

Eckert.Working Papers 2014/7

Barbara Christophe

**Der Erste Weltkrieg in internationalen Schulbüchern.
Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische
Anregungen**

Christophe, Barbara. „Der Erste Weltkrieg in internationalen Schulbüchern. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Anregungen.“ *Eckert.Working Papers* 2014/7. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00249>.

edumeres.net

Inhalt

Einleitung.....	1
1. Schulbücher als Erinnerungstexte.....	4
1.1. Deutschland.....	7
1.2. Frankreich.....	9
1.3. Großbritannien.....	10
1.4. Serbien.....	11
1.5. Finnland.....	12
2. Schulbücher als hybride Texte.....	17
3. Schulbücher als Palimpsest.....	23
4. Schulbücher als Sozialisationsagenturen.....	29
Literatur.....	34

Einleitung

Wer Schulbücher als Quelle nutzen will, der muss sich der Grenzen, aber auch der besonderen Chancen bewusst sein, die mit diesem Medium verbunden sind. Das gilt nicht nur, aber auch für Erzählungen über den Ersten Weltkrieg. Etwas bahnbrechend Neues über dieses erinnerungskulturelle Großereignis wird man in Schulbüchern sicher nicht erfahren. Ob die serbische Regierung nun wirklich hinter dem Attentat auf Franz Ferdinand in Sarajewo stand oder nicht, ob der österreichische Thronfolger den serbischen Nationalisten wegen seiner Reformpläne oder als Repräsentant einer ungerechten imperialen Ordnung ein Dorn im Auge war und ob der Anschlag hätte verhindert werden können, wenn man die vorher eingehenden Warnungen ernst genommen hätte. Wer Antworten auf all diese Fragen sucht, der ist eher schlecht beraten in Schulbüchern zu suchen. Schulbücher gelten nicht zu Unrecht als träges, ja nachgerades langweiliges Medium, in dem vornehmlich das steht, was in einer Gesellschaft jeweils als gesichertes Wissen gilt (Issitt 2004).

Wer hingegen daran interessiert ist, zu erfahren, wie die Geschichte des Ersten Weltkriegs an

unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten erzählt wird, dem sei der Blick in Schulbücher mit Nachdruck empfohlen. Schließlich sind sie seit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht nicht nur ein oft übersehenes Massenmedium. Sie sind auch so etwas wie ein globaler Exportschlager. Mit der Ausdehnung des modernen Staates und seiner Institutionen über den gesamten Erdball gehört die Schule neben Gerichten zu den wenigen Einrichtungen, die man selbst in manchen zerfallenden Staaten Afrikas und Asiens 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. All das spricht dafür, dass Schulbuch als ein Medium zu nutzen, über das sich erinnerungskulturelle Aushandlungsprozesse rekonstruieren lassen. Wie das auch methodisch umgesetzt werden kann, soll im Folgenden in vier Schritten an ausgewählten Beispielen gezeigt werden.

In einem ersten Schritt werden erinnerungskulturelle Unterschiede zwischen einzelnen europäischen Ländern in aktuellen Schulbüchern sichtbar gemacht. Gewissermaßen im Nebenher soll dabei auch ein Blick auf die methodischen Instrumente geworfen werden, auf die man bei der Analyse von erinnerungskulturellen Diskursen zurückgreifen kann. Kaum ein Forschungsfeld, so die dahinter stehende Überzeugung, eignet sich so gut wie die Schulbuchforschung dafür, diskursanalytisches Handwerkszeug zu erproben und zu schärfen. Auch das hat wieder mit der bereits angesprochenen Langweiligkeit des Mediums Schulbuch zu tun. Wer solche Texte zum Sprechen bringen will, wer mehr in ihnen finden will als das, was jeder eh schon weiß, der wird sich nicht allein von der Faszination durch Inhalte leiten lassen dürfen. Er wird methodisch raffiniert Tiefenstrukturen sichtbar machen müssen.

In einem zweiten Schritt soll an Hand eines ausgewählten Schulbuchzitats die Widersprüchlichkeit und Gebrochenheit zum Vorschein gebracht werden, die Schulbuchtexte gerade in der Auseinandersetzung mit historischen Schlüsselereignissen nicht selten prägt. Auch für eine solche Analyse lohnt der Blick in Schulbücher, die man in gewissem Sinne als Grenzobjekte und als hybrides Medium par excellence beschreiben kann. Grenzobjekte sind sie deshalb, weil sie am Schnittpunkt mehrerer gesellschaftlicher Teilsysteme angesiedelt sind. Da

sie in der Regel in der einen oder anderen Form staatlich approbiert werden müssen, stehen sie mit einem Bein unweigerlich im Feld des Politischen. Nicht von ungefähr gibt es in vielen Ländern immer wieder mitunter auch heftige politische Auseinandersetzungen um Schulbücher und ihre Inhalte. Gleichzeitig sind Schulbücher als Bildungsmedium den Standards der Wissenschaft und als kommerzielles Produkt den Marktgesetzen unterworfen. In allen diesen drei Handlungsfeldern, so können wir mit Max Weber formulieren, gelten unterschiedliche Rationalitätsstandards, die sich in unterschiedliche Imperative übersetzen, die alle auf das Schulbuch einwirken und nicht selten Spannungen in es hineintragen. Inkohärentes, Halbherziges und Vages in Schulbucherzählungen kann seine Wurzeln aber auch in erinnerungskulturellen Konflikten haben, die im Zeitalter der globalisierten Moderne mit ihrer Vielfalt an medialen Arenen und an miteinander um die Aufmerksamkeit des Publikums konkurrierenden Deutungseliten längst zur Tagesordnung gehören. All das bedeutet, bei sorgfältiger und methodisch angeleiteter Lektüre kann man Schulbücher nicht nur als short cut zu hegemonialen gesellschaftlichen Diskursen etwa über Fragen der Erinnerung nutzen. Man kann in ihnen auch Spuren gesellschaftlicher Kontroversen suchen (Kerides 2010). Und genau das soll hier geschehen.

In einem dritten Schritt werden ausgewählte Schulbucherzählungen dann als Palimpsest gelesen, wie eines dieser mehrfach beschriebenes Pergamente also, die man im Mittelalter oftmals verwendet hat, weil die Papierherstellung aufwendig war und es daher nahelag, alte Texte zu überschreiben. Was in dem Gebrauch des Wortes Palimpsest anklingt, gleichsam in den Fußstapfen des Erinnerungstheoretikers Ricoeur, der im langen Schatten des allseits zitierten Maurice Halbwachse heute leider nur noch selten gelesen wird, ist dieses: Schulbücher mögen zwar wie jeder andere Erinnerungstext auch unübersehbar die Signatur der Gegenwart tragen, in der sie entstanden sind. Gleichzeitig leben in ihnen zumindest rudimentär aber immer auch die Deutungsschichten früherer Zeiten fort, die sich gegenseitig überlagern und so mehrwüdig vieldeutige und in vielen Farben schimmernde Deutungsmuster schaffen (Knobb 2001).

In einem vierten und letzten Schritt werden Schulbücher als Sozialisationsagentur und als Medium des Generationengesprächs in den Blick genommen. Schließlich hängt es nicht nur,

aber auch von dem Geschichtsunterricht in der Schule ab, ob Geschichten über Geschichte in einer Gesellschaft so erzählt werden, dass Vergangenheiten, die frühere Generationen umgetrieben haben, auch die Jungen von heute noch berühren können. Hier soll dies Anlass sein, darüber nachzudenken, wie Geschichten über den Ersten Weltkrieg aussehen müssen, die im Generationendialog bestehen können und die gleichzeitig die Werte und Normen vermitteln, die wir in unserer Gesellschaft haben wollen.

1. Schulbücher als Erinnerungstexte

Bevor Schulbücher als Träger und Spiegel von immer noch divergenten nationalen Erinnerungen an den Ersten Weltkrieg unter die Lupe genommen werden, soll hier noch kurz reflektiert werden, was es eigentlich grundsätzlich und für den Ersten Weltkrieg im Besonderen heißt, sich der Geschichte aus der Perspektive der Frage danach zu nähern, wie sie erinnert wird. Am Anfang stehen drei Thesen, die auf den französischen Soziologen Maurice Halbwachs zurückgehen und mittlerweile von niemandem mehr ernsthaft bestritten werden.

Erstens, so schrieb Halbwachs schon in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts, bildet Erinnern das Vergangene niemals einfach nur ab. Erinnern ist vielmehr immer ein aktiver Vorgang. Es entwirft ein Bild von der Vergangenheit, es richtet sie gewissermaßen zu, indem es darüber entscheidet, was wichtig ist und was nicht, in welchen Kontext ein Ereignis gestellt wird und welche Bedeutung ihm zugeschrieben wird.

Zweitens, so Halbwachs weiter, trägt das Bild, das wir von der Vergangenheit schaffen, immer die Signatur der Gegenwart, in der wir leben. Anders und pointierter ausgedrückt, wir passen das, was uns aus dem Gestern wichtig ist, an die Bedürfnisse an, die wir heute haben.

Und drittens schließlich, bei all den Auswahlentscheidungen, die wir treffen, bei den Akzentuierungen, die wir vornehmen, folgen wir sozialen Regeln des Erinnerns. Erinnern ist damit zwar immer noch etwas, das von Individuen und nur von Individuen gemacht wird. Es gibt keinen kollektiven Organismus, der sich erinnern könnte. Individuelles Erinnern ist gleichwohl aber eine soziale Praxis.

Vor dem Hintergrund dieser Einsichten in die Macht der Gegenwart über die Vergangenheit

lohnt es sich, jenseits von Jahrestagen kurz über die Ursachen für die Konjunktur der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg nachzudenken. Zu tun hat dies sicherlich auch damit, dass dieser Krieg so gut hineinpasst in die mit dem Mauerfall beginnende Zeit der neuen Unübersichtlichkeit. Seit 1989 ist sie endgültig vorbei, die Zeit der Unbeweglichkeit und der Vorhersehbarkeit, in der sich zwei ideologisch festgezurrte Blöcke gegenüberstanden und in der jeder wusste, wo er hingehört. Ähnlich wie damals, ähnlich wie 1914 leben wir in einer Zeit, in der sich von jetzt auf gleich alles ändern kann. Nirgendwo ist das in letzter Zeit wohl so deutlich geworden wie in dem Konflikt um die Ukraine, von dem wir immer noch nicht so ganz genau wissen, ob er sich lokal begrenzen lässt wie die Balkankriege von 1912/13 oder ob er einen großen Flächenbrand auslösen wird, wie das Attentat von Sarajevo nur wenige Monate später.

Und doch, ungeachtet der hier skizzierten und global wirksamen Konstellationen, wird der erste Weltkrieg an unterschiedlichen Orten immer noch sehr unterschiedlich erinnert. Eindrucksvoll gezeigt haben dies u.a. die Historiker Jay Winter und Antoine Prost, die eine Gedächtnisgeschichte des Ersten Weltkrieges geschrieben und auf drei Ebenen auf signifikante Differenzen hingewiesen haben.

Die erste Ebene, betrifft die chronologische Strukturierung der Ereignisse. Während der Krieg in Frankreich traditionell mit einer langen Vorgeschichte ausgestattet wird, die bis in das Jahr 1871, in das Jahr der französischen Niederlage gegen das Deutsche Reich zurück-reicht, rückt in den USA und in Russland das Jahr 1917, das Jahr der Oktoberrevolution und des amerikanischen Kriegseintritt, als entscheidender Wendepunkt in den Vordergrund.

Unterschiede entdeckt man auch dann, wenn man sich für die Leitfragen interessiert, um die Weltkriegserzählungen in den einzelnen Ländern kreisen. Der Dreh- und Angelpunkt aller französischen Geschichten verbirgt sich immer noch hinter dem Rätsel, wie es nur möglich ist, dass man den Krieg gewonnen, aber den Frieden verloren hat, verloren auch deshalb, weil es eben nicht gelungen ist, Deutschland dauerhaft international zu isolieren. Im Unterschied dazu hat der Krieg die nationalen Interessen in Großbritannien trotz ungeheurer Verluste nicht so unmittelbar berührt. Auch deshalb ist es vielleicht kein Zufall, dass ausgerechnet England zu dem Land wurde, in dem sich das Narrativ von dem sinnlosen Krieg schon in den

frühen 20er Jahren ausbildete. In Deutschland und Italien hingegen liefern Geschichten über den ersten Weltkrieg einen wichtigen Baustein in Erklärungen für den Aufstieg faschistischer Bewegungen.

Zu guter Letzt entdecken Winter und Prost in den jeweiligen nationalen Narrativen auch Spuren unterschiedlicher kultureller Grundhaltungen. Von britischer Ironie ist da die Rede, die in der Überzeugung zum Ausdruck komme, dass sowieso immer alles anders komme als man denkt; von einem als typisch französisch etikettierten Cartesianismus, demzufolge alles eine Ursache haben müsse und von der in den Spuren der weberianischen Soziologie betriebenen Suche nach dem Sinn des Krieges in Deutschland.

Was bleibt hier eigentlich noch für die Schulbuchforschung zu tun, möchte man vor dem Hintergrund dieser beeindruckende Befunde fragen. Wissen wir nicht schon längst alles Wissenswerte auch über die Deutungen des Ersten Weltkrieges? Sicherlich nicht. Eine wichtige Aufgabe, so die hier vertretene These, kann die Schulbuchforschung v.a. da erfüllen, wo es darum geht zu verstehen, dass und wie unser Reden über historische Ereignisse auch da noch von kulturellen Regeln geprägt ist, wo wir selber glauben nur Fakten wiederzugeben.

Sichtbar gemacht werden soll das zunächst an einem ganz einfachen Beispiel, in dem es um die einfache Frage geht, wie Schulbücher in verschiedenen Ländern die Ermordung des österreichischen Thronfolgers Franz Ferdinand darstellen, die ja im Juni 1914 zum Anlass für den Ausbruch des Ersten Weltkrieges wurde. Dabei soll erst einmal nur darauf geachtet werden, wie die Akteure in den einzelnen Erzählungen jeweils benannt werden und welche verbalen Handlungen ihnen zugeschrieben werden. Dies ist ein ebenso einfacher, wie wirkungsvoller Analyseschritt, der es einem erlaubt, die Plot-Struktur von Erzählungen freizulegen, die etwas vereinfacht gesprochen ja immer darum kreisen, dass einer etwas tut und ein anderer etwas erleidet. Gleichzeitig kann jeder Erzähler bei der Artikulation dessen, was einer tut oder erleidet aber immer zwischen einer Vielzahl von sprachlichen Möglichkeiten wählen. Alles, was gesagt wird, könnte immer auch anders gesagt werden. Semantische und syntaktische Entscheidungen, die ein Sprecher oder ein Schreiber trifft, sind damit niemals unschuldig. Die Rekonstruktion der in jedem Satz verborgenen Auswahlentscheidungen kann uns deshalb viel über Sinnzuschreibungen verraten, die ein Autor vornimmt.

1.1. Deutschland

In einem **deutschen** Schulbuch von 2009 lesen wir die folgende Version des Ereignisses:

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

Ins Auge fallen hier drei Dinge. Auffällig ist an diesen auf den ersten Blick so nüchternen Sätzen zunächst, dass sie die Schuld an dem Attentat recht undifferenziert serbischen Nationalisten zuschreiben. Weder ist von konkreten Personen, noch von genau benennbaren Organisationen die Rede. Suggestiert wird damit, man könne und man müsse ein generalisierbares Gleichheitszeichen setzen zwischen den serbischen Nationalisten auf der einen Seite, und Mord bereiten Attentätern, die nicht einmal davor zurückschrecken, einen Krieg vom Zaun zu brechen, auf der anderen Seite. Zum Opfer dieser wenig differenzierungsbereiten und stereotypisierenden Rede wird hier mit den Serben nicht nur ein Kriegsgegner des deutschen Reiches von 1914. Es ist nicht nur die Vergangenheit, an die erinnert wird, die diesem Satz ihren Stempel aufdrückt. Gegenwärtig ist vielmehr auch die Jetztzeit, in der diese Erinnerung stattfindet. Nach den jugoslawischen Nachfolgekriegen der 90er Jahre, nach Srebrenica und nach dem Kosovokrieg, der ja gerade in Deutschland auch eine geschichtspolitische Kehrtwende auslöste, genießen die Serben nicht von ungefähr den Ruf einer besonders gewaltbreiten ethnischen Gruppe. Nur sei hier auch auf die in diesem Zitat zum Ausdruck kommende Politik der Auslassung verweisen. Kein Sterbenswort erfahren wir über die Motive der Attentäter. Nichts hören wir etwa davon, wie belastend die österreichische Herrschaft in dem seit 1908 besetzten Bosnien war, wie schwierig es für junge Menschen war, eine gute Ausbildung zu bekommen in einem Land, in dem es für 2 Millionen Menschen gerade einmal fünf Gymnasien gab. Nichts erfahren wir davon, wie massiv sich Österreich, aber auch Deutschland in die Politik des unabhängigen Königreichs Serbien einmischten, das, um nur ein Beispiel zu nennen, im Austausch für die Anerkennung seiner Selbständigkeit gezwungen war, fast ein Drittel seiner Staatseinnahmen in den Bau seines Streckenabschnitts in der geplanten Eisenbahnlinie von Berlin bis Bagdad zu investieren. Verdeckt wird all das durch die Rede von den serbischen Nationalisten, deren

prominente Erwähnung zumindest in Deutschland zuverlässig und von vorneherein jeden Gedanken an legitime Gründe für einen Tyrannenmord ausschließt.

Aber zurück zu dem Textausschnitt. Richtet man seine Aufmerksamkeit auf den dritten Satz, erfährt man, dass MAN den Anlass zum Krieg, nach dem jeder suchte, in der Ermordung des österreichischen Thronfolgers fand. Was hier passiert ist etwas höchst Folgenreiches. Es werden gewissermaßen Spuren verwischt. Verantwortung wird unkenntlich gemacht durch den Gebrauch einer unpersönlichen Man-Konstruktion. Es wird nicht gesagt, dass es die österreichische Regierung war, unterstützt von ihrem deutschen Bündnispartner, die erst mit einem Ultimatum und dann mit einer Kriegserklärung auf den Anschlag reagierte. Mehr noch, schaut man genau hin, betrachtet man die Abfolge der Sätze, wird sogar etwas ganz anderes angedeutet, dass es nämlich alle wichtigen Staaten Europas waren, die Schuld an der Eskalation der Situation traf. Um das noch einmal auf den Punkt zu bringen. Wir stoßen hier auf eine ausgesprochen unausgeglichene Form dessen, was man als Verantwortungsmanagements (Macgilchrist 2011) bezeichnen kann. Während wir mit Blick auf Serbien, den damaligen Kriegsgegner, den wir uns gerade heute so gut in der Rolle eines Kriegstreibers vorstellen können, eine Ausdehnung und Überzeichnung von Verantwortung beobachten können, geschieht mit Blick auf den Bündnispartner Österreich das genaue Gegenteil. Schuldzuschreibung wird minimiert, oder noch genauer ausgedrückt, sie findet keinen Adressaten im Raum des unbestimmten „man“.

Zu guter Letzt soll der allererste Satz in diesem Zitat ein wenig genauer unter die Lupe genommen werden. Auf der manifesten Ebene erfahren wir hier zunächst, dass alle „wichtigen Mächte“ für den Krieg bereit waren. Man wird dahinter einen Hinweis auf Großmachtrivalitäten als Ursache für den Kriegsausbruch vermuten dürfen, vielleicht auch eine Anspielung auf sich verselbstständigende Rüstungsdynamiken oder eine Kritik am Imperialismus. Auf einer latenten Ebene, gewissermaßen im Nebenher wird aber auch eine wichtige und politisch viel weniger korrekte Unterscheidung eingeführt, ein die Wahrnehmung der Welt strukturierender Gegensatz zwischen wichtigen und unwichtigen Ländern. Man mag einwenden, dass „wichtig“ hier ja v.a. schuldfähig und damit etwas Negatives meint. Und doch, es bleibt ein letzter Rest an Unbehagen. Suggestiert wird ja schließlich auch, dass nur wer

wichtig ist unsere Aufmerksamkeit verdient.

1.2. Frankreich

Wenn wir uns jetzt der **französischen** Lesart der Geschichte vom Attentat in Sarajewo zuwenden, werden wir bei genauerem Hinsehen auf einen in mancher Hinsicht maximalen Kontrast zur deutschen Sicht auf die Dinge stoßen. Dort lesen wir:

„Am 28. Juni wird der Erbe des österreichisch-ungarischen Thrones, Franz-Joseph, von einem mit serbischen Nationalisten verbündeten bosnischen Studenten ermordet. Das Attentat scheint der österreichischen Regierung einen Anlass zu geben, Serbien zu vernichten, dem es auf dem Balkan gegenübersteht.“ (FRAN 2003: 184)

Es lohnt sich, zunächst wieder auf die Bezeichnung der Akteure, oder genauer, des Akteurs zu achten. In deutlichem Unterschied zu dem deutschen Zitat ist hier nicht von einem nur diffus umrissenen Kollektivakteur die Rede. Gesprochen wird von der Tat eines Einzelnen. Es war ein BOSNISCHER Student, von dem der Thronfolger ermordet wurde. Serbien oder Serben kommen hier nur indirekt ins Spiel, in Gestalt der serbischen Nationalisten, mit denen der Attentäter verbündet war, ohne dass damit gesagt wäre, er hätte in ihrem Auftrag gehandelt. Tendenziell wird der ehemalige Verbündete damit in Schutz genommen vor dem schon damals kursierenden Vorwurf, die serbische Regierung sei der eigentliche Strippenzieher hinter der Tat gewesen. Von sehr viel weniger Zurückhaltung geprägt ist in klarem Gegensatz dazu der rhetorische Umgang mit dem ehemaligen Kriegsgegner Österreich-Ungarn. Von dem Feind von damals heißt es in unverkennbar dramatisierender Absicht, es sei ihm damals darum gegangen, Serbien zu vernichten. Zwar wird die dahinter steckende Schuldzuweisung durch das Wörtchen „scheint“, das ja immer auch eine gewisse Distanz zu einer Behauptung signalisiert, ein wenig relativiert. Und doch, etwas Drastischeres als die Unterstellung eines Vernichtungswillens ist kaum vorstellbar.

Fassen wir den bisherigen Befund noch einmal kurz zusammen. Deutsch-französische Freundschaft als Notnagel einer krisengeplagten EU hin, deutsch-französische Schulbuchkommission als Vorbild für Aussöhnung zwischen ehemaligen Kriegsgegnern her: Es ist deut-

lich geworden, dass hinter vermeintlich nichtssagenden Formulierungen doch noch ziemlich gegensätzliche Blicke auf die Vergangenheit des Ersten Weltkrieges sichtbar werden.

1.3. Großbritannien

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

*„Es war der 28. Juni 1914. **Weit weg** von Großbritannien wurde Erzherzog Franz Ferdinand von **einem Serben** in Sarajevo erschossen. Der Erzherzog war der Erbe des österreichischen Throns. Österreich war **rasend**. Österreich beschuldigte Serbien wegen des Todes des Erzherzogs. Was darauf folgte, war eher wie ein Strudel. Die großen Länder Europa sprangen in diesen Strudel. Es war der Strudel zum Krieg.“* (GB 1988: 6)

Wie wir hier sehen können, ist das britische Schulbuch in der Schuldfrage wesentlich differenzierter als das deutsche Pendant. Die Verantwortung trifft hier EINEN Serben, nicht das ganze Volk. Anders auch als in dem französischen Schulbuch fällt hier auch das Reizwort Nationalismus nicht. Die Autoren enthalten sich damit aller Spekulationen über die Motive der Täter. Interessant ist an diesem Zitat aber zweifelsohne etwas anderes, die lakonische Art und Weise nämlich, in der zum Ausdruck gebracht wird, dass der Erste Weltkrieg ein komischer Krieg war, ein Krieg, der seine Wurzeln dort, weit weg auf dem Kontinent hatte, ein Krieg, so vielleicht die zwischen den Zeilen ausgestrahlte Botschaft, an dem sich Großbritannien besser nicht beteiligt hätte. Unterstützt wird diese Lesart, wenn wir uns anschauen, wie Österreich-Ungarn mit wenigen Strichen charakterisiert wird. „Österreich war rasend“, lesen wir. Die ideale Leserin, so kann man sich gut vorstellen, ergänzt an dieser Stelle vielleicht, ja, so sind sie, diese Kontinentaleuropäer, willenlose Opfer ihrer eigenen blindwütigen Emotionen und damit mental weit entfernt von uns beherrschten und zurückhaltenden Briten. Mit anderen Worten, was hier unter der Hand und unausgesprochen eingeführt wird, ist eine folgenreiche Unterscheidung zwischen uns, den rationalen und kontrollierten Inselbewohnern auf der einen Seite und ihnen, den fast schon animalischen Völkern dort auf dem europäischen Festland auf der anderen Seite.

Wie wirkungsmächtig dieses Narrativ in der Steuerung der von den Autoren zu treffenden syntaktischen Auswahlentscheidungen ist, zeigt sich in den folgenden drei Sätzen. Der Strudel, der hier als Metapher für einen letztlich in Krieg und Gewalt mündenden Kontrollverlust eingeführt wird, der taucht auf einmal und wie von Zauberhand auf die Bühne geschoben auf. Es findet sich keinen Hinweis darauf, wer ihn ein- oder angerichtet hat. Und wenn dann davon die Rede ist, dass die großen Länder Europas in diesen Whirlpool sprangen, dann wissen wir, dass Großbritannien unter ihnen war. Aber ausbuchstabiert wird es nicht. Mehr noch, durch die im ersten Satz so betonte Distanz zwischen der Insel und dem Kontinent wissen wir vielleicht nicht einmal so genau, ob wir Großbritannien wirklich zu den großen europäischen Ländern zählen sollen.

1.4. Serbien

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

„Der unmittelbare Anlass für den Anfang des Ersten Weltkrieges war das Attentat auf den österreichischen Thronfolger, Erzherzog Franz Ferdinand und seine Frau Sophie. Dieses Attentat hat am 28. Juni 1914 in Sarajevo der neunzehnjährige Serbe Gavrilo Princip ausgeführt, der ein Mitglied der geheimen Organisation „Junges Bosnien“ war. Österreich-Ungarn beschuldigte das Königreich Serbien, für die Planung und Ausführung dieses Attentats verantwortlich zu sein. Deswegen stellte Österreich-Ungarn Serbien eine Reihe von Forderungen, von welchen einige die Unabhängigkeit des Landes bedroht hätten. Das Ultimatum, das die serbische Regierung nicht annehmen konnte, nutzte Österreich-Ungarn aus, um am 28. Juli 1914 dem Königreich Serbien den Krieg zu erklären.“ (SER 2003: 71)

Wie wir sehen können, versteckt sich hier hinter der Politik der Benennung eine neue Strategie im Umgang mit der Frage nach der Schuld am Attentat. Zunächst einmal werden ganz viele Informationen zu dem Attentäter geliefert. Er wird als Mitglied einer konkreten Organisation porträtiert. Er repräsentiert nicht die Serben. Er vertritt nicht einmal die

serbischen Nationalisten. Mit einigem erzählerischen Aufwand tritt der Text damit der – übrigens erstmals explizit benannten – Anschuldigung entgegen, das Attentat wäre im Namen und im Auftrag des serbischen Staates begangen worden. Und noch auf einer zweiten Ebene nimmt dieser Textausschnitt die eigene nationale Wir-Gruppe in Schutz und geht fast unmerklich zum Gegenangriff über. Von einem Ultimatum ist hier die Rede, das Österreich-Ungarn an Serbien richtete und von dem wir merkwürdiger Weise nichts genaues erfahren, außer dass es die Unabhängigkeit des Landes bedrohte und deshalb abgelehnt werden musste, eine Ablehnung, die, so heißt es weiter, Österreich-Ungarn ausnutzte, um einen Krieg vom Zaun zu brechen. Zweifelsohne verliert die Argumentation an Biss dadurch, dass der Inhalt des Ultimatus im Dunkeln bleibt. Umso dringlicher stellt sich die Frage, was die Autoren wohl zu dieser Unterlassungssünde bewogen haben mag. Einen Hinweis auf eine mögliche Antwort gibt vielleicht der historische Hintergrund. Kurz zur Erinnerung, Österreich-Ungarn hatte damals gefordert, mit eigenen Beamten an den Ermittlungen zu den Hintermännern des Anschlags in Serbien beteiligt zu werden. Man könnte sich eventuell vorstellen, dass die konkreten Inhalte dieser Forderung in dem serbischen Schulbuch auch deshalb unter den Tisch fallen, weil sie eben nicht jedem als unannehmbar und inakzeptabel erscheinen mögen. Denkbar ist aber auch etwas anderes. Denkbar ist, dass die Autoren an dieser neuralgischen Stelle auch deshalb vage und diffus bleiben, weil sie Konturen auflösen, Vergangenheit und Gegenwart zum Verschwimmen bringen wollen, weil sie im Kopf der idealen serbischen Leserin ein assoziatives Gleichheitszeichen zwischen Sarajewo 1914 und Rambouillet 1999 freisetzen wollen. 1999 führte die Weigerung Serbiens einen Vertrag zu unterzeichnen, den es ebenfalls als Bedrohung seiner Souveränität ablehnte, wieder zu einem Krieg, zum Kosovokrieg. Aus dieser Perspektive ergeben sich klare Parallelen ab zwischen den Zumutungen der imperialen Habsburger vor dem Ersten Weltkrieg und den Zumutungen der ebenfalls als imperial wahrgenommenen Nato-Staaten vor dem Kosovokrieg.

1.5. Finnland

Bei der Analyse der Plotstrukturen, die den Erzählungen über das Attentat von Sarajewo zu Grunde liegen, soll der Blick abschließend noch einmal auf ein **finnisches** Schulbuch gerichtet

werden. Auch hier lesen wir Dinge, die so in den anderen Erzählungen bislang noch nicht aufgetaucht sind.

„Die Beziehungen zwischen Serbien und Österreich-Ungarn verschärfte sich im Sommer 1914. Der Thronerbe Österreich-Ungarns, Erzherzog Franz Ferdinand, war zusammen mit seiner Frau in die Hauptstadt Bosnien-Herzegowinas, Sarajewo, gekommen, um dort die österreichisch-ungarische Armee zu inspizieren. Der von der serbischen Organisation „Schwarze Hand“ bezahlte 19-jährige Gavrilo Princip erschoss den Erzherzog und dessen Frau.“ (FIN 2010: 36)

Interessant und erwähnenswert sind diese Sätze v.a. aus einem Grund. Zum ersten Mal wird der Mord hier im Aktiv geschildert. Der Erzherzog wird nicht ermordet. Es ist Gavrilo Princip, der ihn erschießt. Auch hier gilt wieder, über die Motive dieser syntaktischen Entscheidung lässt sich trefflich spekulieren. Grundsätzlich lässt sich sagen, wer über eine Tat im Aktiv schreibt, der drückt sich nicht um die Benennung von Ross und Reiter, der schreibt Verantwortung viel deutlicher zu als dies in einer Passivkonstruktion möglich ist. Gleichzeitig definiert er die Perspektive, aus der wir als Leser ein Geschehen beobachten. Wir gucken gewissermaßen dem Täter, nicht dem Opfer über die Schulter. Für den Moment sollen diese Begriffe dabei gar nicht mit moralischer Bedeutung aufgeladen werden. Denn ob das gut ist oder schlecht, ob damit Schuld oder Verdienst zugeschrieben wird, das hängt immer von dem Kontext ab, ist also nicht ein für alle Mal zu beantworten. Schauen wir uns diesen Kontext in dem fraglichen Text also für einen Moment genauer an.

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

können wir in diesem Satz auch einen Nachhall jener historiographischen Debatten hören, die es zu einem fatalen Fehler, ja zu einer Provokation erklärten, dass der österreichisch-ungarische Thronfolge auf dem Höhepunkt einer Krise ausgerechnet zu einem Armeebesuch nach Sarajevo kam, und das auch noch ausgerechnet am 28. Juni, dem Vidovan, dem mit unheilvoller symbolischer Bedeutung aufgeladenen Jahrestag der Schlacht auf dem Amselfeld (Calic 2014).

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

„Österreich-Ungarns Herrschaft in Bosnien-Herzegowina führte auf dem Gebiet des Balkans zur Entstehung zahlreicher nationalistischer Organisationen, deren Ziel es war, die Österreicher aus dem Balkan zu vertreiben. Von Serbien aus wurde eine gegen die österreichisch-ungarische Herrschaft gerichtete Tätigkeit geleitet. Serbische Nationalisten vertraten die Ansicht, dass die auf dem Gebiet lebenden Slawen zu Großserbien, nicht zu Österreich-Ungarn gehören sollten.“ (FIN 2010: 36)

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

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

Zuge der recht erfolgreichen Industrialisierung im 19. Jahrhundert entstanden war. Um nur an einem Beispiel zu zeigen, dass Nationalismus hier nichts mit Rückständigkeit und Romantik zu tun hatte: dieses national gesinnte und auf Mitbestimmungsrechte drängende Bürgertum nutzte die nach 1905 einsetzende Welle von liberalen Reformen auch, um 1906 als erstes europäisches Land überhaupt ein Wahlrecht für Frauen einzuführen. Vielleicht auch wegen dieser guten sozio-strukturellen Startvoraussetzungen, war die finnische Nationalbewegung schließlich und endlich außerordentlich erfolgreich. Sie setzte im Dezember 1917 nicht nur die Unabhängigkeit von dem durch Krieg und Revolution empfindlich geschwächten Russischen Reich durch. Nur einen Monat später erstritt sie sich zudem die Anerkennung der staatlichen Selbständigkeit Finnland durch die russische Regierung.

Um von diesem Exkurs den Bogen zurück in das finnische Schulbuch zu schlagen: Es gibt offenbar gute historische Gründe dafür, Nationalismus nicht von vorneherein zu verteufeln. Dieselben historischen Gründe begründen offenbar eine gewisse Skepsis gegenüber allen imperialen Großreichen. Wenn wir uns nun aber auch noch den letzten Satz in dieser Geschichte über das Attentat von Sarajevo angucken, dann verliert die hier bislang entfaltete und als Produkt eigener Kämpfe erklärte Deutung viel von ihrer Eindeutigkeit. Dort lesen wir nämlich, dass Gavrilo Princip, der verantwortliche Täter von einer serbischen Organisation für seinen Mord bezahlt worden ist. Ein positives Licht wirft diese Information, die fast einer Unterstellung von Opportunismus gleichkommt, auf diesen Mann zweifelsohne nicht. Man hätte sich gut ein anderes Ende für diese Geschichte vorstellen können, ein Ende, das vielleicht daran erinnert hätte, dass Gavrilo Princip schon als Schüler selber zum Opfer der durchaus repressiven und wenig zimperlichen Herrschaft der Habsburger in Bosnien-Herzegowina geworden war (Calic 2014). Wie viele andere war er wegen so genannter nationalistischer Umtriebe aus der Heimat vertrieben worden. Noch einmal, dies geschieht nicht. Als Leser werden uns keine moralisch anerkennungsfähigen Motive für den Anschlag genannt. Vielmehr wird Gavrilo Princip unter der Hand zu einem gedungenen Mörder, der aus Habgier, aus den allerniedrigsten Motiven handelt. Woher kommt das, frage man sich als Leser. Woher kommt dieser Bruch in einer Geschichte, die mit der Rechtfertigung von Nationalismus anfängt, nur um uns am Ende einen Täter zu präsentieren, der kein Nationalist,

sondern ein Auftragskiller ist?

Wieder können wir nur trefflich spekulieren, solange zumindest, wie wir den Autor nicht selber fragen können. Spekulieren können und sollten wir insbesondere darüber, welchen Reim sich wohl die ideale finnische Leserin auf diese jähe Wendung macht. Denkbar sind zwei Dinge, auf die sie im Sinne einer nachträglichen Rationalisierung zurückgreifen könnte.

Zunächst einmal weiß die gelernte und beschulte Finnin natürlich, von wem Gavrilo Princip und Serbien damals, im Ersten Weltkrieg Unterstützung bekamen im Kampf gegen das Habsburger Imperium. Sie weiß, dass es Russland war, das dem serbischen Brudervolk zu Hilfe eilte; Russland, das gegenüber Finnland eine ganz andere Rolle spielt, die Rolle des imperialen Schurken nämlich, der wohl eher nicht mit allzu viel Sympathien rechnen darf. Stützen können sich solche Mutmaßungen auf eine anti-russische Grundhaltung, die sich in dem finnischen Schulbuch immer mal wieder zu Wort meldet. Sichtbar wird diese negative Einstellung v.a. dadurch, dass sie eigentlich gar nicht hineinpasst in eine Erzählung, die immer wieder von der Bereitschaft zur Empathie mit anderen geprägt ist. Für fast alle anderen Länder zeigen die Autoren ein tiefes Verständnis. Von Frankreich erfahren wir z.B., dass es sich durch die Niederlage von 1871 tief gedemütigt gefühlt habe. Noch ausführlicher wird uns Deutschland erklärt, das – so lesen wir – in ständiger Furcht vor der Rache Frankreichs lebte und voller Nervosität auf jedes Zeichen der Annäherung seines Erzfeindes an Russland reagierte. Mit Blick auf seine Rolle in der Balkankrise, mit Blick also auf die Rückendeckung, die es Österreich nach dem Attentat auf Franz Ferdinand zusicherte, heißt es nachgerade entschuldigend, die deutsche Regierung habe sich dazu nur hinreißen lassen, weil sie fälschlich davon ausging, Großbritannien werde sich auch weiterhin aus diesem Disput heraushalten. Auch Großbritannien selber hält das finnische Schulbuch Unwissenheit und nicht etwa bösen Willen zu Gute, wenn es heißt, es habe einen verständlichen Fehler begangen, als es glaubte, Deutschland werde niemals so wahnsinnig sein und ernsthaft eine Auseinandersetzung mit dem britischen Weltreich riskieren.

Worauf es hier ankommt ist dies: Sobald es um Russland geht, endet die Bereitschaft zur Perspektivübernahme. Das zeigt sich schon allein darin, dass wir nichts darüber erfahren, was die russische Führung denkt, wovor sie Angst hat oder worauf sie hofft. Ohne Chance

auf eine Binnensicht erfahren wir nur, was sie tut, dass sie auf äußere Niederlagen mit Unterdrückung nach innen reagiert z.B. und dass dabei dann ein Mehr an Russifizierung und an Einschränkung von Bürgerrechten herauskommt. Letzteres wird wiederum aus dem Blickwinkel der Betroffenen geschildert, zu denen in diesem Fall die Finnen selber gehören. Größer kann die Distanz beim Erzählen kaum sein.

Und doch, davon war eingangs schon die Rede, historisch begründete Russlandfeindlichkeit ist vielleicht nur einer von vielen Gründen, die in Finnland dafür sprechen, auf Abstand zu den mit Moskau verbündeten Serben zu gehen, selbst dann, wenn sie EIGENTLICH in einer ähnlichen Lage sind wie man selber und einen EIGENTLICH als legitim etikettierten Kampf gegen imperiale Unterdrückung führen. Ein weiteres Motiv wird man in Konstellationen der Gegenwart suchen dürfen. Darauf deutet vielleicht auch die Wortwahl in dem finnischen Schulbuchzitat hin, um das es hier geht. Kurz zur Erinnerung: von Bezahlung ist da die Rede, von dem Geld, das Gavrilo Princip für seinen Anschlag auf den österreichischen Thronfolger bekam. Geweckt werden mit dem Gebrauch dieser Vokabel in vielen Leserinnen gewiss Erinnerungen an so manche Geschichte, die man über die enge Verquickung zwischen Mafia und Milizen in den jugoslawischen Nachfolgekriegen gehört habe. Beiden, so der Tenor, ging es in erster Linie um Raub und Bereicherung.

Ohne dies weiter zu vertiefen, sei abschließend noch einmal betont, dass es fast immer wiederstreitende Einflüsse sind, die auf die Bilder wirken, die wir uns von der Vergangenheit machen. In finnischen Schulbucherzählungen über den ersten Weltkrieg können wir auch etwas von der Brüchigkeit sehen, die dies unweigerlich produziert.

2. Schulbücher als hybride Texte

In der zweiten theoretisch geleiteten Annäherung an Schulbücher als Erinnerungstexte soll genau dieser Aspekt der inneren Brüchigkeit noch stärker in den Vordergrund rücken. Gezeigt werden soll, dass Schulbücher in der Regel hybride Texte sind. Sichtbar soll dabei werden, dass wir in diesen hybriden Texten nicht nur die Abdrücke derjenigen Deutungsmuster finden, die in einer Gesellschaft so hegemonial sind, dass sie schon gar nicht mehr als solche

erkannt werden, sondern schlichtweg als selbstverständliche Wahrheit betrachtet werden. Wenn wir sie zu lesen verstehen, finden wir in diesen Texten vielmehr auch Spuren gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, Hinweise darauf, was in einer Gesellschaft als so heikel gilt, dass es immer noch Kontroversen auslöst.

Der Blick soll dabei auf Litauen gerichtet werden, ein Land, das gerade in Westeuropa nicht selten und vielleicht ein wenig vorschnell als nationalistisch, bäuerlich und antiquiert abgetan wird, das sich mit Blick auf den Ersten Weltkrieg in seinen Schulbüchern gleichzeitig aber Zeit nimmt für eine ganz besonders wichtige Debatte um Schuld und Verantwortung. Um den Clou gleich vorwegzunehmen. In Litauen geht es dabei nicht darum, zu erwägen oder gar zu entscheiden, welche der europäischen Großmächte sich denn nun den Vorwurf gefallen lassen muss, am meisten für die Auslösung des Krieges getan zu haben. Anders als beispielsweise in einem ungarischen Schulbuch, dass die eigene nationale Wir-Gruppen immer wieder explizit in Schutz nimmt gegen mögliche Anschuldigungen und so etwa betont, der ungarische Außenminister habe sich ausdrücklich und anders als seine Kollegen in Wien gegen eine endgültige Abrechnung mit Serbien ausgesprochen (UNG 2005: 44); anders also als all die Geschichten, in denen es bei dem Gegensatz zwischen UNS und IHNEN in immer noch in erster Linie um nationale Zugehörigkeiten geht, wird die Schuldfrage hier im Verhältnis zwischen Eliten auf der einen Seite und dem einfachen Volk auf der anderen Seite verhandelt.

Bevor diese Verhandlungen näher in den Augenschein genommen werden, sei noch kurz darauf hingewiesen, dass der litauische Diskurs damit auch auf eine Entschuldigungsstrategie reagiert, die in vielen westeuropäischen Ländern recht verbreitet ist. Typisch ist da vielleicht ein französisches Schulbuch, das zwar mit einer Nebenbemerkung kurz den Patriotismus von unten, von Seiten der Bevölkerungen in fast allen Krieg führenden Staaten streift, sofort im Anschluss daran aber eine Phalanx von Argumenten präsentiert, die die Kriegsbegeisterung der einfachen Leute als Ergebnis von Repression und manipulativer Propaganda erklären und zudem als ein höchst ephemeres Phänomen beschreiben, das schon bald einer tiefen Resignation Platz gemacht habe (FRANK: 184). Es ist sicher kein Zufall, dass das Narrativ von den europäischen Völkern, die eigentlich gar keinen Krieg wollten und allesamt zu

Opfern ihrer rücksichtslosen Eliten geworden sind, eine ganz zentrale Rolle im Prozess der deutsch-französischen Aussöhnung nach dem zweiten Weltkrieg spielte. Die deutsch-französischen Schulbuchempfehlungen von 1951 geben mit Blick auf den Ersten Weltkrieg genau diese Deutung vor (Bendick 2003), die, wie man sich leicht vorstellen kann, ganz besonders gut geeignet ist, zur Kompromissformel zwischen zwei Erinnerungskulturen zu werden, die lange Zeit gerade durch die Erinnerung an diesen Krieg zutiefst entzweit worden waren.

Dass diese Formel in manchen erinnerungskulturellen Konstellationen offenbar als nicht hinreichend wahrgenommen wird und dass dies wohl auch mit stark polarisierten gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um Schuld in anderen historischen Kontexten zu tun hat, die ein gehöriges Maß an Widersprüchlichkeit auch in die Geschichten hineinbringen, die über den Ersten Weltkrieg erzählt werden, das soll nun am Beispiel einer Schulbucherzählung aus Litauen gezeigt werden. Dort lesen wir:

„(1) Im ersten Weltkrieg wurde das erste Mal in der Geschichte die Kriegspropaganda sehr breit eingesetzt, es wurde eine strenge Nachrichten- und Postzensur eingeführt. Das hinderte die friedlichen Einwohner daran, die Wahrheit über das Gemetzel an den Fronten zu erfahren. ... (2) Die Schriftsteller und Wissenschaftler demonstrierten ihre geistigen Fähigkeiten. Thomas Mann versuchte die Überlegenheit der Kultur der Deutschen zu zeigen und Herbert G. Wells hat bewiesen, dass der Krieg ausgebrochen ist, um alle Kriege zu beenden. ... (3) Eine wichtige Ursache des Ersten Weltkrieges war auch der wachsende Nationalismus der Völker Europas – die einen Völker verkündeten ihre Überlegenheit über andere Völker. Dem Krieg wurde eine positive Rolle in der Geschichte der Menschheit zugeschrieben. (2) Die Industriellen und sogar die Menschen der Kunst stimmten dem zu.“
(LIT 2001: 152 f.)

Die farbliche Markierung deutet es bereits an. Es sind mindestens drei unterschiedliche Geschichten, die hier erzählt, drei unterschiedlich akzentuierte Deutungsangebote, die hier unterbreitet werden und die jeweils optimal angepasst sind an die unterschiedliche erinnerungskulturellen Bedürfnisse in der postsozialistischen Gegenwart. Der Verweis auf die postsozialistische Gegenwart ist dabei mit Bedacht platziert. Wie im Folgenden zu zeigen sein

wird, sind es auch unterschiedliche Positionierungen zur sozialistischen Vergangenheit, die gewissermaßen hindurch schimmern durch die Deutungen des ersten Weltkriegs.

Die erste Geschichte bleibt auf dem Boden der deutsch-französischen Kompromissformel von 1951. Sie erweitert sie allerdings an entscheidender Stelle etwas. Friedliche Einwohner werden hier nicht nur böse an der Nase herumgeführt durch eine Propagandamaschinerie, die darauf aus ist Kriegsbegeisterung zu produzieren. Ihnen wird durch Zensur auch aktiv die Möglichkeit genommen, sich ein angemessenes Bild von der brutalen Realität des Krieges zu machen. Es ist bestimmt kein Zufall, dass hier an prominenter Stelle von Zensur die Rede ist, der damals die Feldpostbriefe von Soldaten unterworfen waren und die dann später, wie wir wissen, auch im sozialistischen Sowjetlitauen zum Alltag gehörte. Die scharfe Kontrolle, der der Briefverkehr mit litauischen Emigranten damals ausgesetzt war, ist heute ein Topos, der in vielen Geschichten immer wieder auftaucht (Christophe 2013). Wichtiger noch als diese Parallele ist aber vielleicht die Funktion, die die Beschwörung von Kontrolle erfüllt. Es scheint auch um die Vorbereitung einer Schlussfolgerung zu gehen, die mit Blick auf den Ersten Weltkrieg nicht wirklich wichtig, mit Blick auf die sozialistische Vergangenheit aber ganz und gar zentral ist für jedes Urteil über Schuld und Scham. Wer es nicht besser wissen konnte, weil er dem Kontrollwahn eines allgegenwärtigen Machtapparats ausgesetzt war, der muss sich auch nicht vorwerfen lassen, dass er sich an ein verbrecherisches Regime angepasst hat. Es ist genau diese Geschichte, in der der sowjetische KGB die Hauptrolle spielt, die in Litauen heute zum wichtigsten Entlastungsargument für Tausende von ehemaligen Parteimitgliedern und Funktionären wird (Christophe 2010 und 2012).

Die zweite Geschichte schlägt hingegen einen ganz anderen Ton an. Und wie wir sehen werden, spricht sie damit auch ein ganz anderes Bedürfnis an. Sie bietet nämlich ausdrücklich keine Entlastung von Schuldzuweisungen an. Ganz im Gegenteil, sie weitet den Kreis der Schuldigen bewusst aus, indem sie daran erinnert, dass es Intellektuelle, Schriftsteller waren, die den Krieg im Rekurs auf vermeintlich noble Motive rechtfertigten. Auch dieses Beispiel ist gewiss nicht ohne Bedacht gewählt. Zunächst einmal stößt es Künstler, Literaten unsanft von dem Thron der moralischen Überlegenheit. Seht her, so der zwischen den Zeilen zu lesende Text, auch ein Thomas Mann, der manch einem im Zweiten Weltkrieg dann ja das Gewissen

der deutschen Nation zu verkörpern schien, ist schuldig geworden. In Litauen wird man darin auch einen Abglanz der Abrechnung mit der sogenannten roten Intelligenzija vermuten dürfen, der man heute vorwirft, in Sowjetzeiten erst zum Nutznießer eines ausgefeilten Bestechungs- und Privilegierungssystems geworden zu sein und dann im Gegenzug nur allzu bereitwillig das Lied der herrschenden gesungen zu haben. Solche Erzählungen bedienen dabei immer auch die Ressentiments derjenigen, die zu Verlierern der Transformation geworden sind und sich darüber aufregen, dass manch einer, der im alten System Karriere gemacht hat, auch heute wieder im weichen Sessel sitzt (Christophe 2010).

Am weitesten sind die Kreise, die der Schuldvorwurf zieht, aber sicherlich in der dritten Geschichte, die zudem den deutlichsten Bruch vollzieht mit der Vorstellung von den Völkern, die den Krieg nicht wollten. Stattdessen ist von Nationalismus die Rede und von weit verbreiteten Überlegenheitsgefühlen. Das ist bei genauer Lektüre eine wirklich spannende Passage, die man, also genauer, zwei ideale litauische Leserinnen auf höchst unterschiedliche Art und Weise lesen können, weil sie jeweils unterschiedliche Parallelen zu ihrer jeweiligen Gegenwart ziehen. Die erste wird dahinter vielleicht auch einen kritischen Reflex auf den mitunter antiquiert anmutenden Nationalismus der postsozialistischen Gegenwart sehen. Und gerade dann, wenn sie zu der gutausgebildeten, postmodern geschulten Jugend des Landes gehört, die mit dem Untergang der UdSSR nicht in erster Linie die Wiedergeburt der litauischen Nation, sondern die Öffnung zu Welt verbindet, dann wird sie in diese Kritik einstimmen. Ein zweiter Typus von Leserin wird aber vielleicht ganz andere Assoziationen haben. Nationalismus wird für sie vielleicht eine austauschbare Chiffre sein, die man leicht durch Sozialismus oder Totalitarismus ersetzen kann, um dann ein wenig empört festzustellen, doch, genau so, wie sich damals viele durch ihre Kriegsbegeisterung schuldig gemacht haben an der Urkatastrophe des Ersten Weltkrieges, sind in der Sowjetunion viele entweder durch ihre Begeisterung oder durch ihre Anpassungsbereitschaft schuldig geworden an den vielen Toten des GULAG. Es ist genau diese letzte Interpretation, die man auf die Formel von der gespaltenen Gesellschaft bringen kann (Christophe 2010), in der eine überwältigende Mehrheit von Konformisten ihren Frieden gemacht hat mit einem System, das eine mutige Minderheit von Widerstandskämpfern bis aufs Blut gequält hat, die in rechtsnationalisti-

schen Kreisen in Litauen heute noch recht populär ist.

Das hin und her springen zwischen den verschiedenen Zeitebenen, zwischen Erstem Weltkrieg und Sozialismus, aber auch zwischen den Geschichten, die über diese beiden Ereigniskomplexe in Litauen kursieren, hat hoffentlich zweierlei deutlich gemacht:

Erstens, wie in vielen anderen modernen Gesellschaften, in denen Deutungseliten miteinander konkurrieren, die Zugriff auf eine Vielzahl von medialen Kanälen haben und sich zudem auch noch aus dem Repertoire global zirkulierender Geschichten bedienen können, sind Deutungskontroversen eher die Regel als die Ausnahme. Das mitunter vorschnell und unreflektiert gebrauchte Wort von DEM kollektiven Gedächtnis DER nationalen Gesellschaft führt da leicht in die Irre. Die Zeiten, in denen EINE Lesart von der Vergangenheit gewissermaßen von oben dekretiert und dann u.a. über die Institution Schule nach unten weiter gereicht werden konnte, sind endgültig vorbei. Das wird auch in Schulbüchern sichtbar, die, wie am Beispiel Litauens gezeigt, nicht mehr DIE eine Geschichte erzählen können, sondern Erzählformen entwickeln müssen, die unterschiedliche Standpunkte aufgreifen und berücksichtigen.

Zweitens, und das zeigt im Nebenher auch noch einmal, worin der besondere heuristische Nutzen von Schulbüchern als Quelle zur Erforschung von Erinnerungskulturen besteht, Deutungsmuster oder Deutungsfolien, die in Auseinandersetzung mit einem Ereignis wie dem Sozialismus in Litauen entwickelt worden sind, prägen nicht selten auch die Deutung eines anderen Ereignisses wie des Ersten Weltkrieges. Erinnerungskulturen bestehen aus einer Vielzahl von Narrativen, die niemals isoliert voneinander wirken, sondern sich gegenseitig ergänzen oder verstärken, aber auch widerlegen oder relativieren können. Wer so etwas in den Blick nehmen möchte, der ist gut beraten, sich für Geschichtsschulbücher zu interessieren, die Wolfgang Jacobmeyer (1998) einmal pointiert als nationale Autobiographien bezeichnet hat, als ein Genre von Geschichten also, deren Reiz darin besteht, dass sie eine Vielzahl von Ereignissen in einen Erzählstrom integrieren müssen.

3. Schulbücher als Palimpsest

Es ist aber nicht nur die Vielzahl an historischen Ereignissen, die Inkohärenzen und Widersprüche in Schulbucherzählungen hineinragen, weil sie zur Entwicklung von Deutungsmustern auffordern die einmal geprägt, dazu neigen, sich von dem konkreten Geschehen, das sie ursprünglich ordnen wollten, zu lösen und die dann gewissermaßen frei durch die ganze Erzählung vagabundieren. Schulbücher ähneln auch noch in einer anderen Hinsicht lebensgeschichtlichen Erzählungen, in denen ja immer auch die Spuren früherer biographischer Sinnstiftungsversuche noch gegenwärtig sind. Anders ausgedrückt, Schulbücher stehen ja immer auch in einer seriellen Reihe. Es gibt immer auch Vorläufer. Und auch, wenn neue Schulbücher in der Regel auf neue curriculare Vorgaben, oft auch auf ein verändertes gesellschaftliches Selbstverständnis reagieren, leben in ihnen immer auch die zu früheren Zeiten geprägten Deutungsmuster fort (Knoch 2001). Genau das meint die Rede vom Schulbuch als Palimpsest. Mit Blick auf ein recht aktuelles russisches Geschichtsschulbuch, das im Jahre 2010 publiziert und zugelassen worden ist, soll jetzt an einem konkreten Beispiel gezeigt werden, wie man solche Deutungsschichten Stück für Stück freilegen kann. Russland bietet sich dabei aus drei guten Gründen für eine solche Fallstudie an.

Erstens markiert Russland immer noch einen weiter Fleck in der Gedächtnisgeschichte des Ersten Weltkrieges. Zwar gibt es mittlerweile ein paar gute monographische Untersuchungen (Petroni 2011; Kolonickij 2014). In vielen der bislang vorgelegten vergleichenden Studien taucht es aber nach wie vor kaum auf. Gleichzeitig fehlt es aber nicht an markigen Thesen, die etwa die Beobachtung, dass die Erinnerung an die Schrecken des Weltkriegs lange von den Schrecken des Bürgerkriegs überlagert wurden, zum Anlass nahmen, darin einen Beweis für die mentale Distanz zwischen Russland und Europa zu sehen. Zweifelsohne könnte man den Begründungszusammenhang auch gut umdrehen und argumentieren, dass die westeuropäische Ignoranz gegenüber den extrem gewaltsamen Nachbeben des Krieges im Osten des Kontinents auf eine aktive Politik der Ausgrenzung und Ausblendung von essentiellen europäischen Erfahrungen hindeutet.

Zweitens stellt die komplexe Vergangenheit des Ersten Weltkrieges selber die nationale Erinnerungskultur vor spannende Herausforderungen. Russland ist wahrscheinlich unter den

ehemaligen Kriegsteilnehmern dasjenige Land, in dem Teile der politischen Elite vielleicht am massivsten und – wie sich später herausstellen sollte – am weitsichtigsten vor der Beteiligung an einem Konflikt warnte, in dem es eigentlich nur verlieren konnte (Kolonickij 2014). Am Ende einer militärischen Auseinandersetzung, die nach einigen unerwarteten Anfangserfolgen eine Kette von Niederlagen in Gang setzte und seit 1915 auf dem eigenen Territorium stattfand, verspielte es ein Imperium und erlebte den totalen Zusammenbruch seines Staates. All das mündete in einer zügellosen Orgie der Gewalt, die bis 1922 andauerte und danach in der Gestalt organisierten staatlichen Terrors fortlebte. Gleichzeitig wissen wir aus einer Reihe von Zeugnissen, dass viele russische Bauernsoldaten kaum einen Begriff davon hatten, was eigentlich geschah. Manch einer war zuvor noch nie aus seiner lokal begrenzten Welt herausgekommen und wusste nicht einmal so genau, was eigentlich die Abstraktion Russland, geschweige denn Deutschland bedeutete.

Drittens schließlich hat die russische Erinnerungskultur in den 100 Jahren, die seit 1914 vergangen sind, eine Reihe von tiefen Brüchen und Kehrtwendungen erlebt, die in Europa sicherlich nicht so schnell Ihresgleichen finden. Entscheidend ist hier mehreres. Nicht nur, dass sich die Form der Staatlichkeit erst mit der Gründung und dann mit dem Zerfall der UdSSR drei Mal verändert hat. Zudem haben sich in der sowjetischen Periode nicht nur die außenpolitischen Konstellationen, auf die Geschichtspolitik ja auch immer reagiert, radikal gewandelt. Auch das ideologische Selbstverständnis des Regimes hat sich zwischen proletarischem Nationalismus, der Doktrin vom Sozialismus in einem Land und verschiedenen Varianten eines mitunter auch antisemitisch eingefärbten sowjetischen Patriotismus mehrfach um 180 Grad gedreht.

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

Der Kernsatz der entstehungsgeschichtlich wohl ältesten Deutungsschicht, die bereits unmittelbar nach der Oktoberrevolution entstanden ist, lautet, dass der Krieg, aus dem das bolschewistische Russland folgerichtig und selbst um den Preis gewaltiger territorialer Verluste frühzeitig ausscheidet, ein sinnloser, ein moralisch verwerflicher, ein imperialistischer Raubkrieg war, in dem zahllose Menschen für die Profitinteressen einiger weniger sterben mussten. Zum Ausdruck kommt diese Position in Sätzen, in denen es heißt, dass schon die „Teilnehmer und Augenzeugen die Sinnlosigkeit des Konfliktes“ (RUSS 2010: 41) erkannten, Sätze auch in denen konsequent mit jeder Freund-Feind Logik gebrochen wird, wenn hervorgehoben wird, dass man „die Ziele keiner Seite als gerecht anerkennen könne“. Nur am Rande sei hier bereits angedeutet, dass der kleine, aber bedeutungsvolle Zusatz, der hier mit Blick auf Serbien platziert wird, dem als einzigem Land zugestanden wird, einen gerechten und tapferen Krieg geführt zu haben, eine erste Andockstelle für nationalistische oder panslawische Narrative markiert.

Zunächst aber wieder zurück zu der Geschichte vom Ersten Weltkrieg als einem imperialistischen Krieg, die in den Spuren der Formel vom Imperialismus als höchstem Stadium des Kapitalismus unverkennbar auch kapitalismuskritische Züge trägt. Greifbar wird das etwa in Formulierungen, die im Genre einer Entlarvung Bilder vom kalten und seelenlosen Geschacher und Gefeiische um Bündnispartner und Vorteile beschwören, die so gar nicht zu den propagandistischen Inszenierungen von Patriotismus passen wollen. An einer Stelle liest sich das etwa so:

„Der europäische Konflikt entwickelte sich schnell zu einem Krieg, der die ganze Welt erfasste. ...Dem deutschen Block gelang es außer dem Osmanischen Reich auch Bulgarien auf seine Seite zu ziehen, einen alten Rivalen Serbiens. Die Deutschen versprachen Bulgarien auf Kosten Serbiens, Griechenlands und Rumäniens territorial zu entschädigen. ... Der allerreinste Handel entwickelte sich um den Kriegseintritt Italiens. Seit 1882 war das Land Mitglied des Dreierbundes, allerdings gelang es den Diplomaten der Entente seine Herrscher davon zu überzeugen, 1915 gegen die Mittelmächte einzutreten. Im Sinne einer Bezahlung wurden Italien territoriale Zugewinne auf Kosten Österreich-Ungarns und des Osmanischen Reichs versprochen.“ (RUSS2010: 44)

Wenn wir hier genauer hingucken, entdecken wir auch hier vielleicht wieder eine gewisse Zweideutigkeit, will heißen, das versteckt formulierte Angebot, mindestens zwei unterschiedliche Dinge in diesen Text hinein- oder aus ihm herauszulesen. Zum einen stößt man hier auf eine Reihe von bedeutsamen Signalwörtern. Wenn da vom „allerreinsten Handel“ die Rede ist, der zwischen den Mächten stattfand, wenn wir von „Bezahlung“ hören, die die einen forderten, und von den „Kosten“, die die anderen zu tragen hatten, dann lugt hinter diesem Vokabular zweifelsohne auch eine Schuldzuweisung an den Kapitalismus als dem eigentlichen Auslöser des Krieges hervor. Gleichzeitig liest sich all das aber nicht oder zumindest nicht nur wie eine nüchterne und vom Marxismus inspirierte Analyse der wahren, nämlich ökonomischen Triebkräfte der Geschichte. Man kann aus diesen Worten auch eine Spur von Trauer darüber heraushören, wie seelenlos es mittlerweile sogar in Kriegen zugeht, die früher mal eine Gelegenheit waren, allerlei edle Gefühle wie Patriotismus und Tapferkeit unter Beweis zu stellen, eine Trauer also, die dem romantischen Nationalisten gut zu Gesicht steht (Hondrich: Lehrmeister Krieg). Hinter einer solchen anti-modernistischen Attitüde wird man sicherlich auch den Abdruck einer Gegenwart vermuten dürfen, in der, so ein gewichtiger Strang in den russischen Diskursen seit den 90er Jahre, alles und jedes auf einem einzigen großen Basar gehandelt wird.

Auf einen ganz ähnlichen Zwiespalt, der uns aber gleichzeitig das nur auf den ersten Blick überraschende Bündnis zwischen Kommunisten und Nationalisten im Russland unserer Gegenwart erklären kann, stoßen wir an einer anderen, an einer neuralgischen Stelle. Dort heißt es:

„Russland konnte seinem Verbündeten Serbien in der Not nicht alleine lassen und damit seine ohnehin schon nicht sonderlich gefestigte Position auf der Balkanhalbinsel ganz aufgeben. ... Der Krieg, der für Russland unter der Losung der Verteidigung der slawischen orthodoxen Brüder begann und sogar als Zweiter Vaterländischer Krieg bezeichnet wurde, rief am Anfang im Land eine patriotische Erhebung hervor. Später wurde allerdings klar, dass die zaristische Regierung wie andere Kriegsteilnehmer auch, eigennützige Ziele verfolgte. Russland zogen die Schwarzmeereengen des Bosphorus und der Dardanellen an, deren Kontrolle einen garantierten Ausgang ins Mittelmeer und eine Festigung des Einflusses auf dem Balkan

bedeutet hätte. In Kreisen des Hofes entstand sogar die Idee der Wiederherstellung des Griechischen Reichs mit Hauptstadt in Konstantinopel (Istanbul) und einem der russischen Großfürsten an der Spitze.“ (RUSS 2010: 43)

Wieder sind es mindestens zwei Dinge, die hier passieren. Zunächst einmal enthalten insbesondere die letzten Sätze eine ganz klare Distanzierung von einem zaristischen Russland, dem nicht nur eine weitreichende expansionistische Agenda attestiert wird, sondern das auch fast zum Hauptschuldigen am Ausbruch des Ersten Weltkriegs erklärt wird. Dies ist eine Erzählung, die bereits in den 20er Jahren entwickelt und unter anderem von dem berühmten Historiker Pokrovskij vertreten wurde, der dann sogar stellvertretender Volkskommissar für Bildung und Erziehung aufstieg (Kolonickij 2014). Sie trägt unverkennbar die Spuren ihrer Entstehungssituation, in der es auch darum gehen musste, das durch Revolution an die Macht gekommene und damit unweigerlich unter dem Verdacht der Illegitimität stehende bolschewistische Regime durch nachhaltige Diskreditierung der Vorgängerregierung zu legitimieren. Und genau das geschieht hier, indem dieser Regierung nachgesagt wird, dass sie eigennützige und sogar extrem weitreichende Kriegsziele verfolgt hatte. Allerdings schimmert hier auch schon ein zweites Motiv hindurch. Dass Russland auch eigennützige Ziele vertrat, dass es damit genau so ein Land, ein Staat wie alle anderen auch war, das wird hier nicht etwa im Stile einer mit Blick auf seine Klassenstruktur zu erwartende Selbstverständlichkeit präsentiert. Die Erkenntnis kommt eher im Ton der Enttäuschung daher, eine Enttäuschung, hinter der immer noch die Annahme erkennbar ist, dass Russland eigentlich und wenn alles mit rechten Dingen zuginge, anders, besser sein müsse. Und wie dieses Bessere konkret aussehen könnte, das zeigt uns dann auch der Anfang dieses Abschnitts. Ein Russland, das den in es gesetzten moralischen Erwartungen gerecht wird, so lesen wir, das hilft seinen serbischen Verbündeten, auch deshalb, weil sie eben nicht nur Verbündete sind, weil es nicht nur vertragliche Bindungen gibt, sondern weil sie orthodoxe und slawische Brüder sind. Entscheidend scheint hierbei gar nicht die Anlehnung an einen panslawischen oder panorthodoxen Diskurs zu sein. Ausschlaggebend ist vielmehr die Betonung eines innerlichen Bands der Solidarität, das implizit den kühlen Kosten-Nutzenkalkülen entgegengestellt wird, die etwa Italien auf Seiten der Entente in den Krieg geführt haben. Wieder, so das vorläufige

Fazit, vermischen sich antimodernistische, anti-kapitalistische und nationalistische Überzeugungen in einer sich mehreren Lesarten öffnenden Geschichte.

Nur im Sinne eines Kontrastes und auch nur im Vorbeigehen sei jedoch auch darauf hingewiesen, dass es natürlich auch Stellen gibt, die nur und ausschließlich von der aus sowjetischen Zeiten fortwirkenden marxistischen Ideologie geprägt sind, etwa dann, wenn das Schulbuch hart ins Gericht geht mit den *„Sozialisten, die sich zu Gegnern des Krieges erklärt hatten, dann aber die militärischen Anstrengungen ihrer Regierungen unterstützten“* und damit einmal mehr demonstrierten, dass sie die *„proletarischen Solidarität“* gänzlich vergessen hatten. All das natürlich vornehmlich mit dem Ziel, die Bolschewiki als diejenigen zu porträtieren, die als einsamer aber konsequenter Rufer in der Wüste für die *„Umwandlung des imperialistischen Krieges in einen Bürgerkrieg“* (RUSS 2010: 46) eintraten und dabei auch nicht davor zurückschreckten, die eigene Regierung zu stürzen.

Genauso finden wir auf der anderen Seite des ideologischen Spektrums Aussagen die eindeutig nationalistisch sind, auch wenn es hier wiederum unterschiedliche Nuancen und Schattierungen zu entdecken gibt. Eine Version baut den zaristischen General Brussilow, der 1916 auf dem Höhepunkt der Schlacht von Verdun mit der sogenannten Brussilow-Offensive einen massiven und extrem verlustreichen Angriff an der österreichisch-ungarischen Front in Galizien startete und damit, wie das Schulbuch betont, ein *„glänzendes Beispiel der Feldherrenkunst“* (RUSS 2010: 48) lieferte. Die Autoren greifen damit einen historiographischen Trend auf, der sich schon recht früh in der sowjetischen Historiographie abzeichnete und seit dem immer wieder in neuer Gestalt auftauchte. Brusilov hatte 1920 nicht nur auf sowjetischer Seite am Krieg gegen Polen teilgenommen, 1926 war er mit großem Pomp und allen militärischen Ehren bestattet worden, nach dem Zweiten Weltkrieg wird er dann zum gefeierten Protagonisten vieler Romane und Theaterstücke, um dann im Kalten Krieg zum Inbegriff des Kämpfers für den Frieden zu werden (Kolonickij 2014). Gleichwohl, immer mal wieder gab es auch Widerspruch gegen diese Sicht der Dinge, greifbar z.B. in den historiographischen Debatten der 1980er Jahre, in denen offen gefragt wurde, ob die russische Armee nicht einen zu hohen und letztlich sinnlosen Blutzoll für die Entlastung der Verbündeten an der Westfront entrichtet hatten. Während dies in der Literatur der

russischen Emigration regelmäßig zu einer noblen, weil selbstlosen Geste verklärt wird, spricht manch kritischer Historiker in der spätsowjetischen Zeit in diesem Zusammenhang von dem russischen Kanonenfutter, das die Westmächte dem Feind bedenkenlos zum Fraß vorgesetzt hätten.

Sehr eindeutig in nationalen Kategorien argumentieren auch diejenigen Passagen, die mit Blick auf das Jahr 1914 unverhüllt Deutschland, den Feind aus dem Ersten und aus dem Zweiten Weltkrieg zum Kriegstreiber Nummer eins erklären und damit alle Rede von der eigenen Schuld und von der Schuld aller imperialistischen Mächte vergessen machen. „Gerade die Mittelmächte“, so heißt es an einer Stelle, „trieben Europa und die ganze Welt zum Krieg“. „Die deutschen Politiker“, so lesen wir anderen Orts, „dürsteten nicht nur nach den überseeischen Besitzungen Großbritanniens und Frankreichs, sondern fielen auch über die westlichen Territorien Russlands her.“ (RUSS 2010: 45) Ganz unverkennbar lebt hier eine im Kontext des Zweiten Weltkriegs und des deutschen Überfalls auf die Sowjetunion entstandene Lesart fort, in der von ewigen und alle Zeiten durchziehenden Feindschaft zwischen Deutschland und Russland die Rede ist.

Das Kapitel zu dem russischen Schulbuch soll damit geschlossen werden, vielleicht mit dem mahnenden Hinweis nicht vorschnell in orientalisierende Vorurteile über Russland und die russische Geschichtspolitik hineinzutappen, von der wir oft zu wissen glauben, dass in ihr alles von oben gelenkt und über einen eben so groben wie kruden Kamm geschoren wird. Die Lektüre eines aktuellen russischen Geschichtsschulbuchs zeigt etwas anderes. Sie enthüllt an erstaunliches Maß an Deutungsunsicherheit und Deutungsoffenheit – v.a., aber nicht NUR mit Blick auf den ersten Weltkrieg.

4. Schulbücher als Sozialisationsagenturen

Nachdem es bislang vornehmlich darum ging, Schulbucherzählungen zu dekonstruieren, auch um mehr oder weniger verborgene Deutungsmuster sichtbar zu machen, nachdem Schulbücher bislang also vornehmlich als Erinnerungstexte gelesen wurden, sollen sie nun auch als ein Leitmedium des Geschichtsunterrichts in den Blick genommen werden, das im-

mer auch mit Blick auf didaktische Prinzipien konzipiert wird. Mit anderen Worten, in unverkennbar normativer Absicht sollen nunmehr Überlegungen dazu angestellt werden, wie sie den aussehen müsste, die ideale, die angemessene, die sozial wirksame und für die Schule aufbereitete Erzählung über den Ersten Weltkrieg. In einer langsamen Suchbewegung soll dabei der Weg vom Abstrakten zum Konkreten beschritten werden, also von dem, was man immer sagen kann, zu dem, was man Sicht über den Ersten Weltkrieg sagen müsste.

Clifford Geertz (1973), der viel zitierte, aber nicht immer verstandene amerikanische Anthropologe, hat mit der berühmten Formel von der gelungenen, weil dichten Beschreibung einmal auf den Punkt gebracht, was eine gute Erzählung in seinen Augen ausmacht. Dicht wird eine Beschreibung Geertz zufolge immer dann, wenn es ihr gelingt, eine emische und eine ethische Perspektive auf dasselbe Phänomen miteinander zu kombinieren. Ein in diesem Sinne dichter Erzähler muss also immer zwei Mal ansetzen. In einer Doppelbewegung muss er die Dinge einerseits so schildern, wie sie die handelnden Personen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen kulturellen Selbstverständlichkeiten, aber auch im Lichte ihres vielleicht begrenzten Wissens selber wahrgenommen haben. Andererseits muss er aber auch in der Lage sein, eine analytische Perspektive einzunehmen und all das zu sehen, was den Handelnden verborgen blieb, sei es, weil sie nicht darum wissen konnten, wie eine Geschichte ausgeht, sei es, weil kulturelle Dogmen ihnen den Blick verstellen, sei es, dass es ihnen an Wissen um die Motive und Absichten ihrer Interaktionspartner fehlt.

Was könnte dies für eine Geschichte des Ersten Weltkriegs bedeuten? Es könnte z.B. heißen, dass Schüler und Schülerinnen im Geschichtsunterricht wirklich die Chance bekämen, sich etwa in die Situation von manchem Studenten zu versetzen, der sich damals nichts sehnlicher wünschte als rasch in den Krieg zu ziehen. Es könnte weiterhin meinen, dass sie nicht nur Empathie entwickeln könnten, sondern sich gedanklich auch in eine Distanz zu der Situation bringen könnten, um Handlungsalternativen zu entdecken, die den damals Handelnden vielleicht nicht vorstellbar waren. Bevor gleich an einem Beispiel gezeigt werden soll, wie man diesen Drahtseilakt ganz konkret bewältigen kann, möchte ich aus diesem Blickwinkel kurz auf deutsche Schulbücher gucken. In deutschen Schulbüchern, so mein Eindruck, wird das Historisieren nicht selten durch das Moralisieren erschlagen. Noch bevor

Schüler und Schülerinnen überhaupt erst anfangen können, etwa den kriegsbegeisterten Studenten von 1914 zu verstehen, haben sie ihn schon lange verurteilt, weil sie wissen, dass Nationalismus etwas Unanständiges ist. In französischen Schulbüchern passiert oft etwas anderes, das aber vielleicht nicht weniger wirksam ist bei der Verhinderung von dichten Beschreibungen. Wenn die Protagonisten von damals bei etwas heute moralisch Fragwürdigem ertappt werden, dann werden sie nicht selten entlastet. Dann waren die Umstände schuld, die Propaganda etwa oder eine als verständlich konstruierte Fehleinschätzung der Situation. Was dabei aus dem Blick gerät, sind die Handlungsalternativen, die Menschen fast immer zur Verfügung stehen.

Auf eine beeindruckende Lösung des mit der dichten Beschreibungen immer verbundenen Spagats, bei dem es ein leichtes ist, in die ein oder andere Seite hin einzuknicken, stößt man hingegen in einem britischen Schulbuch (GB 2004). Dazu eine kleine Bemerkung kurz vorweg. Die Schuldfrage, die in den Schulbüchern vieler anderer westeuropäischer Länder immer noch einen recht großen Raum einnimmt, selbst dann, wenn sie letztlich als unbeantwortbar abgetan wird, wird von britischen Schulbuchautoren nicht einmal aufgeworfen. Hier stehen ganz andere Dinge im Vordergrund. Warum Männer sich freiwillig gemeldet haben, ist z.B. ein Thema, das regelmäßig vorkommt. Die Antworten fallen erfreulich differenziert aus. Der Arbeitslose, dem es darum geht, endlich ein regelmäßiges Auskommen zu haben, taucht ebenso auf, wie der Konformist, der sich dem sozialen Druck beugt und Angst hat zum Feigling abgestempelt zu werden. Ein andere soziale Figur, auf die verwiesen wird, ist der naive junge Mann, der sich von der Propaganda den Kopf verdrehen lässt und glaubt, er werde nur zu einer Art Picknick aufbrechen, um spätestens zu Weihnachten wieder zu Hause zu sitzen.

Geradezu vorbildlich ist in diesem Buch auch die Rekonstruktion von historiographischen Kontroversen, die nicht etwa aufgelöst, sondern auf die ihnen zu Grunde liegenden Dilemmata befragt werden. Aufgegriffen wird dabei zunächst die ebenso populäre wie provokante Feststellung, die britischen Generäle hätten den Krieg nur deshalb gewonnen, weil sie entschlossener als andere ihre Soldaten ins Schlachthaus geführt hätten. Daran schließt sich dann die Rekonstruktion eines alten Streits unter britischen Historikern um die Bewertung

von General Haig, dem britischen Oberkommandierenden an, der den einen der Inbegriff des tumben Esels zu sein scheint, der Zigtausende von mutigen Männern in den sicheren Tod führte, den andere aber auch als denjenigen würdigen, der verhindert hat, dass die Deutschen erst zum Kanal durchbrechen und dann auf die Insel springen und den die dritten schließlich als einen tragischen Helden porträtieren, der in einer ausweglosen Situation schlichtweg keine guten Handlungsalternativen hatte.

Für historisches Lernen ist damit viel gewonnen. Noch einen entscheidenden Schritt weiter geht eine Unterrichtseinheit, die Nadine Ritzer und Sabine Ziegler (2014) von den Pädagogischen Hochschulen Bern und Luzern über den so genannten Weihnachtsfrieden von 1914 entwickelt haben. Kurz zum historischen Hintergrund: Am 25.12.1914 haben sich britische und deutsche Soldaten auf eine kurze weihnachtliche Feuerpause geeinigt, Bier gegen Plum pudding getauscht und gemeinsam Weihnachtslieder gesungen. Die Schweizer Kolleginnen nähern sich diesem Ereignis in vier Schritten.

In einem ersten Schritt bekommen Schülerinnen nur die Anfangssequenz aus der Erzählung eines britischen Hauptmanns vorgelegt, der ganz irritiert von unbewaffneten deutschen Soldaten berichtet, die auf einmal ihre Schützengräben verlassen, offenkundig unbewaffnet sind und etwas zu den Briten hinübrufen. Konfrontiert mit dieser ebenso offenen wie ungewissen Situation, in der sie ähnlich wie der britische Offizier selber überhaupt noch nicht wissen können, wie sich die Szene weiterentwickeln wird, sollen Schüler und Schülerinnen sich erstens überlegen, welche Handlungsmöglichkeiten der Brite damals hatte und zweitens darüber nachdenken, welche Konsequenzen mit den verschiedenen Optionen jeweils verbunden gewesen wären. Der Lerneffekt ist, so darf man vermuten, ist ein doppelter. Schülerinnen begreifen, dass man auch in so einer festgelegten Situation wie einem Krieg Wahlmöglichkeiten hat. Es gibt sie also nicht, die zur Entlastung oft beschworenen Handlungsautomatismen. Sie verstehen aber auch, wie schwierig es in einer zunächst ja auch bedrohlich erscheinenden Situation sein kann, sich für das zu entscheiden, was sich im Nachhinein als das Richtige herausstellt.

Erst in einem zweiten Schritt bekommen die Schülerinnen die Auflösung, das Ende der Geschichte präsentiert. Jetzt werden sie aufgefordert, sich in die handelnden Personen auf bei-

den Seiten hineinzusetzen, sich also den Kopf zu zerbrechen über Gedanken, Gefühle und Motive der Briten und Deutsche.

In einem dritten Schritt werden ihnen dann Feldpostbriefe von anderen Soldaten vorgelegt, die davon zeugen, dass Versöhnung eine möglich, aber keineswegs eine von allen akzeptierte Handlungsoption war. In einem Brief hängt ein Franzose z.B. der Vorstellung nach, wie famos man so eine sentimentale Feuerpause zur Stärkung der eigenen Position hätte nutzen können. Ein deutscher Soldat bekennt sich ebenso stolz wie ungeniert dazu, er und seine Kameraden hätten in so einer Situation natürlich sofort das Feuer eröffnet auf einen Feind, der so unverschämt sei anzunehmen, er könne einfach mal so mir nichts dir nichts durch das Niemandsland spazieren bloß weil zufällig Weihnachten sei. Ein Engländer regt sich über die blödsinnigen Freundschaftsbekundungen zwischen den Schützengräben auf und versichert, er selber hätte einem solchem Spuk durch gezieltes Feuer ein schnelles Ende gemacht. Sichtbar wird dann, dass der Weihnachtsfriede eine sehr fragile Angelegenheit war.

Vertieft wird diese Lehre in einem vierten Schritt, mit dem die Schülerinnen dazu angehalten werden darüber nachzudenken, warum so etwas wie der Weihnachtsfriede damals, im Winter 1914 zwar möglich war, sich aber später nie wieder wiederholt hat. Sie sollen dabei z.B. erkennen, dass Soldaten sich zu Beginn des Krieges noch als gegnerische Kameraden betrachten konnten, etwas, das in dem Maße, wie die Kriegspropaganda Wurzeln schlug in den Köpfen der Menschen, kaum noch denkbar war.

Was sich in dieser Lektion insgesamt lernen sind wohl zwei Dinge. Zum einen bekommen Schülerinnen die emische Perspektive vermittelt. Sie verstehen aus der Binnensicht der damals handelnden Akteure, warum alles so gekommen ist. Mehr noch, ansatzweise können sie sich vielleicht auch vorstellen, dass sie selber in der realen Welt handlungsoffener Situationen und begrenzten Wissens vielleicht selber in Handlungszwänge hineingeraten wären, die den Krieg wenn auch nicht ausgelöst, so aber doch am Laufen gehalten hätten. Zweitens begreifen sie aber im Rekurs auf das, was Clifford Geertz die etische Perspektive nennt, auch, dass alles ganz anders hätte kommen können. Im Idealfall wird ihnen klar, dass dies nicht nur für den Weihnachtsfrieden gilt, der leicht an einer Spirale von Misstrauen hätte scheitern können. Im Idealfall können sie die Einsicht vielmehr auch auf den Ersten Weltkrieg, ja sogar

auf die Geschichte insgesamt übertragen. Am Ende steht dann vielleicht die Erkenntnis, dass Geschichte nichts ist, was einer vorherbestimmten Logik folgt. Nationen haben kein Schicksal und Individuen sind keine fremdgesteuerten Roboter. Geschichte ist gestaltbar. Geschichte hängt davon ab, wie sich konkrete Menschen in konkreten Situationen verhalten.

Literatur

Bendick, Rainer (2003): *Irrwege und Wege aus der Feindschaft. Deutsch-französische Schulbuchgespräche im 20. Jahrhundert*, Stuttgart.

Calic, Marie Janine (2014): *Kriegstreiber Serbien? Die Südslawen und der Erste Weltkrieg: eine Richtigstellung*, in: *Osteuropa* 64:2-4, 43-58.

Fairclough, Norman (1989): *Language and Power*, London.

FIN 2010: J. Aunesluoma, J./Lehtonen, U./Putus-Hilasvuori, T./Ukkonen, J./Vuorela, L.: *Lukion historia. Linkki 3. Kansainvälistä suhteet*. Helsinki, WSO Ypro.

FRAN 2003: J.M. Lambin, J. M./ Cassagne, C.: *Histoire*, 1re ES/L/S, Paris.

GB 1988: Reynoldson, Fiona: *The First World War 1914-1918. Book Two – War in Britain*. London: Heinemann Educational.

GB 2004: Clare, John D. (2004): *The Great War. Hodder 20th Century History*, London.

Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, New York.

GER 2009: Berger v. d. Heide, Thomas, Hrsg: *Entdecken und Verstehen 2, Geschichte Niedersachsen*, Berlin.

Issitt, John (2004): "Reflections on the Study of Textbooks", in: *History of Education Bd.33:6*, 683-696.

Jacobmeyer, Wolfgang (1998): „Das Schulgeschichtsbuch – Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation“, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 26:1, 26-34.

Klerides, Eleftherios (2010): "Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre", in: *JEMMS* 2:1, 31-54.

Knoch, Habbo (2001): *Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur*, Hamburg.

Kolonickij, Boris (2014): „100 Jahre und kein Ende. Sowjetische Historiker und der Erste Weltkrieg“, in: *Osteuropa* 64:2-4, 369-388.

LIT 2001: Gecas, Algirdas et al. (2001): *Lietuva ir pasaulis. Istorijos vadovėlis XII. klasei*, Vilnius.

Macgilchrist, Felicitas (2011): *Journalism and the Political. Discursive Tensions in News Coverage of Russia*, Amsterdam.

Moller, Sabine (2003): *Vielfache Vergangenheit. Öffentliche Erinnerungskulturen und Familienerinnerungen an die NS-Zeit in Ostdeutschland*, Tübingen.

Petrone, Karen (2011): *Great War in Russian memory*, Bloomington.

Ritzer, Nadine/Ziegler, Sabine (2014): *Der Weihnachtsfriede 1914. Eine Fallstudie für die Sekundarstufe 1*, Bern (unveröffentlichtes Manuskript).

RUSS 2010: Volobujev, O.V./Klokov, V. A./Ponomarjev, M.V./Rogožkin, V. A. (2010): *Istorija. Rossija i mir. 11 klass. Bazovyj uroven'*. Moskau: Drofa.

SER 2003: Kovacević, Duško M./ Mikavica, Dejan/ Bešlin, M. Branko/ Šimunović-Bešlin, Biljana: *Istorija 8*, Beograd: Zavod ra udžbenike i nastavna sredstva.

UNG 2005: Hantos, István/Biró, Gábor: *Ember és Társadalom. Történelem. 4. kötet. Korunk Története (XX. század)*. Budapest: Nemzeti Tankönykiadó.

Winter, Jay/Prost, Antoine (2005): *The Great War in History. Debates and Controversies, 1914 to Present*, Cambridge.