurz erwähnt wird. Denn von ihm werden die Abgaben (der »Raub«) deutscher Gebiete, die Reparationszahlungen und die Auslieferung der vermeintlich verantwortlichen Deutschen (»sogenannte Kriegsverbrecher«) abgeleitet. Auffällig ist, dass in allen analysierten deutschen Büchern der Zwischenkriegszeit die moralische Komponente wie selbstverständlich mit der juristischen vermischt wird, was eine emotionale Deutung des Artikels begünstigt und eine Distanzierung unmöglich macht.

Auch noch nach dem Zweiten Weltkrieg werden sowohl die moralische Komponente der Schuld als auch weitere Bestimmungen – die Reparationszahlungen und die Auslieferung deutscher Führungskräfte – mit dem sogenannten »Kriegsschuldartikel« verknüpft. Folgendes wird zur Kriegsschuld festgehalten:

278 Ebd., S. 376.

279 Vgl. ebd., S. 377ff.

»Besonders verbittern mußte es, daß Deutschland zu dem Bekenntnis gezwungen wurde, allein den Ausbruch des Krieges verschuldet zu haben. Kaiser Wilhelm II. und andere »Kriegsverbrecher«, namentlich hohe Generale, sollten ausgeliefert und von alliierten Gerichten verurteilt werden. [...] die Auslieferung der »Kriegsverbrecher« scheiterte später am inneren Widerstand des deutschen Volkes.« (D 1953/147)

Wie in den Schulbüchern aus den Jahren 1928 und 1939 ist von der deutschen Alleinschuld die Rede. Auch weitere Überzeugungen aus dem nationalsozialistischen Buch von 1939 wirken 1953 noch nach: Der »Widerstand des deutschen Volkes« sei es gewesen, der die Auslieferung der »Kriegsverbrecher« verhindert habe (D 1953/147).

Nach dem Zweiten Weltkrieg waren zwei ineinandergreifende Kräfte am Werk: »Brüche und Verlagerungen von Millionen von Lebensläufen und die Sorge vor dem Zerschneiden einer gemeinsamen nationalen Geschichte.«²⁸⁰ In dem Jahrzehnt nach der Gründung der BRD kam es zu einem Verschleiß alter Leitbilder, begleitet von einem Gefühl der Unsicherheit und Angst. Sicherheit zu erlangen hatte oberste Priorität; Ruhe, Ordnung, Verlässlichkeit und Solidarität waren Leitnormen.²⁸¹ Die Darstellung im Schulbuch trägt zur Festigung eines nationalen Selbstwertgefühls nach dem Zweiten Weltkrieg bei, indem die eigene Nation überhöht wird und andere Nationen gleichzeitig abgewertet werden. Sie suggeriert ein einiges deutsches Volk, dass sich gegen die ungerechten Bestimmungen der anderen Nationen durchsetzen muss. Emotionale und absolute Formulierungen wie »besonders verbittern mußte es« und »das verarmte Deutschland« (D 1953/147) verstärken diesen Eindruck und lassen bei den Lernenden keinen Zweifel an der Opferrolle aufkommen. Durch die Abgrenzung nach außen wird der Zusammenhalt im Inneren gestärkt.

1961 wird die Kriegsschuld in nur einem Satz thematisiert: »Deutschland musste sich als allein Schuldiger am Weltkrieg bekennen.« (D 1961/150) Artikel 231 wird weder erwähnt noch zitiert. Die Reparationszahlungen werden mit dem »Schuldbekenntnis« in Zusammenhang gebracht: »Aus diesem Schuldbekenntnis folgte die Verpflichtung zur Wiedergutmachung aller den Alliierten entstandenen Verluste und Schäden.« (D 1961/150) Auffällig ist, dass immer noch der Zwang und das eigene Bekennen zur Schuld im Vordergrund stehen, ohne Näheres dazu zu erklären. Außerdem wird Deutschland nach wie vor als »allein Schuldiger« bezeichnet.

Die Frage nach der Verantwortlichkeit wird bereits einige Seiten zuvor im Kontext des Kriegsverlaufs diskutiert. Dort heißt es, eine »gerecht abwägende historische Forschung« habe längst einwandfrei nachgewiesen, dass Deutschland nicht

280 Fritzsche, Volkstümliche Erinnerung, S. 82.

281 Wolfrum, Demokratie, S. 181f.

die Alleinschuld am Krieg trug (D 1961/143). In der Wortwahl zeigt sich, dass die Wissenschaft nicht als faktenbasierte sachliche Kategorie wahrgenommen wird, sondern dass auch hier moralische Werte betont werden. Immer noch schwingt die Wahrnehmung mit, Deutschland sei damals »ungerecht« behandelt worden. Es folgt die Feststellung, alle Völker seien mehr oder weniger »schuldig« gewesen, »verhältnismäßig am stärksten wohl Österreich und Rußland« (D 1961/143)²⁸². Auch wenn im Folgenden benannt wird, auf welche Ursachen der Krieg zurückzuführen ist, und deutsche Fehler dabei nicht ausgespart werden, ist die Rede von »ehrlichen Friedensbemühungen« von deutscher Seite. Lloyd Georges »Schlitter-These« wird entlehnt, aber nicht als solche gekennzeichnet: »Die Staatsmänner und Militärs taumelten sozusagen in den Krieg hinein.« (D 1961/143)²⁸³ Zumindest eine größere Verantwortung von deutscher Seite wird damit verleugnet; der kurze Verfasserertext ist zu knapp, um einen wirklich differenzierten Eindruck der Lage vor dem Kriegsausbruch zu gewinnen. 1967 werden ebenfalls Lloyd Georges »War Memoirs« (1933) zitiert, in denen er konstatiert, keiner der Staatsverantwortlichen habe den Ersten Weltkrieg gewollt, sondern sie seien »hinein geglitten«, »getaumelt«, »gestolpert« (D¹⁴1967/107). Lloyd Georges »Schlitter-These« wird im Schulbuch ausdrücklich zugestimmt: »Doch man muß ihnen [den verantwortlichen Regierungen] zubilligen, was der englische Ministerpräsident Lloyd George einige Zeit nach dem Kriege über sie äußerte: [...]« (D¹⁴1967/107) Damit wird die in Deutschland vor der Fischer-Kontroverse (ab 1961) vorherrschende Ansicht wiedergegeben, niemand sei für den Ersten Weltkrieg verantwortlich gewesen- Fischers Argumentation findet noch keinen Eingang in das 1967 neu aufgelegte Schulbuch. Lloyd Georges These ist in dieser Zeit für die Deutschen eine willkommene Argumentation, um sich und die politisch Verantwortlichen vom Schuldvorwurf des Versailler Vertrages zu befreien, obwohl bereits 1919 Dokumente aufgetaucht waren, die zumindest einen Schuldanteil der deutschen Regierung beweisen konnten. Dadurch wird die Kontinuität des historischen Selbstverständnisses gewahrt und die nationale Politik in Deutschland legitimiert.²⁸⁴ Unmittelbar nach 1945 und in den folgenden Jahren ist die Bedeutung der Unschuld-These besonders groß, da es zumindest »an der

282 Die Darstellung von 1961 verharrt teilweise in Ansichten, die fast ein halbes Jahrhundert zurückliegen: Bereits 1914 (!) herrschte eine ähnliche Ansicht vor. Vgl. Das deutsche Weißbuch. Wie Russland Deutschland hinterging und den europäischen Krieg entfesselte, Berlin 1914.

283 Im Original: Lloyd George, War Memoirs, S. 52: »How was it that the world was so unexpectedly plunged into this terrible conflict? Who was responsible? Not even the astute and most far-seeing statesman foresaw in the early summer of 1914 that the autumn would find the nations of the world interlocked in the most terrible conflict that had ever been witnessed in the history of mankind; [...]. The nations slithered over the brink into the boiling cauldron of war without any trace of apprehension or dismay.«

284 Jarausch, Konrad H.: Der nationale Tabubruch. Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik in der Fischer-Kontroverse, in: Sabrow, Martin/Jessen, Ralph/Große Kracht, Klaus (Hg.): Zeitge-

Kriegsursache des Zweiten Weltkriegs nichts zu deuten gab«²⁸⁵ und zudem Kontinuitäten und gleichbleibende Geschichtsbilder als Stütze für die Identitätsbildung einer nach dem Krieg entwurzelten Nation wichtig waren.

Im Schulbuch von 1967 wird mit dem Zitat Lloyd Georges zum ersten Mal eine Quelle verwendet, die eine zu dieser Zeit auch in der Geschichtswissenschaft verbreitete Ansicht zeigt. Darin äußert sich das Bemühen um Objektivität und Transparenz. Gleichzeitig unterstützt diese Quelle jedoch die Zurückweisung deutscher Verantwortung und des Vorwurfs der Kriegswilligkeit. Dieses Geschichtsbild wird zusätzlich durch die bereits erwähnten herangezogenen Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft legitimiert. Einmal mehr wird ersichtlich, wie sehr Politik, Wissenschaft und der *Common sense* der jeweiligen Zeit mit Schulbuchinhalten verknüpft werden und wie Geschichtsbilder, Erinnerungen und Überzeugungen über das Schulbuch immer wieder erneuert und verbreitet werden.

Gleichzeitig werden in den 1960er Jahren Nationalismus und die daraus entstehende radikale Gesinnung in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg zwar verurteilt, zu Verantwortlichen für die Radikalisierung werden jedoch wiederum der Versailler Vertrag und die damit verbundenen siegreichen Mächte gemacht, denen emotionale Motive unterstellt werden:

»Die Paragraphen dieses Vertragswerkes waren nicht von Gerechtigkeit, sondern von Rache, Furcht und unbeherrschter Selbstsucht eingegeben; ihnen war es zuzuschreiben, wenn sich in Deutschland ein vorher nie gekannter Grad von Nationalismus, ja Chauvinismus herausbildete.« (D 1961/151)

Es offenbart sich ein Sicht- und Wertungswechsel in Bezug auf den Versailler Vertrag; das bereits mehrfach beschriebene Opfernarrativ wird jedoch beibehalten. Vom Instrument zur Festigung des Bildes vom »Opfer Deutschland« nach dem Ersten Weltkrieg über die Legitimation des Zweiten Weltkrieges im Nationalsozialismus und in abgeschwächter Form auch noch in den frühen 1950er Jahren wird ihm und den an seiner Aushandlung Beteiligten nun die Verantwortung für die Entwicklung hin zu Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg zugeschrieben. Die deutsche Politik und die Bevölkerung werden damit gleichzeitig von einer Verantwortung freigesprochen. Alte Feindbilder werden nicht getilgt, sondern es wird lediglich der Grund für die Vorwürfe verschoben; die deutsche Nation erscheint wieder als Opfer und steht nach wie vor im Zentrum der Darstellung. Hintergrundinformationen, Ziele und Motive für die Entscheidungen der siegreichen Mächte

schichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen nach 1945, München 2003, S. 20-40, hier S. 34.

285 Wolfrum, Edgar: Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948–1990, Darmstadt 1999, S. 232.

werden nicht angeführt, sondern auf »Rache« und »Selbstsucht« reduziert. Damit wird die eigene Nation von den anderen abgegrenzt:

»Immer wieder hat die Idee von der Nation ein bestimmtes Gedenken organisiert oder privilegiert und andere, potentiell zerstörende Erinnerungen [...] abgewertet.«²⁸⁶

Die Nation dient auch im Schulbuch der 1960er Jahre als Kristallisationspunkt von Erinnerungen, »die nicht nur sich selbst um die Nation herum formen, sondern auch danach streben, Leiden anzuerkennen oder die Frage der Mitschuld zu relativieren.«²⁸⁷

Bezeichnenderweise zieht sich ein Leitmotiv durch alle analysierten deutschen Schulbücher seit 1928: Deutschland wird jeweils von jeglicher Verantwortung freigesprochen. Nach dem Ersten Weltkrieg wird im Schulbuch die Empörung über den »ungerechten Vertrag« und den »Kriegsschuldartikel« deutlich (vgl. D⁹1928, 1939); dass Deutschland zumindest eine Mitschuld am Ausbruch des Ersten Weltkriegs trug, wird nicht in Erwägung gezogen. Nach dem Zweiten Weltkrieg wird dessen Ursprung auf die Folgen des Versailler Vertrages zurückgeführt – 1953 erscheint der Zweite Weltkrieg als legitime Wiederherstellung des deutschen Status quo. 1961 werden die emotionalen Motive und die daraus entstandenen Bestimmungen des Versailler Vertrages für die Grundlagen des Nationalsozialismus (»ein vorher nie gekannter Grad von Nationalismus, ja Chauvinismus«) verantwortlich gemacht, anstatt die Entwicklung in Deutschland differenzierter darzustellen und die Möglichkeiten zum Umgang mit dem Versailler Vertrag abzuwägen, die es gegeben hätte, um eine andere Entwicklung zu begünstigen (vgl. D 1953, 1961).

Viele Intellektuelle hingegen erhoben bereits in den 1950er und 1960er Jahren den Vorwurf, die bundesdeutsche Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sei ein »Skandalon aus Verdrängen, Verschweigen, Verleugnen und Schuldabwehr«.²⁸⁸ Der genannte Vorwurf behält seine Berechtigung auch, wenn man die Schulbücher von 1953 und 1961 betrachtet. Dabei muss erneut beachtet werden, dass die Konzeption eines Schulbuches jeweils einige Jahre in Anspruch nehmen kann, weshalb es möglich ist, dass die Inhalte zum Zeitpunkt der Veröffentlichung in den Bereichen Politik und Geschichtswissenschaft bereits nicht mehr zeitgemäß waren. Problematisch daran ist – vor allem in einer Zeit, die von Umbrüchen geprägt ist –, dass der breiten Bevölkerung dadurch »veraltete« Geschichtsbilder, Stereotype, Zusammenhänge und Erinnerungen an Vergangenes vermittelt werden, die danach – wenn überhaupt – nur langsam und über eine gewisse Zeit hinweg verändert, eingeschränkt oder revidiert werden können. So wird im Schulbuch Anfang der

286 Fritzsche, Volkstümliche Erinnerung, S. 85.

287 Ebd., S. 86f.

288 Wolfrum, Demokratie, S. 170.

1960er Jahre Verantwortung nach wie vor zurückgewiesen, während bereits Ende der 1950er Jahre in der Bevölkerung »kollektive Lernprozesse«²⁸⁹ einsetzten, was durch die Strafverfolgung von NS-Verbrechen, die Gründung einer Zentralen Stelle zur Aufklärung von nationalsozialistischen Verbrechen (1958) und die Forschung zur NS-Zeit am Münchner Institut für Zeitgeschichte (seit 1952) u.a. begünstigt wurde.

Ab den 1970er Jahren pendelt die Darstellung zwischen Aufklärung, Verständnis, geschichtspolitischer Diskussion und der Fortsetzung alter Narrative und emotionalisierender Formulierungen. Zunächst zeigt sich ein neuer Umgang mit Lloyd Georges »Schlitterthese«, die sich – auch im Vergleich zu den anderen Nationen – offenbar erstaunlich lange in den deutschen Schulbüchern hält. Wie in den Büchern von 1961 und 1967 wird sie zitiert, das Zitat ist nun jedoch in einen Kommentar eingebettet. Lloyd George habe »etliche Jahre später« mit dieser »neuen Wendung« versucht, »Versöhnung« zu bewirken (D⁵1974/52), doch seine Formulierung könne »nicht unwidersprochen hingenommen werden«, da der Krieg damit »als Schicksalsschlag heroisiert« und »dem Menschen die Verantwortung abgenommen« werde (D⁵1974/53). Hierin unterscheidet sich das Buch grundlegend von anderen ihm vorangegangenen Exemplaren. Lloyd Georges Zitat wird reflektiert und Schuld und Verantwortung weder zurückgewiesen noch anderen Nationen zugewiesen, es werden auch nicht alle von einer Verantwortung freigesprochen wie noch im Schulbuch von 1967. Das Ergebnis ist differenzierter:

»Alle Mächte haben während der Julikrise Fehler gemacht, aber nicht alle haben gleich viele und gleich schwerwiegende Fehler gemacht.« (D⁵1974/53)

Die Rollen, die Österreich-Ungarn, Deutschland, Russland und Großbritannien in der Mächtekonstellation vor dem Ersten Weltkrieg gespielt haben, werden verdeutlicht und am Ende das Fazit gezogen, mit mehr Geduld hätte sich die Julikrise lösen lassen (D⁵1974/53). Der Vorwurf gegen Deutschland lautet, man hätte seinem Verbündeten (Österreich-Ungarn) nicht von vornherein freie Hand geben und ihn »nicht noch zeitweise zum kriegerischen Konflikt hin drängen sollen« (D⁵1974/53). Der deutsche Generalstab habe außerdem »unverantwortlich« gehandelt, »indem er das späte Bremsen der Reichsregierung selbtherrlich überspielte« (D⁵1974/53).

Dieser Wandel in der Bewertung der Kriegsschuldfrage kann u.a. auf die Fischer-Kontroverse zurückgeführt werden, die sich mit einigen Jahren Verspätung in den 1970er Jahren nun auch im Schulbuch niederschlägt. Die These des Historikers Fritz Fischer, durch die in Deutschland aktiv betriebene Hegemonialpolitik trage Deutschland die Hauptverantwortung (nicht: die alleinige Verantwortung) für den Kriegsbeginn, führte in Deutschland seit 1961 zuerst zu einem Aufschrei,

289 Ebd., S. 181.

dann zu heftigen Kontroversen, schließlich zu einer Neubewertung der sogenannten Kriegsschuldfrage und damit zu einem umfassenden Paradigmenwechsel in der deutschen Geschichtsschreibung. Bisher war man davon ausgegangen, dass es nur durch eine Verkettung unglücklicher Umstände zum Ersten Weltkrieg kommen konnte, und Lloyd Georges »Schlitter-These« war ein willkommenes Argument, um den Vorwurf der deutschen Kriegsschuld zu revidieren. Fischer führte in seinem 1961 erschienenen Werk »Griff nach der Weltmacht« hingegen beide Kriege auf eine Kette von Fehlentwicklungen in der deutschen Politik zurück.²⁹⁰ Weil er damit den nationalen (politisch beeinflussten) Konsens der Nachkriegszeit infrage stellte, schlug ihm in der Geschichtswissenschaft sowie in der Politik in den 1960er Jahren zunächst scharfer Wind entgegen. In Verbindung mit einem Generationenwechsel in der Wissenschaft führte die Fischer-Kontroverse dann jedoch zur kritischen Einschätzung der nationalistischen Politik des Bismarckreiches und einem Eingeständnis der Risikopolitik der Reichsregierung, was die Entstehung eines selbstkritischen deutschen Geschichtsbildes zu Folge hatte.²⁹¹ Dieses Umdenken und die Einsicht, Deutschland habe zeitweise »unverantwortlich« gehandelt (D⁵ 1974/53), spiegelt sich zum ersten Mal im Schulbuch von 1974. Ausdruck und zugleich Weiterführung dieses Paradigmenwechsels war außerdem die Fernsehansprache Gustav Heinemanns am 18. Januar 1971, anlässlich des 100. Jahrestages der Bismarck'schen Kaiserproklamation in Versailles. Er kritisierte, dass mit der Reichsgründung durch Bismarck lediglich »eine äußere Einheit ohne innere Freiheit der Bürger« erreicht worden sei.²⁹² Heinemann erinnert zudem nicht nur an das Versailles des Jahres 1871:

»Hundert Jahre Deutsches Reich – dies heißt eben nicht einmal Versailles, sondern zweimal Versailles, 1871 und 1919, und dies heißt auch Auschwitz, Stalingrad und bedingungslose Kapitulation von 1945.«²⁹³

Das Bedeutsame war nicht nur, dass Heinemann den Eisernen Kanzler derartig öffentlich kritisierte, sondern auch, dass die Kritik bei der überwiegenden Mehrheit der Deutschen sowie bei führenden Historikern und anderen Intellektuellen auf Zustimmung stieß.²⁹⁴ Es zeigte eine grundlegende Veränderung im Geschichtsbewusstsein der bundesdeutschen Bevölkerung und stellte zusammen mit der Fischer-Kontroverse eine gravierende geschichtspolitische Zäsur dar:

290 Zur Fischer-Konroverse vgl. Große Kracht, Zankende Zunft, S. 47-67.

291 Vgl. Jarausch, Nationaler Tabubruch, S. 33-36; Wolfrum, Geschichtspolitik, S. 232-236.

292 Heinemann, Gustav W.: Zur Reichsgründung 1871. Zum 100. Geburtstag von Friedrich Ebert, Stuttgart u.a. 1971, S. 11.

293 Ebd., S. 14.

294 Gerwarth, Bismarck-Mythos, S. 189f.

»Zum ersten Mal in der Geschichte des deutschen Nationalstaats wurde Bismarck nicht mehr mit einer politischen Ordnung identifiziert, nach der eine Mehrheit der Deutschen strebte. Bismarck hatte endgültig aufgehört, ein politisches Vorbild für die Bundesrepublik Deutschland zu sein.«²⁹⁵

Dies machte entsprechend auch den Weg frei, die beiden Versaillies von 1871 und 1919 und die Frage der Ursachen der Weltkriege neu zu bewerten. Umso bemerkenswerter ist es, dass Heinemann im Kontext des Versailler Vertrages in keinem der analysierten Schulbücher erwähnt wird.²⁹⁶

Außerdem zeigt sich, dass entgegen diesen Entwicklungen im Schulbuch von 1983 zwar im Kapitel zum Ausbruch des Krieges die unterschiedlichen Erkenntnisse, Thesen und Perspektiven einbezogen werden, das Kapitel zum Versailler Vertrag hingegen in den alten Darstellungsmustern verharret. Um die Frage nach der Verantwortlichkeit zu diskutieren, sind im Kapitel zum Kriegsausbruch die Stellungnahmen mehrerer Historiker (Fischer, Hubatsch, Zechlin, Ritter) abgedruckt (D 1983/28f.). Im Anschluss sollen die Lernenden die verschiedenen Meinungen in eigenen Worten erläutern. Die Aufgabe hätte sich auf der Grundlage einer erweiterten Bereitstellung von Quellen zu einer Diskussion erweitern lassen, in der die Lernenden hätten erkennen können, wie schwierig es (auch innerhalb der Geschichtswissenschaft) ist, zu einer einhelligen Meinung zu kommen. Letztendlich wird im Verfassertext festgestellt, es sei »unbestritten«, »daß alle europäischen Großmächte, ihre Regierung und Völker, am Kriegsausbruch mitschuldig waren« (D 1983/28). Im Kapitel zum Versailler Vertrag einige Seiten weiter wird dann jedoch ohne weitere Kommentierung lediglich Deutschland mit der Kriegsschuld in Verbindung gebracht:

»Um den Anspruch auf die deutsche Reparationszahlungen zu begründen, wurde in den Vertrag ein Passus eingefügt, der Deutschland die alleinige Kriegsschuld gab.« (D 1983/49)

Im Anschluss wird Artikel 231 vollständig zitiert. Sein Wortlaut widerspricht der Aussage des Verfassertextes, weil von der Verantwortlichkeit Deutschlands und seiner Verbündeten die Rede ist; dies wird jedoch nicht reflektiert oder zu den weiter vorne im Buch ausgeführten Überlegungen in Beziehung gesetzt. Eine Aufgabenstellung am Ende des Kapitels lautet: »Erörtern Sie Art. 231 des Versailler Vertrages im Zusammenhang mit der ›Kriegsschuldfrage‹ (vgl. S. 28f.)!« (D 1983/50, Aufg. 3) Die direkte Gegenüberstellung des zuvor ausgeführten Urteils – nach dem alle europäischen Nationen mitschuldig gewesen seien – und der Aussage, man habe

295 Ebd., S. 190.

296 Interessant wäre zu prüfen, ob Heinemann und seine Thesen im Kontext der Reichsgründung 1871 in den Schulbüchern thematisiert werden.

Deutschland die alleinige Schuld gegeben, suggeriert, Deutschland sei trotz besseren Wissens der Alliierten die Schuld unrechtmäßig zugeschoben worden. Dass man 1919 tatsächlich von der deutschen Schuld überzeugt war und erst spätere Urteile diese Annahme einschränkten oder revidierten, wird nicht erwähnt. Die eigentliche, komplexe Debatte wird damit – zumindest im Kapitel zum Versailler Vertrag – auf ein einfaches Narrativ verkürzt, durch das wiederum die Vorstellung von Deutschland vor allem als Opfer eines alliierten »Siegfriedens« anklingt.

1988 finden sich dann auch Quellen und unterschiedliche Perspektiven internationaler Historiker (Fritz Fischer (1961), Gerhard Ritter (1964), Wolfgang Mommsen (1969), Pierre Renouvin (1964), Igor Bestuschew (1966)) im Kapitel zum Versailler Vertrag. In einem eigenen Kasten werden Artikel 231 und Lloyd Georges »Schlitter-These« zitiert. Es folgen vier Arbeitsaufgaben, nach denen die Lernenden die Urteile in Hinsicht auf das Maß der jeweils zugewiesenen »Schuld« und die dafür angegebenen Gründe analysieren, sie in Bezug zu Artikel 231 und Lloyd Georges These setzen und mögliche Gründe für die Unterschiedlichkeit der Urteile angeben sollen. Am Ende soll aufgrund der vorangegangenen Überlegungen ein eigenes Urteil gefällt und die Schwierigkeit einer abschließenden Bewertung erkannt werden (D 1988/218f.). Den Quellenteil zeichnen eine multiperspektivische Darstellung und eine sinnvolle Heranführung an eine eigene Urteilsbildung aus. Es wurden die Stellungnahmen renommierter internationaler Historiker ausgewählt, um die sich teilweise auch in wissenschaftlichen Kreisen heftige Debatten ergaben (vor allem zwischen Fritz Fischer und Gerhard Ritter in den 1960er Jahren). Anstatt den Lernenden einen Verfassertext vorzulegen, der sie zu einem bestimmten Urteil lenkt, wird ihnen zugetraut, verschiedene Quellen gegeneinander abzuwägen. Die Perspektive beschränkt sich dabei nicht auf eine Debatte innerhalb der deutschen Geschichtswissenschaft, sondern wird um europäische Perspektiven ausgeweitet.

Dem widerspricht wiederum die Darstellung von 1994, die sich als rückschrittig erweist. Lloyd Georges Schlitterthese wird wieder zugestimmt und die Formulierungen betonen erneut die Opferrolle Deutschlands: Es ist wieder von der deutschen *Alleinschuld* die Rede, außerdem sind die Leiden der Deutschen aus der Formulierung deutlich herauszulesen:

»Neben den *harten* Bestimmungen über *Gebietsabtretungen*, *Abrüstungsforderungen* und zu erwartenden *Reparationslasten* *schmerzte* besonders Artikel 231 des Vertrages, denn er verlangte von Deutschland die Anerkennung der *Alleinschuld* am Krieg und seinen Folgen.« (D 1994/103, Herv. d. A.)

1997 geht eindeutig aus dem Text hervor, dass Deutschland eine nicht zu unterschätzende Mitverantwortung trug:

»Über dieses Risiko [eines europäischen Krieges] waren sich die Politiker in Berlin von Anfang an im klaren [sic!]. Dennoch schied für Berlin und Wien eine Lösung

durch Verhandlungen der an dem Konflikt beteiligten Staaten, wie sie die englische Regierung vorschlug, aus. Aus ihrer Sicht wäre ein politischer Kompromiß eine Niederlage gewesen.« (D 1997/275)

Es folgt eine sorgfältig zusammengestellte Auswahl von zehn Quellen (darunter Auszüge aus Fritz Fischers »Griff nach der Weltmacht« und Karl Dietrich Erdmanns »Hat Deutschland den Ersten Weltkrieg entfesselt?«, in der er Fischers Thesen angreift), anhand derer verschiedene Facetten der Ursachen für den Kriegsausbruch rekonstruiert und diskutiert werden können.

Die Diskrepanzen im Umgang mit der Kriegsschuld zeigen sich innerhalb derselben Jahrzehnte und verdeutlichen die Uneinigkeit und Kontroversität, die sich auch in der Wissenschaft und der Gesellschaft über die Jahrzehnte hinweg zeigte und immer noch zeigt. Selbst in den 2010er Jahren ist dies noch zu beobachten. Während moralische Kategorien im Schulbuch von 2013 ausgespart bleiben, und zum ersten Mal hervorgehoben wird, dass auch Deutschlands Verbündete als Verantwortliche belangt wurden (D 2013/171), findet sich 2017 erneut die Formulierung, die internationalen Delegierten hätten »Deutschland die alleinige Kriegsschuld zugesprochen« (D 2017/67). Eine ähnliche Formulierung findet sich in einem für Nordrhein-Westfalen zugelassenen Schulbuch desselben Jahres aus einem anderen Verlag.²⁹⁷ Gerade in den aktuellen Schulbüchern könnte man erwarten, dass eine derartige Formulierung nicht mehr zu finden ist. Sie entspricht nicht den Tatsachen und stellt sich zudem in eine Linie mit der Anti-Versailles-Propaganda, die diesen Begriff prägte. Diese Formulierung sollte nicht verwendet werden, ohne die Mantelnote oder eine andere Quelle hinzuziehen, die belegt, dass es den siegreichen Mächten tatsächlich um eine moralische Verurteilung ging, nicht nur um eine juristische Grundlage für die Reparationszahlungen, denn der eigentliche Vertragstext gibt dies nicht her (auch nicht Artikel 231!), die Verwendung des Begriffes »Schuld« suggeriert es jedoch. Im Anschluss ergäbe sich dann die Möglichkeit, die Gründe für diese Art der Verurteilung (ein Novum des Versailler Vertrages) und die deutschen Reaktionen darauf zu erarbeiten, was sich auf eine Reflexion über die Debatte um die Kriegsverantwortung ausweiten ließe. Möchte man die Debatte vermeiden oder an anderer Stelle führen, sollte man im Kontext des Artikels 231 als juristischer Grundlage für die Reparationszahlungen Formulierungen vermeiden, welche die Begriffe »allein« und »Schuld« beinhalten, weil sie Inhalte suggerieren, die nicht oder nur einseitig den Tatsachen entsprechen, schließlich ist in Artikel 231

297 Zeiten und Menschen 2, hg. v. Hans-Jürgen Lenzian, Paderborn: Schöningh 2017, S. 268: »Um Deutschland für die gewaltigen Kriegsschäden – besonders in Belgien und Nordfrankreich – zur Rechenschaft ziehen zu können, wurde der Artikel 231 in den Vertrag aufgenommen. Darin wurde Deutschland die Schuld am Kriege zugewiesen.«

lediglich die juristische Schuld impliziert, in der Mantelnote (als nichtoffiziell Teil des Vertrages) auch die moralische.²⁹⁸

4.4.2 Frankreich: Von der Notwendigkeit, entschädigt zu werden

Ähnlich uneindeutig fallen die Bewertungen des Artikels 231 im Laufe der hundert Jahre in den französischen Schulbüchern aus. Zunächst liegt der Fokus auf der ökonomischen Dimension des Artikels, was auf den Einfluss Jules Isaacs, der auch der Herausgeber des vorliegenden Schulbuches von 1932 ist, zurückzuführen ist, wie Rainer Bendick in einem Aufsatz über die Darstellung des Ersten Weltkrieges in deutschen und französischen Geschichtsschulbüchern überzeugend dargelegt hat.²⁹⁹

Der französische Historiker und spätere Generalinspekteur des französischen Bildungsministeriums Isaac wirkte bereits in den 1920er Jahren an der Herausgabe und Überarbeitung der Buchreihe für den Geschichtsunterricht an Oberschulen im Verlag Hachette mit. Bendick zeigt den Tenor bezüglich der Kriegsursachen auf, der noch 1921 in einem ebenfalls von Isaac herausgegebenen Buch³⁰⁰ vorherrschte. Im Kapitel »La responsabilité allemande« wird deutlich, dass die Verurteilung Deutschlands in den 1920er Jahren offensichtlich nicht nur juristischer Natur war:

»La mentalité de l'Allemagne moderne, mentalité faite de convoitises, d'orgueil, d'un immense appétit de domination; joint du culte de la force brutal, telle est, en dernière analyse, la cause profonde de la guerre.«³⁰¹

In einem Vergleich der französischen Schulbücher der frühen 1920er Jahre stellt Bendick weiterhin fest, dass alle gymnasialen Lehrwerke diese Sicht teilten.³⁰² 1931 fiel Isaac dann jedoch mit einer Neubestimmung des Kriegsschuldartikels auf. In

298 Sehr unlogisch erschiene ansonsten auch, warum der Artikel zur Kriegsverantwortung auch in die jeweiligen Pariser Vorortverträge mit den anderen unterlegenen Mächten aufgenommen wurde, wenn er die deutsche Alleinschuld festgeschrieben hätte. Bezeichnenderweise wird der Artikel im Vergleich jedoch sowieso fast ausschließlich im Kontext des Versailler Vertrages erwähnt, sofern die anderen Verträge überhaupt in einem Schulbuch thematisiert werden.

299 Bendick, Rainer: Zur Wirkung und Verarbeitung nationaler Kriegskulturen. Die Darstellung des Ersten Weltkrieges in deutschen und französischen Schulbüchern, in: Hirschfeld, Gerhard u. a. (Hg.): Kriegserfahrungen. Studien zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte des Ersten Weltkrieges, Essen 1997, S. 403-423.

300 Cours complet d'histoire. L'usage de l'enseignement secondaire. XIXe siècle. Histoire contemporaine (1815–1920). Nouvelle édition comprenant l'histoire de la Grande guerre par Jules Isaac, hg. v. A. Malet/P. Grillet, Paris: Hachette 1921, S. 1064, zit. nach Bendick, Wirkung und Verarbeitung, S. 405.

301 Bendick, Wirkung und Verarbeitung, S. 406.

302 Ebd.

seinem Aufsatz »*Quelques aspects actuels de la question des responsabilités de la guerre*« verortete er die Kriegsursachen neu und strich in der Folge ab 1930 in den von ihm herausgegebenen Schulbüchern die moralische Verurteilung Deutschlands im Kapitel zum Versailler Vertrag. Von da an erschien Artikel 231 in Issacs Schulbüchern – so auch in dem vorliegenden von 1932 – nur noch als Verpflichtung Deutschlands zur Wiedergutmachung der hervorgerufenen Kriegsschäden.³⁰³ Wie Bendick zeigt, vollzieht sich diese Wandlung jedoch vor allem in den von Isaac herausgegebenen Unterrichtswerken. In anderen Schulbüchern bleibt die moralische Verurteilung Deutschlands auch noch in den 1930er Jahren vielfach Teil der Darstellung.³⁰⁴

Auffällig ist, dass Deutschland auch im vorliegenden Buch eindeutig für den Krieg verantwortlich gemacht wird (»*l'Allemagne, déclarée responsable de la guerre*«) und nicht, wie in Artikel 231 formuliert, für die im Krieg verursachten Schäden (»*les avoir causés*«). Die Deutschen erscheinen dadurch letztlich doch als diejenigen, die den Krieg verursacht hatten. Außerdem trägt auch die Umschreibung der Schulbücher von Jules Isaac seit 1931 nicht zu einem wirklichen Verständnis der Situation bei, weil die Deutschen Artikel 231 durchaus als moralische Schuldzuweisung verstanden und der Frieden schließlich an der deutschen Empörung und Zurückweisung scheiterte.

Dies mag an dem gesellschaftlich-politischen Kontext liegen, in dem das Buch verfasst wurde: Nach dem Krieg bot sich für Frankreich ein verheerendes Bild: 1,4 Millionen Soldaten – 10,5 Prozent der männlichen Bevölkerung – galten als gefallen oder vermisst. Sowohl industrialisierte Gebiete als auch fruchtbare Regionen waren verwüstet. Dazu kamen enorme finanzielle Folgelasten. Durch Anleihen und Kriegskredite hatte sich Frankreich hoch verschuldet, sodass die Goldreserven der Banque de France nur noch 20 statt wie im Jahre 1914 71 Prozent der umlaufenden Geldmenge decken konnte.³⁰⁵

Dadurch war Frankreichs Handlungsfreiheit unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg stark eingeschränkt. Zwar war es die stärkste kontinentaleuropäische Macht geworden, die über die größte Armee in Europa verfügte, doch es fehlten ihm nach dem verlustreichen Krieg die Ressourcen, um die Rolle als politische Führungsmacht in Europa erfolgreich ausfüllen zu können.³⁰⁶ Außerdem war es abhängig von den beiden Weltmächten Großbritannien und USA, die weniger Verluste zu verzeichnen hatten und machtpolitisch gestärkt aus dem Krieg hervorgingen:

303 Ebd., S. 407.

304 Ebd., S. 408ff.

305 Haupt/Hinrichs, Frankreich, S. 371.

306 Ebd., S. 375.

»Es sollte sich in den anschließenden zwei Jahrzehnten zur Genüge zeigen, dass alle auf den europäischen Raum zielenden politischen Unternehmungen Frankreichs davon abhingen, ob Großbritannien am selben Strang ziehen wollte oder nicht. Die Amerikaner hatten die Versailler Verträge gar nicht ratifiziert, Großbritannien wollte mit Blick auf den Sieg der Bolschewiken in Russland von Anfang an das Deutsche Reich als mitteleuropäischen Machtfaktor erhalten. Frankreich hatte bei Großbritannien und den USA Kriegsschulden angehäuft und war dabei, anders als die beiden Alliierten, wegen der hohen Kriegsschäden im eigenen Land auf Reparationen aus Deutschland angewiesen.«³⁰⁷

Im Vertrauen darauf, dass Deutschland als der Hauptverantwortliche des Krieges für die Kosten aufkommen werde (»l'Allemagne payera«), wurden neue Anleihen aufgenommen, um den Wiederaufbau des Landes und die zahllosen Versorgungsleistungen, Witwenrenten und Pensionen zu finanzieren. Dadurch wuchs die Staatsverschuldung weiter an.³⁰⁸

Die *Union nationale* unter Präsident Poincaré schaffte es jedoch 1926, auf dem Höhepunkt der Finanzkrise, durch rigorose Sparpolitik aller öffentlichen Haushalte und Erhöhung der Steuern, Zölle und Leitzinsen, dem Franc Stabilität zurückzugeben und die Staatsschulden auszugleichen.³⁰⁹ Damit begann wie in Großbritannien und den USA eine allgemeine Phase des Aufschwungs. Mit den steigenden Einkommen stiegen auch die Ansprüche, was Verbesserungen im sozialen Bereich bewirkte und zum Entstehen einer neuen, auf Konsum orientierten Industrie beitrug: Die Elektro-, Chemie- und Stahlindustrie, die Textilproduktion und der Automobilbau waren Motoren des Aufschwungs. Dank einer zusätzlich florierenden Bauwirtschaft war der Wiederaufbau des Landes nach zehn Jahren so gut wie abgeschlossen.³¹⁰ Die *Années folles* waren außerdem durch außenpolitische Kontinuität und Entspannung gekennzeichnet: 1924 war Frankreich im Gegenzug zur endgültigen Regelung der Reparationsfrage durch den Dawes-Plan zur Räumung des Rheinlandes bereit. Mit ihrer Politik strebten Aristide Briand, der von 1925 bis 1932 fast ununterbrochen Außenminister war, und der deutsche Außenminister Gustav Stresemann Entspannung zwischen den ehemaligen Kriegsgegnern an. Auf der Konferenz von Locarno wurde 1925 die Nachkriegsordnung modifiziert. Der Young-Plan regelte 1929 Dauer und Höhe der deutschen Reparationszahlungen und beendete im Gegenzug die Räumung des durch Frankreich besetzten Rheinlandes. Die Bemühungen Briands und Stresemanns trugen jedoch nur bedingt zu einem Ausgleich der noch im Ersten Weltkrieg verfeindeten Mächte bei:

307 Schmale, Wolfgang: Geschichte Frankreichs, Stuttgart 2000, S. 255f.

308 Haupt/Hinrichs, Frankreich, S. 371.

309 Schmale, Frankreich, 257.

310 Haupt/Hinrichs, Frankreich, S. 389.

»Die Debatten, die der Ratifizierung [des Young-Planes] im März 1930 vorausgingen, zeigten [...], dass es weder Stresemann noch Briand gelungen war, im eigenen Land eine solide Mehrheit für eine Politik des Ausgleichs zu gewinnen, geschweige denn Verständnis für die Probleme des Nachbarn zu wecken.«³¹¹

Trotz des Einflusses einer erfolgreichen Nachkriegszeit in den »goldenen zwanziger Jahren« (*Années folles*) fehlen auch im Schulbuch 1932 Lösungsvorschläge für angesprochene Schwierigkeiten und nachwirkende Probleme, außerdem stehen der mangelnde Zukunftsoptimismus den Bemühungen französischer Politiker, das Schicksal Europas selbst aktiv mitzugestalten, entgegen. In diesem Punkt unterscheidet sich die Darstellung im französischen Schulbuch von der im britischen, wo der Appell an Zusammenarbeit und die Absage an rein nationale Interessen die Darstellung abschließt.

Ab der Nachkriegszeit schwanken die Darstellungen dann zwischen der Nicht-Thematisierung des Artikels und/oder der Betonung internationaler Ursachen und allgemeiner Unzufriedenheit (FR 1952(1), 1962, 1984, ⁷1996) und der juristischen und moralischen Verurteilung Deutschlands (FR 1952(2)). Die Diskussion beider Perspektiven erfolgt lediglich im Schulbuch von 1971. Darin bilden zwei Quellen den Abschluss des Kapitels zum Friedensvertrag. Eine davon ist der vollständig zitierte Artikel 231 des Versailler Vertrages. Es schließen sich die Fragen an, ob die Zuweisung der Schuld (»culpabilité« – auch im moralischen Sinne) gerechtfertigt war und inwiefern dieser Artikel zu Verärgerung der Deutschen geführt haben könnte (FR 1971/193). Zur Beantwortung der Fragen müssen die Lernenden auf das Wissen über die Ursachen des Ersten Weltkrieges zurückgreifen (FR 1971/182ff.). Die Fragen zur Kriegsschuld zielen auf eine eigene Reflexion der Lernenden, die selbstständig bewerten und sich auch in die deutsche Perspektive hineinversetzen sollen. Mit Artikel 231 wird außerdem der Punkt des Vertrages herausgegriffen, der am meisten Diskussion und Missgunst hervorgerufen hat, und durch die anschließenden Aufgaben infrage gestellt. Im Fazit werden die Ursachen des Krieges in einem Satz zusammengefasst: »Les causes de la première guerre mondiale sont politiques et économiques.« (FR 1971/193) Von deutscher Verantwortung oder gar Schuld ist an dieser Stelle nicht die Rede, vielmehr kann der Formulierung »Les deux blocs impérialistes européens s'entredéchirent pendant plus de quatre ans« (FR 1971/193) entnommen werden, dass die imperialistischen Bestrebungen mehrerer Nationen eine maßgebliche Rolle gespielt hätten. Die moralische Komponente der Verurteilung durch Artikel 231 und die Mantelnote werden zwar nach wie vor nicht erwähnt, es zeigt sich jedoch, dass im Laufe der 1960er/1970er Jahre die besondere Brisanz des Artikels erkannt wurde und auch von den Lernenden reflektiert werden soll.

311 Ebd., S. 385.

Politisch befand sich Frankreich in den 1960er Jahren nach Beendigung des Algerienkrieges zum ersten Mal nach 23 Jahren wieder im Frieden. Charles de Gaulle hatte Frankreich aus der Krise der Vierten Republik geführt und die Fünfte gegründet, deren Präsidentschaft er mit breiter Zustimmung übernommen hatte. Wirtschaftlich konnte Frankreich von der günstigen Entwicklung der Weltwirtschaft und dem von de Gaulle angestoßenen Modernisierungsprozess profitieren und erlebte einen Aufschwung. Außenpolitisch war man mit der Auflösung des Kolonialreiches von einer weitreichenden Verantwortung befreit, während es gleichzeitig gelungen war, als Nation mit Führungsanspruch das Gesicht zu wahren. Dieses französische Selbstverständnis zeigte sich auch bei einem weiteren außenpolitischen Höhepunkt im Januar 1963. Der Élysée-Vertrag, unterzeichnet von Konrad Adenauer und Charles de Gaulle, betonte die deutsch-französische Freundschaft, die im Anschluss an die Unterzeichnung mit großem Aufwand und dem Besuch der Staatsoberhäupter im jeweils anderen Land gefeiert wurde, und symbolisierte die Aussöhnung der beiden Nationen, die sich so lange als »Erbfeinde« gegenüberstanden hatten. Gleichzeitig war der Vertrag jedoch auch Teil der »Konsolidierung der neuen französischen Schlüsselstellung in Europa«³¹² und machte diesbezüglich einmal mehr den Erfolg de Gaulles deutlich, der den Einfluss und die *Grandeur* Frankreichs in Europa und der Welt weiter mehren wollte und dazu starker Verbündeter bedurfte.

Der Zwiespalt zwischen international-europäischer Öffnung und dem Führungsanspruch im nationalen Selbstverständnis zeigt sich an den Schulbüchern in der mangelnden Eindeutigkeit. So zeigt die Darstellung in den 1980er Jahren den Versuch, andere als nur die französische Perspektive aufzuzeigen, kann sich jedoch nicht ganz frei machen von Vorwürfen gegenüber der Reaktion in Deutschland. Das Kapitel »La paix imparfaite« besteht aus einem Verfassertext und zahlreichen Quellen, aus denen die allgemeine (internationale) Unzufriedenheit über den Versailler Vertrag und deren Ursachen hervorgehen sollen. Im Verfassertext wird die Zuschreibung der Verantwortung erneut unmittelbar sowohl mit den Kriegsursachen als auch den Reparationszahlungen und in diesem Fall zusätzlich mit der Entmilitarisierung des linksrheinischen Gebietes in Verbindung gebracht. Immerhin fließt eine kurze Bewertung in die Beschreibung mit ein, die die deutsche Wahrnehmung andeutet:

»Le traité de Versailles [...] est dur et humiliant pour l'Allemagne, jugée responsable du conflit : elle doit payer de lourdes réparations, supporter l'occupation et la démilitarisation de la Rhénanie. N'ayant pas connu la guerre sur leur territoire, les Allemands refisent le ›Diktat‹ de Versailles.« (FR 1984/49)

312 Ebd., S. 438.

Aber auch dieser letzte Satz enthält einen (nicht nur juristischen) Vorwurf: Die Deutschen hätten keinen Krieg auf eigenem Boden erlebt (impliziert ist dabei: im Gegensatz zur französischen Bevölkerung), sich jedoch über das »Versailler Diktat« beschwert.

In der Mitte der Doppelseite wird unter anderem Artikel 231 zitiert (FR 1984/48), außerdem ist ein Foto abgedruckt, das eine Demonstration gegen den Vertrag in Berlin zeigt (FR 1984/49). Weitere Quellen zeugen von der Unzufriedenheit über die Ergebnisse der Friedensverhandlungen in anderen Nationen. Die Bedeutung des Artikels 231 (und des gesamten Vertrages) für Deutschland ist Teil einer multiperspektivischen Darstellung, die die Unzufriedenheit zahlreicher Nationen aufzeigt und die Stimmung in Deutschland damit relativiert. Eine Reflexion über die Wahrnehmung des Artikels und die weitreichenden Folgen (vor allem in Deutschland mit internationalem Ausmaß) erfolgt jedoch nicht.

Im Schulbuch von 1997 wird Artikel 231 offenbar keine besondere Bedeutung beigemessen, da er weder im Fassertext noch in einer Quelle thematisiert wird. In beiden aktuellen französischen Schulbüchern (FR 2016, 2017) wird dann wiederum die *alleinige* deutsche Schuld/Verantwortung betont. 2016 heißt es: »L'Allemagne, déclarée seule responsable de la guerre, perd des territoires et doit payer de lourdes réparations, notamment à la France.« (FR 2016/24) Im zweiten Buch werden die harten Bestimmungen zwar auf alle unterlegenen Mächte bezogen, die Erklärung zum Kriegsurheber sprachlich hingegen explizit ausgenommen: »Il [le traité de Versailles] fixe les sanctions prises à l'encontre de l'Allemagne, jugée responsable de la guerre, et de ses alliés.« (FR 2017/57) Dabei fällt der Begriff »Bestrafungen« (sanctions) auf, der suggeriert, der Krieg sei ein von Deutschland begangenes Verbrechen gewesen. Wie im Schulbuch von 1952 (FR 1952(2)) wird von Artikel 231 damit nicht nur Entschädigung, sondern auch Bestrafung abgeleitet. Wie in den aktuellen Schulbüchern aller Nationen (bis auf D 2017) zeigt sich darin ein Rückgang sowohl im Umfang als auch der inhaltlichen Differenzierung. Ganz offensichtlich ist nach knapp hundert Jahren ein Bedeutungsverlust eingetreten, dessen Hintergründe und Bedeutung für den zukünftigen Umgang mit Friedensschlüssen noch nicht abzusehen ist.

4.4.3 Großbritannien: Deutsche (Allein-)Schuld? 100-jähriger Diskurs

Im britischen Schulbuch von 1931 wird im Zusammenhang mit dem Versailler Vertrag weder der Kriegsschulartikel erwähnt noch eine Debatte um die Ursache des Krieges geführt. Insgesamt fällt die vor allem in Bezug auf Deutschland sehr liberale Darstellung auf, die mehrere Perspektiven in den Fokus nimmt, europäisch argumentiert und so auch versucht, Verständnis für die Situation in Deutschland zu schaffen. Offensichtlich wird die Position eines milden Friedensschlusses vertreten und dessen Charakter der »Bestrafung« für Deutschland kritisiert:

»This [building a League of Nations] could not be done unless the Allies did their best to punish Germany as little as possible.«; »The amount of money that Germany and her allies were asked to pay for the damage they had done was so huge that they have not been, and never will be, able to pay it.« (GB 1931/271)

Ein Grund für diese liberale Haltung könnte ein notwendiges gutes Verhältnis zu Deutschland in der ersten Zwischenkriegszeit sein, da Großbritanniens langfristiger wirtschaftlicher Erfolg auch von einer stabilen weltwirtschaftlichen Finanzlage und wirtschaftlich starken Partnern abhängig war, sodass es sich eine allzu große Schwächung Deutschlands und anhaltende angespannte internationale Beziehungen nicht erlauben konnte. Deshalb plädierte auch der britische Premier Lloyd George bereits während der Pariser Friedensverhandlungen in dem am 25. März 1919 verfassten Fontainebleau-Memorandum für einen liberalen Frieden. Während der Friedenskonferenz in Paris hatte sich die britische Delegation zur Beratung in das nahe Fontainebleau zurückgezogen. Einige Tage später überbrachte Lloyd George daraufhin Clemenceau und Wilson das Memorandum, das seither als »Schlüsseltext zur britischen Außenpolitik in der Zwischenkriegszeit« gilt.³¹³ Die britische Delegation sprach sich darin unter anderem dagegen aus, Deutschlands Wirtschaftsleistung durch Reparationszahlungen allzu sehr zu schwächen. Der Frieden sollte durch weitgehende Beseitigung von Handelsschranken gewährleistet werden:

»Once she [Germany] expects our terms, especially reparation, we will open to her the raw materials and markets of the world on equal terms with ourselves, and will do everything possible to enable the German people to get upon their legs again. We cannot both cripple her and expect her to pay.«³¹⁴

Verknüpft war dieses Argument mit der Furcht vor einer Annäherung Deutschlands an den osteuropäischen Bolschewismus, was um jeden Preis verhindert werden sollte:

»The greatest danger that I see is that Germany may throw in her lot with Bolshevism and place her resources, her brains, her vast organising power at the disposal of the revolutionary fanatics whose dream is to conquer the world for Bolshevism by force of arms.«³¹⁵

Die Ansicht, nur ein prosperierendes Deutschland könne sich – im Sinne Großbritanniens – positiv entwickeln und Einfluss auf die Wiederbelebung des europäischen Marktes nehmen, blieb in der gesamten Zwischenkriegszeit ein wichtiger

313 Niedhart, England, S. 151f.

314 Lloyd George, David: *The Truth about the Peace Treaties*, Bd. 1, 1938, S. 408.

315 Ebd., S. 407f.

Faktor britischer Deutschlandpolitik.³¹⁶ Gestützt wurde diese Annahme maßgeblich durch den Delegierten des Verhandlungskomitees und viel beachteten Ökonomen John Maynard Keynes, der im Nachgang der Friedensschlüsse im Jahr 1920 die wirtschaftlichen Folgen des Friedensvertrages kritisierte.³¹⁷ Stimmen für einen liberalen Frieden fanden sich vermehrt auch in der Labour Party sowie in der britischen Öffentlichkeit, wo sich aus der Sehnsucht nach internationalem Frieden und lang andauernder Entspannung heraus (»back to normalcy«) zunehmend die Überzeugung ausbreitete, »der Versailler Vertrag dürfe nicht sakrosankt sein.«³¹⁸

Außerdem wollte man in Großbritannien einen weiteren Krieg mit allen Mitteln verhindern. Es war vorauszusehen, dass ein erneuter Krieg Großbritannien – vor allem dessen Wirtschaft – schwächen würde und seine Weltmachtstellung gefährden könnte, vor allem da Großbritannien in den 1920er Jahren stark abgerüstet und eine Klausel verabschiedet hatte, nach der es zehn Jahre lang keinen Krieg führen wollte (»Ten Year Rule«). Auch deshalb bestand aus britischer Sicht Interesse an einem Gleichgewicht der Mächte in einem Europa, das aus demokratisch regierten Staaten bestand und auf die Kraft der Zusammenarbeit setzte. Großbritannien war bereit, dabei selbst eine »Mission des Balanciers«³¹⁹ im Interesse eines Gleichgewichts der Mächte zu verfolgen, was sich unter anderem in dem bereits erwähnten Einsatz für einen liberalen Frieden zeigte.

Das Aussparen des kritischen Punktes der deutschen »Kriegsschuld« durch Artikel 231 spiegelt dieses Selbstverständnis, eine vermittelnde Position einzunehmen. Dies erklärt auch, warum der Artikel überhaupt nicht erwähnt wird, anstatt darüber zu reflektieren. Letzteres wäre eine Möglichkeit gewesen, denn nachdem die Historiografie in den ersten Nachkriegsjahren von dem Bemühen gekennzeichnet war, Großbritannien und die Entente von jeglicher Verantwortung an den Ursachen des Ersten Weltkrieges freizusprechen und Österreich-Ungarn und Deutschland als Alleinschuldige auszumachen, entwickelte sich die Geschichtswissenschaft in den 1930er Jahren in eine andere Richtung. Es wurde eine Revision der bisherigen Position angestrebt und die Frage nach der Kriegsschuld differenzierter betrachtet: Auch in ihr »widerspiegelt sich die Absicht [...], das englisch-deutsche Verhältnis zu verbessern und unter bestimmten Voraussetzungen Deutschland in den antisowjetischen Block einzubeziehen.«³²⁰ Harold Nicolson zum Beispiel, der

316 Niedhart, England, S. 154.

317 Vgl. Keynes, Die wirtschaftlichen Folgen.

318 Niedhart, England, S. 153.

319 Kielinger, Großbritannien, S. 224.

320 Irmschler, Konrad: Geschichtsideologische Grundlinien und Hauptrichtungen nach 1918, in: Lozek, Gerhard (Hg.): Geschichtsschreibung im 20. Jahrhundert. Neuzeithistoriographie und Geschichtsdanken im westlichen Europa und in den USA, Berlin 1998, S. 51-69, hier S. 59.

selbst an den Friedensverhandlungen in Versailles teilgenommen hatte, wies in seiner im Jahr 1930 erschienenen Biografie »Sir Arthur Nicolson« die Schuld Serbien, Österreich-Ungarn und Russland zu und »warf der deutschen Diplomatie lediglich ihre angebliche Uninformiertheit über die wirklichen Absichten der Entente vor.«³²¹ Diese Position 1931 in dem Schulbuch abzudrucken, in dem man sich dafür aussprach, dass »all the nations of Europe, the small ones as well as the large ones, should be given the right to govern themselves, and so be made happy and contented« (GB 1931/271), um sich dann gemeinsam in einem Völkerbund zusammenzuschließen, »the members of which should never make war on one another again« (GB 1931/271), hätte wahrscheinlich genau dieses Bemühen um Ausgleich im Sinne eines »Balanciers« zumindest teilweise unterminiert und die Gefahr geborgen, zugunsten eines verbesserten Verhältnisses zu Deutschland die guten Beziehungen zu anderen Staaten einzubüßen.

Das Thema Kriegsschuld ganz auszusparen verhindert hingegen eine (Neu-)Zuschreibung vermeintlicher Schuld und ermöglicht es, sowohl Eigenkritik (die Endfassung des »Kriegsschuldartikels« ging wesentlich mit auf Lloyd George zurück, der bei den Verhandlungen um den Artikel die Hände verschärfend im Spiel hatte, um schließlich im eigenen Sinne doch noch hohe Reparationszahlungen zu erreichen³²²) als auch eine einseitige Positionierung im Mächtegefüge zu vermeiden (im Sinne eines wahrhaften »Balanciers«). Es verhindert jedoch auch, die Zuschreibung der Kriegsschuld als Faktor zu reflektieren, den die Deutschen als Demütigung und damit als Grund empfanden, den Versailler Vertrag an sich zurückzuweisen.

Ähnliche Zurückhaltung findet sich auch in den Formulierungen im Schulbuch von 1941. Auch hier wird das Thema Verantwortung bzw. Schuld nicht diskutiert, ja nicht einmal erwähnt, ebenso wenig Artikel 231. Deutschland wird (als einziges Land) als »the defeated power« (nicht: verantwortlich/schuldig) bezeichnet, wovon Gebietsabtretungen und Reparationen abgeleitet werden (GB 1941/514). Die Zurückhaltung bezüglich der Kriegsschulddebatte und das Vermeiden einseitiger Schuldzuweisungen bzw. Schuldzuweisungen überhaupt kann – ähnlich wie im französischen Buch des Jahres 1937 – mit der Appeasement-Strategie der 1930er Jahre erklärt werden.

Diese von der Appeasement-Strategie beeinflusste »abgemilderte« Darstellung im Schulbuch von 1941, in der der für die Entwicklungen in Deutschland so wichtige Artikel 231 ausgespart wird, führt dazu, dass den Lernenden entscheidendes Wissen fehlt, um die Ereignisse der Zwischenkriegszeit, die internationalen Beziehungen und die folgenreichen Entwicklungen bis zum Zweiten Weltkrieg nachvollziehen zu können. Daran zeigt sich, dass es auch im Jahr 1941 noch nicht möglich

321 Ebd.

322 Vgl. Wendt, Fontainebleau-Memorandum, S. 32f.; Dickmann, Kriegsschuldfrage, S. 43-59.

ist, die Bedeutung des Versailler Vertrages für die weiteren internationalen Entwicklungen richtig einzuschätzen und zu bewerten. Der Versailler Vertrag wird im Schulbuch unterschätzt, der Völkerbund und seine vermeintliche Bedeutung überschätzt. Dies deckt sich zum einen mit der bereits erwähnten tatsächlichen Marginalisierung des Versailler Vertrages in Großbritannien und den Dominions, die unter anderem mit der nachträglichen Einschätzung einherging, er sei ein zu harter Friedensschluss gewesen, zum anderen mit dem Einfluss der Appeasement-Strategie, die auf außenpolitische Ereignisse vornehmlich *reagierte*. Tatsächlich vertraute die britische Regierung auf die Wirkung von Verhandlungen und die Glaubwürdigkeit ihrer Gegenüber. Bisweilen fehlte der Blick für die Situationen und Entwicklungen in anderen Staaten, vornehmlich in Deutschland:

»Finally, as victors in World War I, Britons lacked an understanding of the depths of anger and openness to radical ideas among those who had suffered defeat.«³²³

Großbritannien unterschätzte nicht nur die Wirkung des Versailler Vertrages in Deutschland – maßgeblich beeinflusst von dem darin enthaltenen Artikel 231, der im Schulbuch von 1941 überhaupt keine Rolle spielt! –, sondern zudem Hitler und seine Vorhaben:

»[T]he British interpreted Hitler too much in terms of their own experience when they believed he would be satisfied with guaranteed access to raw materials and finance rather than the physical conquest of Eastern Europe.«³²⁴

Dies brachte vor allem Chamberlain ab 1940 den Vorwurf ein, einer der »Guilty Men« zu sein, die Hitler nicht früher gestoppt hatten³²⁵, und setzte die Diskussion um eine Neubewertung des Versailler Vertrages, des Vorgehens Hitlers und der Appeasement-Politik in Gang, deren Auswirkungen sich dann auch in späteren Schulbüchern zeigten.

Trotz der Weltwirtschaftskrise und deren Auswirkungen in den 1930er Jahren kam es in Großbritannien nicht zu einer Katastrophe, und das Regierungssystem und die Weltmachtstellung blieben erhalten. Doch es war nicht selbstver-

323 Wasson, Britain, S. 268.

324 Young, Britain and the World, S. 120.

325 Anfang Juli 1940 erschien ein Buch mit dem Titel »Guilty Men«, in dem drei Journalisten mit der britischen Appeasement-Politik der Zwischenkriegszeit abrechneten. Chamberlain und seinen Vorgängern wurden darin die Nachgiebigkeit gegenüber Hitler, eine unklare politische Linie und moralische Desintegrität vorgeworfen: Foot/Owen/Howard, Guilty Men. Zu den Vorwürfen und der Entwicklung der Appeasement-Debatte in der Geschichtswissenschaft vgl. Recker, Marie-Luise: Appeasement-Politik: Wissenschaftliche Karriere eines außenpolitischen Konzepts, in: Lehmkuhl, Ursula/Wurm, Clemens A./Zimmermann, Hubert (Hg.): Deutschland, Großbritannien, Amerika. Politik, Gesellschaft und internationale Geschichte im 20. Jahrhundert, Stuttgart 2003, S. 9-25.

ständig, diese relative Stabilität zu behaupten. Wirtschaftliche Unsicherheit und militärische Verwundbarkeit waren nach wie vor Großbritanniens sensible Punkte. Die Abrüstung, die zugunsten des wirtschaftlichen Haushaltes vorgenommen worden war, führte dazu, dass die militärischen Kräfte einem erneuten Krieg nicht standgehalten hätten. Auch der Machterhalt im Empire stellte zunehmend eine Herausforderung dar. Durch die Teilnahme am Ersten Weltkrieg, an dessen Ende sie außerdem den Versailler Vertrag mitunterzeichneten, erhielten die Dominions außenpolitisch eine selbstständigere Stellung: Seit 1931 waren sie gemeinsam mit Großbritannien im *Commonwealth of Nations* in einem lockeren Staatenverbund organisiert.³²⁶ Um das Gleichgewicht zwischen Machtanspruch und Machtverfall aufrechtzuerhalten, lag der Akzent seit 1932 offiziell auf »peace and trade«. ³²⁷ Ein weiterer Krieg musste unbedingt vermieden werden, um den Weltmachtstatus zu erhalten und die Wirtschaft langfristig zu stabilisieren. Außenpolitisch setzte man in Großbritannien deshalb seit den 1920er Jahren auf Entspannung und internationale Kooperation (Appeasement).

Als sich die internationalen Bedingungen in den 1930er Jahren änderten und deutlich wurde, dass die revisionistischen Mächte Japan, Italien und Deutschland auch vor gewaltvollen Mitteln nicht zurückschreckten, wurde 1932/33 zwar die Ten Year Rule aufgegeben, doch grundsätzlich hatten sich die Bedingungen in Großbritannien – wirtschaftliche und militärische Schwäche – nicht geändert.³²⁸ So wurde die Appeasement-Strategie auch nach der Machtübernahme Hitlers beibehalten, der (wie bereits seine Vorgänger und deshalb nicht verwunderlich) die Revision des Versailler Vertrages forderte: In Großbritannien war man »fast einhellig der Meinung, einzelne Bestimmungen des Versailler Vertrags oder das Gesamtwerk seien zu ändern, um den deutschen Revisionismus zufriedenzustellen, der nationalsozialistischen Radikalität die Spitze zu brechen und dann nach Möglichkeit zu einem allgemeinen Abkommen nach dem Muster von Locarno zu suchen.«³²⁹ Zu der Angst vor dem eigenen Machtverlust kam außerdem die Angst vor dem osteuropäischen Kommunismus, der als Gefährdung für die westlichen Demokratien angesehen wurde. Für viele Konservative stellte deshalb Hitler-Deutschland eine willkommene Barriere zwischen dem Westen und dem gefürchteten Russland dar:

»Even mad dogs have their uses as guardians, and maybe a war between the totalitarian states would so weaken them that further danger would be eliminated.«³³⁰

326 Niedhart, England, S. 159.

327 Vgl. Ebd., S. 170.

328 Ebd., S. 169f.

329 Ebd., S. 171.

330 Wasson, Britain, S. 268.

Als in Deutschland ohne Absprache 1935 die allgemeine Wehrpflicht wiedereingeführt und 1936 das Rheinland remilitarisiert wurde, wurden von britischer Seite keine ernst zu nehmenden Maßnahmen ergriffen. Neville Chamberlain, der 1937 Premierminister wurde, blieb bei dieser Linie des »peaceful change«, wonach man den revisionistischen Mächten auf dem Wege internationaler Konsultationen und Verträge entgegenkommen wollte, denn auch Chamberlain hatte zu diesem Zeitpunkt wenig Entscheidungsspielraum. Ihm ging es zwar nicht mehr um Frieden um jeden Preis, aber aus wirtschaftlicher und militärischer Sicht war Großbritannien auch 1938 noch nicht kriegsbereit. Die Dominions widersetzten sich zudem strikt dem Gedanken, man solle ein Kriegsrisiko eingehen, »nur« um das Versailler System zu verteidigen.³³¹ Also intervenierte auch Großbritannien nicht, als Hitler 1938 den »Anschluss« Österreichs vollzog, der einen weiteren Bruch des Versailler Vertrages darstellte. Noch im September 1938 gestanden Großbritannien, Frankreich und Italien im Münchner Abkommen auf Verlangen Hitlers Deutschland das tschechoslowakische Sudetenland zu. Erst mit München begann der Konsens über die Appeasement-Politik zu bröckeln. Es wurde in Zweifel gezogen, dass die expansiven Bestrebungen Hitlers durch das Münchner Abkommen beendet worden seien.³³² Hitler bestätigte diese Befürchtungen kurz darauf, als er im März 1939 die Tschechoslowakei besetzte und damit das Münchner Abkommen brach. Als sich schließlich sogar die konservative Presse kritisch gegenüber Chamberlains Strategie äußerte, änderte dieser den Kurs und unterzeichnete ein Garantieabkommen mit Polen. Als ein Abkommen zwischen Frankreich, Großbritannien und Russland scheiterte, schloss Hitler kurzerhand einen Pakt mit Stalin (deutsch-sowjetischer Nichtangriffspakt, 24. August 1939), der als wichtigste Bestimmung die Garantieerklärung der sowjetischen Neutralität im Falle eines Krieges des Deutschen Reiches mit Polen und den Westmächten beinhaltete. Es scheint, als sei Großbritannien von den Ereignissen Ende der 1930er Jahre geradezu »überrascht« worden und jedes Mal einen Schritt hinter den Entscheidungen der anderen hergehinkt. Die Appeasement-Strategie war sowieso bereits durch wirtschaftliche, militärische und machtpolitische Faktoren eingeschränkt und wurde zudem fast ausschließlich in Form einer Reaktion auf die Vorgänge in anderen Staaten – vornehmlich Deutschland – umgesetzt. Dies war auch am 1. September 1939 der Fall, als Hitlers Truppen schließlich in Polen einmarschierten und Chamberlain Deutschland zwei Tage später den Krieg erklärte. Durch die ihr inhärente Passivität hatte sich die Appeasement-Strategie schließlich selbst zum Scheitern verurteilt.

Nach 1945 werden die Reparationszahlungen und die Erklärung der Kriegsschuld Deutschlands in einem gemeinsamen Abschnitt erwähnt, jedoch nicht in direkte Verbindung zueinander gesetzt:

331 Niedhart, England, S. 173.

332 Young, John W.: Britain and the World in the Twentieth Century, London 1997, S. 122ff.

»[...] Germany had to undertake to pay huge sums of money, called Reparations, to the Allies in compensation for the damage she had done. Her representatives were forced to sign in a statement that she and her own allies had been the aggressors who began the war.« (GB 1949/202)

Kommentiert wird die deutsche Situation jedoch lediglich mit einem einzelnen Satz: »Her humiliation was bitter.« (GB 1949/202) Die Formulierung zeugt weder von Empathie, noch wird die Bedeutung der Unterschrift und ihrer Folgen kontextualisiert.

Bereits aus diesem kurzen Abschnitt spricht das in anderen Kapiteln bereits erwähnte nationale Selbstbewusstsein in Großbritannien nach dem Zweiten Weltkrieg, das sich aus den Siegen in zwei Weltkriegen, der Stabilität des politischen Systems und dem schnellen und erfolgreichen Wiederaufbau speiste. Aus dieser überlegenen Situation heraus erscheinen die Feststellung der Schuld am Ersten Weltkrieg und die Belange der Deutschen, von deren Boden in der Zwischenzeit ein weiterer Weltkrieg und der Holocaust ausgegangen waren, nebensächlich, was sich auch in der kurzen Erwähnung zur Festsetzung der Kriegsschuld zeigt:

»[...] [A]ls ein neuer Weltkrieg drohte und schließlich Wirklichkeit wurde, hatte man weder in Deutschland noch im Ausland Interesse, über die Ursachen des vorherigen nachzudenken. Der Zweite Weltkrieg wurde noch verheerender, und so wollte man auch nach 1945 die Vorgeschichte des Krieges von 1914 nicht hinterfragen, galt es doch, zwölf Jahre Nationalsozialismus zu erklären und sich mit den Tatsachen der im Namen Deutschlands verübten Verbrechen abzufinden.«³³³

Vor diesem Hintergrund erscheint die knappe Feststellung im Schulbuch (»Her humiliation was bitter.« (GB 1949/202)) als eine Mischung aus Genugtuung und Gleichgültigkeit gegenüber Deutschland. Dass durch die Zäsur 1945 die Zäsur 1914–19 an Bedeutung verliert, zeigt sich auch daran, dass der Versailler Vertrag in den darauffolgenden Jahrzehnten kaum mehr eine Rolle spielt.

In den 1980er Jahren wird mit zunehmender Reflexion zum ersten und einzigen Mal Eigenkritik am »harsh settlement« nach 1919 geübt. Im Schulbuch von 1982 ist Artikel 231 ein eigener Abschnitt gewidmet. Er wird eingeleitet mit einer deutlichen Kritik an den siegreichen Mächten:

»You may think that the treaty settlement was harsh enough, but the Allied powers were still not satisfied. They also wanted Germany to admit its responsibility for starting the war.« (GB 1982/20)

333 Mombauer, Julikrise und Kriegsschuld, S. 12.

Im Vergleich zu den vorangegangenen britischen Schulbüchern wird zum ersten Mal die Begründung dafür genannt, dass Deutschland die »Schuld« zugesprochen wurde:

»The Allies believed that Germany should bear the major blame for the war because it was Germany that had violated Belgian neutrality and had encouraged its ally Austria-Hungary to attack Serbia.« (GB 1982/20, Herv. d. A.)

Sprachlich wird deutlich gemacht, dass die Zuschreibung der deutschen Verantwortung/Schuld vor allem aufgrund der *Überzeugung* der siegreichen Mächte von der deutschen Kriegsschuld vorgenommen wurde (und nicht aufgrund einer verifizierbaren Tatsache): »*The Allies believed that Germany should bear the major blame for the war*«; »*Convinced that their case was unanswerable, they therefore insisted that Germany should sign the so-called ›War Guilt‹ clause.*« (GB 1982/20, Herv. d. A.)

Mit der konservativen Wende in Großbritannien änderte sich dieses liberale Bild erneut. Der Wechsel auf Thatcher als Premierministerin 1979 wurde bereits von Zeitgenossen als »Anfang einer neuen Epoche« verstanden³³⁴ und auch rückblickend als »Wendepunkt in der britischen Nachkriegsgeschichte« bewertet³³⁵. Denn Thatcher brach mit der Konsenspolitik, die seit der Nachkriegszeit Bestand hatte, und setzte an ihre Stelle die *Enterprise culture*³³⁶. Dies bedeutete vor allem den Abbau des Wohlfahrtsstaates, dem sie Individualismus und Eigenverantwortlichkeit des Einzelnen entgegensetzte, sowie das Zurückdrängen der Gewerkschaften durch rechtliche Beschränkungen und Durchhaltevermögen während Streiks, zudem die Liberalisierung der Wirtschaft. Sie wendete sich ab vom Keynesianismus, der seit der Nachkriegszeit die wirtschaftlichen Überlegungen leitete und ein Eingreifen des Staates zur Belebung der Wirtschaft und Verhinderung hoher Arbeitslosigkeit vorsah, und vertrat im Gegensatz dazu die Linie des Monetarismus, der einen weitestgehenden Rückzug des Staates aus der Wirtschaft bedeutete und ganz auf die alleinigen Kräfte des Marktes setzte. Gutverdiener wurden auch durch die Steuerreformen begünstigt.³³⁷ Die positive Aufstiegserfahrung der neuen *Property owning Society* verleitete viele dazu, auch bei den Wahlen der Jahre 1983 und 1987 der konservativen Partei und damit Thatcher ihre Stimme zu geben, die damit insgesamt länger als jeder andere Premierminister vor ihr im Amt blieb. Der Triumph über die Gewerkschaften, dessen Macht in der Ära Thatcher geradezu zerfiel (1979 gehörte noch mehr als die Hälfte der Beschäftigten einer Gewerkschaft an, 1997 noch ein Viertel³³⁸), und das Wirtschaftswachstum hatte große Teile der Bevölkerung in

334 Mergel, Großbritannien, S. 190.

335 Ebd., S. 200.

336 Schröder, Englische Geschichte, S. 93.

337 Mergel, Großbritannien, S. 198.

338 Ebd., S. 200.

dem Gefühl bestärkt, dass die Handlungsfähigkeit der Regierung, die wirtschaftliche Stabilität und die Ordnung des Alltages nach der krisengeschüttelten Zeit der 1970er Jahre zurückgekehrt seien.

Die Rückbesinnung auf das Eigene, Nationale, die Thatcher durch die Erinnerung an vergangene Größe stärkte, ging einher mit einer kritischen Haltung gegenüber europäischer Zusammenarbeit und einem Vorzug nationaler Interessen vor europäischen. 1984 setzte sie eine Kürzung des britischen EWG-Beitrages durch, der vor allem die Landwirtschaft subventionierte, die in Großbritannien jedoch wenig Unterstützung benötigte. 1986 wurde im Kabinett für die Verabschiedung des *Single European Act* votiert, der eine engere Zusammenarbeit mit der EWG vorsah und die Grundlage für den Vertrag von Maastricht (1992) legte, durch den weitere Kompetenzen nach Brüssel verlagert wurden. Diese Entwicklungen lehnte Thatcher ab, die einen europäischen »Superstaat« befürchtete und stattdessen eine Zusammenarbeit unabhängiger Staaten befürwortete.³³⁹ Gleichzeitig arbeitete sie außenpolitisch eng mit Ronald Reagan zusammen, Präsident eines Staates, der für sie »die wirtschaftliche Freiheit, das Konkurrenzprinzip und das Erfolgsdenken verkörperte, das sie auch in ihrem Land verwirklichen wollte«³⁴⁰. Der US-Amerikaner teilte ihre politischen Überzeugungen und fand in ihr eine Verbündete im Kalten Krieg, die sich auch ideologisch auf einer Linie mit ihm befand.

Im Kontext der konservativen Wende mit Fokus auf die Wirtschaft wird die Kritik an Artikel 231 verständlich. Insgesamt entwirft der Abschnitt zu Artikel 231 im Schulbuch ein eher negatives Bild von den siegreichen Staaten, da sie ihre Position ohne Rücksicht auf andere Überzeugungen durchgesetzt hätten. Die Zuschreibung der Schuld wird nicht oberflächlich mit deren »Zeitproblemen« (wie im Schulbuch von 1965) oder einer Fehlinterpretation der Deutschen (wie im Schulbuch von 1975) begründet, sie wird auf das bewusste Streben nach einem »harsh settlement« der sehr von sich selbst und ihrer Ansicht überzeugten siegreichen Staaten zurückgeführt. In den 1990er Jahren zeigt sich der anhaltende konservative Trend durch mehr Unachtsamkeit in Bezug auf Formulierungen und Begriffe. Wie selbstverständlich ist im Schulbuch von 1996 ausdrücklich von der alleinigen »Schuld« der Deutschen die Rede, die in Artikel 231 festgesetzt worden sei: »The treaty made it clear that Germany was guilty of causing the First World War.« (GB 1996/20) Im Vergleich zum Schulbuch von 1982, in dem die Formulierungen so gewählt wurden, dass die Zuweisung der Schuld vor allem aufgrund der Überzeugungen der siegreichen Staaten erfolgte, wird die deutsche Kriegsschuld 1996 sprachlich als Tatsache anerkannt. Völlig unzweifelhaft erscheint außerdem der (alleinige!) Zusammenhang zwischen dem sogenannten Kriegsschuldartikel und den Reparationen: »The idea of war guilt was used to justify the payment of reparations.« (GB 1996/20)

339 Brügge-meier, Großbritannien, S. 326.

340 Ebd., S. 327.

2015 ist auffallend häufig vom »punishment« der unterlegenen Mächte die Rede (GB 2015/48f.), was eine Schuld als Grundlage voraussetzt, denn wenn es sich lediglich um eine Niederlage gehandelt hätte (auf die ja in der Regel ein Friedensvertrag und keine Verurteilung folgt), warum sollte man die Unterlegenen dann »bestrafen«? Auch in den aktuellen französischen Schulbüchern der Jahre 2016 und 2017 wird der Begriff »Bestrafungen/Strafen« (les sanctions) im Zusammenhang mit Deutschlands alleiniger Verantwortung verwendet. Das Narrativ von der deutschen »Alleinschuld«, die sowohl die juristische als auch die moralische Dimension umfasst, wird damit unreflektiert bis in die Gegenwart transportiert.

4.4.4 USA: Kaum Verständnis für die deutsche Perspektive

Im US-amerikanischen Schulbuch von 1931 wird der sogenannte Kriegsschuldartikel zitiert und die geforderte Reparationszahlung daraus abgeleitet (USA 1931/663). Wie im französischen Schulbuch derselben Zeit (FR 9/1932) wird auch im US-amerikanischen der umstrittene Artikel erwähnt, ohne auf die moralische Komponente einzugehen, an der sich die Geister schieden und die maßgeblich zu dem Wunsch nach Revision des Versailler Vertrages durch die Deutschen beitrug. Vor dem Zweiten Weltkrieg wird dieser Aspekt offenbar deutlich unterschätzt, sodass er im Schulbuch gänzlich ausgespart und auf die nüchterne Ebene der Reparationsverpflichtungen beschränkt wird.

Die Debatte um die Kriegsschuld wurde in den 1920er Jahren in den USA vor allem mit dem gemeinsamen Grundtenor geführt, imperialistische Motive auszuklammern und die Ursachen auf außenpolitische Entscheidungen, Allianzen, Diplomatie und das Wirken einzelner politisch Verantwortlicher zu beschränken. Damit sprach man innerhalb der US-amerikanischen Geschichtswissenschaft den Mittelmächten und ihren Verbündeten eine Mitverantwortung zu und entlastete Deutschland von seiner Hauptverantwortung. Sidney B. Fay vertrat 1929 in »The Origins of World War« die These, keine der beteiligten Mächte habe einen europäischen Krieg gewollt und es seien mehr oder weniger alle europäischen Länder verantwortlich.³⁴¹ Diese Annahme ähnelte stark der britischen Ansicht, die Lloyd George 1933 in den »War Memoirs« darlegte. Bernadotte E. Schmitt schloss sich 1930 in »The Coming of the War« sogar explizit der »Schlitterthese« Lloyd Georges an. Damit spielte man international in der Geschichtswissenschaft der deutschen Kriegsunschuldpropaganda in die Hände. Bezüglich der Kriegsschuldfrage ergab sich ein »internationaler Konsens zugunsten Deutschlands«, den Hitler für sich zu

341 Schäfer, Peter: Die USA-Geschichtswissenschaft 1917 bis 1945, in: Lozek, Gerhard (Hg.): Geschichtsschreibung im 20. Jahrhundert. Neuzeithistoriographie und Geschichtsdenken im westlichen Europa und in den USA, Berlin 1998, S. 247-271, hier S. 263.

nutzen wusste, indem er ihn als eigenen persönlichen Triumph darstellte.³⁴² Konsequenterweise wird im Schulbuch von 1931 der »Kriegsschuldartikel« als juristische Grundlage für die Reparationszahlungen dargestellt und nicht als moralische Verurteilung Deutschlands (und seiner Verbündeten).

1939 werden die Ursachen des Krieges zurückgeführt auf »the vast increase in all the armies of Europe, the naval rivalry between Germany and England, the general trade competition among all the nations, and the growth of national pride among the peoples of Europe« (USA 1939/247). Dadurch sei es möglich geworden, dass »the blundering of the old Emperor Francis Joseph of Austria-Hungary and of Kaiser William II and his advisers, together with that of the leaders of the other countries of Europe« schließlich zum Ersten Weltkrieg geführt hätten (USA 1939/247). Ganz im Sinne des auch noch in den 1930er Jahren vorherrschenden internationalen Konsenses von der geteilten Verantwortung aller Großmächte fällt auch das Urteil im US-amerikanischen Schulbuch von 1939 so auffallend diplomatisch wie oberflächlich aus.

Verfolgten die USA in der Zwischenkriegszeit durchaus eine aktive Außenpolitik im Sinne eigener Interessen, so waren sie zugleich entschlossen, sich in internationalen Konflikten neutral zu verhalten. Diese Neutralitätspolitik stand in Kontinuität zu der bis auf die Anfangstage der Republik zurückgehenden Tradition der Verweigerung von Allianzen mit europäischen Mächten.³⁴³ Während der Krisenbekämpfung durch den New Deal in den Jahren 1933 bis 1938 erreichte diese isolationistische Stimmung ihren Höhepunkt, was zur Folge hatte, dass auch in den USA die Entwicklungen in Europa zu einem großen Teil fehleingeschätzt wurden. Noch Anfang 1937 entschieden sich in einer Umfrage 94 Prozent der Befragten dafür, die USA aus jedem Krieg herauszuhalten, anstatt Kriege zu verhindern.³⁴⁴ Diese Einstellung fand Parallelen zur Nichtinterventionspolitik durch die Appeasement-Strategie Großbritanniens und Frankreichs und der Friedenssehnsucht in den Bevölkerungen, die nicht »für Danzig sterben« oder »für König und Vaterland kämpfen« wollten.³⁴⁵ Die US-amerikanische Neutralitätsgesetzgebung (drei Neutrality Acts zwischen 1936 und 1937, ein vierter noch im November 1939) blockierte die Beteiligung der USA an kollektiven Abwehrreaktionen gegen die Ausbreitung des Faschismus und begünstigte statt dessen die Aggressionspolitik.³⁴⁶

Die Kritik am Ende des folgenden Kapitels an der Zurückhaltung der Staaten, welche die neue Weimarer Republik nicht genug unterstützt und stattdessen

342 Mombauer, Julikrise und Kriegsschuld, S. 11f.

343 Depkat, USA, S. 208.

344 Heideking/Mauch, USA, S. 264f.

345 Ebd., S. 265.

346 Schäfer, USA-Geschichtswissenschaft, S. 266.

auf die Erfüllung der Reparationsverpflichtungen gedrungen hätten, klingt deshalb auch wie eine Eigenkritik:

»It was at this point that the democratic countries lost their opportunity to encourage the young republic. Instead of helping her combat her radical foes they insisted that Germany pay her debts when this was impossible. Under these conditions the German people began turning more and more to the National Socialist Workers' Party [...].« (USA 1939/254)

Damit wird bereits 1939 ein Zusammenhang zwischen den Motiven der siegreichen Mächte, den Bestimmungen des Versailler Vertrages und der Schwäche der Weimarer Republik hergestellt, der die starke Unterstützung nationalsozialistischen Gedankenguts bedingte und Hitler seinen Aufstieg ermöglichte.

Die gesamte unmittelbare Nachkriegszeit wird in den USA dann thematisch vom Beginn und den ersten Jahren des Kalten Krieges überspannt. Die wirtschaftliche und militärische Stärke der USA, der zusätzliche Wirtschaftsaufschwung und die Entwicklung zur Wohlstandsgesellschaft (*Affluent society*) lösen bei der US-amerikanischen Bevölkerung ein starkes Gefühl des Patriotismus und der Überlegenheit aus. Die neue Position als Supermacht und der gefeierte *American way of life* sollen nun mithilfe einer »Politik der Stärke« zur Eindämmung (*Containment*) und Abwehr der ebenfalls zur Supermacht aufgestiegenen Sowjetunion beitragen. Das Schulbuch der Nachkriegszeit beschäftigt sich ausschließlich mit US-amerikanischer Geschichte³⁴⁷ und ist geprägt von Patriotismus und nationalem Stolz, der in der Abgrenzung zu anderen Nationen in vollem Umfang zelebriert wird. Die Erinnerung an den Versailler Vertrag spielt dabei letztlich keine Rolle: Einzelne Bestimmungen werden nicht genannt, auch nicht Artikel 231.

Wie im Schulbuch von 1950 wird Artikel 231 auch 1971 nicht erwähnt. Sowohl nach 1945 als auch im Kontext mit 1968 kam es in den USA zu einer konservativen Gegenbewegung nach einer Phase der Liberalisierung. Die Proteste gegen den Vietnamkrieg und Demonstrationen für die Gleichberechtigung, die Jugendbewegung und die *Counterculture* wurden zu Beginn der 1970er Jahre abgelöst von einer Verfassungs- und Vertrauenskrise in Form des Watergate-Skandals, der Niederlage in Vietnam und einer Wirtschaftskrise, in deren Folge der Dollar abgewertet werden musste. Galten die Amtszeit John F. Kennedys (1961–63) noch als »Höhepunkt der Periode des liberalen Konsenses«³⁴⁸ und die 1960er Jahre als »Höhepunkt der Emotionalisierung und Radikalisierung des politischen Lebens in den USA«³⁴⁹, folgten

347 Dies wird bereits an den Überschriften der Unterkapitel zum Ersten Weltkrieg deutlich: »The United States in a Changing World«, »A Neutral in a World at War«, »The United States at War«, »Losing the Peace«. Das Schulbuch trägt den Titel »American History«.

348 Heideking/Mauch, USA, S. 319.

349 Ebd., S. 338.

ab Ende der 1960er Jahre der Zerfall des liberalen Konsenses und eine konservative Wende, die sich Ende 1968 in der Wahl Richard M. Nixons zum Präsidenten manifestierte. Beides äußert sich in den Schulbüchern insofern, als sich die Darstellungen fast vollständig auf die US-amerikanische Perspektive beschränken und die Perspektive anderer Nationen in Bezug auf den Versailler Vertrag keine oder lediglich eine untergeordnete Rolle spielt.

Zwischen Ende der 1970er und Ende der 1980er Jahre kam es zu einer erneuten Verschärfung des Kalten Krieges unter den Präsidenten Jimmy Carter und Ronald Reagan. Durch einen offenen Antikommunismus und konsequente *Containment*-Politik stabilisierte Reagan die Position der USA und stellte das US-amerikanische Selbstbewusstsein und die außenpolitische Stärke wieder her. Nicht verwunderlich ist es deshalb, dass im Schulbuch von 1985 Wilson nach wie vor mit seinen Idealen, Werten und Vorstellungen insgesamt im Zentrum der Darstellung steht. An Wilson selbst wird keinerlei Kritik geäußert, hingegen erscheinen die Alliierten in der Rolle der Gegenspieler Wilsons, die durch emotional bedingte Motive verhindert hätten, dass dieser seine Ziele umsetzen konnte. Der Versailler Vertrag erhält nur eine untergeordnete Bedeutung; die deutschen Reaktionen, die neuralgischen Punkte und die Folgen für die Entwicklungen in Deutschland und Europa werden nicht erwähnt. In Bezug auf Artikel 231 ist explizit von einer alleinigen deutschen Verursachung des Krieges die Rede: »[...] the Versailles Treaty declared that Germany alone had caused the war.« (USA 1985/626) Damit unmittelbar verknüpft sind – wie in den Schulbüchern von 1931, 1939 und 1963 – die Reparationsverpflichtungen: »As a result, Germany had to agree to pay reparations, or war damages.« (USA 1985/626)

Das Schulbuch von 1995 steht ebenfalls ganz im Zeichen US-amerikanischer Politik. Der Versailler Vertrag spielt inhaltlich lediglich eine Nebenrolle, der »Kriegsschuldartikel« wird nicht erwähnt. Die Darstellung ist zum einen ein Zeichen für den zunehmenden Bedeutungsverlust des Versailler Vertrages, zum anderen Zeugnis des nationalen Selbstverständnisses, in dem die eigene Nation in (ausschließlich) positivem Licht erscheint und europäischen Belangen nur beschränkter Platz eingeräumt wird. Bedingt wird sie durch den seit den 1970er Jahren anhaltenden »konservativen Konsens«, der nationale Belange in den Mittelpunkt rückte und keinen Zweifel am Führungsanspruch der USA aufkommen ließ.

In Anlehnung an den »liberalen Konsens«, der sich unter Kennedy und Johnson in den 1960er Jahren herausgebildet hatte, kann von diesem »konservativen Konsens« während der Regierungszeiten Ronald Reagans (1981–89) und George H. W. Bushs (1989–93) gesprochen werden.³⁵⁰ Von Reagan war der Konservatismus durch die Besinnung auf traditionelle US-amerikanische Werte wie Bewahrung der Familie, Patriotismus, Wiederbelebung des Föderalismus und Deregulierung

350 Ebd., S. 342.

der Wirtschaft bewusst bedient worden, um nach dem Vietnamkrieg und dem Watergate-Skandal das nationale Selbstbewusstsein wiederherzustellen.³⁵¹ Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion, der den Triumph des US-amerikanisch-kapitalistischen Systems bedeutete, drängte sich die Vorstellung Bushs von der Entstehung einer *New World Order* unter Führung der USA geradezu auf. Auch sein demokratischer Nachfolger Bill Clinton beendete nicht den neokonservativen Trend, der unter Reagan und Bush seinen Höhepunkt erreicht hatte. Diesen Trend demonstriert die einseitige und marginalisierte Darstellung des Versailler Vertrages im Schulbuch.

23 Jahre später wird im US-amerikanischen Schulbuch im Zusammenhang mit einer Schuldzuschreibung (»complete blame [!] for the war«) nur Deutschland genannt und die Reparationszahlung damit in Verbindung gebracht. Wie in den aktuellen französischen und britischen Schulbüchern, so wird auch hier das Motiv der Bestrafung (»punishment«) durch die siegreichen Mächte angeführt:

»Many Allied leaders defended their own country's interests and insisted on severe punishment for Germany. They wanted Germany to accept complete blame for the war and pay for the damage it had caused. These reparations, or payments for war damages, were set at \$33 billion.« (USA 2018/274)

In den aktuellen internationalen Schulbüchern herrscht offenbar wieder Konsens darüber, dass der Vertrag den Charakter einer Bestrafung für ein durch Deutschland begangenes »Verbrechen« darstellte.

4.4.5 Fazit und internationale Vergleiche

Im internationalen Vergleich der Darstellung des Artikels 231 fällt zunächst einmal auf, dass weder transnational (synchron) noch epochenübergreifend (diachron) klare Linien in Bezug auf die Veränderungen der Darstellungen nachvollziehbar sind. Man hätte annehmen können, dass sich mit zunehmender zeitlicher Distanz insgesamt mehr Reflexionsfähigkeit und Problembewusstsein in den Schulbüchern der einzelnen Nationen zeigt – eine derart lineare Entwicklung der Darstellung kann zumindest in den ausgewählten Schulbüchern jedoch nicht nachgewiesen werden.

Für den Zeitraum nach 1919 und vor 1945 wird das Thema Kriegsschuld in allen Schulbüchern der siegreichen Nationen sehr zurückhaltend behandelt und Artikel 231 entweder überhaupt nicht erwähnt (GB 1931, 1941) oder eindeutig auf seine juristisch-wirtschaftliche Bedeutung beschränkt, indem unmittelbar (sprachlich meist in einem einzigen Satz) mit der Deutschland zugeschriebenen Verantwortung für den Krieg die Reparationsverpflichtungen verknüpft werden (FR ⁹1932, 1937; USA

351 Vgl. ebd., S. 342; Gassert/Häberlein/Wala, USA, S. 493.

1931, 1939; GB 1941/514: Hier wird die Verpflichtung zu Reparationen sogar lediglich darauf zurückgeführt, dass Deutschland die besiegte (»defeated«) Nation gewesen sei.). Im Schulbuch der USA wird 1939 bereits über die Bedeutung der Verurteilung reflektiert und Kritik an den teilweise emotionalen Motiven der siegreichen Staaten (»revenge«, USA 1939/250) und an der Schwächung der Weimarer Republik durch die Unnachgiebigkeit bezüglich der Reparationsverpflichtungen geübt:

»It was at this point that the democratic countries lost their opportunity to encourage the young republic. Instead of helping her combat her radical foes they insisted that Germany pay her debts when this was impossible.« (USA 1939/254)

In Deutschland hingegen steht die von den Deutschen besonders stark empfundene moralische Verurteilung in den Darstellungen nach 1919 und vor 1945 klar im Mittelpunkt. Sprachlich zeigt sich dies besonders deutlich, weil durchgängig von der »Alleinschuld« Deutschlands die Rede ist (D⁹1928(1), ⁹1928(2), 1939). Unter allen Bestimmungen stellt Artikel 231 dabei *die* zentrale Komponente dar, von der die anderen Bestimmungen und deren Folgen für Deutschland abgeleitet werden. Im niedersächsischen Schulbuch von 1928 wird dem Artikel sowohl seine juristische Legitimität als auch seine moralische Vertretbarkeit abgesprochen: »Das erzwungene Eingeständnis einer begangenen Schuld ist [...] weder rechtlich noch vor dem Gewissen verbindlich.« (D⁹1928(1)/142) Die siegreichen Staaten erscheinen als Feinde, welche mit Artikel 231 die »Verstümmelung, Beraubung und Knebelung Deutschlands« (D⁹1928(1)/142) verfolgt hätten. Auf diese Weise wird in den deutschen Schulbüchern das bereits erwähnte Opfernarrativ geschaffen, das sich auch noch nach 1945 bis mindestens in die 1970er Jahre hinein nachweisen lässt. 1928 findet außerdem die revisionistische Unschuldsthese Eingang ins Schulbuch: Danach habe Deutschland sich sogar »nach Kräften bemüht, den Krieg zu verhüten, und [...] später den Vertrag nur unterschrieben, weil Deutschland wehrlos den äußeren Gewaltmaßregeln der »Siegerstaaten« ausgesetzt war« (D⁹1928(1)/142). Daran wird deutlich, dass die deutsche Politik nach dem Krieg auch über die Schulbücher versuchte, Deutschland nicht nur von dem Vorwurf freizusprechen, den Krieg verursacht zu haben, sondern auch von der Tatsache, den Krieg verloren zu haben. Die siegreichen Staaten werden beschrieben als gewalttätige Übermacht, durch die Deutschland die Friedensbestimmungen aufgezwungen worden seien.

Seit den 1930er Jahren verbreitete sich außer in Deutschland auch in anderen Nationen – beeinflusst vor allem durch die deutsche Propaganda und die Überzeugungen an den Friedensverhandlungen Beteiligter – die revisionistische Ansicht, Deutschland sei nicht allein verantwortlich für den Ersten Weltkrieg gewesen. Diese Überzeugung führte offenbar dazu, die Kriegsschuldfrage in den Schulbüchern außerhalb Deutschlands möglichst unverfänglich zu behandeln und Artikel 231 strikt mit Reparationsforderungen und anderen Bestimmungen als de-

ren juristische Grundlage in Verbindung zu bringen. »Revision« wird dabei in den 1930er Jahren in den siegreichen Staaten offenbar genau gegensätzlich interpretiert wie in Deutschland. In den Schulbüchern der siegreichen Staaten führen die revisionistischen Ansichten zu einer Zurücknahme der diskussionswürdigen Punkte im wörtlichen Sinne: die Revision manifestiert sich auch auf sprachlicher Ebene. Die moralische Dimension des Artikels 231 wird ausgespart oder der ganze Artikel und die Debatte darum einfach nicht erwähnt, was eine Reflexion über die Situation in Deutschland größtenteils verhindert, die zum Verständnis der Folgen aber nötig wäre.³⁵² Gründe für die revisionistische Haltung und deren Umsetzung im Schulbuch in Form einer sehr zurückhaltenden Darstellung waren die Angst vor neuen internationalen Konflikten und die Hoffnung, sich mit Deutschland verbünden zu können (bspw. gegen den Bolschewismus):

»For most of these revisionists, simply blaming Germany seemed too easy, even dangerous, as it distracted from other important issues such as the perceived perils of secret diplomacy which, if unaddressed, increased the risk of future international conflict.«³⁵³

Aber auch die eigene nationale (Appeasement-)Politik vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer wirtschaftlichen und innenpolitischen Neuordnung nach dem Ersten Weltkrieg in den siegreichen Staaten konnte durch den Revisionismus gerechtfertigt werden:

»If Germany had not responsible for the outbreak of war, then the country had indeed been unfairly treated at Versailles [...] and Hitler's foreign policy seemed justified, or more easily justifiable, in this light.«³⁵⁴

Im Gegensatz dazu führen die revisionistischen Überzeugungen in Deutschland dazu, den Kriegsschuldartikel besonders zu diskreditieren und ihn unter dem Stichwort »Kriegsschuldlüge« propagandistisch als Mittel zur Revision des Versailler Vertrages insgesamt zu instrumentalisieren. In welcher Weise in Deutschland in den 1930er Jahren »Revision« verstanden wird, zeigt sich in den Schulbüchern ebenfalls sprachlich in Form von Gewaltmetaphorik und der Diskreditierung ehemaliger Kriegsgegner bei gleichzeitiger Aufwertung der eigenen Nation (und dies eindeutig auch noch nach dem Zweiten Weltkrieg). So entstehen

352 Insgesamt erfolgt lediglich in den britischen Schulbüchern der 1970er und 1980er Jahre eine Reflexion über die deutsche Wahrnehmung und eine Kritik an den siegreichen Mächten bzw. dem Vertrag.

353 Mombauer, Annika: *The Origins of the First World War. Controversies and Consensus*, Harlow/New York 2002, S. 94.

354 Ebd., S. 97f.

(mindestens) zwei verschiedene Geschichtsbilder in den siegreichen und der unterlegenen Nation, die sich diametral unterscheiden.

Die Brisanz des Artikels 231 wird durch den Vergleich der Schulbücher der 1930er Jahre besonders deutlich: Sie entsteht aus dem Gegensatz einer (sprachlich) offensiven Emotionalisierung und Moralisierung in den deutschen Schulbüchern und dem ganz anders verstandenen Revisionismus der anderen Nationen, der sich sprachlich in einer defensiven »Versachlichung« des Artikels 231 und seines Kontextes zeigt. Letzteres zeugt jedoch auch von einem Unverständnis der siegreichen Mächte gegenüber der deutschen Situation und der deutschen Vorstellung von »Revision«. Es war ein Irrtum zu glauben, man könne die Zuschreibung der Kriegsschuld einfach zurücknehmen oder auf andere Staaten abwälzen, und damit sei den deutschen Revisionsforderungen Genüge getan. Welch lang andauernde Wirkung die juristische *und* moralische Dimension des Artikels 231 (und der Mantelnote) auf das deutsche Selbstverständnis hatten und haben (!), zeigt sich in den deutschen Büchern in der Betonung des moralischen Elements auf sprachlicher Ebene sogar bis in die 1990er Jahre hinein, während die Bedeutung des Artikels 231 in den anderen Nationen seit 1945 insgesamt stark abnimmt.

In Frankreich wird im Schulbuch von 1952(1) Artikel 231 nicht erwähnt, ebenso wenig im US-amerikanischen Schulbuch von 1950. In Großbritannien wird zwar auf den Zwang und die Demütigung der Deutschen durch Artikel 231 hingewiesen, doch auch dort bleibt die Darstellung insgesamt knapp und oberflächlich (GB 1949/202). Im französischen Schulbuch von 1952(2) werden hingegen unbeeinflusst von revisionistischen Tendenzen eindeutig die juristische *und* moralische Verurteilung benannt und sowohl die Reparationsforderungen als auch die Auslieferung Wilhelms II. und anderer »auteurs d'infractions aux lois de la guerre« (FR 1952(2)/481), im Vertrag als »Strafbestimmungen« bezeichnet, davon abgeleitet. Damit erhält Artikel 231 ebenfalls einen Strafcharakter, obwohl er in den Vertrag als Grundlage für die »Wiedergutmachungen« aufgenommen wurde und entsprechend im Wiedergutmachungsausschuss, nicht im Kriegsschuldausschuss ausgehandelt wurde. Die Wahrnehmung und die Bedeutung für Deutschland werden hingegen nicht reflektiert. Alle Nationen sind in der Zeit nach 1945 offenbar stark beeinflusst von den Entwicklungen im jeweils eigenen Land nach dem Zweiten Weltkrieg, als Neuorientierung und Neupositionierung nötig waren. Die Sichtweise ist jeweils nationalistisch geprägt, andere Perspektiven spielen kaum eine Rolle. Zu der eher einseitigen und oberflächlichen Darstellung des Kriegsschuldartikels mag auch die Tatsache beigetragen haben, dass der in den 1930er Jahren etablierte Konsens in der Kriegsschulddebatte, der Krieg sei ein »Unfall« gewesen, in welchen die europäischen Mächte »hineingeschlittert« seien, nach dem Zweiten Weltkrieg erst einmal bestehen blieb und in der Forschung die

Aufarbeitung des Zweiten Weltkrieges dringlicher erschien als über die Ursachen des Ersten nachzudenken.³⁵⁵

In Frankreich nahm das Interesse an der Diskussion über den sogenannten Kriegsschuldartikel im Laufe der Nachkriegszeit offenbar weiter ab. Im Schulbuch von 1962 wird der Artikel nicht erwähnt; nach 1968 wird er jeweils mit den Reparationszahlungen und den Bestimmungen bezüglich des Rheinlandes verknüpft, die moralische Komponente spielt jedoch keine Rolle mehr (FR 1971, 1984). Die Darstellung des Artikels 231 entspricht damit dem Schema vor 1945, in dem seine volle Dimension durch die einseitige Bindung an die juristische Bedeutungsebene nicht erfasst wurde.

Auch in den USA ist nach 1968 ein erinnerungskultureller Bedeutungsverlust zu beobachten, nachdem noch 1963 die Kriegsschuldfrage diskutiert und versucht wurde, die Perspektiven beider Parteien aufzuzeigen. 1971 und 1995 wird Artikel 231 hingegen nicht mehr erwähnt, 1985 wird die Darstellung wie in den französischen Schulbüchern nach 1968 auf die juristische Komponente beschränkt, indem die Zuweisung der Kriegsschuld lediglich als Grundlage für Reparationsverpflichtungen dargestellt wird:

»[T]he Versailles Treaty declared that Germany alone had caused the war. As a result, Germany had to agree to pay reparations, or war damages.« (USA 1985/626)

Eine Reflexion über die moralische Dimension und die deutsche Reaktion erfolgt nach wie vor nicht.

In Großbritannien wird nach 1945 der Kriegsschuldartikel zwar auch mit den Reparationsverpflichtungen verknüpft, es wird jedoch im Schulbuch von 1965 auch zum ersten Mal kurz über die Reaktion der Deutschen auf Artikel 231 reflektiert. Diese Tendenz setzt sich nach 1968 fort. 1975 werden die unterschiedlichen Interpretationen des Artikels aufgezeigt und Kritik am Vertrag, vor allem den Reparationen, geübt. 1982 wird zusätzlich eine Begründung für die Schuldzuweisung und die Überzeugung der siegreichen Mächte, Deutschland habe den Weltkrieg verursacht, angeführt (»because it was Germany that had violated Belgian neutrality and had encouraged its ally Austria-Hungary to attack Serbia.« (GB 1982/20)). Auffällig ist, dass in Großbritannien im Jahr 1975 zum ersten Mal über die unterschiedliche Interpretation des Kriegsschuldartikels reflektiert wird und dies auch in Deutschland zum ersten (und einzigen) Mal in den 1970er Jahren geschieht:

»Die deutsche Öffentlichkeit sah darin eine moralische Verfemung und fühlte sich in ihrer Ehre gekränkt. [...] Das moralische Gefühl der ehemaligen Soldaten empörte sich am stärksten gegen diese Ehrverletzung.« (D⁵1974/52)

355 Mombauer, Julikrise und Kriegsschuld, S. 11f.

Zum ersten Mal ist außerdem nicht mehr von »Alleinschuld« die Rede, sondern, in Anlehnung an die Formulierung des Artikels, von »Deutschland und seinen Verbündeten«, welche zum »Urheber« des Krieges erklärt worden seien (D⁵1974/52). Nachdem in allen deutschen Schulbüchern seit 1961 mit der »Schlitter-These« Lloyd Georges gegen eine »deutsche Alleinschuld« argumentiert wurde (vgl. D 1961,¹⁴1967, 1973), wird dieser These im Schulbuch von 1974 ausdrücklich widersprochen (D⁵1974/53). In den 1980er und Anfang der 1990er Jahre werden dann – mit einiger Verzögerung zu der durch Fischer, Heinemann u. a. ausgelösten geschichtswissenschaftlichen und geschichtspolitischen Zäsur – auch Urteile aus der Geschichtswissenschaft zur Bewertung der »Schuldfrage« herangezogen (vgl. D 1983, 1988). Trotzdem wird sprachlich – wie in allen deutschen Büchern außer dem aus dem Jahr 1974 – wieder auf die moralische Kategorisierung zurückgegriffen und vermehrt von »Schuld« oder gar »Alleinschuld« gesprochen. Das Opfernarrativ zieht sich somit ungeachtet aller Zäsuren, Entwicklungen und Annäherungen seit den 1920er Jahren – in verschiedenen Formen, mit unterschiedlicher Intensität und mit einer Ausnahme (D⁵1974) – durch alle deutschen Schulbücher bis in die 1990er Jahre hinein. An diesem Beispiel zeigt sich sehr deutlich das, was der US-amerikanische Historiker Charles Ingrao 2009 in Bezug auf die Schwierigkeit, einmal bestehende historische Narrative zu verändern oder zu revidieren, feststellte:

»Once a ruling elite has created a specific, proprietary narrative of its nation's history, this record becomes fixed in popular memory. Although original research by individual scholars might question the misleading or wholly false ›myths‹ that have been created, their platform cannot compete with the images propagated by popular media.«³⁵⁶

Nach 1989–91 fällt auf, dass in zahlreichen Schulbüchern aller Nationen die Formulierungen bis auf wenige Ausnahmen undifferenzierter werden und häufig wieder Begriffe wie »(Allein-)Schuld« und »Bestrafung« verwendet werden (Ausnahme: D 2013, wo durch Kursivschreibung polarisierender Begriffe für deren Verwendung unter Vorbehalt sensibilisiert wird). Zudem wird seltener auf die unterschiedlichen Ansichten bezüglich der Kriegsursache und die Reaktionen der Deutschen verwiesen. Dies kann daran liegen, dass die Kontroverse um die für die gesamte Geschichte des 20. Jahrhunderts prägende Julikrise im Laufe der hundert Jahre an politischer Relevanz eingebüßt hat. Dass sie jedoch keineswegs hinfällig ist und für kollektive Gedächtnisse und nationale Identitäten (allen voran die der Deutschen) immer noch Relevanz besitzt, zeigt die durch den hundertsten Jahrestag des Kriegsbeginns 2014 erneut ausgelöste (internationale) Debatte, die sich mitt-

356 Ingrao, Weapons, S. 181.

lerweile erneut bewegt zwischen Stolper-³⁵⁷ sowie Schlafwandlerthesen³⁵⁸ und Positionierungen, welche die deutsche Verantwortung betonen³⁵⁹ und noch lange nicht abgeschlossen ist.

Die zahlreichen heftigen und polarisierenden Reaktionen vor allem in Deutschland auf die Thesen Christopher Clarks Anfang der 2010er Jahre sprechen dafür, dass es nötig ist, in den Schulbüchern auch noch nach hundert Jahren Wert auf differenzierte Darstellungen und Formulierungen zu legen und Hintergründe und Zusammenhänge konsequent einzubeziehen. Dazu gehört auch, eine historische Distanz zu emotional und moralisch stark aufgeladenen Begriffen wie »Schuld« und »Bestrafung« herzustellen und sie nicht unreflektiert und ungekennzeichnet weiterzuverwenden, denn eine Debatte wird auch immer durch ihre sprachliche Manifestation verschärft oder entschärft, emotionalisiert oder versachlicht.

Zur besseren Einordnung könnte das Hinzuziehen der Mantelnote beitragen, in der die moralische Dimension der Verurteilung erst nachweislich (und inoffiziell) festgeschrieben wurde. Sie wird über den gesamten Zeitraum von fast hundert Jahren in keinem einzigen Schulbuch (aller Nationen) erwähnt. Aufgrund der alleinigen Darstellung des Artikels 231 können Lernende die ganze Dimension der Reaktion darauf jedoch nicht erfassen, denn in Artikel 231 selbst ist weder von »Schuld« noch von alleiniger Verantwortung Deutschlands die Rede. Weder die Motive der siegreichen Staaten, diesen Artikel in den Vertrag aufgenommen zu haben, noch die Empörung der Deutschen darüber sind allein daran nachvollziehbar. Es ergibt sich also auch nicht automatisch ein Zusammenhang zwischen dem Artikel und dem Ausmaß sowie der Bedeutung der Kriegsschulddebatte. Das *Missing Link* stellt die Mantelnote dar, in der die moralische Verurteilung unmissverständlich manifestiert wird. Sie zu erwähnen wäre wichtig, um die gesamte Kriegsschulddebatte in ihrem Umfang und mit ihren Folgen auf nationale Entwicklungen und internationale Beziehungen zu verstehen und die divergierenden Ansichten und den unterschiedlichen Umgang der Nationen damit nachvollziehen zu können. Außerdem wäre eine nationenübergreifende einheitliche Darstellung wünschenswert, damit propagandistisch aufgeladene Begriffe wie »Schuld« und »Strafe« nicht mehr unreflektiert verwendet werden und die Debatte um die Kriegsursachen und den sogenannten Kriegsschuldartikel auch mit zukünftigen Generationen auf sachlicher Ebene und frei von moralischen Kategorisierungen geführt werden kann.

357 Meyer-Arndt, Lüder: Die Julikrise 1914. Wie Deutschland in den Ersten Weltkrieg stolperte, Köln/Weimar/Wien 2006.

358 Clark, Schlafwandler.

359 Bspw. Mombauer, Annika: Die Julikrise. Europas Weg in den Ersten Weltkrieg, München 2014; Krumeich, Gerd: Juli 1914. Eine Bilanz, Paderborn 2014.

4.5 Frieden, Demokratie, Selbstbestimmung? Der Völkerbund

A general association of nations must be formed under specific covenants for the purpose of affording mutual guarantees of political independence and territorial integrity to great and small states alike.

Woodrow Wilson³⁶⁰

Der letzte der Vierzehn Punkte, welche die Friedensziele des US-amerikanischen Präsidenten Wilson definierten, sah die Gründung einer übergeordneten internationalen Organisation vor – einen *Völkerbund* (engl. *League of Nations*, franz. *Société des Nations*), durch welchen auf der Grundlage des »Selbstbestimmungsrechts der Völker« die unterschiedlichen Nationen gemeinsam sein Ideal der langfristigen Friedenssicherung verwirklichen konnten, als konsequente Folge des »war to end all wars«. Im Laufe des Jahres 1918 etablierte sich dieses Ziel als alternativlos für Wilson und seine Delegation, die sich selbst die Rolle des internationalen Schiedsrichters zuschrieben, und erhielt oberste Priorität.³⁶¹ Auch Großbritannien und Frankreich befürworteten die Idee eines Völkerbundes, allerdings verbanden alle Mächte mit der Idee einer internationalen Organisation auch ihre je eigenen nationalen Interessen. Für Frankreich, das von Léon Bourgeois, einem glühenden Verfechter des Völkerbundes, vertreten wurde, standen dabei – wenig verwunderlich – in Anlehnung an das wichtigste französische Friedensziel die Sicherheitsinteressen der eigenen Nation im Vordergrund:

»Ein Friedensvertrag mit Deutschland musste für Frankreich Sicherheit schaffen, und eine internationale Organisation unter Beteiligung der USA konnte, ja musste diesen Frieden dann nicht nur stabilisieren, sondern auch garantieren.«³⁶²

Für Großbritannien sollte eine internationale Organisation nicht nur Kriege verhindern und den Frieden sichern, sondern auch die imperiale Weltordnung stabilisieren und dazu beitragen, den britischen Großmachtstatus zu erhalten. Lord Robert Cecil, Unterstaatssekretär des Londoner Foreign Office und späterer Präsident

360 Wilson, Woodrow: Adress to a Joint Session of Congress on the Conditions of Peace, January 8, 1918, vollständiger englischer Text, in: Peters, Gerhard/Woolley, John T.: *The American Presidency Project* (o.): <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/address-joint-session-congress-the-conditions-peace-the-fourteen-points> [17.8.2020].

361 Conze, *Illusion*, S. 228.

362 Ebd., S. 230.

des Völkerbundes, setzte sich auf britischer Seite am ausgiebigsten für den Völkerbund ein und legte eine Idee zu dessen Organisation vor, auf die Wilson in seinem Entwurf später in großem Umfang zurückgriff. Als Abgeordnete des Empire hatten außerdem der Premierminister der Südafrikanischen Union, Jan Christiaan Smuts, und die Regierungschefs aus Neuseeland (William Massey), Australien (Billy Hughes) und Südafrika (Louis Botha) maßgeblichen Einfluss auf die Organisation und Zielsetzung des Völkerbundes. Smuts schrieb dem Völkerbund eine Zivilisierungsmission durch die weißen, europäischstämmigen Völkerbundsmitglieder gegenüber den nichtweißen Völkern zu, denen nach seiner Ansicht die Fähigkeit zur Selbstregierung erst noch vermittelt werden musste. Seine Ausführungen begründeten die Umwandlung der vormals deutschen Kolonien und arabischer Teile des ehemaligen Osmanischen Reiches in Mandate, die offiziell dem Völkerbund unterstellt waren, faktisch jedoch die Gebiete unter den imperialen siegreichen Mächten – vor allem Großbritannien und Frankreich – lediglich neu aufteilten. Die Position Smuts' zeigt beispielhaft den Versuch einer imperialen Macht, »die Idee nationaler Selbstbestimmung einerseits zur Grundlage einer internationalen politischen Ordnung zu machen und andererseits die potentiell gefährlichen Auswirkungen eines universellen Selbstbestimmungsrechts auf imperiale Herrschaft, europäische Dominanz und weiße Suprematie zu kontrollieren.«³⁶³ Dies manifestierte sich in Artikel 22 der Völkerbundsatzung, nach der es Gesellschaften gab, »die noch nicht imstande sind, sich unter den besonders schwierigen Verhältnissen der modernen Welt selbst zu leiten« und die sich deshalb einer »Vormundschaft« durch »die fortgeschrittenen Nationen« unterordnen sollten³⁶⁴. Es zeigte sich aber auch an der Zusammensetzung der Völkerbundscommission, in der die europäischen Staaten das Übergewicht besaßen, sowie daran, dass die Völkerbundsatzung die Mitgliedschaft im Völkerbundsrat auf die Großmächte Frankreich, Großbritannien, Italien und Japan begrenzte. Das japanische Anliegen, die »Gleichstellung der Rassen« in die Völkerbundsatzung aufzunehmen, war bereits während der Friedensverhandlungen zurückgewiesen worden.³⁶⁵ Hinzu kam, dass den unterlegenen Mächten und der Sowjetunion zunächst die Mitgliedschaft im Völkerbund verweigert wurde. Beides diskreditierte den Bund bereits im Vorhinein zu einem Machtinstrument der siegreichen Staaten, das es erlaubte, die Dominanz der imperialen Mächte aufrechtzuerhalten.

Der Vorschlag Jan Smuts' wurde weitestgehend umgesetzt, wodurch die ehemaligen deutschen Kolonien und die arabischen Provinzen des Osmanischen Reiches als Mandate dem Völkerbund unterstellt wurden. Gerechtfertigt wurde dies mit den gleichen Argumenten, die bereits die direkte Kolonialherrschaft begründet

363 Ebd., S. 236ff.

364 Friedensvertrag, Artikel 22 Völkerbundsatzung, S. 24.

365 Steiner, Lights, S. 45.

hatten – mit der vorgeblichen Unterstützung bei der Entwicklung und Zivilisierung rückständiger Völker.³⁶⁶ Als Mandatsmächte wurden in erster Linie Großbritannien und Frankreich eingesetzt, die mit der Legitimation der internationalen Staatengemeinschaft de facto ihre kolonialen Imperien vergrößerten: Das britische Empire erreichte nach dem Ersten Weltkrieg seine größte Ausdehnung.

Der Erste Weltkrieg, in dem auch zahlreiche Personen aus den Kolonien im Namen der Großmächte eingesetzt worden waren, hatte andererseits jedoch bereits das Unabhängigkeitsstreben geweckt, das sich mit der Fortsetzung des kolonialen Status nach den Friedensschlüssen verstärkte und spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg dazu führte, dass die Kolonial- und Mandatsmächte die (ehemaligen) Kolonien nach und nach in die Unabhängigkeit entlassen mussten. Anders sah die Situation im Nahen und Mittleren Osten aus, wo bereits während der Kriegszeit zum Zweck der Bündniskoalition für den Kriegserfolg der Alliierten in mehreren voneinander unabhängigen Abmachungen, Versprechungen und Geheimverträgen das Gebiet unterschiedlichen Interessengruppen zugeteilt worden war (Sykes-Picot-Abkommen 1916, Balfour Declaration 1917). Dies führte nach dem Krieg zu Missverständnissen und Konflikten. Die grundlegende Frage nach der Zuteilung des palästinensischen Gebietes (britisches Mandat 1920 bis 1948, danach Gründung des Staates Israels) im Nahostkonflikt ist bis heute nicht abschließend geklärt.³⁶⁷ In der Tatsache, dass das Mandatssystem des Völkerbundes dazu beitrug, dass manche Weltregionen bis heute nicht stabilisiert werden konnten, zeigt sich die enorme Relevanz der internationalen Nachkriegsorganisation für die Gegenwart.

Eine weitere Bedeutung in völlig anderer Hinsicht hatte der Völkerbund für Deutschland. Die Neuaufteilung der ehemals deutschen Kolonien wurde offiziell damit gerechtfertigt, dass man Deutschland, dass sich selbst als »großes Kulturvolk« verstand³⁶⁸, die Fähigkeit absprach, vermeintlich »unzivilisierte« Staaten unterstützen zu können. Man unterstellte den Deutschen, sich selbst gegenüber der Kolonialbevölkerung in der Vergangenheit unzivilisiert und skrupellos verhalten zu haben:

»[...] [D]ie Geschichte dieser deutschen Oberherrschaft, die Traditionen der deutschen Regierung und die Art und Weise, in welcher die Kolonien verwandt wurden [...] machen es den Alliierten und Assoziierten Mächten unmöglich, Deutsch-

366 Vgl. Conze, Illusion, S. 261.

367 Vgl. Ebd., S. 257ff., 267ff.

368 Vgl. Bemerkungen der deutschen Delegation zu den Friedensbedingungen, in: Materialien, betreffend die Friedensverhandlungen, Teil III, V.25., hg. v. Auswärtiges Amt. Geschäftsstelle für die Friedensverhandlungen, Berlin o.J.

land die Kolonien zurückzugeben oder dem Deutschen Reiche die Verantwortung für die Ausbildung und Erziehung der Bevölkerung anzuvertrauen.«³⁶⁹

Zudem wurde in der Mantelnote des Versailler Vertrages im Zusammenhang mit der Frage nach den Kriegsursachen die Zivilisiertheit der Deutschen selbst infrage gestellt:

»Nach der Anschauung der Alliierten und Assoziierten Mächte ist der Krieg, der am 1. August 1914 zum Ausbruch gekommen ist, das größte Verbrechen gegen die Menschheit und gegen die Freiheit der Völker gewesen, welches sich eine für zivilisiert ausgehende Nation jeweils mit Bewußtsein begangen hat.«³⁷⁰

Die Verurteilung erreichte mit dem damit verbundenen Vorwurf der Kriegsschuld eine moralische Dimension, traf deshalb die deutsche Ehre besonders hart und rief Wut, Enttäuschung und den Wunsch nach Revision hervor. Beides hatte nicht nur juristische Konsequenzen, sondern symbolisierte den Ausschluss Deutschlands aus der Gemeinschaft der europäischen Staaten.³⁷¹ Dies manifestierte sich zusätzlich in der vorläufigen Nichtaufnahme Deutschlands in den Völkerbund. Der Vorwurf der Unzivilisiertheit taugte den siegreichen Mächten zu zweierlei: als Untermauerung des Vorwurfs der Kriegsschuld und als Rechtfertigung des Mandatssystems des Völkerbundes, durch das die siegreichen Mächte die deutschen Kolonien wie eine Kriegsbeute untereinander aufteilen und vor allem Großbritannien und Frankreich ihren imperialen Machtbereich ausdehnen konnten. In Deutschland waren »Kolonialschuldlüge« und »Kriegsschuldlüge« hochexplosive Narrative und prominenter Gegenstand der Anti-Versailles-Propaganda. Die Bedeutung der kolonialen Verluste und vor allem die Begründung mit moralischen Motiven ist Teil der symbolisch-moralischen Verurteilung der Deutschen, die sich in das nationale Gedächtnis eingegraben und dafür gesorgt hat, dass die Debatte um die Kriegsschuld in Deutschland heute teilweise immer noch emotional geführt wird.

Am 10. Januar 1920 wurde der Völkerbund schließlich ratifiziert. Die Satzung wurde in alle fünf Friedensverträge zwischen den siegreichen und unterlegenen Mächten aufgenommen. Die 42 Gründungsmitglieder hatten sich schließlich auf folgende Aufgaben des Bundes geeinigt: Frieden durch allgemeine Abrüstung, Verpflichtung zur friedlichen Beilegung von Konflikten, gegenseitige Schutzverpflichtung als Teil des Konzepts der kollektiven Sicherheit. Trotz des Anspruches, eine übergeordnete internationale Organisation zu sein, wurden Universalität und damit politische Verbindlichkeit nie ganz erreicht, da einige wichtige Staaten nie oder nur zeitweise Mitglieder waren. Deutschland wurde erst 1926 aufgenommen und

369 Friedensvertrag, S. 9.

370 Ebd., S. 1.

371 Conze, *Illusion*, S. 267.

trat 1933 wieder aus, die Sowjetunion trat erst 1934 bei und wurde 1939 nach einem Angriff auf Finnland wieder ausgeschlossen.

Innenpolitischen Spannungen ist es geschuldet, dass außerdem die USA dem Völkerbund nicht beitraten. Wilsons politische Gegner, allen voran Henry Cabot Lodge, befürchteten, durch den Völkerbund zu sehr in europäische Angelegenheiten verstrickt zu werden, und sahen die nationale Souveränität der USA bedroht. Wilson setzte sich bis zur vollständigen Erschöpfung für den Völkerbund ein, indem er im Herbst 1919 quer durchs Land reiste, um die Bevölkerung von seinem Vorhaben zu überzeugen. Doch der Senat entschied sich im März 1920 endgültig gegen den Völkerbund und damit auch gegen den Versailler Vertrag und alle anderen Friedensverträge mit den unterlegenen Mächten. Der Nichteintritt der USA in den Völkerbund schwächte diesen zusätzlich, da er seine Legitimität untergrub und den anderen Mächten weder wirtschaftliche und militärische Sicherheit noch diplomatisches Gewicht gewährleistete: Von da an standen als »liberal verfasste Großmächte nur Großbritannien und Frankreich gegen die erstarkenden totalitären Mächte in Europa.«³⁷²

Schließlich konnte der Völkerbund die aggressive Expansionspolitik Deutschlands, Italiens und Japans nicht eindämmen und den Zweiten Weltkrieg nicht verhindern. Dazu trug jedoch auch maßgeblich die Appeasement-Politik der Großmächte bei, der zumeist nationale Situationen und Interessen zugrunde lagen. Trotzdem wurde der Völkerbund nach 1945 zunächst vor allem als »gescheiterter Versuch einer internationalen Staatenorganisation zum Zwecke der Friedenssicherung« bewertet³⁷³ und am 18. April 1946 von seinen Mitgliedern aus 34 Staaten selbst aufgelöst. Der Völkerbund war mit Erwartungen überfrachtet gewesen und hatte gleichzeitig zu wenig Kompetenzen, um erfolgreich sein zu können. Deshalb gelang ihm lediglich die Vermittlung in kleineren Konflikten, er hatte aber kaum eine Handhabe, wenn Mitglieder die Kooperation verweigerten, wie Japan 1931 (Überfall auf die Mandschurei), Italien 1936/37 (Abessinien) und Deutschland ab 1933.³⁷⁴

Doch den Völkerbund auf seine Misserfolge zu reduzieren, würde zu kurz greifen. Denn es wurden friedenssichernde Maßnahmen außerhalb der klassischen Diplomatie in den Vertrag aufgenommen, die vor allem die Bereiche des Sozial-, Gesundheits- und Arbeitswesens betrafen und für zukünftige Entwicklungen richtungsweisend waren. In Artikel 23 der Völkerbundsatzung waren unter anderem die Herstellung und Aufrechterhaltung angemessener und menschlicher Arbeitsbedingungen verankert, die Überwachung von Drogen-, Waffen-, Munitionshandel und Prostitution sowie die Erleichterung der Handels- und Finanzbeziehungen. Hinzu kamen »internationale Maßnahmen zur Verhütung und Bekämpfung von

372 Wesel, Reinhard: Die UNO. Aufgaben und Arbeitsweisen, München 2019, S. 43.

373 Conze, Illusion, S. 249.

374 Wesel, UNO, S. 44.

Krankheiten«. ³⁷⁵ Zur Durchführung wurden alle bereits bestehenden internationalen Organisationen eingeladen, sich dem Völkerbund zu unterstellen (Artikel 24), aber auch neue Organisationen gegründet. Einen besonderen Stellenwert nahm dabei die 1919 gegründete Internationale Arbeitsorganisation (abgekürzt ILO für engl. *International Labour Organization*) ein, deren Satzung direkt in die Friedensverträge aufgenommen wurde (Teil XIII des Versailler Vertrages). Im Vordergrund stand »das körperliche, sittliche und geistige Wohlergehen der Lohnarbeiter« ³⁷⁶, die damit erstmals »zum Subjekt als auch zum Adressaten internationaler Organisation« wurden. ³⁷⁷ Motiviert wurden die Gründung nicht zuletzt von der Sorge, schlechte Arbeitsbedingungen bürden die Gefahr eines revolutionären Umsturzes nach russischem Beispiel bzw. die Ausbreitung des Bolschewismus. ³⁷⁸ Damit führten erstmals »zwischenstaatliche Verträge das Programm der Gesellschaftsreform und der Sozialpolitik als Handlungsfelder in die internationale Politik ein«. ³⁷⁹ Obwohl Deutschland erst 1926 dem Völkerbund beitreten durfte, wurde es bereits 1919 Mitglied der ILO und ist es bis heute. Nach wie vor ist die ILO zuständig für die Formulierung und Durchsetzung internationaler Arbeits- und Sozialstandards – seit 1945 als Sonderkommission der UNO.

Denn nach seiner Auflösung übertrug der Völkerbund alle Dokumente, sein Vermögen und den Palast der Nationen der UNO (engl. *United Nations Organization*, dt. *Vereinte Nationen*), die sich bereits ab dem 26. Juni 1945 konstituiert hatte. Bei der Gründung der UNO hatte man auf die Grundidee des Völkerbundes als Instrument der internationalen Zusammenarbeit zur Gewährleistung der allgemeinen Sicherheit und des Friedens zurückgegriffen, bewährte Organe des Völkerbundes erhalten und gleichzeitig versucht, Schwächen und Probleme zu beseitigen. Parallelen zwischen Völkerbund und UNO sind nicht zu übersehen: Beide Organisationen gründen auf der Erfahrung eines Weltkrieges und der daraus erwachsenen Motivation, langfristige Friedenssicherung durch Kooperation zu garantieren. Auch Ansatz und Struktur ähneln sich in ihren idealtypischen Merkmalen ³⁸⁰, außerdem

375 Friedensvertrag, S. 25f. (Artikel 24 der Völkerbundsatzung).

376 Friedensvertrag, S. 231.

377 Herren, Madeleine: Internationale Organisationen seit 1865. Eine Globalgeschichte der internationalen Ordnung, Darmstadt 2009, S. 61.

378 Förster, 1919, S. 108.

379 Conze, Illusion, S. 250.

380 Wesel, UNO, S. 45 fasst diese wie folgt zusammen: »Das im vorausgegangenen Krieg siegreiche Bündnis wird zu einem System der kollektiven Sicherheit unter Vorrang der Großmächte, die als ständige Mitglieder im entscheidungsmächtigsten Gremium sitzen; dabei bleibt die unantastbare Souveränität der einzelnen Staaten oberste Maxime, also auch das prinzipielle Verbot der Einmischung in deren innere Angelegenheiten; idealistisch wird Abrüstung beschworen und realistisch Rüstungsbegrenzung versucht; zum Konfliktaustrag ist friedliche Streiterledigung verpflichtend, durch Verhandlungen und/oder Schiedsgerichte; stützend werden Mechanismen für Entwicklung und Ausbau der Beziehungsgeflechte zwi-

das Institutionengerüst: Die Generalversammlung aller Mitgliedstaaten, der Rat, das Sekretariat und der ständige Internationale Gerichtshof in Den Haag (seit 1920 dem Völkerbund und später der UNO zugeordnet, aber formal autonom) entsprechen sich als Organe des Völkerbundes und der UNO.

Als Dilemma beider Organisationen bleiben die Vorrechte der Großmächte: Sie beanspruchen eine ständige Mitgliedschaft und als Einzige das Vetorecht im Sicherheitsrat. Dies führt zu einem Spannungsverhältnis zwischen Sicherheitsrat und Generalversammlung, die sich auf der Grundlage der »souveränen Gleichheit« aller Mitgliedstaaten konstituiert.³⁸¹ Außerdem ist der Widerspruch zwischen dem Prinzip der Souveränität von Staaten und der Intervention (auch) durch eine übergeordnete Organisation nicht auszuräumen, solange die UNO einen Bund aus Nationalstaaten bildet (etwas anderes ist in absehbarer Zeit nicht vorstellbar).

Völkerbundspräsident Lord Robert Cecil beendete seine Abschlussrede an die Versammlung des Völkerbundes am Tag seiner Auflösung mit den Worten: »Der Völkerbund ist tot. Lang leben die Vereinten Nationen!« Die UNO ist, anders als der Völkerbund, trotz vielfacher Kritik bis heute nicht an den ihr auferlegten Erwartungen und Ansprüchen gescheitert, sondern leistet wichtige Arbeit zur internationalen Verständigung und Kooperation. Mit der Gründung des Völkerbundes als Vorgängerorganisation hatte ein neues Kapitel in der Geschichte der internationalen Ordnung begonnen.³⁸² Der Völkerbund schuf sowohl die ideellen als auch strukturellen, inhaltlichen und organisatorischen Bedingungen für eine internationale Kooperation, die über die klassische Diplomatie und Politik hinausreicht, und besitzt deshalb historische Relevanz, die bis in die Gegenwart reicht. Wie er in den ausgewählten Schulbüchern Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und den USA dargestellt wird, zeigt die nachfolgende Analyse.

4.5.1 Deutschland: Der Völkerbund – »Instrument der siegreichen Mächte«

Der Völkerbund nimmt in den Schulbüchern der vier Nationen einen unterschiedlichen Stellenwert ein. In Deutschland bleibt er im gesamten Untersuchungszeitraum ein recht abstraktes Gebilde, von dem das Narrativ, ein »Instrument der siegreichen Mächte« gewesen zu sein, durchgehend aufrechterhalten wird. Wilson als »Vater des Völkerbundes« wird im Vergleich zu den Büchern aus Großbritannien

schen den Staaten im wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bereich vorgesehen; dazu werden (eigenständige) Fachorganisationen eingerichtet; rhetorische Formeln dienen dem Bekenntnis zu hochstehenden moralischen Prinzipien und Zielen, insbesondere zur Achtung der Normen des Völkerrechts und der Menschenrechte.«

381 Ebd., S. 51.

382 Herren, Internationale Organisationen, S. 54.

und den USA nicht besonders hervorgehoben. Im gesamten Untersuchungszeitraum fällt in den deutschen Büchern außerdem die mangelnde Gegenwartsrelevanz auf. Die ILO wird lediglich in einem Schulbuch erwähnt (D⁹1928(2)), die UNO in keinem. Auf die Bedeutung der Völkerbundsmandate für die ehemaligen Kolonien wird, wenn überhaupt, in ein bis zwei Sätzen hingewiesen. Ihre langfristige Bedeutung für diese Staaten wird nicht thematisiert.

Während der Zwischenkriegszeit und im Nationalsozialismus wird der Völkerbund vor allem als Mittel nationalistischer Propaganda verwendet. 1928 wird in beiden Büchern im Zusammenhang mit dem Völkerbund und der Hoffnung auf Revision des Versailler Vertrages ein betont selbstbewusstes Deutschlandbild entworfen:

»Das deutsche Volk beginnt sich allmählich wieder zu erholen und als Großmacht zu gelten. Ein Volk, das wie das unsere der Welt schon so viel Segen gesendet hat und vielfach ihr Vorbild geworden ist, hat seine Rolle noch lange nicht ausgespielt. Es gilt das Wertvolle aus dem Erbe unserer Väter mit den Erfordernissen einer neuen Zeit glücklich zu verbinden.« (D⁹1928(2)/250)

Durch den positiven Bezug zur Vergangenheit und das Erinnern an vorangegangene Generationen und Erfolge im Schulbuch werden die Nachgeborenen in die moralische Verantwortung für die Gegenwart und die Zukunft eingebunden. Es geht hier um »eine Positionierung im historischen Verlauf und innerhalb kultureller Ordnungen«³⁸³, um »Stabilisierung«, »Selbstversicherung« und »Aufwertung« der eigenen Gruppe³⁸⁴. Nationalismus, Patriotismus und ein zukunftsweisender Appell an die junge Generation mit Bezug auf vorangegangene Generationen werden mit dem Gefühl potenzieller Bedrohung durch alles, was »von außen« kommt, verbunden. Insgesamt entsteht im Kontext des Völkerbundes der Eindruck, Deutschland könne sich weder auf den Bund selbst noch auf andere demokratisch verfasste Instanzen verlassen, sondern müsse sich auf die eigene Stärke bzw. die Stärke einzelner führender Personen besinnen, um ehemalige Größe und Einfluss zurückzugewinnen. Der Völkerbund dient vor allem als Vehikel, um diese Ansichten zu platzieren. Ihm wird »außerordentliche Bedeutung für die Zukunft« (D⁹1928(1)/148) zugesprochen, allerdings aus deutscher Sicht vor allem auf dem Weg zur Revision des Versailler Vertrages.

In den 1950er und 1960er Jahren werden dann primär die Schwächen und Mängel hervorgehoben (»Im ganzen [sic!] [...] blieb er ein Fehlschlag.«, D 1953/148), bevor sich ab den 1970er Jahren von dem Urteil der Mitlebenden sprachlich distan-

383 Hummrich, Merle: Kulturen der Aneignung: Bildungsforschung und die Aneignung von Vergangenheit, in: *Literatur in Wissenschaft und Unterricht* XLVI, 2/3 (2013), S. 233-251, hier S. 247.

384 Schörken, *Legitimation*, S. 25.

ziert wird. Allerdings wird auch keine Neubewertung oder Kontextualisierung vorgenommen. Rahmenbedingungen, Ziele und Prinzipien werden jedoch gegenüber den Schwächen nun stärker betont (D 1973/199: »Die Beurteilung des Versailler Vertrags und der Vorortverträge erfordert große Zurückhaltung. [...]«; D⁵1974/77: »Es gab gute Gründe für und gegen die Unterzeichnung«). In den 1990er und 2010er Jahren beschränken sich die Darstellungen des Völkerbundes auf wenige Sätze. Ab dieser Zeit kommt dem Völkerbund in der kollektiven Erinnerung offenbar nur noch ein lediglich marginaler Stellenwert zu.

4.5.2 Frankreich: Briand statt Wilson

In den Schulbüchern der siegreichen Nationen variieren Umfang und Inhalt erheblich. In den französischen Büchern wird der Völkerbund stets nur im Kontext anderer Aspekte (als Ziel oder Bestimmung) und nie in einem eigenen Abschnitt oder Unterkapitel erwähnt (außer im Schulbuch von 1962), außerdem ist die Darstellung häufig recht oberflächlich und auf die wichtigsten Informationen beschränkt. Dabei wird in den meisten Schulbüchern das Schlichten von Konflikten als zentraler Zweck der so bezeichneten »gardienne du nouvel ordre international« (FR⁹1932/267) genannt, während in den USA vor allem das übergeordnete Ziel der Friedenssicherung betont wird. In Frankreich ist der Völkerbund nur namentlich mit Wilson verbunden, wenn er als dessen Ziel bzw. als einer der Vierzehn Punkte thematisiert wird. Dagegen werden in mehreren Schulbüchern französische Verfechter des Völkerbundes genannt: Aristide Briand, der »un grand rôle dans la S. D. N.« gespielt habe (FR 1962/404), in den Schulbüchern von 1952, 1962 und 1996, Léon Bourgeois 1984. Die Bedeutung des Völkerbundes wird offensichtlich über die gesamten hundert Jahre hinweg in Frankreich nicht besonders hoch eingeschätzt. Es erfolgt keine umfassende differenzierte Bewertung oder Einordnung in den historischen Kontext. Einzig im Schulbuch von 1971 wird er als Vorläufer der UNO bezeichnet (FR 1971/190), jedoch ohne weitere Erklärung oder Begründung. 2017 bleibt dann nur noch ein einziger Satz: »Signé le 28 juin 1919, le traité de Versailles annonce la création d'une Société des nations pour garantir le paix mondiale.« (FR 2017/57) Auch in den 2010er Jahren wird dem Völkerbund im französischen Gedächtnis kaum Bedeutung zugemessen.

4.5.3 Großbritannien: Hoffnung auf Demokratie und Zusammenarbeit

Die Bücher aus Großbritannien stehen dazu in deutlichem Gegensatz. In ausnahmslos allen wird der Völkerbund zunächst als Hauptziel Wilsons vorgestellt und später in einem eigenen Abschnitt oder Unterkapitel aufgegriffen und umfangreich erläutert (der Umfang beträgt zwischen zwei und acht (!) Seiten). Bis in die 1960er Jahre wird der Völkerbund dabei nicht nur als Instrument der Kon-

fliktlösung und Friedenssicherung bezeichnet, sondern als Mittel zur Förderung der Demokratie und Kooperation, wobei in einigen Schulbüchern sogar ausdrücklich an die Nationen appelliert wird, international zusammenzuarbeiten (GB 1931, 1965). 1965 werden Überheblichkeit, Nationalismus und Eurozentrismus in dem Kapitel zum Völkerbund ausdrücklich benannt und kritisiert:

»Though by 1924 50 states had joined, it remained a League of *some* nations, not of *all* nations. In addition, its aims and policies were mainly European. [...] For the Japanese, and for two thirds of the people of the world, the League stood for white supremacy.« (GB 1965/27)

Damit ist das britische Schulbuch des Jahres 1965 das erste Buch, das dieses Grundproblem der Friedensverträge nach dem Ersten Weltkrieg thematisiert. In allen anderen Büchern (international!) hingegen wird dieses Bild unreflektiert weitertransportiert, indem in ihnen die Perspektiven außerhalb (West-)Europas und der USA gänzlich ausgespart bleiben oder lediglich am Rand erwähnt werden.

In allen britischen Schulbüchern ab der Nachkriegszeit werden außerdem zukunftsweisende humanitäre Errungenschaften wie der Internationale Gerichtshof (*International Court of Justice*), die Internationale Arbeitsorganisation (*International Labour Organization*, ILO), das Internationale Rote Kreuz oder das Weltgesundheitskomitee (heute WHO) genannt und positiv bewertet. 1975 heißt es zusammenfassend: »Most of the constructive work of the League of Nations was achieved by these special commissions.« (GB 1975/59) Aber auch Probleme, Schwächen und Misserfolge des Völkerbundes fließen stets umfangreich in die Darstellungen ein. Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg wird der Völkerbund abschließend als gescheitert bewertet: »[I]t could not achieve ›international peace‹, or prevent the second World War.« (GB 1949/208) 1965 ist die Bewertung differenzierter und stimmt im Großen und Ganzen bereits mit den heutigen wissenschaftlichen Einschätzungen überein:

»In the 1930s it failed, time and again, to halt the attacks of a great power upon weak and defenceless people. Most obviously, it failed to prevent the Second World War. Yet we cannot blame the League of Nations for these failures. The League, itself, could do nothing. [...] Only its members could act, and its members were nations. As long as nations acted only in their own interests, and ignored the demands of peace, the League was paralysed. It had a voice to protest, but not a finger to rise. Faced with the problems of war-torn Europe, it was almost helpless.« (GB 1965/29)

Ab den 1960er Jahren wird in den britischen Büchern außerdem Kritik am anhaltenden Nationalismus und Eurozentrismus sowie am europäischen Führungsanspruch laut (1965, 1975, 1996). Im Sinne der Multiperspektivität werden bereits 1941 auch die Mandatsgebiete thematisiert, die auf einer Weltkarte eingezeichnet sind,

und ab der Nachkriegszeit dann auch das Mandats Committee zur Verwaltung der Völkerbundsmandate (GB 1949, 1975, 1982). In den Schulbüchern aller anderen Nationen werden die Kolonien, denen nach dem Ersten Weltkrieg nicht die Unabhängigkeit zugestanden wurde, sondern als Mandaten die Unterordnung unter die Verwaltung des Völkerbundes abverlangt wurde, kaum oder überhaupt nicht erwähnt.

Insgesamt ist die Darstellung des Völkerbundes in den britischen Schulbüchern sehr umfangreich und verhältnismäßig differenziert. Der Idee des Völkerbundes entsprechend werden übergeordnete Ziele, Organisationen, Probleme und Errungenschaften thematisiert und bewertet. Neben Wilson werden im Unterschied zu den französischen und US-amerikanischen Büchern mit Robert Cecil (GB 1949, 1965), Eric Drummond (GB 1949, 1965, 1975), Jan Smuts (GB 1965, 1982), Albert Thomas (Direktor der ILO) (GB 1965) und Fridtjof Nansen (Delegierter und Hochkommissar für Flüchtlingsfragen) (GB 1965, 1982) einflussreiche Personen nicht nur der eigenen Nation genannt. Auch daran wird eine übergeordnete und mehrdimensionale Perspektive deutlich. In allen britischen Schulbüchern zeigen sich entweder das Vertrauen in und die Hoffnung auf den Völkerbund (vor 1945) oder die grundsätzliche Wertschätzung einer internationalen Organisation zur Zusammenarbeit und Konfliktbewältigung (nach 1945). Lediglich die Bedeutung des Völkerbundes als Vorläufer der UNO und sein inhaltlicher Fortbestand auf vielen Gebieten dieser Organisation werden nur im Schulbuch von 1996 kurz erwähnt. Die Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart hätte die zumeist sehr umfangreichen Darstellungen gerechtfertigt und den Stellenwert der Erinnerung an den Völkerbund transparent gemacht.

4.5.4 USA: Wilson und der Völkerbund als US-amerikanisches »Basisnarrativ«

In den US-amerikanischen Schulbüchern wird das bereits beschriebene Bild von Wilson als »champion of a peace without vengeance« in Abgrenzung zu den Alliierten (»determined to take the full measure of their vengeance«, USA 1931/661) auch in dem Abschnitt zum Völkerbund entworfen. In der Zwischenkriegszeit zeigen sich auf den Schulbuchseiten, auf denen der Völkerbund thematisiert wird, weder Reflexion noch Kritik. 1931 wird neben einem Fotoporträt Wilsons die Vorstellung von dem leidenschaftlich für den Frieden kämpfenden Präsidenten heraufbeschworen:

»No one voiced this desire [to establish a permanent method of dealing with the scourge of war] so ardently, so eloquently, and so insistently as did President Wilson. All during the war Wilson continually championed the idea of a league of nations whose chief object would be to maintain peace.« (USA 1931/664)

Wie in den britischen und den französischen Schulbüchern der gleichen Zeit erscheint auch im US-amerikanischen der Friedenserhalt als übergeordnetes Ziel. Im französischen Buch wird die Hoffnung auf langfristigen Frieden an einen schnellen Wiederaufbau geknüpft, im britischen erfolgt ein Appell zur Zusammenarbeit der Nationen. Die USA setzen ganz auf den Völkerbund. Potenzielle Kritik an der Auswahl der Mitglieder, dem Ausschluss Deutschlands und der Sowjetunion und der Nichtmitgliedschaft der USA wird dadurch umschifft, dass der Abschnitt über die Mitgliedschaft sehr vage formuliert ist und inhaltlich auf theoretischer Ebene verbleibt.

Obwohl die Ablehnung des Versailler Vertrages durch die USA in der Forschung teilweise als »einer der Schlüsselmomente des 20. Jahrhunderts« angesehen wird³⁸⁵, da die Weltgeschichte garantiert anders verlaufen wäre, wenn sich die USA zur Garantimacht der Versailler Friedensordnung gemacht hätten, werden die Folgen der Zurückweisung des Versailler Vertrages mitsamt des Völkerbundes durch den US-Senat im Schulbuch nicht ausgeführt. Gewiss kann im Jahr 1931 das Ausmaß dieser Entscheidung noch nicht gänzlich abgeschätzt werden, andererseits wäre erwartbar gewesen, dass die Ablehnung des Werkes eines im Schulbuch bislang so hochgelobten Mannes nicht unbewertet bleibt. Die Unsicherheit darüber, ob der Völkerbund abzulehnen oder anzunehmen sei, wurde nach dem Friedensschluss auch im US-Senat deutlich. Kontrovers diskutierten die Abgeordneten dabei vor allem die grundsätzliche Frage, ob die USA ihre außenpolitischen Ziele in der Zusammenarbeit mit anderen Staaten (*multilateral*) oder im Alleingang (*unilateral*) verfolgen sollten. Schließlich setzten sich diejenigen Abgeordneten durch, die im Gegensatz zu Wilson vor allem auf unilaterale Strategien setzten, um mithilfe der US-amerikanischen Wirtschaftskraft zur Befriedung der Welt beizutragen, die eigene Handlungsfreiheit dabei aber nicht zu sehr einzuschränken.³⁸⁶ Die Frage nach einer grundsätzlichen Haltung der USA, die nach dem Ersten Weltkrieg auf internationale Zusammenarbeit im Sinne der eigenen – vor allem wirtschaftlichen – Interessen setzten, wird im Schulbuch nicht diskutiert. Es bleiben Wilsons strahlende Ideale, die den Anspruch der USA, Vorbild für die Welt zu sein, verkörpern. Eine unmittelbare Reflexion über die Umsetzung und Bedeutung des Völkerbundes erfolgt nicht.

Im Buch der Nachkriegszeit fällt vor allem der Einsatz eines besonderen rhetorischen Mittels zur Herstellung des Nationalgefühls auf. Es wird nun nicht mehr *über* die eigene Nation oder Bevölkerung berichtet (dritte Person Singular bzw. Plural); stattdessen wird die historische und sachliche Distanz aufgehoben und in kurzen, aufeinanderfolgenden Sätzen die Begründung für die Nichtannahme des Völkerbundes durch die USA in der ersten Person Plural formuliert:

385 Depkat, USA, S. 193.

386 Ebd.

»We decided to let Europe fry in her own hatreds. We did not trust the League of Nations. We feared that the League would find excuses to interfere in our own American affairs. We were afraid that we might be called upon to act as policeman for the entire world. We might have accepted the League of Nations with certain changes.« (USA 1950/460)

In derselben Weise werden zwei weitere Passagen des letzten Abschnittes formuliert, außerdem lautet die Begründung für den nationalen Rückzug im Fazit:

»As we have seen, we had years of prosperity and then of depression. We tried repeatedly to avoid being entangled in foreign affairs. [...]« (USA 1950/461).

Die mehrmalige Änderung des Personalpronomens hin zum »Wir« schafft gerade in Bezug auf die Nichtannahme des Völkerbundes Verständnis für die Überlegungen und Entscheidungen der US-amerikanischen Mitlebenden und spricht das Nationalgefühl an. Dadurch wird es erschwert, Kritik an dem Vorgehen der eigenen Regierung und Bevölkerung im Umgang mit dem Völkerbund zuzulassen und über alternative Handlungswege nachzudenken. Je enger sich die Lernenden an die eigene Nation gebunden fühlen, desto schwieriger wird eine distanzierte Reflexion von Gegenwärtigem, aber auch Vergangenen. Dass Kritik an der eigenen Nation im vorliegenden Schulbuch durchaus nicht erwünscht ist, zeigen zudem der Mangel an ausführlichen Begründungen, kritischen Anmerkungen und Anregungen zur Diskussion sowie das Fehlen multiperspektivischer Darstellungen. Indem ein »Wir« geschaffen wird, wird suggeriert, es müsse auch noch eine andere Seite geben. Wer nicht in den inneren Kreis gehört, bleibt als »Die (anderen)« außen vor. Die Formulierung im Schulbuch zeigt, dass lediglich die Perspektive der eigenen Nation während der Friedensverhandlungen nachvollzogen und ein möglichst positives und nahezu kritikfreies nationales Selbstbild geschaffen werden soll.

Nach 1968 verschiebt sich in den US-amerikanischen Schulbüchern innerhalb des jeweiligen Kapitels zum Versailler Vertrag (und den anderen Friedensschlüssen, sofern sie erwähnt werden) der Schwerpunkt weiter in Richtung der Entwicklungen in den USA, wodurch Wilson und dem Völkerbund noch mehr Gewicht zukommt. Häufig zeigt sich eine Verflechtung dieser beiden Hauptaspekte mit allen anderen Aspekten durch das gesamte Kapitel hindurch: Zuerst wird der Völkerbund als *Ziel* Wilsons und wichtigster der Vierzehn Punkte benannt, dann erscheint er häufig noch einmal unter den *Bestimmungen* des Versailler Vertrages, am Schluss folgen die *Reaktionen* auf den Völkerbund sowie seine Entwicklung und Bedeutung (zumeist im Rahmen der US-amerikanischen Innenpolitik). Die Zurückweisung des Versailler Vertrages und des Völkerbundes durch den US-Senat und die Bevölkerung der USA werden dabei in verhältnismäßig umfangreicher Form thematisiert. Dabei werden in den US-amerikanischen Schulbüchern die Ereignisse lediglich wiedergegeben, während in den europäischen Schulbüchern der Nichteintritt

der USA größtenteils als Schwäche bewertet wird. Die Hintergründe erscheinen als Legitimation der Zurückweisung und nicht als Kritik oder Teil einer allgemeinen Bilanzierung über den Erfolg und Misserfolg des Völkerbundes. Es scheint, als müsse das Gesicht Wilsons gewahrt bleiben, nachdem die Identifizierung mit ihm und der Eindruck seiner moralischen Überlegenheit nicht zuletzt über die Darstellung in den Schulbüchern den Nationalismus befeuerten und Teil des nationalen Gedächtnisses geworden sind. Dies erschwert folglich die Kritik am Völkerbund und vor allem an der Ablehnung durch die eigene Politik und Bevölkerung und behindert zudem die Herausarbeitung der Errungenschaften des Völkerbundes, die sich nicht vorwiegend auf dem Gebiet der Friedenssicherung zeigten, sondern im humanitären und sozialen Bereich. Offensichtlich befinden sich die USA bezüglich der Positionierung zum Völkerbund in einer schwierigen Lage, die sie durch die Art und Weise der Eigendarstellung, die sich auch in den Schulbüchern über die Jahre hinweg zeigt, selbst geschaffen haben: Wilson wurde bereits zu Lebzeiten als ideell und moralisch außergewöhnlich integer inszeniert, der Völkerbund als das Mittel zur Sicherung eines ewigen Friedens schlechthin gefeiert. Schlussendlich waren die USA dann jedoch kein Teil des Bundes und ihr Einfluss in Europa beschränkte sich in der Zwischenkriegszeit vor allem auf wirtschaftliche Beziehungen. Die Verantwortung für das Scheitern des Bundes wird in den Schulbüchern deshalb zunächst den europäischen Mächten zugeschoben:

»Idealists who shared Wilson's hope that the war would be followed by an era of peace and justice forgot the passions of men. The peoples in the Allied countries did not want justice, they wanted vengeance.« (USA 1963/506)

Später verschiebt sich die Darstellung verstärkt auf die Ebene der Information und Rechtfertigung – weitgehend ohne Kritik und Reflexion.

4.5.5 Fazit und internationale Vergleiche

Die mangelnde Verbindung zwischen Vergangenheit (Völkerbund) und Gegenwart (aus dem Völkerbund hervorgegangene internationale Organisationen) ist den Schulbüchern aller Nationen gemein. In Deutschland wird sie in keinem Buch erwähnt, in Frankreich, Großbritannien und den USA erfolgt lediglich an zwei kurzen Stellen ein Verweis auf die UNO (USA 1971, 1995). In den beiden Büchern geschieht dies im Aufgabenteil und indirekt durch die Frage nach einer modernen Organisation als Parallele zum Völkerbund. Das Wissen um die Existenz und die Aufgaben der UNO wird dabei einfach vorausgesetzt, außerdem werden die Lernenden nicht dabei unterstützt, die Fortentwicklung vom Völkerbund zur UNO nachzuvollziehen und somit die Stärken und Errungenschaften zu erkennen. Das Buch von 1931 ist das einzige US-amerikanische, in dem der *Permanent Court of Justice*, die *International Labour Organization* und weitere Einrichtungen genannt

werden, ansonsten beschränken sich die Darstellungen auf die Bedeutung des Völkerbundes für die traditionelle Diplomatie und sparen die soziale und humanitäre Funktion aus. Dabei wird der Völkerbund viel stärker mit Wilson als Person und der US-amerikanischen Innenpolitik verknüpft als mit der Funktion eines internationalen außenpolitischen Instruments der Zusammenarbeit und Friedenssicherung. Bis in die 1960er Jahre hinein wird Wilson dabei in Abgrenzung zu den europäischen Staaten dargestellt, der als Vertreter einer siegreichen Nation nicht nur die militärische und wirtschaftliche Macht der USA, sondern als »champion of a peace without vengeance« (USA 1931/661) auch die moralische Überlegenheit verkörpert. Schwächen und Probleme des Völkerbundes werden folglich auf das Streben der Alliierten nach Rache und Bestrafung zurückgeführt (USA 1931, 1950, 1963).

Insgesamt zeigt sich eine sehr unterschiedliche Verankerung des Völkerbundes in den Schulbüchern und kollektiven Gedächtnissen der verschiedenen Nationen, was vor allem vor dem Hintergrund verwundert, dass seit der Nachkriegszeit internationale Schulbuchgespräche mit dem Ziel europäischer und internationaler Annäherung und Gemeinschaft erfolg(t)en und gerade der Völkerbund und die UNO als Instrumente internationaler Friedenssicherung als positives Beispiel einer derartigen Annäherung und Zusammenarbeit gelten und kollektiv angeführt werden könnten. Während in Deutschland das Narrativ von einem Völkerbund als Instrument der siegreichen Mächte aufrechterhalten wird, liefert Frankreich zumeist eine kurze Erklärung mit den wichtigsten Begrifflichkeiten. Großbritannien zeigt das Bild eines einflussreichen Instruments der Zusammenarbeit mit Potenzial im diplomatischen, humanitären und sozialen Bereich. Der Umfang der Darstellung steht dabei durch den meist fehlenden Gegenwartsbezug nicht ersichtlich im Verhältnis zur langfristigen Bedeutung des Völkerbundes, die in den meisten Fällen nicht reflektiert wird. In den USA, wo der Völkerbund durch den Nicht-Eintritt inhaltlich am wenigsten Wirkung entfalten konnte, wird ihm auf der symbolischen Ebene am meisten Bedeutung zugeschrieben. Er dient zumeist als Instrument zur Inszenierung Wilsons, seiner Ideale des Weltfriedens und der Demokratie und der moralischen Überhöhung der USA.

Eine Gemeinsamkeit zwischen allen Büchern der unterschiedlichen Nationen besteht darin, dass die Bedeutung des Völkerbundes kaum in der Geschichte verortet wird. Es wird nahezu ohne Heute-Bezug an den Völkerbund als etwas Vergangenes erinnert, obwohl die Verbindung zur Gegenwart durch die Funktion des Völkerbundes als Vorgängerorganisation der UNO, die bis heute besteht, eindeutig gegeben ist. Auch die Bedeutung der Völkerbundsmandate für die (ehemaligen) Kolonien wird nicht reflektiert, obwohl diese mit einer »Veränderung des kolonialen Legitimationsdiskurses« einhergingen und zur allmählichen »Aushöhlung« und

schließlich zur Überwindung der Kolonialherrschaft beitragen.³⁸⁷ Die Bedeutung des Völkerbundes wird auf diese Weise entweder marginalisiert oder lediglich zur positiven Eigendarstellung instrumentalisiert. Die Perspektive beschränkt sich dabei vor allem auf Wilson als »Vater des Völkerbundes« und diejenigen Nationen, die einen ständigen Sitz im Völkerbundsrat innehatten. Damit wird das Narrativ bestätigt, dessen Grundlagen bereits bei der Gründung des Völkerbundes kritisiert worden waren: Damals hatten sich die dominierenden Mächte den Vorwurf eingehandelt, die Mächtekonstellation und die westlich-europäische Dominanz der Vorkriegs- und Kriegszeit weiterzuführen.³⁸⁸

387 Zimmerer, *Selbstbestimmung*, S. 146, 158.

388 Conze, *Illusion*, S. 204ff.

5 Schlussbetrachtung

Über den Verbleib der Originalurkunde des Friedensvertrages von Versailles weiß man nichts. Nach der Unterzeichnung am 28. Juni 1919 wurde sie ins Archiv des französischen Außenministeriums gebracht, die übrigen Signatarstaaten erhielten lediglich eine Abschrift.¹ Im Sommer 1940 wurde sie bei einem Raubzug der Nationalsozialisten zusammen mit dem Vertrag von Saint-Germain-en-Laye aus den französische Archivbeständen entwendet und nach Berlin gebracht. Dort verliert sich jede weitere Spur.²

Während man Fotos und Gemälde betrachtet, welche die Unterzeichnungssituation des Versailler Vertrages vielfach abbilden, oder Dokumente und wissenschaftliche Arbeiten studiert, die das Vertragswerk thematisieren, macht man sich kaum bewusst, dass man sich mit einem Gegenstand beschäftigt, der vielleicht bereits nicht mehr existiert. Faszination und Bedeutung des Versailler Vertrages ergeben sich weniger aus dem Dokument an sich – obwohl es sich dabei immerhin um den bislang längsten Friedensvertrag der Geschichte handelt – als vielmehr aus seiner Wirkung. Das, was bleibt, lässt sich am Lauf der Geschichte nachvollziehen – an den zahlreichen Entwicklungen in Paris, Versailles und vier weiteren umliegenden Städten, deren Ausgangs- oder Endpunkte zurückzuführen sind auf die Ereignisse des Ersten Weltkrieges. Es geht um geografische Veränderungen, wirtschaftliche Folgen, die Kunst des Friedensschließens und symbolträchtige Bestimmungen, Handlungen und Inszenierungen. Was bleibt von »Versailles«, erschließt

-
- 1 So wurde es bereits im Vertragstext selbst festgeschrieben: »Gegeben in Versailles am 28. Juni 1919 in einem einzigen Exemplar, welches in dem Archiv der Regierung der Französischen Republik niedergelegt bleiben wird und von dem jeder Signatarmacht authentische Ausfertigungen überreicht werden.« Friedensvertrag, S. 240.
 - 2 Schranz, Daniel: Der Friedensvertrag als Beutestück. Zum Schicksal der Originalurkunde des Versailler Vertrages im Zweiten Weltkrieg, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 342-348. Es wird spekuliert, dass der Vertrag 1944 in die Sowjetunion verbracht wurde oder dass er im Kampf um Berlin 1944/45 verschwand, vgl. ebd., S. 346f. Zu Verbleib, Entstehung und Bedeutung der Originalurkunde auch Payk, Marcus M.: Die Urschrift. Zur Originalurkunde des Versailler Vertrages von 1919, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe 16, H. 2 (2019): <https://zeithistorische-forschungen.de/2-2019/5714> [10.9.2020].

sich uns heute deshalb nicht mehr primär über das Studium der Vertragsurkunde, sondern vor allem durch die erinnerungskulturelle Aufarbeitung seiner Bedeutung.

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, was vom Versailler Vertrag dadurch erhalten bleibt, dass es durch die Erinnerung in Schulbüchern aus vier Nationen an nachfolgende Generationen weitergegeben wurde und wird. Die Narrative, Tendenzen und Geschichtsbilder, die im Folgenden noch einmal zusammengefasst werden, zeigen sich nicht alle in jedem der 41 Geschichtsschulbücher, stellen aber überdurchschnittlich oft Mittel oder Inhalte der Erinnerungsbildung dar. Bei der Analyse kristallisierten sich zudem fünf Aspekte heraus, die in allen Schulbüchern im analysierten Zeitraum von knapp hundert Jahren eine Rolle spielen und deshalb für die Arbeit sowie für die folgende Zusammenfassung strukturgebend wurden. Dies sind, erstens, die Delegierten und deren Ziele, welche sich teilweise an den vorangegangenen Kriegszielen orientierten und nach der Einstellung der Kampfhandlungen bei den Verhandlungen erreicht werden sollten. Diesbezüglich fiel auf, dass den Delegierten Clemenceau, Lloyd George und Wilson als Personen eine starke Präsenz zukommt. Die Persönlichkeiten der Großen Drei werden dabei mit den jeweiligen nationalen Zielen direkt verknüpft. Die Personalisierung der Friedensziele dient zur Vereinfachung komplexer politischer Zusammenhänge und diplomatischer Vorgänge und als Projektionsfläche nationaler Zuschreibungen, die je nach Nation und den internationalen Beziehungen im jeweiligen Betrachtungszeitraum unterschiedlich ausfallen. Damit wird die Identifikation der Lernenden mit den Personen und Zielen der Zeit erreicht, was zum einen das Verständnis erleichtert, zum anderen dazu beiträgt, dass allzu leicht ein einfaches Freund-Feind-Schema aufrechterhalten werden kann. Denn es zeigt sich häufig, dass nationale Ziele der ehemaligen Kriegsgegner auf bestimmte negative Charaktereigenschaften der Verhandelnden zurückgeführt werden. Dadurch werden Feindbilder besonders fassbar gemacht, weil eine personelle Verantwortlichkeit und Haftbarkeit suggeriert wird. Diese Art der Darstellung blendet jedoch komplexe Zusammenhänge, Interessengegensätze und die Notwendigkeit von Kompromissen und Zugeständnissen aus und verstärkt eine polarisierende Wirkung. Ausgeblendet werden außerdem zum allergrößten Teil die Positionen und Perspektiven der anderen Verhandlungsmächte, neben Frankreich, Großbritannien und den USA insgesamt immerhin 28 weitere Nationen, sowie die der unterlegenen Mächte, die lediglich als passive, abstrakte Verhandlungsobjekte oder aber überhaupt nicht thematisiert werden. Einzig der italienische Ministerpräsident Vittorio Orlando wird als Teil des »Rats der Vier« in einigen Schulbüchern erwähnt. Deutschland erscheint ebenfalls häufig eigenschafts- und willenlos, wodurch indirekt der Eindruck entsteht, es sei primär Opfer der siegreichen Mächte und des Vertrages gewesen. Dies erschwert die Zuschreibung der Verantwortlichkeit für die darauffolgenden Entwicklungen oder marginalisiert sie.

In den 41 analysierten Schulbüchern sind 39-mal visuelle Darstellungen der Großen Drei bzw. des Rats der Vier abgedruckt, was deren Präsenz zusätzlich steigert. Bemerkenswert ist, dass sich trotz der herausragenden Wirkung visueller Darstellungen und ihres bedeutsamen erkenntnistheoretischen Potenzials in *keinem* der 41 Schulbücher Anregungen oder Aufgabenstellungen zur quellenkritischen Analyse dieser Darstellungen finden, sondern dass Bilder durchgängig lediglich zur Illustration dienen. Das Narrativ von weißen, älteren, dem westlichen Kulturkreis angehörenden Männern, die Politik machen und die Weltgeschicke bestimmen, setzt sich auf diese Weise unreflektiert bis in die heutige Zeit in den Schulbüchern aller Nationen fort und legitimiert dieses Herrschaftskonzept damit indirekt.

Es fällt zudem auf, dass in den Darstellungen den Abgeordneten der jeweils eigenen Nation nie negative Attribute zugeschrieben oder ihr Auftreten auch nur kritisch hinterfragt wird. Vor allem Führungsanspruch und Dominanz, zum Beispiel die Rolle des Schiedsrichters im internationalen Mächtekoncert, werden hingegen besonders positiv herausgehoben und gelobt. Machtpolitische Ansprüche werden über einzelne Personen legitimiert – überdurchschnittlich oft zeigt sich dies in den US-amerikanischen Schulbüchern in Bezug auf Wilson. Den jeweils anderen Nationen werden im Gegenzug häufig unreflektiert niedere Motive wie Rache und Selbstbezogenheit unterstellt (interessanterweise nicht in den französischen Schulbüchern, obwohl die Motive Genugtuung und »Bestrafung« primär die französischen Bestrebungen bei den Verhandlungen beeinflussten³). Im Ergebnis erscheint Deutschland auch dadurch zumeist passiv und häufig gänzlich den machtpolitischen Kämpfe Wilsons, Clemenceaus und Lloyd Georges ausgeliefert.

Dieses Opfernarrativ zeigt sich auch im Zusammenhang mit den Vertragsbestimmungen, die als zweiter Aspekt in allen Büchern erwähnt werden. Es erfolgt in den allermeisten Fällen eine Aufzählung der unterschiedlichsten Abtretungen und Abgaben, welche die Deutschen zu leisten hatten. Zumeist wird dies durch Grafiken oder Kartenmaterial visualisiert und dadurch noch eindrücklicher. Geografische Karten transportieren im Kontext der Friedensverträge primär eine germanozentrische oder eurozentrische Perspektive – die Aufteilung des Osmanischen Reiches wird lediglich in neun von 41 Schulbüchern visualisiert (davon viermal gemeinsam mit den neuen Gebietsaufteilungen in Europa), die Verteilung der ehemaligen Kolonien als Völkerbundsmandate auf die siegreichen Mächte erhält bildlich einen noch geringeren Stellenwert.⁴ Die Marginalisierung der ehemaligen Ko-

3 Vgl. dazu beispielsweise Waechter, Frankreich, S. 154ff.

4 Stichprobenartig zeigt sich, dass das Osmanische Reich mittlerweile häufiger Beachtung findet, so zum Beispiel im baden-württembergischen Bildungsplan von 2016, allerdings für die Klassen 9/10: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungspläne Baden-Württemberg (2016), Gymnasium, Geschichte, 3.3.6 Osmanisches Reich und Türkei

lonien zugunsten einer rein europäisch-westlichen Perspektive mag auch der Tatsache geschuldet sein, dass die internationalen Schulbuchgespräche bereits in den 1950er Jahren zwar auch auf außereuropäische Gebiete ausgedehnt wurden (auch auf ehemalige Kolonien des asiatischen Raumes)⁵, selbst im Laufe der Jahrzehnte jedoch nicht auf afrikanische Länder, was nach wie vor aussteht und nicht nur wünschenswert, sondern dringend nötig wäre.

Hinzu kommt, dass – auch noch in den aktuellen Schulbüchern – mehrfach pauschal von der »Bestrafung« Deutschlands durch den Versailler Vertrag die Rede ist. Gleichzeitig werden die Lernenden im Unklaren darüber gelassen, wofür und wodurch genau die Deutschen bestraft werden sollten, ganz abgesehen davon, dass es für den Vertrag noch einige andere Motive gab als die »Bestrafung« der im Krieg unterlegenen Nation. Damit wird zum einen das Narrativ des kriminalisierten Deutschen Reiches aufrechterhalten, zum anderen die strategischen und durch zahlreiche Einflüsse bedingten Motive der siegreichen Mächte auf eine übergeordnete Kategorie reduziert, die unreflektiert bleibt. Umfang und Schwerpunkte der Bestimmungen sind von Nation zu Nation unterschiedlich, und ihre Bewertung bemisst sich am Vergleich zu den jeweiligen Zielen, welche bei den Verhandlungen für die jeweilige Nation angestrebt wurden. Dadurch treten – aus der jeweiligen nationalen Perspektive – vor allem die Unvollkommenheit und die Schwächen und Probleme des Vertragsschlusses hervor, ohne sie zu reflektieren oder Verständnis für andere Situationen und Interessen zu schaffen.

Die deutlichste Differenz zeigt sich in der Erwähnung der Artikel 231 (Verantwortung für den Krieg) und 232ff. (Reparationen) und ihrem juristischen und/oder moralischen Kontext. In den Darstellungen spiegeln sich häufig, wenn auch meistens nicht besonders plakativ, die jeweiligen Überzeugungen, politischen Strategien und Forschungskontroversen der Zeit innerhalb der Nationen. Eine einheitliche Linie ist weder im nationen- noch im epochenübergreifenden Vergleich zu erkennen. Die teilweise gravierenden nationalen Unterschiede verwundern vor allem vor dem Hintergrund einer im Laufe des 20. Jahrhunderts stetig fortgeschrittenen europäischen Annäherung, Globalisierung und gemeinsamer internationaler Schulbucharbeit mit dem Ziel der Verständigung, Versöhnung und der Herausbildung eines demokratischen Geschichtsbildes.⁶

– vom islamischen Imperium zum säkularen Nationalstaat, Stuttgart 2016, S. 34; online unter: www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/CYM/G [22.9.2020]. Entsprechend nimmt auch die Entwicklung des Osmanischen Reiches neben den Imperien Russland und China in den Schulbüchern viel Raum ein, vgl. bspw. Zeit für Geschichte, Gymnasium Baden-Württemberg, Bd. 10, hg. v. Elisabeth Gentner u. a., Braunschweig: Schroedel 2020, S. 120–167. Darin wird auch der Untergang des Osmanischen Reiches nach dem Ersten Weltkrieg in einem Unterkapitel behandelt (148f.).

5 Vgl. Fuchs/Sammler, Schulbücher, S. 6 (Karte) und 8.

6 Ebd., S. 6–8.

Zwischenzeitlich wurde mit dem deutsch-französischen Geschichtsbuch »Histoire/Geschichte« (drei Bände, 2006–2011)⁷ für die Oberstufe und dem deutsch-polnischen Geschichtsbuch »Europa – Unsere Geschichte/Europa. Nasza historia« (vier Bände, 2016–2020)⁸, deren Inhalte von Kommissionen der jeweils beteiligten Länder gemeinsam verhandelt und formuliert wurden, versucht, zumindest auf bilateraler Ebene Abhilfe zu schaffen. Auch »Das Europäische Geschichtsbuch« (unter Beteiligung von Personen aus 13 europäischen Ländern und seit 1992 immer wieder aktualisiert)⁹ ist zu erwähnen. Doch sowohl ihre geringe Nachfrage und Reichweite als auch eine nach wie vor vorherrschende (west-)europäische Perspektive zeigen, wie schwer es ist, wirklich allen Perspektiven gerecht zu werden, während sich gleichzeitig in den jeweiligen uninationalen Schulbüchern im Vergleich nach wie vor kein einheitlicher Konsens in den Darstellungen zeigt.

Drittens wird, sofern die symbolische Dimension des Vertrages eine Rolle spielt, vor allem der Verweis auf das Jahr 1871, häufig im Zusammenhang mit der Rückgabe Elsass-Lothringens, angeführt, sodass das »erste Versailles« – die Gründung des Deutschen Reiches im Spiegelsaal – in einer direkten Kontinuitätslinie zum »zweiten Versailles« 1919 steht. Die Nennung bekannter Persönlichkeiten wie Ludwig XIV., Bismarck und Metternich setzt ohne weitere Erklärung die historische Entwicklung und die Rolle dieser Personen als bekannt voraus. In Deutschland dient dies vor allem in den Schulbüchern nach 1919 und vor 1945 dazu, dem deutschen Umgang mit Frankreich 1871 die Bestimmungen des Versailler Vertrages gegenüberzustellen, um diese als besonders unverhältnismäßig erscheinen zu lassen. In den Büchern der anderen Länder – und zwar nicht nur in Frankreich – erscheint 1919 zwar als recht drastischer, aber durchaus gerechtfertigter Endpunkt einer 1871 begonnenen Ungerechtigkeit und dadurch als

7 Deutsch: *Histoire/Geschichte*, Bd. 1: Europa und die Welt seit 1945, Leipzig: Klett 2006; *Histoire/Geschichte*, Bd. 2: Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945, Leipzig: Klett 2008; *Europa und die Welt von der Antike bis 1815*, Leipzig: Klett 2011.

Französisch: *Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde depuis 1945*, Paris: Nathan 2006; *Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945*, Paris: Nathan 2008; *L'Europe et le monde de l'antiquité à 1815*, Paris: Nathan 2011.

8 Deutsch: *Europa – Unsere Geschichte*, Bd. 1: Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter, Wiesbaden: Eduversum 2016; Bd. 2: Neuzeit bis 1815, ebd. 2017; Bd. 3: Vom Wiener Kongress bis zum Ersten Weltkrieg, ebd. 2019; Bd. 4: 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart, ebd. 2020.

Polnisch: *Europa. Nasza historia*, Tom 1: Od prahistorii do średniowiecza, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2016; Tom 2: Czasy nowożytne (do 1815 roku), ebd. 2017; Tom 3, część 1: Od kongresu wiedeńskiego do I wojny światowej, ebd. 2019; Tom 3, część 2: Dwudziestolecie międzywojenne 1919–1939, ebd. 2019; Tom 4: Od wybuchu drugiej wojny światowej do czasów współczesnych, ebd. 2020.

9 Delouche, Frédéric (Hg.): *Europäisches Geschichtsbuch/Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert*, Stuttgart: Klett 1992–2018.

Legitimation der auferlegten Bestimmungen.¹⁰ Die Symbolik *am Ort* (inszenierte Unterzeichnung im Spiegelsaal) spielt im Vergleich zur historischen Symbolik *des Ortes* (des Spiegelsaals) insgesamt kaum eine Rolle. Illustrationen, welche die Situation im Spiegelsaal visualisieren, deuten Bedeutung und Wirkung der inhärenten Symbolik zwar an, werden aber nicht reflektiert, obwohl sie in Deutschland als krasse Demütigung empfunden wurden (und teilweise auch genauso gemeint waren). Sie trugen zu einem nicht unerheblichen Teil dazu bei, dass Empörung und Ablehnung des Versailler Vertrages so groß waren. Das plakativste Beispiel ist das Gemälde William Orpens, das in jeder Nation innerhalb des Untersuchungszeitraums in mindestens einem Schulbuch abgedruckt ist: Der Spiegelsaal macht einen großen Teil des Gemäldes aus. Es leiten jedoch in keinem der Bücher Aufgabenstellungen zur quellenkritischen Reflexion an. Ab den 1960er/70er Jahren finden sich dann kaum mehr Verweise auf symbolische Situationen und Handlungen, wodurch diese weiter marginalisiert werden. Eine Ausnahme bildet das deutsche Schulbuch aus dem Jahr 2017, in dem Versailles als Symbol in einem Vertiefungskapitel explizit thematisiert wird. Insgesamt kann sich jedoch lediglich ein diffuser Eindruck vom Ort der Unterzeichnung und seiner Symbolik ergeben, obwohl die zeitgenössische Bedeutung so groß war, dass er und nicht der Ort der Aushandlungen (Paris) namensgebend für den Vertrag wurde.

Die Frage nach der Verantwortung am Beginn des Ersten Weltkrieges ist bis heute nicht abschließend geklärt und hängt eng mit Artikel 231 des Versailler Vertrages zusammen. Es ist also nicht verwunderlich, dass dieser Artikel in nahezu allen Schulbüchern erwähnt wird und deshalb den vierten übergeordneten Analysegegenstand der vorliegenden Arbeit bildet. Es zeigte sich zunächst, dass in keinem Schulbuch explizit zwischen rechtlicher und moralischer »Schuld« bzw. »Verantwortung« unterschieden wird. Dass die moralische Verurteilung zu einer juristischen Entschädigungsverpflichtung hinzukam, machte jedoch genau den entscheidenden Unterschied aus, der eine Akzeptanz des Artikels bei den Deutschen unmöglich machte, auch wenn er unter den Wiedergutmachungsbestimmungen und nicht als Strafbestimmung in den Vertrag aufgenommen wurde. Zur Klärung des gesamten Sachverhalts wäre es entscheidend, die Mantelnote hinzuzuziehen und die Gründe für die emotionale Stimmung nach dem Weltkrieg aufzuzeigen. Ein Vergleich mit den Reaktionen in Österreich und Ungarn auf den in den Verträgen von Saint-Germain-en-Laye und Trianon gleichlautenden Artikel würde ver-

10 J. Winter und A. Prost haben herausgearbeitet, dass der Ersten Weltkrieg in der französischen Geschichtsschreibung in der perspektivischen Linie zu 1870 gesehen wird: Winter, Jay/Prost, Antoine: *The Great War in History. Debates and Controversies, 1914 to the Present*, New York 2005, S. 206. In den Schulbüchern Großbritanniens und der USA zeigt sich eine Adaption dieses Geschichtsbildes im Verweis auf eine Kontinuität zwischen 1871 und 1919.

deutlichen, dass dieser nicht zwingend die Reaktion hätte hervorrufen müssen, die er in Deutschland provozierte.

Rache, Schuld und Strafe finden sich außerdem jedoch in den Schulbüchern aller Nationen über den gesamten Untersuchungszeitraum immer wieder als emotionale Kategorien, die nicht reflektiert werden, sodass häufig nicht einmal mehr ersichtlich ist, wofür das Deutsche Reich eigentlich bestraft werden sollte. Ein deutlicher Unterschied der Darstellung zwischen Deutschland und den siegreichen Mächten zeigt sich jedoch vor allem nach 1919 und in der NS-Zeit, als Deutschland auch im Kontext mit Artikel 231 als Opfer erschien, das durch die Verurteilung die gesamte Last der Kriegsfolgen allein tragen musste. In den Büchern der siegreichen Nationen fällt hingegen auch verbal eine deutliche Zurückhaltung auf. Dort nimmt die Bedeutung des Artikels nach 1945 weiter ab, was den Rückschluss nahelegt, dass die emotionale Reaktion darauf auch noch nach dem Krieg unterschätzt wird. Oder aber sie wird bewusst ausgespart, um die Rolle des Versailler Vertrages für die Entwicklungen nach 1919 nicht unmittelbar thematisieren zu müssen. In deutschen Schulbüchern findet sich das Opfernarrativ hingegen sogar noch in den 1990er Jahren, während in den damals siegreichen Staaten auch in den aktuellen Schulbüchern wieder verstärkt von Schuld und Bestrafung die Rede ist. Über die Zeit hinweg zeigen sich in Bezug auf Artikel 231 mindestens zwei verschiedene Geschichtsbilder, die sich je nach Nation sowie der politischen Situation zur Entstehungszeit der Schulbücher unterscheiden und wenig Verständnis für die jeweilige Gegenseite offenbaren. Gemeinsam ist allen Darstellungen jedoch, dass eine Aufarbeitung der Kernproblematik sowie eine verbale Differenzierung der Begrifflichkeiten und eine Reflexion vorherrschender Kategorien nicht stattfinden.

Als fünfter Aspekt, der in allen Schulbüchern thematisiert wird, fällt der Völkerbund aufgrund des sehr unterschiedlichen Stellenwertes, der ihm zugesprochen wird, auf. Während Frankreich und Deutschland ihn im Vergleich zu Großbritannien und den USA insgesamt vor allem als Teil des Vertrages betrachten, dem keine allzu große Bedeutung zugeschrieben wird, ist der Umfang in den anderen beiden Nationen deutlich höher. In Großbritannien wird die Überzeugung deutlich, ein Instrument zur internationalen demokratischen Zusammenarbeit geschaffen zu haben, mit dem in den Schulbüchern der Zwischenkriegszeit große Hoffnungen auf eine langfristige Friedenssicherung verbunden sind. Auch nach der Auflösung des Bundes erhält er in den britischen Schulbüchern im Verhältnis recht viel Raum. In den USA dient er vor allem zur Inszenierung Wilsons und der Überhöhung US-amerikanischer Werte. Seine symbolische Bedeutung ist damit größer als die seines Inhalts. Insgesamt ist festzuhalten, dass im internationalen Vergleich mehrere unterschiedliche Geschichtsbilder des Völkerbundes entworfen werden. Gemeinsam ist jedoch allen Darstellungen die mangelnde Gegenwartsrelevanz. Trotz des hohen Stellenwertes, der ihm teilweise zugeschrieben wird, ist seine Bedeutung für die Lernenden zumeist nicht ersichtlich. Die UNO, welche

den Völkerbund als Nachfolgeorganisation ablöste, wird, wenn überhaupt, lediglich kurz erwähnt, ohne deren gegenwärtige Relevanz zu thematisieren. Dasselbe gilt für sozial-humanitäre Einrichtungen wie die ebenfalls noch existente Internationale Arbeitsorganisation (IAO/ILO). Nahezu vollkommen vernachlässigt wird außerdem die Bedeutung des Völkerbundes für die ehemaligen Kolonien der unterlegenen Mächte, die im Anschluss an den Krieg als Völkerbundsmandate unter den siegreichen Mächten aufgeteilt und von ihnen verwaltet wurden. Die dadurch lediglich verschleierte Fortführung des Imperialismus und der Bevormundung von Völkern und Nationen, die sich auf der Seite der Alliierten am Krieg beteiligt hatten und im Anschluss häufig ihre Unabhängigkeit forderten, führte vielfach zu Widerstand gegen die Kolonialmächte. Sie war häufig der erste Schritt zur Unabhängigkeit spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg. Veränderte Grenzen und die Neuaufteilung von Gebieten nach dem Prinzip des eng mit dem Völkerbund verknüpften Selbstbestimmungsrechts der Völker führten jedoch häufig zu Konflikten bis weit in die Gegenwart, beispielsweise den postjugoslawischen Kriegen in den 1990er Jahren, in deren Folge Jugoslawien zerfiel, oder im Nahen Osten, wo nach dem Ersten Weltkrieg Staaten wie Irak und Syrien neu entstanden – Gebiete, in denen seit Jahrzehnten kein Frieden mehr herrscht. Auch der Israel-Palästina-Konflikt hat in der von außen vorgenommenen Gebietsaufteilung seine Wurzeln. Der Umgang mit dem Völkerbund in den Schulbüchern verdeutlicht hingegen auf plakative Weise erneut die eurozentrisch-westliche Selbstbezogenheit, durch welche die Kolonialgeschichten und die Perspektiven weniger mächtiger Staaten marginalisiert werden. Diese perspektivische Verengung trägt auch dazu bei, dass die Friedensverträge nicht als »globale Epochenschwelle« (Leonhard), sondern als punktuelles Ereignis und lediglich als »letztes Echo des Krieges« (Brandt) wahrgenommen werden.

Dies zeigt sich nicht nur an der Darstellung des Völkerbundes, sondern kann epochen- und nationenübergreifend beobachtet werden. Die Geschichte des Versailler Vertrages wird in den Geschichtsschulbüchern aller vier Nationen gleichsam durch ein Vergrößerungsglas betrachtet, das lediglich kleine Ausschnitte seiner Gesamtdimension erfasst. Die einmal geschaffenen Narrative und Kategorisierungen wiederholen sich dabei in ihren Grundsätzen teilweise über die Jahrzehnte und werden je nach äußeren Einflüssen nur oberflächlich abgewandelt oder Jahrzehnte später unreflektiert wiederaufgenommen. Über die Jahre wird die mit dem Thema verbundene Emotionalisierung, die sich in den Schulbüchern der 1930er und 1940er Jahre auf unterschiedliche Weise zeigt, zwar abgebaut, jedoch oft durch undifferenziert verwendete Begrifflichkeiten und unreflektierte Kategorisierungen indirekt weitertransportiert. Besonders anschaulich nachvollziehen lässt sich dies an den Fotografien, Grafiken und Karten, die letztlich immer die gleichen Gesichter, Aspekte und Ausschnitte zeigen, sie dadurch betonen und dafür sorgen, dass sich diese Sichtweise über Generationen hinweg in die kollektiven Gedächtnis-

nisse der Lernenden (und Lehrenden) einprägt. Vor allem die westlich-europäische Dominanz (der siegreichen Staaten), mangelnde Problemorientierung und fehlender Gegenwartsbezug zeigen sich in nahezu allen Schulbüchern. Zumeist wird die Gesamtbedeutung des Versailler Vertrages und der anderen Friedensschlüsse verkannt und das erkenntnistheoretische Potenzial, das sie aufgrund der mit ihnen einhergehenden Neuerungen, Entwicklungen und Wirkungen aufweisen, nicht ausgeschöpft. Dies wird auch am Umfang und der Art der Aufgabenstellungen deutlich. Sie lenken den Fokus in vielen Fällen auf die Ereignisgeschichte oder die Bewertung des Friedens aus damaliger und heutiger Sicht. Komplexe Zusammenhänge sowie übergeordnete Reflexionen finden sich selten, ebenso wenig Anregungen zur Quellenkritik.

Am Umfang der Darstellungen und der Art der Aufgabenstellungen zeigt sich, dass der Krieg gegenüber dem Frieden einen deutlich höheren Stellenwert in den Schulbüchern einnimmt und der Friedensschluss primär als Ende des Krieges und weniger als Neuanfang beurteilt wird. Dieser Eindruck ist wiederum bedingt durch die bereits erwähnte mangelnde Gegenwartsrelevanz, die suggeriert, die historischen Verläufe seien mit den Jahren 1918/19 erst einmal beendet. So wird nicht ersichtlich, welche Linien weiterlaufen oder mit den Friedensschlüssen neu beginnen.

Insgesamt ist auch zu sehen, dass politische Entwicklungen verzögert Einfluss auf die Art und Weise der Erinnerung haben. Zäsuren beeinflussen die Darstellungen dabei nicht unmittelbar, vielmehr sind es die von den einschneidenden Ereignissen ausgelösten Entwicklungen, Trends und Überzeugungen, die sich in einem Abstand zu den eigentlichen Zäsuren in den Schulbüchern niederschlagen. Außerdem zeigt sich vor allem nach Zeiten innenpolitischer Turbulenzen, Unsicherheiten oder von Regierungswechseln der geschichtspolitische Einfluss in den Schulbüchern der jeweiligen Nation. Teilweise fungiert der Versailler Vertrag dabei primär als Instrument, um ein vorteilhaftes Bild von der eigenen Nation zu entwerfen und aktuelle Entscheidungen und Sichtweisen aus der Geschichte heraus zu legitimieren.

Abschließend lassen sich aus den vorangegangenen Beobachtungen und Ergebnissen folgende fünf Anregungen zur Darstellung des Versailler Vertrages (und der anderen Friedensschlüsse) ableiten, die nicht alle in einem einzelnen Werk zur Anwendung kommen können, aber zur Orientierung bei der Entstehung künftiger Schulbücher beitragen können:

1. Verortung in der Geschichte Schwerpunkte sollten so gesetzt werden, dass die Gegenwartsrelevanz ersichtlich wird und Entwicklungen von damals bis heute nachvollziehbar werden (anknüpfer wäre beispielsweise der Nahostkonflikt, die Folgen der Dekolonialisierung oder der Völkerbund als Vorgängerorganisation der UNO) und/oder die heutige Wahrnehmung, die Art der Erinnerung oder die Bedeutung

des jeweiligen Ereignisses einbezogen werden kann (Wie werden die Friedensverträge in unterschiedlichen Ländern rezipiert? Welchen Stellenwert erhalten sie im Vergleich zum Krieg?). Dabei sollte weniger der Reproduktion als vielmehr die Problematisierung Raum gegeben und mit entsprechenden Aufgabenstellungen unterstützt werden. So könnten Friedensschlüsse als Zäsuren oder Symbolik und Inszenierung als politische Mittel diskutiert werden und vor allem auch visuelle Darstellung mit Methoden der Quellenkritik aufgearbeitet werden.

2. Begriffe/Kategorien/Konzepte Begriffe und Kategorien wie »Schuld«, »Strafe«/»Bestrafung«, »Rache«, »Diktat« und »Volk« sollten vermieden oder erklärt werden und der Verwendungskontext und die begriffsgeschichtliche Aufladung reflektiert. Der Versailler Vertrag könnte dabei als Beispiel verwendet werden, um übergeordnete Konzepte zu reflektieren und mit anderen Beispielen zu vergleichen, so zum Beispiel mit der Symbolik bzw. der Inszenierung als politische Akte mit Außenwirkung, mit der Performanz des Friedensschließens, mit der Entwicklung und der Bedeutung internationaler (Friedens-)Organisationen, dem Einfluss von Propaganda auf die Bevölkerung und deren Rückwirkung auf politische Entscheidungen oder dem Einfluss von Medien und Öffentlichkeit auf Prozesse des Friedensschließens.

Außerdem sollten Friedensschlüsse als eigene Kategorie thematisiert werden. Der Vorschlag aus dem nordrhein-westfälischen Bildungsplan, mehrere Friedensschlüsse der Geschichte miteinander zu vergleichen, ist ein inspirierender Versuch, Frieden als Kategorie zu etablieren. Der Umfang weist jedoch einige Herausforderungen und Probleme bei der konkreten Behandlung im Schulunterricht auf. Würde man den einzelnen Friedensschlüssen aber bereits in ihrem jeweiligen Kontext, in dem sie sowieso in den Schulbüchern thematisiert werden, mehr Raum und Bedeutung geben, genügten kurze Querverweise, um Verbindungen zwischen den Friedensschlüssen herzustellen.¹¹ Ein derartiger Ansatz könnte dazu beitragen, für die Komplexität von Friedensschlüssen zu sensibilisieren, sodass Friedensschließen als aktives Handeln verstanden wird, für das sich alle Personen einer Gesellschaft einsetzen können, weil das Bekenntnis zum Frieden als erstrebenswertere Alternative zum Krieg zunächst vor allem eine mehrheitliche gesellschaftliche Überzeugung und Teilhabe erfordert und erst im zweiten Schritt diplomatisches Geschick. Dabei sollte Frieden als zukunftsweisendes Element, als »Zäsur nach der Zäsur«

11 Was den Umfang der Friedensverhandlungen, der Friedensschlüsse und deren Folgen angeht, ist das britische Schulbuch aus dem Jahr 1996 mit nicht weniger als 18 Seiten ein ungewöhnliches Beispiel (GB 1996/12-29). Der Völkerbund wird zusätzlich in einem eigenen Unterkapitel thematisiert (GB 1996/30ff.).

thematisiert werden, nicht nur als Anhängsel oder logische Folge des Krieges (Krieg wird ja schließlich auch nicht als logische Folge von Friedenszeiten dargestellt).¹²

3. Multiperspektivische Darstellung/offenes Geschichtsbild Im Umgang mit dem Versailler Vertrag sollte den Lernenden nicht nur die Möglichkeit zur Identifikation mit den deutschen und westeuropäischen Positionen gegeben werden. Beispielsweise könnten in Form einer Projekt- oder Gruppenarbeit Positionen, Erfahrungen, Erwartungen und Ergebnisse unterschiedlicher Nationen aller Kontinente erarbeitet und in einer anschließenden Debatte versucht werden, alle zufriedenzustellen. Im Ergebnis sollte das Grundproblem der zahlreichen hohen Erwartungen deutlich werden, wodurch Sensibilität und Wertschätzung für Kompromisse geschaffen werden kann (eventuell schaffen es die Lernenden sogar, anders als die Delegierten vor 100 Jahren, sich zufriedenstellend zu einigen).

Um eine rein germanozentrische Perspektive zu vermeiden und der Gefahr zu entgehen, das alte deutsche Opfernarrativ zu reproduzieren, könnten ansonsten alle fünf Friedensschlüsse vergleichend mit ihren jeweiligen Besonderheiten und der Bedeutung für die einzelnen Nationen bzw. die Folgestaaten der Großreiche thematisiert werden.

4. Einzelne Bestimmungen Statt lediglich einzelne Ziele und Bestimmungen aufzuzählen und unabhängig voneinander zu betrachten, was lediglich zu einem oberflächlichen Erkenntnisgewinn führen kann, sollten die Bestimmungen in ihrem Gesamtzusammenhang und in der direkten Gegenüberstellung mit den Zielen thematisiert werden (Wer wollte was warum? Was wurde tatsächlich erreicht? Wie wurde dies aufgenommen? (Wie) hätte man weniger Unzufriedenheit erreichen können?). Außerdem sollten in diesem Kontext mit den Lernenden die Rolle von Propaganda und die zu hohen Erwartungen thematisiert werden. Ziel sollte es sein, den Kompromiss als solchen zu erkennen und als Erfolg wertschätzen. Schließlich

12 In dem einen oder anderen Schulbuch zeigen sich bereits Tendenzen einer solchen Darstellung. Im nordrhein-westfälischen Schulbuch aus dem Jahr 2017 lautet die Kapitelüberschrift »Pariser Friedenskonferenz – ein Neuanfang?« (D 2017/66). In den Aufgabenstellungen wird diese Frage jedoch am Ende nicht noch einmal aufgegriffen. Stichprobenartig zeigt sich, dass die Frage nach einem Neubeginn mittlerweile auch in Schulbüchern anderer Bundesländer gestellt wird. Im baden-württembergischen Buch »Zeit für Geschichte« des Jahres 2018 (Klasse 8) lautet eine Kapitelüberschrift »Der Erste Weltkrieg – ein Ende und ein neuer Anfang?« (122f.). Die Pariser Friedensregelungen werden allerdings erst im folgenden Kapitel »Europa zwischen Demokratie und Diktatur« thematisiert (160ff.). Hier bezieht sich die Zäsur also nach wie vor auf die Geschehnisse während des Weltkrieges, nicht auf die Jahre 1919/20 (Zeit für Geschichte. Gymnasium Baden-Württemberg, Bd. 8, hg. v. Benjamin Bräuer u.a., Braunschweig: Schroedel 2018).

haben sich die Siegerstaaten schlussendlich auf einen gemeinsamen Vertrag geeinigt, auch wenn er aufgrund seines Kompromisscharakters auch Schwächen aufweisen musste. In diesem Zusammenhang könnten diese Schwächen, Probleme und ihren globalen Folgen, aber auch Chancen der Friedensschlüsse mehr Raum gegeben werden als einer ausführlichen Aufzählung einzelner Bestimmungen, die sich nur auf Deutschland beziehen.

Der Völkerbund als erster Versuch dauerhaften Frieden herzustellen, sollte in seiner Bedeutung als Vorläufer der UNO und für sozialpolitische Entwicklungen begreifbar gemacht werden. Außerdem sollten die Mandatsgebiete thematisiert werden, deren Verwaltung als Nachfolgeinstanz der Kolonialherrschaft in Kombination mit der erfolgreichen Beteiligung der Kolonialbevölkerung am Ersten Weltkrieg zum Unabhängigkeitsstreben zahlreicher ehemaliger Kolonien beitrug. Der Völkerbund könnte dabei außerdem in einen vergleichenden Themenverbund zu Friedensinitiativen eingegliedert und als Beispiel dafür angeführt werden, dass derartige Organisationen und Friedensinitiativen immer nur so viel zu leisten imstande sind, wie ihre Mitglieder bzw. die Verhandlungsparteien zulassen.

5. Visualisierungen Fotos, Karten und andere Visualisierungen sollten auf wenige reduziert, aber jeweils um Aufgaben und Anregungen zur Quellenkritik ergänzt werden. Bei der Auswahl der Darstellungen sollte eine multiperspektivische Auswahl getroffen werden. Was spricht dagegen, beispielsweise die Fotos von Nguyen Tat Thanh – dem späteren Ho Chi Minh, der sich bei den Verhandlungen für die Unabhängigkeit Indochinas einsetzte –, der US-amerikanischen Frauenrechtlerin und Pazifistin Jane Addams oder von W. E. B. Du Bois – der einen unabhängigen afrikanischen Staat forderte und den ersten Pan-Afrikanischen Kongress einberief – abzudrucken und deren Ziele zu thematisieren?¹³

Insgesamt muss es darum gehen, zugunsten von Multiperspektivität, übergeordneter Kontextualisierung und Gegenwartsrelevanz klar und nachvollziehbar Schwerpunkte zu setzen und andere Inhalte wegzulassen, um auf diese zeitgemäße Weise die Erinnerung aufrechtzuerhalten an einen Friedensschluss mit weitreichenden Folgen, die vor 100 Jahren ihren Ausgang nahmen.

13 Als einzige Ausnahme werden im US-amerikanischen Schulbuch aus dem Jahr 1995 die *Women's International League for Peace and Freedom (WILPF)* und die Frauenrechtlerinnen und Pazifistinnen Jeannette Rankin, Jane Addams und Emily Greene Balch vorgestellt (USA 1995/44of.). Ferner ergibt eine Stichprobe aus anderen Bundesländern, dass im baden-württembergischen Schulbuch »Zeit für Geschichte« (2018, Klasse 8) Nguyen Tat Thanh erwähnt wird und ein Foto von ihm abgebildet ist (158f.) (Zeit für Geschichte. Gymnasium Baden-Württemberg, Bd. 8, hg. v. Benjamin Bräuer u.a., Braunschweig: Schroedel 2018). Dabei handelt es sich jedoch eher um eine Ausnahme als um eine bundesländerübergreifende didaktisch-konzeptionelle Multiperspektivität.

Sommer 1919: Statt einer zukunftssträchtigen weltumspannenden Neuordnung hatten die siegreichen Mächte in Versailles und in weiteren Pariser Vororten eine Friedensordnung geschaffen, die die Welt grundlegend veränderte, den vorherigen Erwartungen jedoch nicht genügte und keine langfristige vorbehaltlose und friedfertige Annäherung der Nationen ermöglichte. Hingegen setzte sich der Krieg nach 1919 mental und sprachlich fort.¹⁴ Vielleicht ist auch das ein Grund, warum wir uns nach 100 Jahren überhaupt noch an den Friedensschluss nach dem Ersten Weltkrieg erinnern, weil sich Krieg im Gegensatz zu Frieden besser in das kollektive Gedächtnis einprägt, auch wenn er nur sprachlich und mental stattfindet.

Sommer 2020: Vor 75 Jahren wurde der letzte große Krieg in Europa und der bislang letzte Weltkrieg beendet – ohne einen offiziellen Friedensschluss mit Deutschland. Die Originalurkunde des letzten europäischen und globalen Friedensvertrages von 1919 ist seither verschwunden. Im Jahr 2020 drehte sich jedoch erneut weltweit alles um einen Krieg – allerdings um einen, der im eigentlichen Sinne keiner war (sondern die weltweite Verbreitung eines Virus, das aufgrund der mangelnden Fähigkeit der Menschen, ihm Einhalt zu gebieten, zahlreiche Todesopfer forderte), jedoch sprachlich und mental geführt wurde. Es ist ungewiss, ob die Pandemie das hervorrufen wird, was normalerweise Kriege bewirken, ob auf den »Krieg« rhetorisch »Frieden« folgen wird und wie man sich in einigen Jahren, sofern die Krise dann überwunden sein wird, daran erinnern wird. Bislang stehen die Chancen gut, dass sich auch dank der Kriegsrhetorik vielleicht sogar unsere Nachkommen an Covid-19 erinnern werden¹⁵, denn genau so, wie man sich an Frieden offenbar vor allem im Kontext der vorausgegangenen Kriege erinnert(e), besteht – so die Annahme – der »einzige Weg, sich an Seuchen zu erinnern, [...] darin, sie als Kriege im Gedächtnis zu behalten«¹⁶.

In der Zwischenzeit sorgte Russland mit dem Angriff auf die Ukraine dafür, dass die Verwendung von Kriegsvokabular in Europa nicht nur im metaphorischen Sinne seine traurige Berechtigung wiedererlangte. Spätestens wenn das Leid so groß ist, dass die Worte zu dessen Beschreibung fehlen, wird überdeutlich, wie absurd es ist, Bedrohungssituationen wie eine Pandemie grundsätzlich mit Begrifflichkeiten zur Bezeichnung von Kriegssituationen zu versehen, da diese im Kontext eines realen Krieges dann entwertet und kaum mehr angemessen erscheinen,

14 Vgl. Krumeich, *Krieg in den Köpfen*, S. 53–64; Dülffer, *Frieden schließen*, S. 19–37.

15 Die im Jahr 1918/19 durch die Spanische Grippe ausgelöste Pandemie, die mit 20 Millionen Toten mehr Opfer forderte als der gesamte Erste Weltkrieg, wurde hingegen in ihrem ganzen Ausmaß von den Mitlebenden kaum wahrgenommen und erhielt auch rückblickend im kollektiven Gedächtnis einen deutlich geringeren Stellenwert als der Krieg, vgl. Leonhard, *Überforderter Frieden*, S. 11ff.

16 Krastev, Ivan: *Ist heute schon morgen? Wie die Pandemie Europa verändert*, Berlin 2020, S. 14.

um derartige Grausamkeiten zu erfassen. Die Notwendigkeit sich über Konzepte des Friedensschließens und des Friedenserhalts zu verständigen war in Europa seit dem Ende des Kalten Krieges hingegen nie dringlicher. Ob und wie genau dies geschehen wird, bleibt abzuwarten.

Quellen und Literatur

1 Quellen

Schulbücher

Deutschland

Teubners Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten, Lehrbuch der Geschichte für die Mittelstufe, Teil III: Geschichte des deutschen Volkes von 1648 bis zur Gegenwart, hg. v. Hermann Pinow, Leipzig/Berlin: Teubner ⁹1928. [Niedersachsen]

Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien, hg. v. Hans Stich, 3. Teil: Die Neuzeit, bearb. v. Hermann Schreibmüller, Bamberg: C. C. Buchner ⁹1928. [Bayern]

Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen, hg. v. Dietrich Klagges, Klasse 5: Nun wieder Volk, bearb. v. Walter Franke, Frankfurt a.M.: Diesterweg 1939.

Erbe des Abendlandes. Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen, Mittelstufe, Teil IV: Die Neuzeit (2). Vom Wiener Kongreß bis zur Bundesrepublik, Ausg. A, bearb. v. Gustav Würtenberg, Düsseldorf: Schwann ²1954. [Nordrhein-Westfalen]

Erbe des Abendlandes. Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen, Mittelstufe, Teil IV: Die Neuzeit (2). Vom Wiener Kongreß bis zur Bundesrepublik, Ausg. B, bearb. v. Gustav Würtenberg/Ludwig Hahn, München: Kösel [1953]. [Bayern]

Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten Bayerns, Mittelstufe III, Ausg. A, hg. v. Hans Gschrei: Europa und die Welt. Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart, bearb. v. H. Ebenhöch/M. Seitz, München: Blutenburg 1961. [Bayern]

Grundzüge der Geschichte. Einheitsausgabe für mittlere Klassen, Bd. 4: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart, bearb. v. H. H. Deißler, Frankfurt a.M. u.a.: Diesterweg ¹⁴1967. [Nordrhein-Westfalen/Niedersachsen]

Europa und die Welt. Von 1776 bis 1919, bearb. v. Willi Keßel/Dieter Böhn, München: Blutenburg 1973. [Bayern]

- Grundzüge der Geschichte, Sekundarstufe I (Gymnasium), Bd. 4: Von 1890 bis zur Gegenwart, hg. v. Eugen Kaier, bearb. v. Hans H. Deißler/Herbert Krieger, Frankfurt a.M. u.a.: Dieserweg⁵ 1974. [Nordrhein-Westfalen]
- Geschichtliche Weltkunde, Bd. 4: Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart, Ausg. für Gymnasien in Bayern, hg. v. Hejo Busley u.a., Frankfurt a.M. u.a.: Diesterweg 1983. [Bayern]
- Geschichtsbuch 3. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten, Ausg. für Gymnasien in Niedersachsen: Von der Französischen Revolution bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, hg. v. Hilke Günther-Arndt/Jürgen Kocka, Berlin: Cornelsen 1988. [Niedersachsen]
- Wege durch die Geschichte. Geschichtsbuch Gymnasium Bayern, Bd. 4, hg. v. Franz Hofmeier, Berlin: Cornelsen 1994. [Bayern]
- Geschichte und Geschehen A3. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, verf. v. Ludwig Bernlocher u.a., Stuttgart: Klett 1996. [Nordrhein-Westfalen]
- Geschichte und Geschehen A4. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, verf. v. Klaus Bergmann u.a., Stuttgart: Klett 1997. [Nordrhein-Westfalen]
- Das waren Zeiten 3: Von der Französischen Revolution bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, Unterrichtswerk für Geschichte an Gymnasien, Neue Ausg. Bayern, hg. v. Dieter Brückner/Harald Focke, Bamberg: C. C. Buchner 2013. [Bayern]
- Geschichte und Geschehen, Bd. 3, hg. v. Michael Sauer, Stuttgart: Klett 2017. [Nordrhein-Westfalen u.a.]

Außerdem erwähnt:

- Delouche, Frédéric (Hg.): Europäisches Geschichtsbuch/Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert, Stuttgart: Klett 1992–2018.
- Histoire/Geschichte, Bd. 1: Europa und die Welt seit 1945, Leipzig: Klett 2006; Histoire/Geschichte, Bd. 2: Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945, Leipzig: Klett 2008; Bd. 3: Europa und die Welt von der Antike bis 1815, Leipzig: Klett 2011.
- Zeiten und Menschen 2, hg. v. Hans-Jürgen Lenzian, Paderborn: Schöningh 2017.
- Zeit für Geschichte. Gymnasium Baden-Württemberg, Bd. 8, verf. v. Benjamin Bräuer u.a., Braunschweig: Schroedel 2018.
- Zeit für Geschichte, Gymnasium Baden-Württemberg, Bd. 10, verf. v. Elisabeth Gentner u.a., Braunschweig: Schroedel 2020.

Europa – Unsere Geschichte, Bd. 1: Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter, Wiesbaden: Eduversum 2016; Bd. 2: Neuzeit bis 1815, ebd. 2017; Bd. 3: Vom Wiener Kongress bis zum Ersten Weltkrieg, ebd. 2019; Bd. 4: 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart, ebd. 2020.

Frankreich

Histoire de France et notions d'histoire générale de 1852 à 1920, Troisième Année, hg. v. Albert Malet/Jules Isaac, Paris : Hachette ⁹1932.

Nouveau cours d'histoire Malet-Isaac : Histoire de France, Troisième Année, verf. v. Jules Isaac/H. Béjean, Paris : Hachette 1937.

Nouveau cours d'histoire : Histoire Contemporaine (après 1789), Classe de Troisième, verf. v. Charles Morazé/Philippe Wolff, Paris : Armand Colin 1952. [1]

Nouveau cours d'histoire, hg. v. A. Huby : Histoire Contemporaine après 1789, Classe de Troisième, verf. v. Emile Tersen, Paris : Delagrave 1952. [2]

Histoire de 1815 à 1939, Classe de Troisième, hg. v. P. Hallynck/M. Brunet, Paris : Masson et C^{ie} 1962.

Histoire. L'Époque contemporaine, Classe de Troisième, hg. v. Jaques Portes/Alain Reynaud, Paris : Masson et C^{ie} 1971.

Le monde du XX^e siècle. Introduction aux sciences humaines par l'histoire et la géographie, Classe de Troisième, hg. v. Allain Jean-Michel Bernard/Jacques Devavry/Michel Roche, Paris : Magnard 1984.

Histoire, Géographie, Initiation Économique, Classe de Troisième, hg. v. Jean-Michel Lambin/Jaques Martin Bouvet/Christian Bouvet u.a., Paris : Hachette ⁷1996.

Histoire, Géographie, EMC, Classe de Troisième, hg. v. Nathalie Plaza/Stéphane Vautier, Paris : Hachette 2016.

Histoire, Géographie, EMC, Classe de Troisième, hg. v. Florent Figon/Julia Manuella, Lyon : Lelivrescolaire.fr 2017.

Außerdem erwähnt :

Cours complet d'histoire. L'usage de l'enseignement secondaire. XIX^e siècle. Histoire contemporaine (1815–1920). Nouvelle édition comprenant l'histoire de la Grande guerre par Jules Isaac, hg. v. A. Malet/P. Grillet, Paris : Hachette 1921.

Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde depuis 1945, Paris : Nathan 2006; Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945, Paris : Nathan 2008; L'Europe et le monde de l'antiquité à 1815, Paris : Nathan 2011.

Großbritannien

- The Headway Histories, Senior Series, hg. v. F. W. Tickner, Book 3: Days of Democracy. Britain in Europe, 1789–Present Day, verf. v. C. F. Strong, London: University of London Press 1931.
- Britain in World History, verf. v. E. H. Dance, London/New York/Toronto: Longmans 1941.
- History Second Series, hg. v. Catherine B. Firth, Book 5: Road to modern Europe 1789–1945, verf. v. ders., London: Ginn and Company 1949.
- The 20th Century, hg. v. M. N. Duffy, Oxford: Blackwell 1965.
- A Portrait of Europe 1900–1973. The New Barbarism?, hg. v. Martin Roberts, London: Oxford University Press 1975.
- World History 1914–80, hg. v. Peter Neville, London: Heinemann 1982.
- Modern World History. International Relations from the First World War to the present, hg. v. Tony McAleavy, Cambridge u.a.: Cambridge University Press 1996.
- Technology, War and Independence, 1901–Present Day, hg. v. Aaron Wilkes, Oxford: Oxford University Press 2015.

Außerdem erwähnt:

- Britain in the modern World (since 1714), hg. v. E. H. Dance, Longmans 1932.
- Britain in the modern World (since 1714), hg. v. E. H. Dance, Longmans 1944.

USA

- Civilization in Europe, Part I. Ancient and Medieval Times, Part II. Modern Times in Europe, hg. v. J. Salwyn Schapiro/Richard B. Morris, Cambridge: The Riverside Press 1931.
- The Background of Modern Nations, hg. v. C. H. McClure/Charles C. Scheck/W. Wright, Chicago u.a.: Laidlaw Brothers 1939.
- American History, hg. v. Howard E. Wilson/Wallace E. Lamb, New York u.a.: American Book Company 1950.
- The World Story, hg. v. Geoffrey Bruun/Millicent Haines, Boston: D. C. Heath and Company 1963.
- Building the United States, hg. v. Jerome R. Reich/Arvarh E. Strickland/Edward L. Biller, New York u.a.: Harcourt Brace Jovanovich 1971.
- America. Its People and Values, hg. v. Leonard C. Wood/Ralph H. Gabriel/Edward L. Biller, Orlando u.a.: Harcourt Brace Jovanovich 1985.
- American Voices. A History of the United States verf. v. Carol Berkin u.a., Glenview (Illinois): ScottForesman 1995.

United States History. Civil War to the Present, unter Mitarbeit v. Jose Colon u.a., Orlando (Florida): Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company 2018.

Polen (erwähnt)

Europa. Nasza historia, Tom 1: Od prahistorii do średniowiecza, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2016; Tom 2: Czasy nowożytne (do 1815 roku), ebd. 2017; Tom 3, część 1: Od kongresu wiedeńskiego do I wojny światowej, ebd. 2019; Tom 3, część 2: Dwudziestolecie międzywojenne 1919–1939, ebd. 2019; Tom 4: Od wybuchu drugiej wojny światowej do czasów współczesnych. ebd. 2020.

Amtliche Dokumente, Reden, Memoranden (1914–1925)

Bemerkungen der deutschen Delegation zu den Friedensbedingungen, in: Materialien, betreffend die Friedensverhandlungen, Teil III, V.25., hg. v. Auswärtiges Amt. Geschäftsstelle für die Friedensverhandlungen, Berlin o.J.

Brockdorff-Rantzau, Ulrich Graf: Rede im Trianon-Palace, Versailles, 7.5.1919, in: Schwabe, Klaus (Hg.): Quellen zum Friedensschluss von Versailles, Darmstadt 1997, Nr. 93, S. 243-246.

Bush, George H. W.: Address Before a Joint Session of Congress, September 11, 1990, in: University of Virginia (UVA), Miller Center (o.J.): <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/september-11-1990-address-joint-session-congress> [17.10.2021].

Clemenceau, Georges: Rede im Hotel Trianon-Palace, Versailles, 7.5.1919, in: Schwabe, Klaus (Hg.): Quellen zum Friedensschluss von Versailles, Darmstadt 1997, Nr. 92, S. 242-243.

Das deutsche Weißbuch. Wie Russland Deutschland hinterging und den europäischen Krieg entfesselte, Berlin 1914.

Der Friedensvertrag von Versailles nebst Schlußprotokoll und Rheinlandstatut sowie Mantelnote und deutsche Ausführungsbestimmungen. Neue durchgesehene Ausgabe in der durch das Londoner Protokoll vom 30. August 1924 revidierten Fassung, Berlin 1925, unter: Digitalisat der Universitätsbibliothek zu Köln: www.ub.uni-koeln.de/cdm/ref/collection/dirksen/id/370606 [1.10.2020].

Deutsche Note vom 9. Mai 1919 über den Gesamt-Vertragsentwurf, in: Materialien, betreffend die Friedensverhandlungen, Teile I/II, V.1., hg. v. Auswärtiges Amt. Geschäftsstelle für die Friedensverhandlungen, Berlin o.J.

Deutsche Note vom 13. Mai 1919 über die Schuld am Kriege, in: Materialien, betreffend die Friedensverhandlungen, Teile I/II, V.7., hg. v. Auswärtiges Amt. Geschäftsstelle für die Friedensverhandlungen, Berlin o.J.

- Deutsche Note vom 24. Mai 1919 über die Schuldfrage, in: Materialien, betreffend die Friedensverhandlungen, Teile I/II, V.21., hg. v. Auswärtiges Amt. Geschäftsstelle für die Friedensverhandlungen, Berlin o. J.
- Deutsche Mantelnote vom 29. Mai 1919, in: Materialien, betreffend die Friedensverhandlungen, Teil III, V.24., hg. v. Auswärtiges Amt. Geschäftsstelle für die Friedensverhandlungen, Berlin o. J.
- Deutschland schuldig? Deutsches Weißbuch über die Verantwortlichkeit der Urheber des Krieges, Berlin 1919.
- Die Verfassung des Deutschen Reichs (»Weimarer Reichsverfassung«) vom 11. August 1919, in: www.documentarchiv.de [8.6.2020].
- Kautsky, Karl: Wie der Weltkrieg entstand. Dargestellt nach dem Aktenmaterial des Deutschen Auswärtigen Amtes, Berlin 1919.
- Kennedy, John F.: Address upon accepting the Liberal Party Nomination for President, New York, September 14, 1960, in: Papers of John F. Kennedy. Pre-Presidential Papers. Senate Files, Box 911, Liberal Party, Hotel Commodore, New York City, 14 September 1960, John F. Kennedy Presidential Library. Abschrift: John F. Kennedy Presidential Library and Museum (o.J.): <https://www.jfklibrary.org/archives/other-resources/john-f-kennedy-speeches/liberal-party-nomination-nyc-19600914>; Original: John F. Kennedy Presidential Library and Museum (o.J.): <https://www.jfklibrary.org/asset-viewer/archives/JFKSEN/0911/JFKSEN-0911-035> [17.10.2021].
- Lloyd George, David: Denkschrift [Fontainebleau-Memorandum], Paris, 25.3.1919, in: Schwabe, Klaus (Hg.): Quellen zum Friedensschluss von Versailles, Darmstadt 1997, Nr. 58, S. 156-166.
- Materialien, betreffend die Friedensverhandlungen, 5 Teile, hg. v. Auswärtiges Amt. Geschäftsstelle für die Friedensverhandlungen, Berlin o. J.
- Schluß der Note des Staatssekretärs Lansing an die deutsche Regierung vom 5. November 1918, in: Materialien, betreffend die Friedensverhandlungen, Teil I, I., hg. v. Auswärtiges Amt. Geschäftsstelle für die Friedensverhandlungen, Berlin o. J.
- Wilson, Woodrow: Adress to a Joint Session of Congress on the Conditions of Peace, January 8, 1918, vollständiger englischer Text, in: Peters, Gerhard/Woolley, John T.: The American Presidency Project (o.J.): <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/address-joint-session-congress-the-conditions-peace-the-fourteen-points> [17.8.2020].
- Wilson, Woodrow: Friedensbotschaft des Präsidenten Wilson am 8. Januar 1918 an den amerikanischen Kongreß gerichtet, vollständiger deutscher Text, in: Deutsche Nationalbibliothek (2013): <https://portal.dnb.de/bookviewer/view/1035188546#page/1/mode/1up> [17.8.2020].
- Wilson, Woodrow: We must accept war. Message to the Congress, April 2, 1917, New York/London, S. 55 [1917], zit. nach Hathi Trust Digital Library

(o.J.): <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=coo.31924059174502&view=1up&seq=51> [9.1.2020].

Memoiren, Tagebücher, zeitgenössische Literatur (1918–1940)

Bericht über die 18. Versammlung Deutscher Historiker in Göttingen, 2.-5. August 1932, München/Leipzig 1933.

Foot, Michael/Owen, Frank/Howard, Peter (Cato): *Guilty Men*, London 1940.

Frick, Wilhelm: Kampfziel der deutschen Schule. Ansprache des Reichsinnenministers auf der Ministerkonferenz am 9. Mai 1933, in: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin, H. 1376 (1933).

Keynes, John Maynard: *Die wirtschaftlichen Folgen des Friedensvertrages*, München/Leipzig 1920.

The Papers of Woodrow Wilson, Bd. 53 (9. November 1918–11. Januar 1919), hg. v. Arthur S. Link u.a., Princeton/New Jersey 1986.

Lloyd George, David: *The Truth about the Peace Treaties*, Bd. 1, 1938.

Lloyd George, David: *War Memoirs of David Lloyd George*, Bd. 1, London 1933.

Marescotti, Luigi Aldrovandi: *Der Krieg der Diplomaten. Erinnerungen und Tagebuchauszüge 1914–1919*, München 1940.

Morel, Edmund Dene: *Die Siegesfrüchte. Haben unsere Staatsmänner den Frieden erlangt, für den unsere Soldaten kämpften?* Übers. hg. v. Lutz, Hermann, Berlin 1920.

Nicolson, Harold: *Friedensmacher 1919. Peacemaking 1919*. Dt. v. Hans Reisiger, Berlin 1933.

Orpen, William: *An Onlooker in France 1917–1919*, London 1921 [ND 1996].

Poincaré, Raymond : *Au service de la France*, Bd. 10 : *Victoire et armistice 1918*, Paris 1933.

Schiff, Victor: *So war es in Versailles*, Berlin 1929.

Shotwell, James Thomson: *At the Paris Peace Conference*, New York 1937.

Stillich, Oskar: *Der Friedensvertrag von Versailles im Spiegel deutscher Kriegsziele*, Berlin 1921.

Stillich, Oskar: *Deutschland als Sieger!*, Leipzig 1924.

Thompson, Charles T.: *The Peace Conference. Day by day*, New York 1920.

Ziegler, Wilhelm: *Versailles – nach fünfzehn Jahren*. Zum 28. Juni 1934, in: *Zeitschrift für Politik* 24 (1934), S. 299–318.

2 Journalistische Beiträge (Zeitungsartikel, Online-Ausgaben)

o. A.: *Trump sieht sich im Virus-Krieg*, in: [tagesschau.de](https://www.tagesschau.de) (19.3.2020): <https://www.tagesschau.de/ausland/trump-coronavirus-109.html> [8.9.2020].

- brt (dpa/afp): »Kriegszustand« soll zweite Coronawelle in Peking verhindern, in: Der Spiegel (14.6.2020): <https://www.spiegel.de/wissenschaft/coronavirus-in-china-kriegszustand-soll-zweite-infektionswelle-in-pekings-verhindern-a-9e1676cd-20b8-43ba-9ffc-c8bdc4e5b9aa> [8.9.2020].
- cf (dpa): Donald Trump, der »Kriegspräsident«, rüstet sich für den Kampf gegen einen unsichtbaren Feind, in: Stern (28.3.2020): <https://www.stern.de/politik/ausland/coronavirus--donald-trump-ruestet-sich-fuer-den-kampf-gegen-ein-en-unsichtbaren-feind-9202252.html> [8.9.2020].
- Böcking, David: Scholz und Altmaier zücken die Bazooka, in: Der Spiegel (13.3.2020): <https://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/coronavirus-sowollen-olaf-scholz-und-peter-altmaier-der-wirtschaft-helfen-a-4a59424b-9721-4905-bdc5-0d3c87ea8882> [8.9.2020].
- bru/gri (dpa/afp): Steinmeier und Macron gedenken Weltkriegs-Ende, in: Deutsche Welle (4.11.2018): <https://www.dw.com/de/steinmeier-und-macron-gedenken-weltkriegs-ende/a-46151934> [3.9.2020].
- Fazal, Tanisha M.: The Treaty of Versailles was signed June 28, 1919. So why don't countries formalize peace today?, in: The Washington Post (28.6.2019): [https://www.washingtonpost.com/politics/2019/06/28/treaty-versailles-was-signed-june-so-why-dont-countries-formalize-peace-today/\[4.9.2020](https://www.washingtonpost.com/politics/2019/06/28/treaty-versailles-was-signed-june-so-why-dont-countries-formalize-peace-today/[4.9.2020).
- Garrigou, Alain/Guichard, Jean-Paul: Keynes et le prix de la paix, in: Le monde diplomatique, No. 784, 66e année, Juillet 2019, S. 3.
- Geppert, Dominik u.a.: Warum Deutschland nicht allein schuld ist, in: Die Welt (4.1.2014): <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article123516387/Warum-Deutschland-nicht-allein-schuld-ist.html> [6.7.2020].
- Giebel, Katja: »Das Coronavirus hat Armenien den Krieg erklärt«, Interview mit Eviya Hovhannisyán aus Erewan in: Heinrich Böll Stiftung (15.6.2020): <https://www.boell.de/de/2020/06/15/der-coronavirus-hat-armenien-n-den-krieg-erklaert> [8.9.2020].
- Huld, Sebastian: Macron profiliert sich als Kriegsherr, in: ntv (3.4.2020): <https://www.n-tv.de/politik/Macron-profilert-sich-als-Kriegsherr-article21691459.html> [8.9.2020].
- Kennan, George F.: World War I; Then II; Then ... in: The New York Times (11.11.1984): <https://www.nytimes.com/1984/11/11/opinion/world-war-i-then-ii-then.html?searchResultPosition=2> [26.5.2020].
- Kurbjuweit, Dirk: Wie Versailles bis heute für Unfrieden sorgt, in: Der Spiegel (9.1.2020): <https://www.spiegel.de/geschichte/warum-der-vertrag-von-versailles-der-welt-keinen-frieden-brachte-a-00000000-0002-0001-0000-000164523771> [4.9.2020].
- Kusidlo, Silvia: Steuert Großbritannien in ein Corona-Desaster?, in: Stimme (19.3.2020): <https://www.stimme.de/deutschland-welt/politik/dw/Steuert-Großbritannien-in-ein-Corona-Desaster;art295,4336471> [8.9.2020].

- Löhndorf, Marion: Mit Kanonen auf Viren schießen: Kriegsmetaphern haben in Corona-Zeiten Konjunktur, in: Neue Zürcher Zeitung (11.6.2020): <https://www.nzz.ch/feuilleton/corona-und-kriegsrhetorik-ld.1560145> [8.9.2020].
- Roser, Thomas: Albanien hilft Italien, in: Frankfurter Rundschau (6.5.2020): <https://www.fr.de/politik/albanien-hilft-italien-13632339.html> [8.9.2020].
- Sánchez, Pedro: »Europa muss eine Kriegswirtschaft auf die Beine stellen«, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung (4.4.2020): <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/pedro-sanchez-fordert-eine-europaeische-kriegswirtschaft-16712233.html> [8.9.2020].
- Sandberg, Britta: »Wir sind im Krieg«, in: Der Spiegel (16.3.2020): <https://www.spiegel.de/politik/ausland/coronavirus-in-frankreich-wir-sind-im-krieg-a-50b0dce2-6f7e-4cba-bda1-87fe05bfc7ca> [8.9.2020].
- Stone, Jon: Treaty of Versailles at 100: Path to peace or road to war?, in: The Independent (28.6.2019): <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/treaty-versailles-100-year-anniversary-centenary-world-war-memorial-germany-france-a8977886.html> [4.9.2020].
- Widmer, Ted: Was the Treaty of Versailles a Victory for Democracy?, in: The New York Times (28.6.2019): <https://www.nytimes.com/2019/06/28/opinion/versailles-treaty-woodrow-wilson.html?searchResultPosition=2> [4.9.2020].
- ZDF: Heute 19 Uhr, in: (10.6.2020; Min. 9:36-11:24): <https://www.zdf.de/nachrichten/heute-19-uhr/200610-heute-sendung-19-uhr-100.html> [10.6.2020].
- Zimmermann, Manuel: Historische Wanderung: Grenzsteine ohne Grenzen erinnern an den Versailler Vertrag, in: Bayerischer Rundfunk (20.6.2019): [https://brf.be/regional/1292278/\[4.9.2020\]](https://brf.be/regional/1292278/[4.9.2020]).

3 Literatur (ab 1940)

- Adams, Willi Paul: Die USA im 20. Jahrhundert, München ³2012.
- Allain, Jean-Claude: Das Schloß von Versailles, in: Möller, Horst/Morizet, Jacques (Hg.): Franzosen und Deutsche. Orte der gemeinsamen Geschichte, München 1996, S. 59-77.
- Allensbacher Institut für Demoskopie: Wenig Wissen über Rapallo. Auch der Vertrag von Versailles ist nur noch einem Drittel der Bevölkerung in Umrissen bekannt, in: Allensbacher Berichte. Presse-Korrespondenz des Instituts für Demoskopie Allensbach 25 (1971), S. 1-7.
- Ammerer, Heinrich: Herausforderungen und Probleme im Umgang mit visuellen Repräsentationen im Schulbuch, in: Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland/Bramann, Christoph (Hg.): Das Geschichtsschulbuch. Lehren, Lernen, Forschen, Münster 2019, S. 125-146.
- Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, München 2006.

- Assmann, Aleida: Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung, München 2007.
- Assmann, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: Ders./Hölscher, Tonio (Hg.): Kultur und Gedächtnis, Frankfurt a.M. 1988, S. 9-19.
- Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München ⁸2018.
- Audoin-Rouzeau, Stéphane : Die Delegation der »gueules cassées« in Versailles am 28. Juni 1919, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 280-287.
- Becker, Jean-Jacques: Frankreich und der gescheiterte Versuch, das Deutsche Reich zu zerstören, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 65-70.
- Bendick, Rainer: Zur Wirkung und Verarbeitung nationaler Kriegskulturen. Die Darstellung des Ersten Weltkriegs in deutschen und französischen Schulbüchern, in: Hirschfeld, Gerhard u.a. (Hg.): Kriegserfahrungen. Studien zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte des Ersten Weltkriegs, Essen 1997, S. 403-423.
- Bendick, Rainer: Kriegserwartung und Kriegserfahrung. Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900-1939/45), Paffweiler 1999.
- Bendick, Rainer: Nationale Geschichtsbilder. Der Versailler Vertrag in deutschen und französischen Schulgeschichtskarten, in: Praxis Geschichte 4 (1999), S. 46-49.
- Bendick, Rainer: Wo liegen Deutschlands Grenzen? Die Darstellung des Deutschen Reiches in Schulkarten vor und nach dem Ersten Weltkrieg, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 51, 1 (2000), S. 17-36.
- Bendick, Rainer : La guerre et la paix dans les manuels scolaires. Allemagne et France (1918-1940), in : Causarano, Pietro u.a. (Hg.): Le XXe siècle des guerres, Paris 2004, S. 331-342.
- Berg, Manfred: Der 11. September 2001 – eine historische Zäsur?, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe 8, H. 3 (2001): <https://zeithistorische-forschungen.de/3-2011/id=4411> (2011) [15.8.2020].
- Berg, Manfred: Geschichte der USA, München 2013.
- Boemeke, Manfred F./Feldman, Gerald D./Glaser, Elisabeth (Hg.): The Treaty of Versailles. A Reassessment after 75 Years, New York 1998.
- Borries, Bodo v.: Geschichtsunterricht und Erinnerungskulturen, in: Gautschi, Peter/Sommer Häller, Barbara (Hg.): Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen, Schwalbach/Ts. 2014, S. 39-68.
- Brandt, Susanne: Das letzte Echo des Krieges. Der Versailler Vertrag, Ditzingen 2018.

- Brüggemeier, Franz-Josef: Geschichte Großbritanniens im 20. Jahrhundert, München 2010.
- Christophe, Barbara: Der Erste Weltkrieg in internationalen Schulbüchern. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Anregungen, in: Eckert. Working Papers 7 (2014): <http://repository.gei.de/handle/11428/141> [2.6.2020].
- Christophe, Barbara/Schwedes, Kerstin: Between Persistent Differences and Vagueness: School Textbook Accounts about the First World War, in: Bromber, Karin u.a. (Hg.): The long end of the first world war. Ruptures, Continuities and Memories, Frankfurt a.M./New York 2018, S. 209-233.
- Christophe, Barbara/Schwedes, Kerstin (Hg.): Schulbuch und Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Überlegungen 2015.
- Clark, Christopher: Die Schlafwandler. Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog, München 42013.
- Cline, Cathrine Ann: British Historians and the Treaty of Versailles, in: Albion. A Quarterly Journal Concerned with British Studies 20, 1 (1988), S. 43-58.
- Cohrs, Patrick O.: The Unfinished Peace after World War I. America, Britain and the stabilisation of Europe, 1919–1932, New York 2006.
- Conze, Eckart: Die große Illusion. Versailles 1919 und die Neuordnung der Welt, München 2018.
- Cornelißen, Christoph: »Schuld am Weltfrieden«: Politische Kommentare und Deutungsversuche deutscher Historiker zum Versailler Vertrag 1919–1933, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 237-258.
- Corsten, Michael: Wozu welthistorische Zäsuren?, in: Ders./Gehler, Michael/Kneuer, Marianne (Hg.): Welthistorische Zäsuren. 1989, 2001, 2011, Hildesheim 2016, S. 13-36.
- Corsten, Michael/Gehler, Michael/Kneuer, Marianne (Hg.): Welthistorische Zäsuren: 1989, 2001, 2011, Hildesheim 2016.
- Depkat, Volker: Geschichte der USA, Stuttgart 2016.
- Dewey, Peter E.: War and Progress. Britain 1914–1945, London 2016.
- Dickmann, Fritz: Die Kriegsschuldfrage auf der Friedenskonferenz in Paris 1919, in: Historische Zeitschrift 197, H. 1 (1963), S. 1-101.
- Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger: Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Zur Einführung, in: Dies. (Hg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik, Bad Heilbrunn 2010, S. 9-24.
- Dülffer, Jost: Versailles und die Friedensschlüsse des 19. und 20. Jahrhunderts, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 17-34.

- Dülffer, Jost: Frieden schließen nach einem Weltkrieg? Die mentale Verlängerung der Kriegssituation in den Friedensschluß, in: Ders./Krumeich, Gerd (Hg.): Der verlorene Frieden. Politik und Kriegskultur nach 1918, Essen 2002, S. 19-37.
- Dürr-Richardson, Stefanie: Geschichte auf Englisch, Jahrgangsstufe 8. The Treaty of Versailles, in: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. Bayern bilingual Gymnasium (o.J.): www.bayern-bilingual.de/gymnasium/index.php?Seite=4594& [8.6.2020].
- Erl, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung, Stuttgart³ 2017.
- Fenn, Monika/Kuller, Christiane (Hg.): Auf dem Weg zur transnationalen Erinnerungskultur? Konvergenzen, Interferenzen und Differenzen der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg im Jubiläumsjahr 2014, Schwalbach/Ts. 2016.
- Fenn, Monika/Kuller, Christiane: Auf dem Weg zur transnationalen Erinnerungskultur? Konvergenzen, Interferenzen und Differenzen der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg im Jubiläumsjahr 2014, in: Dies. (Hg.): Auf dem Weg zur transnationalen Erinnerungskultur? Konvergenzen, Interferenzen und Differenzen der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg im Jubiläumsjahr 2014, Schwalbach/Ts. 2016, S. 9-34.
- Fieberg, Klaus: »Deutschlands Verstümmelung«. Die Darstellung des Versailler Vertrags im »Geopolitischen Geschichtsatlas« von 1929 als Beispiel für kartographische Geschichtsdeutungen, in: Praxis Geschichte 2 (2011), S. 46-49.
- Fisch, Jörg: Krieg und Frieden im Friedensvertrag. Eine universalgeschichtliche Studie über Grundlagen und Formelemente des Friedensschlusses, Stuttgart 1979.
- Fischer, Fritz: Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914/18, Düsseldorf 1961.
- Fischer, Fritz: Krieg der Illusionen. Die deutsche Politik von 1911 bis 1914, Düsseldorf 1969.
- Flohr, Anne Katrin: Feindbilder in der internationalen Politik. Ihre Entstehung und ihre Funktion, Münster/Hamburg 1993.
- Förster, Birte: 1919. Ein Kontinent erfindet sich neu, Ditzingen 2018.
- Förster, Birte: Friedensmacherinnen. Der Frauenfriedenskongress in Zürich 1919, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 69. Jg., 15 (2019), S. 12-17.
- François, Etienne/Schulze, Hagen (Hg.): Deutsche Erinnerungsorte, München 2001.
- Fritzsche, Karl Peter (Hg.): Frieden – ein Thema in europäischen Schulgeschichtsbüchern, Hildesheim/Zürich/New York 1992.
- Fritzsche, Peter: Volkstümliche Erinnerung und deutsche Identität nach dem Zweiten Weltkrieg, in: Jaraus, Konrad H./Sabrow, Martin (Hg.): Verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt, Frankfurt a.M./New York 2002, S. 75-97.

- Fuchs, Eckhardt/Henne, Kathrin/Sammler, Steffen: Schulbuch als Mission. Die Geschichte des Georg-Eckert-Institutes, Wien/Köln/Weimar 2018.
- Fuchs, Eckhardt/Sammler, Steffen: Schulbücher zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts, Braunschweig 2015.
- Gassert, Philipp/Häberlein, Mark/Wala, Michael: Kleine Geschichte der USA, Stuttgart 2008.
- Geiss, Peter: Das Selbstbestimmungsrecht der Völker und seine Grenzen. Konzeptsensibler Geschichtsunterricht am Beispiel der Pariser Friedensordnung von 1919/20, in: Ders./Heuser, Peter Arnold (Hg.): Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive, Göttingen 2017, S. 151-174.
- Geiss, Peter: Didaktische Funktionen der »Urkatastrophe« – Der Erste Weltkrieg in ausgewählten europäischen Schulbüchern der Gegenwart, in: Mentz, Oliver/Bühler, Marie-Luise (Hg.): Deutsch-französische Beziehungen im europäischen Kontext. Ein vergleichendes Mosaik aus Schule und Hochschule, Berlin 2017, S. 16-60.
- Geiss, Peter/Heuser, Peter Arnold (Hg.): Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive, Göttingen 2017.
- Geiss, Peter/Heuser, Peter Arnold: Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung, in: Dies. (Hg.): Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive, Göttingen 2017, S. 13-25.
- Gerwarth, Robert: Der Bismarck-Mythos. Die Deutschen und der Eiserne Kanzler, München 2007.
- Glöckner, Paul W.: Das Thema Frieden in den neuen Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland, in: Fritzsche, Karl Peter (Hg.): Frieden – ein Thema in europäischen Schulgeschichtsbüchern, Hildesheim/Zürich/New York 1992, S. 126-158.
- Große Kracht, Klaus: Die zankende Zunft. Historische Kontroversen in Deutschland nach 1945, Göttingen ²2011.
- Grossmann, Johannes: Der Erste Weltkrieg als deutsch-französischer Erinnerungsort? Zwischen nationalem Gedenken und europäischer Erinnerungspolitik, in: Cahiers d'Études Germaniques 66 (2014), S. 207-220.
- Guggisberg, Hans R.: Geschichte der USA, Stuttgart ⁴2002.
- Günther-Arndt, Hilke: Historisches Lernen und Wissenserwerb, in: Dies./Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin ⁶2014, S. 24-47.
- Halbwachs, Maurice: La mémoire collective. Ouvrage posthume publié par Mme Jeanne Alexandre née Halbwachs, Paris 1950.

- Harprecht, Klaus: Versailles – ein dunkles Jubiläum, in: *Der Monat* 21 (1969), S. 50-52.
- Haupt, Heinz-Gerhard/Hinrichs, Ernst: *Kleine Geschichte Frankreichs*, Stuttgart 2006.
- Heideking, Jürgen: Friedensschlüsse nach dem Ersten Weltkrieg, in: Vitzthum, Wolfgang Graf u.a. (Hg.): *Die Kunst des Friedensschließens*, Konstanz/Stuttgart 1985, S. 69-91.
- Heideking, Jürgen/Mauch, Christof: *Geschichte der USA*, Tübingen/Basel ⁶2008.
- Heinemann, Gustav W.: *Zur Reichsgründung 1871. Zum 100. Geburtstag von Friedrich Ebert*, Stuttgart u.a. 1971.
- Hennessy, Peter: *Having it so good. Britain in the Fifties*, London 2007.
- Herren, Madeleine: *Internationale Organisationen seit 1865. Eine Globalgeschichte der internationalen Ordnung*, Darmstadt 2009.
- Hestler, Carolin: Der Versailler Vertrag. Friedensvertrag oder »Wehrlosmachung Deutschlands«? Eine Analyse von Propagandakarten in Geschichtsschulbüchern 1932–1943, in: *Geschichte lernen*, 31. Jg., 181 (2018), S. 52-57.
- Hummrich, Merle: Kulturen der Aneignung: Bildungsforschung und die Aneignung von Vergangenheit, in: *Literatur in Wissenschaft und Unterricht* XLVI, 2/3 (2013), S. 233-251.
- Hütter, Hans Walter: Grußwort, in: Geiss, Peter/Heuser, Peter Arnold (Hg.): *Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive*, Göttingen 2017, S. 9-10.
- Iggers, Georg G./Wang, Q. Edward/Mukherjee, Supriya: *Geschichtskulturen. Weltgeschichte der Historiografie von 1750 bis heute*, Göttingen 2013.
- Ingrao, Charles: Weapons of Mass Instruction. Schoolbooks and Democratization in Multiethnic Central Europe, in: *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 1/1 (2009), S. 180-189.
- Irmischer, Konrad: Geschichtsideologische Grundlinien und Hauptrichtungen nach 1918, in: Lozek, Gerhard (Hg.): *Geschichtsschreibung im 20. Jahrhundert. Neuzeithistoriographie und Geschichtsdenken im westlichen Europa und in den USA*, Berlin 1998, S. 51-69.
- Jahr, Christoph: Der lange Weg nach München. Britische Außenpolitik unter dem Eindruck von Versailles, in: Krumeich, Gerd (Hg.): *Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung*, Essen 2001, S. 113-125.
- Janz, Oliver (Hg.): *Winning Peace. The End of the First World War: History, Remembrance and Current Challenges*, Berlin 2019.
- Jaraus, Konrad H.: Der nationale Tabubruch. Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik in der Fischer-Kontroverse, in: Sabrow, Martin/Jessen, Ralph/Große Kracht, Klaus (Hg.): *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen nach 1945*, München 2003, S. 20-40.

- Jeismann, Karl-Ernst: »Geschichtsbewusstsein«. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Süßmuth, Hans (Hg.): *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*, Paderborn u.a. 1980, S. 179-222.
- Julien, Élise: *Der Erste Weltkrieg*, Darmstadt 2014.
- Kämmerling, Magdalena/Heuser, Peter Arnold: Tagungsbericht: Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive 6./7.11.2014, Bonn, in: *H-Soz-Kult* (17.3.2015): www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-5880 [10.6.2020].
- Kant, Immanuel: *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*. Sprachlich überarbeitet und neugefasst von Jost-Dietrich Busch, mit einem einleitenden Beitrag von Werner Busch, Kiel 2009.
- Kielinger, Thomas: *Kleine Geschichte Großbritanniens*, München 2016.
- Kolb, Eberhard: *Der Frieden von Versailles*, München³ 2019.
- Krastev, Ivan: *Ist heute schon morgen? Wie die Pandemie Europa verändert*, Berlin 2020.
- Kraus, Hans-Christof: *Versailles und die Folgen. Außenpolitik zwischen Revisionismus und Verständigung 1919–1933*, Berlin 2013.
- Krause, Sabine: *Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung*, Paderborn 2014.
- Kreuz, Christian Daniel: *Das Konzept »Schuld« im Ersten Weltkrieg und in der Weimarer Republik. Linguistische Untersuchungen zu einem brisanten Thema*, Bremen 2018.
- Krumeich, Gerd: *Versailles 1919. Der Krieg in den Köpfen*, in: Ders. (Hg.): *Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung*, Essen 2001, S. 53-64.
- Krumeich, Gerd (Hg.): *Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung*, Essen 2001.
- Krumeich, Gerd: *Juli 1914. Eine Bilanz*, Paderborn 2014.
- Kuhlmann, Caspar: *Frieden, kein Thema europäischer Schulgeschichtsbücher?*, Frankfurt a.M./Bern 1982.
- Kuhn, Bärbel: *Ordnungen des Friedens im Geschichtsunterricht*, in: Geiss, Peter/Heuser, Peter Arnold (Hg.): *Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive*, Göttingen 2017, S. 27-44.
- Lässig, Simone: *Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext*, in: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sanfuchs, Uwe (Hg.): *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht*, Bad Heilbrunn 2010, S. 199-215.
- Leonhard, Jörn: *Erwartung und Überforderung. Die Pariser Friedenskonferenz 1919*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69. Jg., 15 (2019), S. 4-11.
- Leonhard, Jörn: *Der überforderte Frieden. Versailles und die Welt 1918–1923*, München 2018.

- Lipp, Karlheinz: Friedensinitiativen in der Geschichte. Aufsätze, Unterrichtsmaterialien, Service, Herbolzheim 2002.
- Loth, Wilfried: Geschichte Frankreichs im 20. Jahrhundert, Frankfurt a.M. 1992.
- MacMillan, Margaret: Peacemakers. The Paris Conference of 1919 and its attempt to end war, London 2001.
- MacMillan, Margaret: Die Friedensmacher. Wie der Versailler Vertrag die Welt veränderte, Berlin ²2015.
- Mai, Gunther: »Verteidigungskrieg« und »Volksgemeinschaft«. Staatliche Selbstbehauptung, nationale Solidarität und soziale Befreiung in Deutschland in der Zeit des Ersten Weltkrieges (1900–1925), in: Michalka, Wolfgang (Hg.): Der Erste Weltkrieg. Wirkung, Wahrnehmung, Analyse, Weyarn 1997, S. 583–602.
- Marks, Sally: The Illusion of Peace. International Relations in Europe 1918–1933, New York 1976.
- Mayer, Thomas: Fundament für eine stabile Friedensordnung? Eine Analyse zeitgenössischer Zeitungsberichte, in: Geschichte lernen, 31. Jg., 186 (2018), S. 18–25.
- Mergel, Thomas: Großbritannien seit 1945, Göttingen 2005.
- Metzger, Franziska: Geschichtsschreibung und Geschichtsdenken im 19. und 20. Jahrhundert, Bern/Stuttgart/Wien 2011.
- Meyer-Arndt, Lüder: Die Julikrise 1914. Wie Deutschland in den Ersten Weltkrieg stolperte, Köln/Weimar/Wien 2006.
- Michalka, Wolfgang (Hg.): Der Erste Weltkrieg. Wirkung, Wahrnehmung, Analyse, Weyarn 1997.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungspläne Baden-Württemberg (2016), Gymnasium, Geschichte, 3.3.6 Osmanisches Reich und Türkei – vom islamischen Imperium zum säkularen Nationalstaat, Stuttgart 2016, S. 34, online: www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G [22.9.2020].
- Miquel, Pierre : La paix de Versailles et l'opinion publique française, Paris 1972.
- Mombauer, Annika: Julikrise und Kriegsschuld – Thesen und Stand der Forschung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 64. Jg., 16–17 (2014), S. 10–16.
- Mombauer, Annika: The Origins of the First World War. Controversies and Consensus, Harlow/New York 2002.
- Mombauer, Annika: Die Julikrise. Europas Weg in den Ersten Weltkrieg, München 2014.
- Mommsen, Wolfgang J.: Der Versailler Vertrag. Eine Bilanz, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 351–361.
- Mulligan, William: The Great War for Peace, New Haven/London 2014.
- Münkler, Herfried: Die neuen Kriege, Reinbek bei Hamburg ⁶2015.
- Niedhart, Gottfried: Geschichte Englands im 19. und 20. Jahrhundert, München 1987.
- Nora, Pierre (Hg.): Les lieux de mémoire, Bd. 1–7, Paris 1984–1992.

- Nora, Pierre: Zwischen Geschichte und Gedächtnis, Frankfurt a.M. 1998.
- Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Düsseldorf 2014, zit. nach: Schulentwicklung NRW, Lernplannavigator S II (o.J.): <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/geschichte/geschichte-klp/kompetenzen/kompetenzen.html> [10.6.2020].
- Payk, Marcus M.: Die Urschrift. Zur Originalurkunde des Versailler Vertrages von 1919, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe 16 (2019), H. 2: <https://zeithistorische-forschungen.de/2-2019/5714> [10.9.2020].
- Payk, Marcus M.: Frieden durch Recht? Der Aufstieg des modernen Völkerrechts und der Friedensschluss nach dem Ersten Weltkrieg, Berlin 2018.
- Peter, Matthias: Britische Kriegsziele und Friedensvorstellungen, in: Michalka, Wolfgang (Hg.): Der Erste Weltkrieg. Wirkung, Wahrnehmung, Analyse, Weyarn 1997, S. 95-124.
- Platthaus, Andreas: 18/19. Der Krieg nach dem Krieg. Deutschland zwischen Revolution und Versailles, Berlin 2018.
- Popp, Susanne: William N. M. Orpen: Die Unterzeichnung des Friedensvertrages von Versailles am 28. Juni 1919, in: Dies./Wobring, Michael (Hg.): Der europäische Bildersaal. Europa und seine Bilder. Analyse und Interpretation zentraler Bildquellen, Schwalbach/Ts. 2014, S. 122-135.
- Popp, Susanne/Michael Wobring: Einführung in den »europäischen Bildersaal«, in: Dies. (Hg.): Der europäische Bildersaal. Europa und seine Bilder. Analyse und Interpretation zentraler Bildquellen, Schwalbach 2014, S. 4-15.
- Praus, Angelika: Das Ende einer Ausnahme. Frankreich und die Zeitenwende 1989/90, Marburg 2014.
- Praxis Geschichte: Friedensbewegungen in Deutschland 1892–1945, 3 (1997).
- Quick, Rebecca: Ein karthagischer Frieden? Urteile von Zeitgenossen und Historikern zum Versailler Friedensvertrag von 1919, in: Geschichte lernen, 31. Jg., 186 (2018), S. 10-17.
- Recker, Marie-Luise: Appeasement-Politik: Wissenschaftliche Karriere eines außenpolitischen Konzepts, in: Lehmkuhl, Ursula/Wurm, Clemens A./Zimmermann, Hubert (Hg.): Deutschland, Großbritannien, Amerika. Politik, Gesellschaft und internationale Geschichte im 20. Jahrhundert, Stuttgart 2003, S. 9-25.
- Rémond, Réne: Geschichte Frankreichs, Bd. 6: Frankreich im 20. Jahrhundert, Teil 2: 1958 bis zur Gegenwart, Stuttgart 1995.
- Rodman, Barbee-Sue: Britain Debates Justice. An Analysis of the Reparations Issue of 1918, in: Journal of British Studies 8, 1 (1968), S. 140-154.

- Roth, François: Die Rückkehr Elsaß-Lothringens zu Frankreich, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 126-144.
- Rüsen, Jörn: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt a.M. 2012.
- Sabrow, Martin: Zäsuren in der Zeitgeschichte, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, (3.6.2013): <https://docupedia.de/zg/Zaesuren> [11.6.2020].
- Sauzay, Brigitte: Europa braucht moderne Symbole, in: Blickpunkt Bundestag Nr. 2 (2003): <http://webarchiv.bundestag.de/cgi/show.php?fileToLoad=5280&id=1062> [16.9.2020].
- Schäfer, Peter: Die USA-Geschichtswissenschaft 1917 bis 1945, in: Lozek, Gerhard (Hg.): Geschichtsschreibung im 20. Jahrhundert. Neuzeithistoriographie und Geschichtsdenken im westlichen Europa und in den USA, Berlin 1998, S. 247-271.
- Schmale, Wolfgang: Geschichte Frankreichs, Stuttgart 2000.
- Schneider, Stefanie: »Peace without a Chance«? – Urteile zum Versailler Friedensvertrag, in: Praxis Geschichte 2 (2011), S. 28-33.
- Schörken, Rolf: Zur Formenvielfalt der Legitimation durch Geschichte, in: Jeismann, Karl-Ernst (Hg.): Geschichte als Legitimation? Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis, Braunschweig 1984, S. 25-31.
- Schranz, Daniel: Der Friedensvertrag als Beutestück. Zum Schicksal der Originalurkunde des Versailler Vertrages im Zweiten Weltkrieg, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 342-348.
- Schröder, Hans-Christoph: Englische Geschichte, München 2017.
- Schulze, Hagen: Versailles, in: François, Etienne/Ders. (Hg.): Deutsche Erinnerungsorte, Bd. 1, München 2009, S. 407-421.
- Schwabe, Klaus: Versailles – nach sechzig Jahren. Internationale Beziehungen nach dem Ersten Weltkrieg, in: Neue Politische Literatur 24, 4 (1979), S. 446-475.
- Schwabe, Klaus: Quellen zum Friedensschluss von Versailles, Darmstadt 1997.
- Schwabe, Klaus: Versailles. Das Wagnis eines demokratischen Friedens 1919–1923, Paderborn 2019.
- Sédouy, Jacques-Alain de : Ils ont refait le monde, 1919–1920. Le traité de Versailles, Paris 2017.
- Sharp, Alan: Versailles 1919. A Centennial Perspective, London 2018.
- Steiner, Zara: The lights that failed. European international history 1919–1933, Oxford 2005.
- Sturm, Roland: Großbritannien. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Opladen 1991.
- Trachtenberg, Marc: Versailles after Sixty Years, in: Journal of Contemporary History 17 (1982), S. 487-506.
- UNESCO: International Standard Classification of Education (ISCED) (o.J.), in: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced> [22.9.2020].

- Waechter, Matthias: Versailles und der amerikanische Liberalismus, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 105-112.
- Waechter, Matthias: Geschichte Frankreichs im 20. Jahrhundert, München 2019.
- Wagener, Sybil: Feindbilder. Wie kollektiver Hass entsteht, Berlin 1999.
- Wasson, Ellis Archer: A history of modern Britain. 1714 to the present, Chichester² 2016.
- Wendt, Bernd Jürgen: Lloyd George's Fontainebleau-Memorandum: Eine Wurzel des Appeasement?, in: Lehmkuhl, Ursula/Wurm, Clemens A./Zimmermann, Hubert (Hg.): Deutschland, Großbritannien, Amerika. Politik, Gesellschaft und Internationale Geschichte im 20. Jahrhundert, Stuttgart 2003, S. 27-44.
- Weniger, Erich: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig 1926.
- Wesel, Reinhard: Die UNO. Aufgaben und Arbeitsweisen, München 2019.
- Wiersing, Erhard: Geschichte des historischen Denkens. Zugleich eine Einführung in die Theorie der Geschichte, Paderborn u.a. 2007.
- Winter, Jay/Prost, Antoine: The Great War in History. Debates and Controversies, 1914 to the Present, New York 2005.
- Wolfrum, Edgar: Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948–1990, Darmstadt 1999.
- Wolfrum, Edgar: Krieg und Frieden in der Neuzeit. Vom Westfälischen Frieden bis zum Zweiten Weltkrieg, Darmstadt 2003.
- Wolfrum, Edgar: Die geglättete Demokratie. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart, Bonn 2007.
- Wolfrum, Edgar: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder. Konzepte, Methoden, Themen, in: Scheunemann, Jan (Hg.): Reformation und Bauernkrieg. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik im geteilten Deutschland, Leipzig 2010, S. 13-32.
- Young, John W.: Britain and the World in the Twentieth Century, London 1997.
- Zieman, Benjamin: Historische Friedensforschung, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 56, 4 (2005), S. 266-281.
- Zimmerer, Jürgen: Von der Bevormundung zur Selbstbestimmung. Die Pariser Friedenskonferenz und ihre Auswirkungen auf die britische Kolonialherrschaft im südlichen Afrika, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 145-158.
- Zweig, Stefan: Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers, Düsseldorf/Zürich 2002 [Original: 1944].

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

- Abb. 1 **Anton von Werner: Kaiserproklamation Wilhelms I. in Versailles am 18. Januar 1871, Öl auf Leinwand, dritte Fassung 1885**
Public Domain: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_v_Werner_-_Kaiserproklamation_am_18_Januar_1871_\(3._Fassung_1885\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_v_Werner_-_Kaiserproklamation_am_18_Januar_1871_(3._Fassung_1885).jpg) [21.4.2022].
- Abb. 2 **Analyse auf vier Ebenen**
- Abb. 3 **Jeannette Rankin (1932) im US-amerikanischen Schulbuch von 1995**
American Voices. A History of the United States, hg. v. Carol Berkin u.a., Glenview (Illinois): ScottForesman 1995, S. 440.
- Abb. 4 **Die Großen Drei von Versailles**
Bildarchiv Preußischer Kulturbesitz, Zugriff über Deutsche Geschichte in Dokumenten und Bildern (DGDB): http://ghdi.ghi-dc.org/sub_image.cfm?image_id=2147&language=german [09.3.2020].
- Abb. 5 **Der Rat der Vier**
Public Domain: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paris_Peace_Conference_1919_big_four.jpg [13.7.2020].
- Abb. 6 **Der Rat der Vier auf der Friedenskonferenz, 27. Mai 1919**
Edward N. Jackson (US-Army), public Domain: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Big_four.jpg [13.7.2020].
- Abb. 7 **Die Großen Drei in Versailles**
Public Domain: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lot-11138-9_\(36292057633\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lot-11138-9_(36292057633).jpg) [19.8.2020].
- Abb. 8 **William Orpen: The Signing of Peace in the Hall of Mirrors, Versailles, 28th of June 1919**
Public Domain: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:William_Orpen_-_The_Signing_of_Peace_in_the_Hall_of_Mirrors.jpg [10.4.2022].
- Abb. 9 **Massendemonstration gegen den Versailler Vertrag, 15. Mai 1919**
Bildarchiv preußischer Kulturbesitz, Zugriff über https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mass_demonstration_in_front_of_the_Reichstag_against_the_Treaty_of_Versailles.jpg [19.8.2020].

Abb. 10 Grafik zu den Bestimmungen des Versailler Vertrages im britischen Schulbuch von 2015

Wilkes, Aaron: Technology, War and Independence, 1901-Present Day, Oxford: Oxford University Press 2015, S. 49.

Abb. 11 Thomas Theodor Heine: Der Friedenskuß. Titelbild des Simplicissimus, 24. Jg., H. 15 (8.7.1919)

Simplicissimus : https://www.simplicissimus.info/index.php?id=6&tx_lombkswjournaldb_pi1%5BissueId%5D=1155&tx_lombkswjournaldb_pi1%5Baction%5D=showIssuePages&tx_lombkswjournaldb_pi1%5Bcontroller%5D=YearRegister&cHash=be2ddead898fff5c4ed674f3cab946be [28.2.2020].

Abb. 12 Grafik im britischen Schulbuch von 1949: Die Ergebnisse der Friedensverträge von 1815, 1878 und 1919

History Second Series, hg. v. Catherine B. Firth, Book 5: Road to modern Europe 1789–1945, verf. v. ders., London: Ginn and Company 1949, S. 198.

Tabelle 1 Übersicht über die verwendeten visuellen Darstellungen der Delegierten

Tabelle 2 Häufigkeit der Abbildungen geografischer Karten

Geschichtswissenschaft

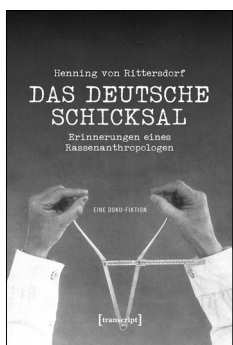


Manuel Gogos

Das Gedächtnis der Migrationsgesellschaft DOMiD – Ein Verein schreibt Geschichte(n)

2021, 272 S., Hardcover, Fadenbindung, durchgängig vierfarbig
40,00 € (DE), 978-3-8376-5423-3

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5423-7

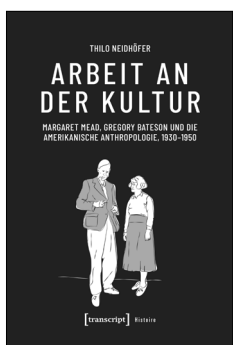


Thomas Etzemüller

Henning von Rittersdorf: **Das Deutsche Schicksal** Erinnerungen eines Rassenanthropologen. Eine Doku-Fiktion

2021, 294 S., kart.
35,00 € (DE), 978-3-8376-5936-8

E-Book:
PDF: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5936-2



Thilo Neidhöfer

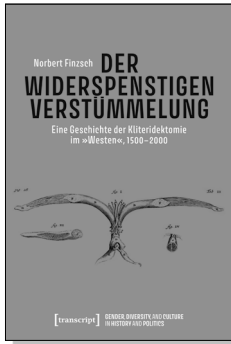
Arbeit an der Kultur Margaret Mead, Gregory Bateson und die amerikanische Anthropologie, 1930-1950

2021, 440 S., kart., 5 SW-Abbildungen
49,00 € (DE), 978-3-8376-5693-0

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5693-4

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Geschichtswissenschaft



Norbert Finzsch

Der Widerspenstigen Verstümmelung Eine Geschichte der Kliteridektomie im »Westen«, 1500-2000

2021, 528 S., kart., 30 SW-Abbildungen

49,50 € (DE), 978-3-8376-5717-3

E-Book:

PDF: 48,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5717-7



Frank Jacob

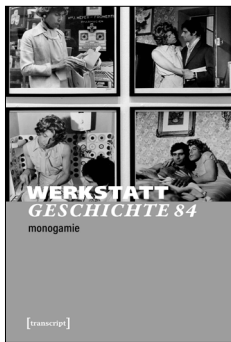
Freiheit wagen! Ein Essay zur Revolution im 21. Jahrhundert

2021, 88 S., kart.

9,90 € (DE), 978-3-8376-5761-6

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5761-0



Verein für kritische Geschichtsschreibung e.V. (Hg.)

Werkstatt Geschichte 2021/2, Heft 84: Monogamie

2021, 182 S., kart., 4 Farabbildungen

22,00 € (DE), 978-3-8376-5344-1

E-Book:

PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5344-5

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**