

Rainer Bendick

Zur Wirkung und Verarbeitung nationaler Kriegskulturen: Die Darstellung des Ersten Weltkriegs in deutschen und französischen Schulbüchern

Schulgeschichtsbücher bilden für die Bemühungen, die Weltkriegsgeschichte als Mentalitätsgeschichte zu rekonstruieren,¹ eine ideale Quelle. Die modernen Gesellschaften haben kein umfangreicheres Medium zur Überlieferung von Geschichte geschaffen als Schulgeschichtsbücher,² die aufgrund ihrer Funktion einen einzigartigen Quellenwert besitzen: Sie dienen dazu, die heranwachsende Generation in den „Selbstverständigungszusammenhang ihres Volkes“³ einzuführen, ihr die Wertvorstellungen und Normen der Erwachsenengeneration mitzuteilen und eine Auffassung von Geschichte zu vermitteln, die sich mit den tragenden Grundannahmen der jeweiligen Gesellschaft deckt. Darum sind Schulgeschichtsbücher Dokumente der Selbst- und Fremdbilder eines Volkes, aus denen sich sein Geschichts- und Selbstverständnis ermitteln läßt. Daraus ergibt sich ihr besonderer Wert für die Mentalitätsgeschichte: Sie sind „Leitfossilien einer Mentalitätsforschung, die nach breitem Belegmaterial sucht.“⁴

Im Gegensatz zur wissenschaftlichen Geschichtsschreibung steht im Schulbuch nicht das historische Erkenntnisinteresse im Vordergrund, sondern die jeweils national unterschiedliche Sinnstiftung von Geschichte. Die Konfrontation zweier nationaler Schulbuchhistoriographien gibt darum Auskunft über die spezifischen Wahrnehmungsunterschiede, deren Herausbildung und Veränderung in einer vergleichenden Längsschnittuntersuchung erfaßt werden können.

In Bezug auf die Darstellung des Ersten Weltkriegs eröffnet sich so die Möglichkeit, mittels einer diachronen, vergleichend angelegten Schulbuchanalyse Inhalt, Dauer und Veränderung der Kriegskultur⁵ in ihrer deutschen und

¹ Vgl.: Gerd Krumeich: Kriegsgeschichte im Wandel, in: G. Hirschfeld / G. Krumeich / I. Renz (Hg.): „Keiner fühlt sich hier mehr als Mensch ...“. Erlebnis und Wirkung des Ersten Weltkriegs, Essen 1993, 11-24.

² Wolfgang Jakobmeyer: Konditionierung von Geschichtsbewußtsein. Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographien, in: Gruppendynamik, 23 (1992), 376f.

³ Karl-Ernst Jeismann: Internationale Schulbuchforschung. Aufgaben, Arbeitsweisen und Probleme, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 1982, Nr. 36, 35.

⁴ Wolfgang Jakobmeyer: Mentalitätsgeschichtliche Strukturen im Lutherbild deutscher Schulgeschichtsbücher, 1860-1942, in: Internationale Schulbuchforschung, 6 (1984), 6.

⁵ Zum Begriff vgl.: Stéphane Audoin-Rouzeau: Von den Kriegsursachen zur Kriegskultur. Neuere Forschungstendenzen zum Ersten Weltkrieg in Frankreich, in: Neue Politische Literatur, 39 (1994), 210ff.

französischen Ausprägung zu rekonstruieren und so einen Beitrag zur Mentalitäts- und Historiographiegeschichte zu liefern.

Besonders signifikant sind die Beschreibungen der Kampfhandlungen, weil sie das Bild von der Realität des Krieges in seinen jeweiligen nationalen Brechungen vermitteln sowie die Didaktisierungen des Friedensvertrages von Versailles, welche die Verbindung zwischen Kriegskultur und Frieden herstellen.

Der vorliegende Beitrag untersucht die Darstellung dieser Themen in deutschen und französischen Geschichtslehrwerken der höheren Schulen, die für das politische und konfessionelle Spektrum beider Länder repräsentativ sind. Der gymnasiale Bereich wurde in den Mittelpunkt gestellt, weil die Bücher dieser Unterrichtsstufe umfangreicher über die Ereignisse berichten und differenzierter argumentieren, weshalb sie in größerer Breite und Tiefe zeitgenössische Tendenzen widerspiegeln als Schulbücher aus dem Volksschulbereich. Entsprechend den Themen dieses Beitrages endet der Untersuchungszeitraum mit der Zwischenkriegszeit. In den zwanziger und dreißiger Jahren wurde der Weltkrieg nicht als abgeschlossene Vergangenheit, sondern als aktuell und gegenwärtig empfunden,⁶ während man nach 1945 den Ersten Weltkrieg aus der Perspektive des Zweiten betrachtete und die Frage nach der Kontinuität der deutschen Geschichte im Vordergrund stand.⁷

1. Die französische Perspektive: Die Kontinuität der deutschen Verantwortung - von der „Paix armée“ zum Weltkrieg

Viele französische Schulbücher aus dem Jahrzehnt vor dem Kriegsausbruch zeichnen ein düsteres Bild vom gegenwärtigen Frieden: Man lebe unter einer „paix armée“ deren Ursache die deutsche Hochrüstung sei, vor der sich die übrigen europäischen Staaten durch entsprechende Rüstungsanstrengungen schützen müßten. Deutschland habe ein solches Übergewicht, daß der Frieden ernsthaft bedroht sei. Diese über Europa schwebende Gefahr werde durch den Dreibund diplomatisch gestützt. Er habe Deutschland eine Hegemonialstellung verschafft, die aber dank der französisch-russischen Allianz gebrochen worden sei: „Cette alliance libératrice a délivré l'Europe de l'épouvantail allemand.“⁸ Aber trotzdem bedeute die alleinige Existenz eines geeinigten und starken Deutschlands in der Mitte Europas eine Gefahr, denn im Gegensatz zum Deutschen Bund gleiche es

⁶ Gerd Krumeich: La place de la guerre de 1914-1918 dans l'histoire culturelle de l'Allemagne, in: J.-J. Becker / J. Winter / G. Krumeich (Hg.): Guerre et cultures 1914-1918, Paris 1994, 36-45; Antoine Prost: Les représentations de la guerre dans la culture française de l'entre-deux-guerres, in: Ebd., 13-22.

⁷ Wolfgang Jäger: Historische Forschung und politische Kultur in Deutschland. Die Debatte 1914-1980 über den Ausbruch des Ersten Weltkriegs, Göttingen 1984, 132ff.

⁸ A. Amman / E.-C. Coutant: Histoire contemporaine de 1815 ... nos jours. Second cycle, Paris (Nathan) 1908, 440.

nicht mehr die Spannungen zwischen den europäischen Mächten aus, sondern schaffe ständig neue.

Die Vorkriegsschulbücher interpretieren die Bismarcksche und Wilhelminische Politik in diesem Sinn: Die „Krieg in Sicht Krise“ und die „Affaire Schnaebelle“ erscheinen als Vorspiel akuter deutscher Angriffspläne, während Bismarck gleichzeitig auf dem Berliner Kongreß neue Gegensätze schaffe, die den Frieden bedrohen. Die Weltpolitik Wilhelm II. setze diese aggressive deutsche Politik bruchlos fort.

Auf Grund seiner inneren Ordnung wirkt das Deutsche Reich noch bedrohlicher: Es erscheint wie ein Völkergefängnis, in dem Dänen, Polen und Franzosen gegen ihren Willen leben müssen, weshalb es als ein Zivilisationsatavismus wahrgenommen wird, der den Kulturfortschritt des 19. Jahrhunderts und die Solidarität der Völker bedroht. Alle freien Völker sind davon betroffen und müßten sich mit Frankreich als Träger der Zivilisation solidarisieren: „L'histoire doit accueillir la plainte des vaincus, parce qu'avec eux a été vaincu ce qu'il y a de plus sacré en ce monde, le droit et la justice.“⁹

Nicht alle Vorkriegsschulbücher äußern sich so explizit. Die Kapitel zur Industriellen Revolution betonen sogar die völkerverbindende Wirkung der neuen Verkehrs- und Kommunikationsmittel und erklären, daß ein Krieg wegen der gewaltigen Zerstörungskraft moderner Waffen eher unwahrscheinlich geworden sei.¹⁰

Diese Aussagen drücken aber vielmehr die Wünsche und Hoffnungen der Autoren aus als ihre realistische Analyse, denn alle Bücher betonen die bedrohliche deutsche Rüstung und den antiparlamentarischen Charakter des Deutschen Reiches, das nicht einmal seinen eigenen Untertanen - die eben keine Bürger sind und diesen Zustand wenn nicht begrüßen so doch hinnehmen - politische Freiheit gewährt.

Dieses Vorkriegsbild eines Deutschland, das den Frieden, die Freiheit und das Recht bedroht, kann nahtlos in die Themen der französischen Kriegskultur¹¹ übergehen. Es spiegelt ebenso ein sicheres französisches Selbstwertgefühl, Träger der westlichen Zivilisation zu sein, wie es Angst und Unsicherheit gegenüber dem als Bedrohung empfundenen Nachbarn transportiert.

Nach dem Sieg 1918 werden die Kriegsursachen bruchlos aus diesem Vorkriegsbild abgeleitet. Jules Isaac stellt 1921 lakonisch fest: „La Grande Guerre a eu pour cause essentielle les prétentions de l'Allemagne ... l'hégémonie“.¹² Im

⁹ Ebd., 235.

¹⁰ Am ausdrücklichsten in: Cours d'histoire de M. Brugerette. Classe de philosophie. L'époque contemporaine, Tours (Alfred Cattier) 1904, 452ff.

¹¹ Vgl.: Stéphane Audoin-Rouzeau: La guerre des enfants 1914-1918. Essai d'histoire culturelle, Paris 1993, 69ff.

¹² A. Malet/P. Grillet: 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, Paris (Hachette) 1921, 1064.

Kapitel „La responsabilité allemande“ stellt er Österreich-Ungarn als Erfüllungsgehilfen deutscher Weltherrschaftspläne dar, weshalb auf Deutschland der größte Teil der Verantwortung für den Kriegsausbruch zurückfalle. Im darauf folgenden Abschnitt „Les causes profondes - la mentalité allemande“ erklärt Isaac schließlich den deutschen Volkscharakter zur eigentlichen Kriegsursache: „La mentalité de l'Allemagne moderne, mentalité faite de convoitises, d'orgueil, d'un immense appétit de domination; joint du culte de la force brutale, telle est, en dernière analyse, la cause profonde de la guerre.“¹³

Alle gymnasialen Lehrwerke der frühen zwanziger Jahre teilen diese Sicht. Sie erscheinen wie die didaktische Variante der Mantelnote, welche die Antwort der alliierten Mächte auf die deutschen Einwände gegen den Versailler Frieden einleitete.

Wichtigste Aufgabe der Friedenskonferenz war es - so Isaac 1921 - „que l'on prît des mesures immédiates pour mettre l'Allemagne hors d'état de nuire et de préparer sa revanche par les armes.“¹⁴ Mit Bedacht sei die Unterzeichnung des Vertragswerkes im Spiegelsaal des Schlosses von Versailles vollzogen worden, an dem Ort der Reichsgründung von 1871: „On avait voulu que la signature de la paix eût le caractère d'une cérémonie expiatoire.“¹⁵ Das Vertragswerk erscheint also als Strafgericht über Deutschland und seine Entwicklung ab 1871, aus der mit Notwendigkeit der Krieg folgen mußte.

Der Artikel 231 stelle die deutsche Verantwortung für die Kriegsschäden fest.¹⁶ Daß damit nicht nur eine juristische Verantwortung sondern in erster Linie eine moralische Schuld gemeint ist, geht aus der Darstellung der Kriegsursachen hervor und Isaac stellt das rückblickend 1931 - seine eigene Position verändernd - ausdrücklich fest.¹⁷

Die Schulbücher der unmittelbaren Nachkriegszeit lassen keinen Zweifel an der moralischen Schuld Deutschlands. Auch für den katholischen Cours-Guiraud von 1922 gehört das Deutsche Reich nicht mehr zu den zivilisierten Nationen: Nachdem es in verbrecherischer Absicht den Krieg ausgelöst und geführt habe, könne es sich in Folge der Niederlage seiner Verantwortung nicht mehr entziehen. Mit Verwunderung kommentiert der Autor darum die deutschen Einwände gegen den Friedensvertrag: „Elle [la délégation allemande] présentait l'Allemagne non comme une nation vaincue, mais comme un pays ayant des droits égaux ... ceux des autres.“¹⁸

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd., 1161.

¹⁵ Ebd., 1163.

¹⁶ Ebd., 1164.

¹⁷ Jules Isaac: *Quelques aspects actuels de la question des responsabilités de la guerre*, in: *La paix par le droit*, 41 (1931), 196. Zum Problem allgemein auch: Gerd Krumeich: *Vergleichende Aspekte der „Kriegsschulddebatte“ nach dem Ersten Weltkrieg*, in: W. Michalka (Hg.): *Der Erste Weltkrieg. Wirkung, Wahrnehmung, Analyse*, München 1994, 913-928.

¹⁸ J. Guiraud (Hg.): *Cours d'histoire ... l'usage de l'enseignement secondaire. Histoire contemporaine de 1815 ... 1920* par L. Deveille. Paris (Gigord) 1922, 1169.

Ende der zwanziger Jahre zeichnet sich bei einigen Autoren eine Milderung der moralischen Verurteilung Deutschlands ab. Jules Isaac war Vorreiter dieser Entwicklung, die vom deutschen Auswärtigen Amt genau verfolgt wurde.

Im Juni 1931 bat das Schuldreferat die deutsche Botschaft in Paris, Informationen über Isaac einzuholen und zu prüfen, ob seine Neubestimmung des Artikels 231 der deutschen Position entspreche, wie es die „Vossische Zeitung“ gemeldet hatte. Das Auswärtige Amt erwäge offiziell Stellung zu nehmen. Man wisse in Berlin, daß Isaac der Autor des am weitesten verbreiteten Schulgeschichtsbuchs sei. „Er wird darum“, fährt das Schuldreferat fort, „einen gewissen Einfluß auf die Geschichtsauffassung der jungen französischen Generation haben.“¹⁹ Die Angelegenheit wurde nach der Antwort der Botschaft - Isaac sei in Fachkreisen bekannt, „sein Name hat aber über sie hinaus keinen Klang“²⁰ - nicht weiterverfolgt. Sie belegt aber, daß die deutsche Diplomatie das Schulbuch als Indikator und Faktor der öffentlichen Meinung ernst nahm und prüfte, ob durch Einflußnahmen auf diesem Feld der Kampf gegen die sogenannte Kriegsschuldlüge auch in Frankreich selbst geführt werden könnte.

Isaacs Position hinsichtlich der Kriegsursachen wird dazu beigetragen haben, daß die Pläne des Schuldreferates aufgegeben wurden. Denn nach wie vor ist in der Neubearbeitung des „Cours Malet“ von 1930 Deutschlands Hegemoniestreben Hauptursache der Spannungen, die sich schließlich im Weltkrieg entluden. Aber statt einer völkerpsychologischen, die deutsche Mentalität verurteilenden Erklärung hebt Isaac auf die politische und militärstrategische Entwicklung ab: „Hantée par la crainte de l'encerclement, l'Allemagne s'efforça en vain de rompre la Triple Entente.“²¹

In allen europäischen Ländern waren die nationalen Gefühle erweckt, aber in Deutschland hatte das militärische Denken aufgrund der antiparlamentarischen Verfassung besonderen Einfluß und konnte sich nach dem Attentat von Sarajevo durchsetzen: „Le risque d'une guerre européenne fut pesé et accepté.“²² Aber erst die russische Mobilmachung und die intransigente Haltung Österreichs machten jede Verhandlungslösung sinnlos.

Entsprechend dieser Darstellung der Julikrise hat Isaac 1930 jede explizit moralische Verurteilung Deutschlands im Kapitel zum Versailler Vertrag gestrichen. Der Artikel 231 erscheint als die Verpflichtung Deutschlands, die von ihm hervorgerufenen Kriegsschäden zu beheben.²³

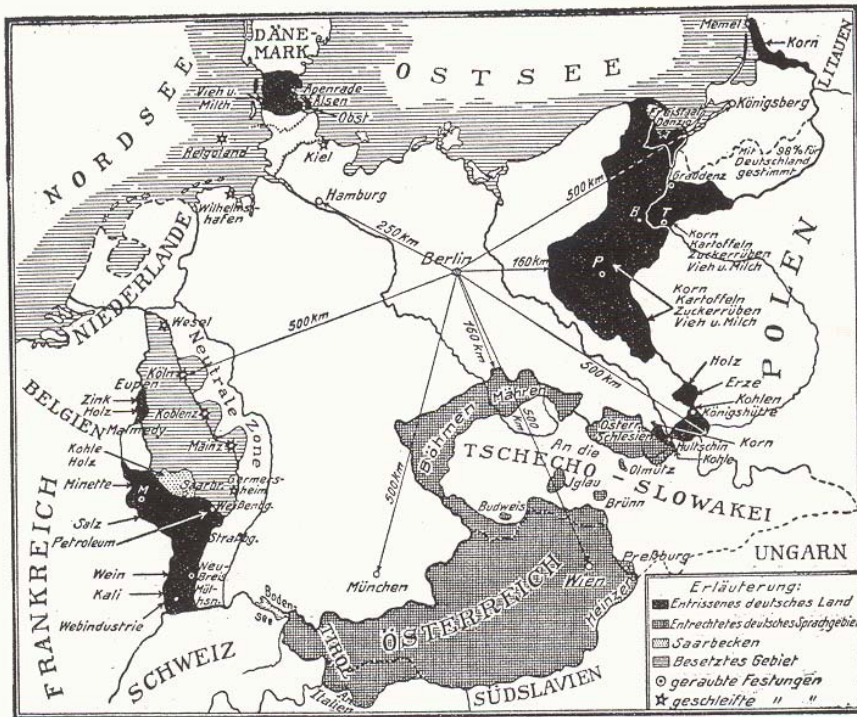
¹⁹ Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, R 26183.

²⁰ Ebd.

²¹ Cours d'histoire Malet-Isaac ... l'usage de l'enseignement secondaire. Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle, Paris (Hachette) 1930, 642.

²² Ebd., 668.

²³ Ebd., 740.



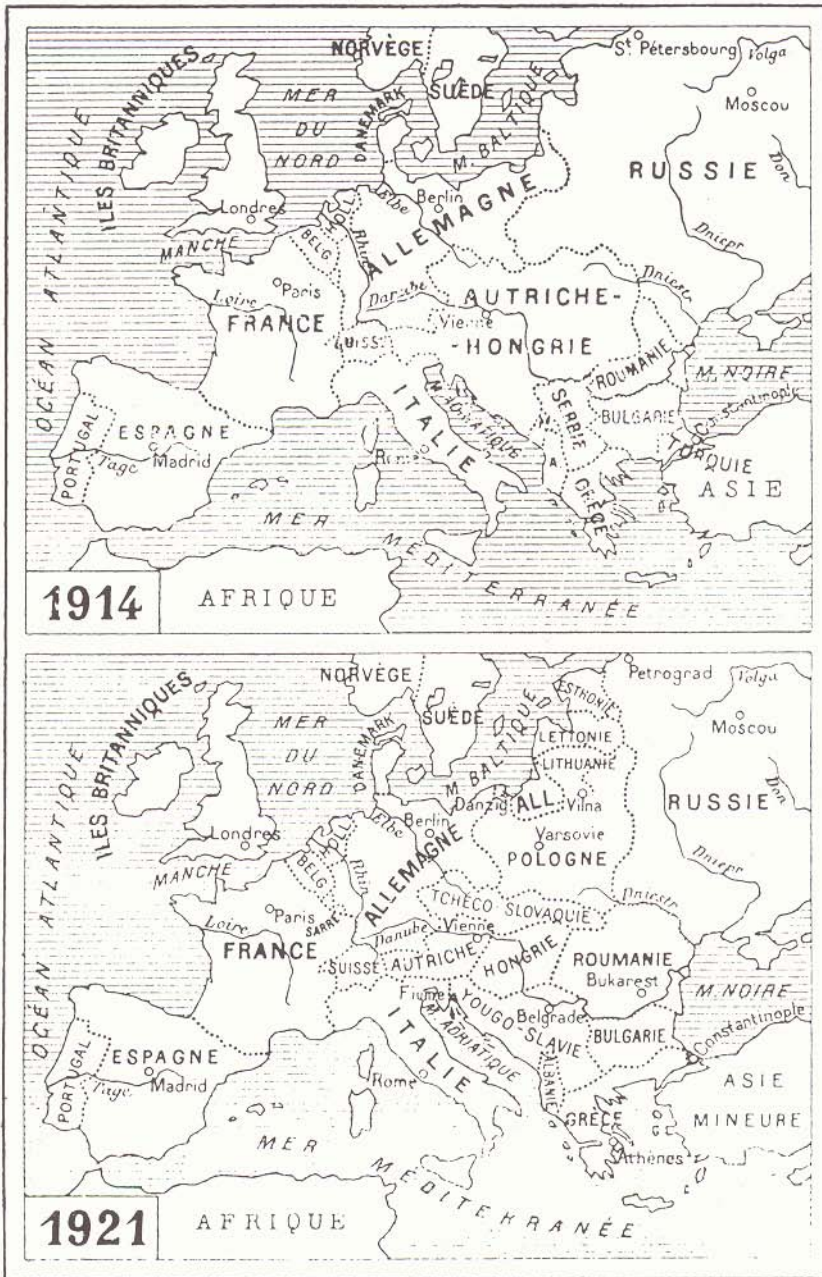
50 „Die territorialen und wirtschaftlichen Verluste Deutschlands und die neue deutsche ‚Irredenta‘ in Deutsch-Österreich und der Tschechoslowakei“ aus: *Geschichtswerk für höhere Schulen* von Arnold Reimann, 1926

Nur wenige Autoren folgen Isaac mit dieser Konsequenz. Charles Aimond etwa, der 1933 den katholischen Cours-Guiraud fortsetzt, schließt die juristische Interpretation des Artikels 231 einfach an die moralische Verurteilung Deutschlands an: „L'Allemagne dut donc reconnaître la double responsabilité de la guerre et des dommages qu'elle avait causés.“²⁴ So erfährt die moralische Verurteilung Deutschlands im Verlauf der dreißiger Jahre nur sanfte Modifikationen. Alle Autoren betonen dagegen die deutschen Versuche, die Abrüstung ebenso wie die Reparationen zu umgehen, was vor dem Hintergrund der Zerstörungen des Krieges nur als neue moralische Belastung verstanden werden kann.

Die von Pierre Renouvin und Camille Bloch vertretene Interpretation des Artikels 231 als juristische Klausel zur Sicherung der Reparationen,²⁵ entspricht

²⁴ Guiraud (Hg.), 1933, 557-558.

²⁵ Camille Bloch / Pierre Renouvin: L'article 231 du Traité de Versailles. Sa genèse et sa signification, in: *Revue d'histoire de la guerre mondiale*, 10 (1932), 1-24.



51 „L'Europe en 1914 et en 1921“ aus: Cours d'histoire Malet-Isaac à l'usage de l'enseignement secondaire, 1930

also keineswegs der Geisteshaltung der zwanziger Jahre. Im folgenden Jahrzehnt konnte sie sich nur bedingt durchsetzen und erhielt mit dem Ende der Reparationsleistungen eine neue moralische Dimension: Deutschland, das die Kriegsschäden verursacht und seine Verantwortung anerkannt habe, hat es trotzdem erreicht, seiner Zahlungsverpflichtung zu entgehen.

Völlig unberührt von diesen Ansätzen einer Neubewertung des Artikel 231 bleibt die Deutung des Vertragswerkes insgesamt: In Versailles sei eine gerechte Ordnung erstellt worden, weil die Verursacher der Kriegsschäden zur Verantwortung gezogen wurden und die bislang von ihnen unterdrückten Völker das Selbstbestimmungsrecht erhielten.²⁶

Dieser Tenor der französischen Lehrwerke widerspricht in jeder Hinsicht der deutschen Interpretation.

2. Die deutsche Perspektive: Der Weltkrieg als Zäsur – die Welt voll Feinde

Die deutschen Schulbücher der Vorkriegszeit zeichnen ein fast friedliches Bild ihrer Gegenwart. Die Bedrohungsszenarien, die seit der Bülow-Zeit den politischen Diskurs beherrschten,²⁷ fanden erstaunlicherweise vor 1914 nur vereinzelt Eingang in die Lehrwerke. Das verbreitetste deutsche Geschichtsbuch, Friedrich Neubauers „Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen“, greift den Einkreisungsgedanken erst in der Ausgabe von Ostern 1914 auf²⁸ und beschreibt die aktuelle Lage in bedrohlichen Tönen: Als Folge der englischen Politik während der zweiten Marokko-Krise „schien der Weltkrieg vor der Tür zu stehen.“²⁹

Neubauers Position ist aber die Ausnahme. Die anderen Bücher betonten das „Friedenswerk“ des Kaisers, dem es gelingt alle Bedrohungen von Deutschland abzuwenden. Typisch für dies Herrscherlob ist das „Lehrbuch der Geschichte“ von Martens:

„Der neue Herrscher [Kaiser Wilhelm II. erwies sich] immer deutlicher als ein zuverlässiger Beschützer des Friedens, der bestrebt ist, so weit als irgend möglich, seinem Volke die Segnungen einer ruhigen, stetigen Entwicklung zuteil werden zu lassen. Der Ruhe und Besonnenheit, welche der deutschen Politik eigen war, ist es hauptsächlich zu danken, daß nicht nur seit einem Menschenalter Europa von keinem Krieg mehr heimgesucht worden ist, sondern

²⁶ Vgl. z.B. die expliziten Formulierungen zur Nachkriegsordnung bei Isaac, Cours d'histoire Malet-Isaac, 1930, 740ff und in C. Guignebert (Hg.): Cours d'histoire conforme aux programmes du 3 juin 1925. Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle et Institution actuelle de la France, par A. Roubaud, Paris (Armand Colin) 1929, 529ff.

²⁷ Vgl.: Gerd Krumeich: Einkreisung. Zur Entstehung und Bedeutung eines politischen Schlagwortes, in: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, 20 (1989), 99-104.

²⁸ Friedrich Neubauer, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, Teil 5: Vom westfälischen Frieden bis auf unsere Zeit, 16. Auflage, Halle a. d. S. (Waisenhaus) 1914, 194-195.

²⁹ Ebd., 198.

*auch die Spannung und der Gegensatz zwischen den einzelnen Völkern, namentlich auch zwischen Deutschland und Frankreich, sich entscheidend gemildert hat.*³⁰

Das Übergehen der zeitgenössischen Einkreisungsphobie kann nicht mit der angeblich ewigen Verspätung von Schulbüchern erklärt werden, denn ihre Aktualität betrifft immer zwei Ebenen: Die Aufnahme des neuesten Forschungsstandes einerseits und der zeitgenössischen Wirklichkeit andererseits. Neue Erkenntnisse der Forschung finden nach etwa zehn Jahren Eingang in die Lehrbücher,³¹ die zeitgenössischen Entwicklungen sind dagegen stets präsent. So behandeln die deutschen Lehrwerke der zwanziger Jahre den Stand der Reparations- und Zahlungspläne bis zum Datum der Drucklegung, und die verschiedenen Auflagen der französischen Bücher der dreißiger Jahre verfolgen ebenso genau die Entwicklung des Nationalsozialismus in Deutschland.

Die aktuellen, zeitgenössischen Ereignisse werden aber stets im Sinne der bisherigen Darstellung interpretiert. Das Schema ihrer Deutung verändert sich nur langsam, was den hohen mentalitätsgeschichtlichen Quellenwert von Schulbüchern ausmacht.³² Neubauers Darstellung markiert darum einen Bruch in der deutschen Schulbuchhistoriographie. Die Einarbeitung der aktuellen Einkreisungsdiskussion entspricht seinen Bemühungen für einen staatsbürgerlichen Unterricht, der die Primaner in die politischen und wirtschaftlichen Zusammenhänge ihrer Gegenwart einführen sollte.

Damit die Schüler fundiert über die Probleme der Gegenwart belehrt werden konnten, regte Neubauer 1913 den ersten staatswissenschaftlichen Fortbildungskursus für Oberlehrer an, auf dem Themen behandelt werden sollten wie „Weltwirtschaft und äußere Wirtschaftspolitik“ oder die „Entwicklung des konstitutionellen Gedankens“.³³ Zuvor mußten aber im preußischen Kultusministerium zähe Widerstände überwunden werden, um den Gedanken annehmbar zu machen, in den Schulen aktuelle politische und wirtschaftliche Probleme zu erörtern, die nicht unbedingt mit einem Lob auf den Herrscher enden mußten. Noch im Frühjahr 1909 hieß es in dem Entwurf der Antwort des Ministers

³⁰ W. Martens: Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, Teil 3: Lehrstoff der Oberprima, 4. verbesserte Auflage, Hannover (Manz & Lange) 1909, 254.

³¹ Vgl.: Ernst Hinrichs: Zur wissenschaftlichen Angemessenheit von Schulbuchtexten, in: K. P. Fritsche (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa, Frankfurt a.M. 1992, 97-105.

³² Vgl. die Definition von „Mentalität“ bei: Rolf Reichhard: „Histoire des Mentalités“. Eine neue Dimension der Sozialgeschichte am Beispiel des französischen Ancien Régime, in: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 3 (1978), 130-132.

³³ Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Rep 76 VI, Sect. 1, z - Bd. 237, Blatt 1.

auf eine Anfrage des Reichskanzlers,³⁴ ob nicht der Unterricht in der Bürgerkunde verstärkt werden müsse:

„Man soll doch nicht glauben, daß mit der bloßen Aufnahme staatswissenschaftlicher Kenntnisse die politische Bildung des Volkes geschaffen werde. Sie ist überhaupt nicht das Ergebnis von Wissen und Gelehrsamkeit, sondern vielmehr die Frucht langer historischer Prozesse, in denen wir Deutsche mitten stehen.“³⁵

Die deutschen Lehrwerke bleiben diesem traditionellen, monarchistischen Verständnis treu. Der dualistischen, vom Gefühl der Bedrohung geprägten Weltansicht der französischen Bücher, die zwei unterschiedliche Wertsysteme gegenüberstellen, in deren Wettstreit die zukünftigen Bürger sich für die Sache Frankreichs, d.h. für Recht und Freiheit, mobilisieren sollen, tritt so auf deutscher Seite die Beschreibung der auf Wohlstand und Frieden gerichteten Bemühungen des Monarchen gegenüber, in den seine künftigen Untertanen Vertrauen entwickeln sollen.

Erst im Weltkrieg schreiben auch die traditionellen Lehrwerke die Entwicklung von vor 1914 zur Vorkriegsgeschichte um. Alle Autoren sind sich über die Kriegsursachen - nachdem sie ein Versagen des Monarchen ausgeschlossen haben - einig mit Neubauer: „Tief eingewurzelte Rachgier“ der Franzosen, „maßlose Eroberungssucht“ der Russen und „kühl berechnender Krämergeist“ der Engländer hätten sich zusammengefunden, um das Deutsche Reich zu zerschlagen.³⁶ Ein bedeutender und folgenreicher Unterschied zwischen der deutschen und französischen Kriegskultur ist in dieser Erklärung angelegt: Während Frankreich als „nation-lumière“ für Recht und Freiheit in der Welt kämpft,³⁷ geht es für Deutschland und Österreich nur um ihre eigenen Interessen, „um ihr Dasein als freie und selbständige Weltmächte“.³⁸

Im Gegensatz zu den französischen Büchern, in denen die Entstehung des Weltkriegs bruchlos aus dem Vorkriegsbild einer von deutschem Hegemoniestreben verursachten „paix armée“ erklärt werden kann, taucht die deutsche Erklärung, die den Weltkrieg als Folge einer von Engländern, Franzosen und Russen planmäßig betriebenen Einkreisungspolitik deutet, erst während des Krieges in den Büchern auf. Damit wurde ein Erklärungsparadigma geschaffen, das die deutschen Schulbücher der Kriegszeit, der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus verbindet und bis in die heutigen Tage wirksam ist.³⁹

³⁴ Ebd., Rep 76 VI, Sekt. 1, z - Nr. 228, Bd. 1, Blatt 94.

³⁵ Ebd., Blatt 100-107.

³⁶ So die Formulierungen von Neubauer, Lehrbuch der Geschichte, 18. Auflage, 1916, 220.

³⁷ Vgl.: Audoin-Rouzeau, La guerre des enfants, 24ff und 69ff.

³⁸ Schenk / Koch: Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Teil 9: Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart, 3. Auflage, Leipzig (Teubner) 1915, 306.

³⁹ S. z.B. B. Heimloth (Hg.): Geschichte 4, Ausgabe B, München (List/Oldenbourg) 1982, 31 und 37 zu den Ursachen des Weltkriegs: „Frankreichs Politik war auf eine Isolierung des Deutschen Reiches und auf die Rückgewinnung Elsaß-Lothringens ausgerichtet“.

Nach 1918 greifen auch republikanische Autoren wie selbstverständlich auf diese Deutung zurück, etwa Franz Schnabel, der erklärt:

„Ohne Revanchestimmung und Panslavismus wäre die englische Politik [der Einkreisung] nicht möglich gewesen, aber daß der Weltkrieg zustande kam dazu war nötig, daß diese drei Bestrebungen sich fanden. Die Wurzel des Weltkriegs liegt in den Verträgen von 1904 und 1907.“⁴⁰

Selbst das betont republikanische Schulbuch von Henche sieht im Weltkrieg eine Folge der kriegerischen Absichten der Nachbarn Deutschlands, die wie selbstverständlich Feinde sind.⁴¹

Kritik an der deutschen Politik wird von allen deutschen Schulbüchern nur in dem Sinne geäußert, daß sie die kriegerischen Absichten der anderen Völker zu spät erkannt habe. Diese Kritik gewinnt in den nationalsozialistischen Schulbüchern eine neue Qualität, wenn bedauert wird, daß Deutschland jeder kriegerischen Auseinandersetzung ausgewichen sei. Bernhard Kumsteller verurteilt diese „pazifistische“ Haltung der Mittelmächte, deren Lage sich nach dem zweiten Balkankrieg stark verschlechtert habe:

„Sie waren einem Kampf ausgewichen, den sie ein Jahr später doch führen mußten, und zwar unter wesentlich ungünstigeren Bedingungen. Sie hatten abermals eine Gelegenheit zum Zuschlagen versäumt.“⁴²

Abgesehen von der rassistischen Dimension dieser Deutung, die Wilhelm II. als „Pazifisten“ qualifiziert, denn „durch das englische Blut von Mutterseite her war er durch und durch unpreußisch“,⁴³ handelt es sich hierbei keineswegs um eine genuin nationalsozialistische Erklärung der deutschen Vorkriegspolitik. Schon während der Weimarer Republik klagten Historiker - auch solche, die später Opfer des Nationalsozialismus werden sollten - über den angeblich allzu friedlichen Charakter der wilhelminischen Politik. Hans Rothfels kritisierte 1924 die „Abneigung [der deutschen Vorkriegspolitik] den sich schürzenden Knoten zu zerhauen und die Situation durch entschlossene Übernahme einer partiellen Kriegsgefahr zu klären“.⁴⁴ Zwei Jahre später folgerte er aus dieser Analyse, daß die Frage sich aufdränge „ob die wahrhaft geschichtliche Schuld, die Verantwortung

⁴⁰ Grundriß der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten. Teil 4: Franz Schnabel: Neuste Zeit (bis 1919), 4. Auflage, Leipzig / Berlin (Teubner) 1925, 151.

⁴¹ A. Henche (Hg.): Geschichte in Tatsachen, Heft 4: Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, 2. Auflage, Breslau (Hirt) 1925, 51.

⁴² B. Kumsteller: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend, Teil 8, Leipzig (Quelle & Meyer) 1938, 153.

⁴³ Ebd., 103.

⁴⁴ Hans Rothfels: Das Problem der „Schuldfrage“ und der „Neue Kurs“, in: Die Kriegschuldfrage, 2 (1924), 199.

vor der Nation, nicht eben da beginnt, wo die Unschuld im Sinne von Versailles erhärtet ist“.⁴⁵

Einig sind sich alle deutschen Autoren, wenn sie den angeblichen Kriegswillen der Entente-Mächte betonen, der das Ziel verfolgt habe, Deutschland zu zerstören. In dieser Perspektive erscheint der Versailler Vertrag als Fortsetzung des Krieges gegen Deutschland und als Bestätigung der deutschen Analyse der Kriegsursachen.

Arnold Reimanns „Geschichtswerk“ nennt als Ziele des Versailler Vertrages „die dauernde Entwaffnung, die wirtschaftliche und moralische Zerschmetterung Deutschlands.“⁴⁶ Auch für Franz Schnabel liefert der Vertrag „ein ganzes Volk in Schuldknechtschaft und Sklaverei“, deren Grundlage der Artikel 231 sei.⁴⁷ Der französische „Siegfriede“ verneine „die Gedanken der Völkerversöhnung und Humanität, der Gerechtigkeit und der inneren Freiheit der Völker“.⁴⁸

Aus diesem Verständnis des Vertragswerkes ergibt sich die zwingende Notwendigkeit, dessen Revision betreiben zu müssen, im Interesse Deutschlands und einer gerechten Weltordnung. Das gilt auch für betont republikanische Autoren, etwa wie A. Henche, dessen „abschließendes Urteil“ über den Versailler Vertrag wie eine Deklaration des Kriegsschuldreferates wirkt:

„Die Deutschen erkennen den Vertrag von Versailles nicht als eine Grundlage zu dauerhaften, friedlichen Völkerbeziehungen an. Die Vergewaltigung - Deutschlands hat für ganz Europa die schwersten wirtschaftlichen und vielleicht auch politischen Gefahren im Gefolge. Der Vertrag ist ein Diktat, kein modernes Friedensinstrument des Völkerrechts.“⁴⁹

Während für französische Schulbuchautoren der Versailler Vertrag den Völkern Gerechtigkeit und Freiheit bringt, erscheinen Reparationen, Gebietsabtretungen und Abrüstung in deutschen Büchern nur als Maßnahmen zur Unterdrückung Deutschlands. Besonders deutlich wird diese Tendenz in den zahlreichen Karten und Schaubildern.⁵⁰ Im Gegensatz zu den französischen Schulkarten, in denen die neuen Grenzen die Verwirklichung des Selbstbestimmungsrechtes der Völker ausdrücken, „entretchen“ diese neuen Grenzen in deutschen Karten deutsches Sprachgebiet und „entreißen“ dem Reich lebenswichtige Rohstoffgebiete.

Die deutschen Karten knüpfen an das seit dem Weltkrieg dominierende Einkreisungsparadigma an und schreiben es in die Gegenwart fort. Henche

⁴⁵ Hans Rothfels: Zur Beurteilung der englischen Vorkriegspolitik, in: Berliner Monatshefte, 4 (1926), 600.

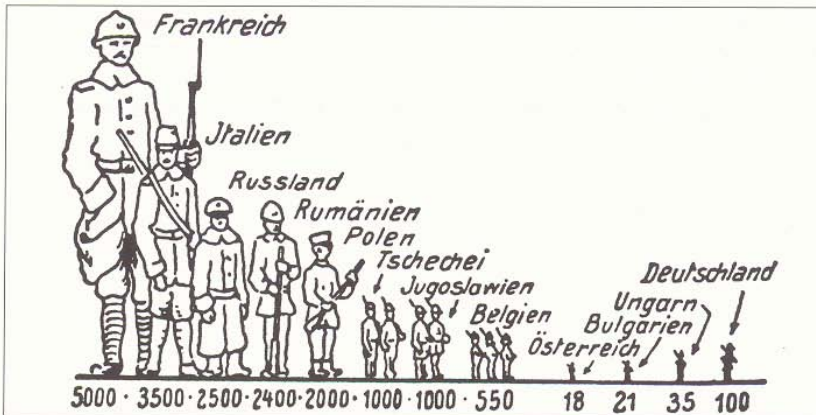
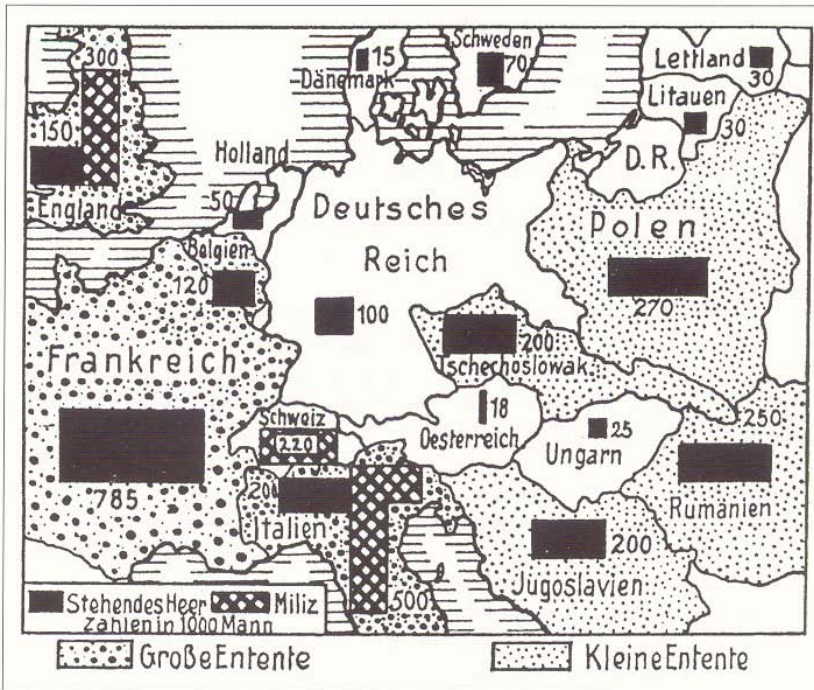
⁴⁶ A. Reimann (Hg.): Geschichtswerk für höhere Schulen, Bd. 9: Kurt Gerstenberg / Ernst Krüger: Die Zeit von 1815 bis zur Gegenwart für die Oberstufe, München / Berlin (Oldenbourg) 1933, 244.

⁴⁷ Schnabel, Grundriß der Geschichte, 173 und 176.

⁴⁸ Ebd., 179-180.

⁴⁹ Henche (Hg.), 92.

⁵⁰ Vgl.: Rainer Bendick: Nationale Geschichtsbilder. Der Versailler Vertrag in deutschen und französischen Schulgeschichtskarten (erscheint 1997 in Praxis Geschichte).



52 (o.) „Das Heerlager um Deutschland“ aus: *Geschichte in Tatsachen*, herausgegeben von A. Henche, 1925

53 (u.) „Die heutige Landrüstung Europas“ aus: *Geschichtswerk für höhere Schulen* von Arnold Reimann, 1926

produziert eine Europakarte unter dem Titel „Das Heerlager um Deutschland“ (Abb. 52),⁵¹ welche die Sollstärken der Armeen der europäischen Nachbarländer angibt, so daß das Deutsche Reich von gewaltigen Armeen eingekreist erscheint. In anderen Schulbüchern erhält die Darstellung der Abrüstungsfrage eine deutliche demagogische Zuspitzung, etwa bei Arnold Reimann:⁵² Die europäischen Länder werden hier als Soldaten in den landestypischen Kampfanzügen dargestellt. Ihre Größe entspricht den jeweiligen Heeresstärken, und sie sind entsprechend den Bündnissen des Weltkriegs - Entente gegen Mittelmächte - gruppiert. Die Botschaft dieser Abbildung ist klar: Die Bedrohung Deutschlands durch den „Feindbund“ hält an (Abb. 53).

Die Nationalsozialisten führten diese Darstellung des Versailler Vertrages weiter und verschärfte sie. In Thüringen wird das besonders deutlich. Im Oktober 1932, nachdem dort die Nazis an die Macht gekommen waren, verordnete ein Erlaß, daß regelmäßig die letzte Unterrichtsstunde der Woche damit zu schließen sei, daß der Lehrer den Artikel 231 verlese, mit folgender Einleitung: „Hört den Artikel, den Deutschlands Feinde ersannen, um uns auf ewig zu schänden“. Worauf die Klasse im Chor zu antworten hatte: „Die deutsche Schande soll brennen in unseren Seelen bis zu dem Tage der Ehre und Freiheit!“⁵³

Damit war die Revisionspropaganda der Weimarer Republik so radikal gesteigert, daß die Zeit vor 1933 als Zeit der „Knechtung“ erscheinen mußte, gegenüber der die Außen- und Militärpolitik Hitlers als Befreiung profiliert werden konnte. So wurde dieser Erlass im März 1935 nach der Wiedereinführung der Wehrpflicht, dem „heiß ersehnten Tag der Wiederherstellung der nationalen Ehre und Freiheit“,⁵⁴ aufgehoben und verfügt, bis zum Schuljahresende den Aufbau der Wehrmacht in den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts zu stellen. Die Darstellung des Versailler Vertrages diente nun der Rechtfertigung der deutschen Aufrüstung, die von einer grundsätzlichen Änderung der Darstellung des Krieges begleitet war.

⁵¹ Henche (Hg.), 80.

⁵² A. Reimann (Hg.): Geschichtswerk für höhere Schulen, Teil 2, Heft 3: Kurt Gerstenberg: Die Neuzeit von 1648 bis zur Gegenwart, 4., ergänzte Auflage, München / Berlin (Oldenbourg) 1926, 148.

⁵³ Der Versailler Vertrag in den Thüringer Schulen. Verfügung vom 10. Oktober 1932, zit. nach: D. Gernert (Hg.): Schulvorschriften für den Geschichtsunterricht im 19./20. Jahrhundert, Köln/Weimar/Wien 1994, 242.

⁵⁴ Das Reichsgesetz für den Aufbau der Wehrmacht im Geschichtsunterricht der Thüringischen Schulen. Bekanntmachung vom 18. März 1935, zit. nach: D. Gernert (Hg.), 244.

3. Das Kriegsgeschehen in deutschen Büchern: Von der Verteidigung gegen die Feinde zur Geburt des neuen, nationalsozialistischen Menschen

Schon während des Weltkriegs wurden die Grauen der Materialschlachten in den deutschen Schulbüchern angesprochen, aber als Anklage gegen die Feinde formuliert, die derartiges Leid über die Welt bringen. Tod und Verderben gehen nur von den Gegnern aus, denen die deutschen Soldaten tapfer widerstehen und das Deutsche Reich so vor den Angriffen der Entente-Mächte schützen. Als die deutschen Truppen sich 1917 auf die Siegfriedstellung zurückziehen, war „das von ihnen geräumte Gelände ... durch die Geschosse der Feinde wüst und unwegsam.“⁵⁵

Diese Deutung aus der Kriegszeit wird in der Weimarer Republik fortgesetzt. In den Materialschlachten verteidigen die deutschen Soldaten ihre Heimat gegen einen Feind, der nicht einmal davor zurückschreckt, sein eigenes Land zu verwüsten:

„Die Franzosen griffen immer wieder an: bei Verdun, am Damenweg, bei Reims, Soissons. Tausend und abertausend Geschütze brüllten, berstende Minen brachen wie kleine Vulkane aus dem Erdboden, und aus der hohen Luft sandten Schwärme von Fliegern Tod und Verderben in die Reihen der unten Kämpfenden. Noch ein neues Ungetüm tauchte auf dem Kampffelde auf: der Tank Die geschützte Besatzung dieser eisernen Wagen fuhr langsam unter einem Hagel von Geschossen zermalmend in den Feind. Anfangs stockten und stutzten unsere Feldgrauen, dann aber lernten sie, auch dieser neuen Gefahr abzuweichen. Schwer waren in diesen furchtbaren Schlachten die Verluste bei Freund und Feind, doch blieb die deutsche Widerstandskraft ungebrochen, das besetzte Nordfrankreich und Belgien in unseren Händen.“⁵⁶

Die Verteidigung Deutschlands vor den Toren von Reims und Soissons, der Tod der deutschen Soldaten und die Anklage gegen den Feind gehen hier ineinander über. Diese Beschreibung setzt die Deutungen aus der Zeit des Weltkriegs bruchlos im Frieden fort⁵⁷ und heroisiert die deutschen Soldaten zu Opfern des von der Entente brutal geführten Krieges. Genau das ist der Unterschied zu der Deutung, die das Weltkriegsgeschehen in den nationalsozialistischen Schulbüchern erhält: In ihnen werden die Materialschlachten zur Geburtsstunde eines neuen Menschen.

⁵⁵ Richard Seehausen: Der Weltkrieg bis Ende des Jahres 1917. Ergänzung zu den Lehrbüchern der Geschichte von J. C. André, 3. Auflage, Leipzig (Voigtländer) 1918, 47.

⁵⁶ Welters Lehrbuch der Weltgeschichte, von Humborg/Schoo/Bolbert, Teil 4: Die neueste Zeit, Münster (Coppensath) 1928, 200.

⁵⁷ Vgl. die Darstellung in: Welters Lehrbuch, 1916, 499.

So heißt es etwa in Hohmanns „Lehrbuch der Geschichte“ von 1937:

„Übermenschlich waren die physischen, vor allem aber die seelischen Anforderungen, die die moderne Materialschlacht an den Kämpfer stellte, der gewöhnliche Mensch versagte hier. Er mußte ein anderer, ein größerer werden. Er mußte über sich selbst seelisch hinauswachsen zum Helden. Der Glutofen dieser Materialschlachten formte den Menschen neu, härtete ihn wie Stahl, gab ihm eine fast überirdische Ruhe und kalte Überlegenheit über den Feuerwahnsinn der Maschinen.“⁵⁸

Dieses Verständnis des Weltkriegs entspricht der Deutung, die Adolf Hitler dem Kriegsgeschehen gab, und zeigt, in welchem Ausmaß die deutschen Geschichtsdidaktiker nach 1933 „Mein Kampf“ rezipiert hatten.⁵⁹ Hitler schreibt über die Wirkung der Materialschlachten:

„Immer wenn der Tod auf Jagd war, versuchte ein unbestimmtes Etwas zu revoltieren, war bemüht, sich als Vernunft dem schwachen Körper vorzustellen und war doch nur die Feigheit, die unter solchen Verkleidungen den einzelnen zu umstricken versuchte. ... Je mehr sich aber diese Stimme, die zur Vorsicht mahnte, mühte, je lauter und eindringlicher sie lockte, um so schärfer ward dann der Widerstand, bis endlich nach langem inneren Streite das Pflichtbewußtsein den Sieg davon trug. ... Der Wille war endlich restlos Herr geworden. Konnte ich die ersten Tage mit Jubel und Lachen mitstürmen, so war ich jetzt ruhig und entschlossen. Dies aber war das Dauerhafte. Nun erst konnte das Schicksal zu den letzten Proben schreiten, ohne daß die Nerven rissen oder der Verstand versagte.“⁶⁰

In Hinblick auf das Kriegsgeschehen werden die Schulgeschichtsbücher zu didaktischen Varianten von „Mein Kampf“ und zeigen, daß der Weltkrieg für die Nationalsozialisten einen besonderen, ja, zentralen pädagogischen Wert hatte: Sein Erleben machte für sie Menschen zu Nationalsozialisten. Die Zeitschrift „Nationalsozialistische Erziehung“ schrieb dazu, daß der Weltkrieg ein großer, notwendiger Opfergang gewesen sei, der „die seelische und geistige Auferstehung unseres Volkes“⁶¹ im Nationalsozialismus bewirkt habe.

⁵⁸ Hohmann / Schiefer: Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen, Oberstufe, Bd. 3: Deutsche Geschichte vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart, 10. Auflage, Frankfurt a.M. (Diesterweg) 1937, 12-13.

⁵⁹ Zum Einfluß von „Mein Kampf“ auf die Geschichtsdidaktik des Nationalsozialismus vgl.: Rainer Riemenschneider: L'enseignement de l'histoire en Allemagne sous le ‚troisième Reich‘, in: Francia 1979, 401-428; Horst Gies: Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers, Köln / Weimar / Wien 1992, 16ff.

⁶⁰ Adolf Hitler: Mein Kampf, München 1925, 181.

⁶¹ Kurt Hotzel: Heldenverehrung - Todüberwindung. Zum Heldengedenktag, in: Nationalsozialistische Erziehung, 20.2.1937, 97-98, hier 98.

So mußte das Kriegserlebnis den Schülern vermittelt werden, sollten auch sie zu Nationalsozialisten werden. Dazu wurde ein sehr modernes Medium eingesetzt: der Unterrichtsfilm. Schon 1934 wurde er per Erlaß dem traditionellen Unterrichtsmedium Buch gleichgestellt, und 1938/39 produzierte die Reichsstelle für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht aus altem Filmmaterial fünf Unterrichtsfilme, die den Weltkrieg behandeln.⁶² Diese Bildstreifen zeigen nichts anderes als Kampf zu Lande, zu Wasser und in der Luft. Die diplomatische Vorgeschichte des Krieges wird überhaupt nicht erwähnt. Diese Filme brachten den Schülern nicht nur ein für die Erziehung zum Nationalsozialisten zentrales Erlebnis nahe; es ging auch darum, den neuen, kommenden Krieg psychologisch vorzubereiten.

4. Das Kriegsgeschehen in französischen Schulbüchern:

Von der Anklage gegen die Feinde zur Anklage gegen den Krieg

Den französischen Büchern ist eine solche Vermittlung des Kriegserlebnisses vollständig fremd. Zu Beginn der zwanziger Jahre betonen sie ganz im Stil der französischen Kriegskultur, daß Frankreichs Sieg die Knechtung der Welt unter dem deutschen Joch verhindert habe. In diesem Sinn interpretiert Isaac den Sieg an der Marne: „La France a sauvé, avec sa propre liberté, la liberté de l'Europe et peut-être la liberté du monde.“⁶³ In den späteren Ausgaben des Cours Malet-Isaac treten diese Reminiszenzen an die „guerre civilisatrice“ deutlich zurück. Die meisten Autoren folgen dieser Tendenz und betonen spätestens ab Ende der zwanziger Jahre das Vernichtungswerk des Krieges, das unter zwei Perspektiven betrachtet wird: den französischen Verlusten einerseits und den Kampfhandlungen andererseits.

In allen französischen Lehrwerken zeigen zahlreiche Fotos, wie die Landschaft in ein „paysage lunaire“ verwandelt worden ist und mehrere Karten dokumentieren den deutschen Vormarsch 1914, die besetzten französischen Gebiete und schließlich die erneuten deutschen Vorstöße im Frühjahr 1918.⁶⁴ Die französischen Verlustzahlen werden ausdrücklich gegen die deutschen aufgerechnet und der deutsche Rückzug auf die Siegfriedstellung als vorsätzliches, systematisches Zerstörungswerk beschrieben.⁶⁵

Diese Schilderung der Zerstörungen dient dazu, die deutsche Kriegsführung als unmenschlich anzuklagen und Deutschlands moralische Verantwortung zu

⁶² Die Filme haben folgende Titel: „Ein Kampftag an der Westfront“, „Landung auf Ösel“, „Deutsches U-Boot auf Kaperfahrt“, „Seekrieg 1914-1918“, „Kriegsflieger an der Westfront“.

⁶³ Isaac, Cours complet d'histoire, 1921, 1097; vgl.: Ders., Cours d'histoire Malet-Isaac, 1930, 694.

⁶⁴ So wird nachdrücklich daran erinnert, daß der Krieg auf französischem Boden stattfand.

⁶⁵ Z.B. Guignebert (Hg.), 549.



54 „Sur la route du Fort de Souville, devant Verdun“ aus: *Cour d'histoire Malet-Isaac à l'usage de l'enseignement secondaire, 1930*

belegen. Der katholische Cours-Guiraud von 1922 zitiert einen Brief, in dem Wilhelm II. dem österreichischen Kaiser die deutsche Kriegsführung erklärt habe: „Il faut tout mettre à feu e à sang, égorger hommes et femmes, enfants et vieillards, ne laisser debout ni un arbre ni une maison.“⁶⁶

Der Krieg erscheint so als von Deutschland geplanter großer Raub- und Plünderungszug und die „atrocités“ in Belgien und Nord-Frankreich als mit Vorsatz verübte Verbrechen, die Deutschland aus der Gemeinschaft der zivilisierten Völker ausschließen: „Il ne resta que la honte de pareiles crimes.“⁶⁷

Des weiteren rechtfertigen diese Schilderungen die französischen Reparationsforderungen, die - obwohl als Wiedergutmachung der Kriegsschäden gedeutet - immer auch als Bestrafung Deutschlands verstanden werden können. An ein Foto eines „sans aucune nécessité militaire“ zerstörten Fabrikschornsteins schließt Isaac 1921 ein Zitat von Clemenceau an, das Wiedergutmachung und Bestrafung fordert: „Le plus terrible compte de peuple ... peuple s'est ouvert, il sera payé.“⁶⁸

⁶⁶ Guiraud (Hg.), 1922, 1156, Anm. 2.

⁶⁷ Ebd., 1159.

⁶⁸ Isaac, Cours complet d'histoire, 1921, 1153.

In den späteren Ausgaben des Cours Malet-Isaac fehlen solche Aussagen. Vielmehr historisiert Isaac die Stimmung nach dem Sieg: Unter einem Foto abgehackter Ostbäume zitiert er Ernst Jünger - „Bref on se livrait à une véritable orgie de destruction“ - und kommentiert anschließend: „Ajoutant qu'il ne faut pas s'étonner si l'adversaire ainsi traité en éprouve quelque ressentiment.“⁶⁹ Auch die „atrocités“ werden nicht mehr als vorsätzliche deutsche Verbrechen dargestellt, sondern mit der „hantise des franc-tireurs, dont l'armée allemande était travaillée.“⁷⁰ erklärt. Kein französischer Autor geht so weit wie Isaac im Abbau der Kriegskultur, aber einige folgen dieser Tendenz.⁷¹

In den Beschreibungen der Kampfhandlungen treten die deutschen Gegner erst an zweiter Stelle auf. Der Hauptfeind des „poilu“ ist der Krieg an sich. Wenn Leben und Leiden der Soldaten geschildert werden, tauchen die Deutschen nicht mehr auf:

„L'infanterie surtout subit les pires épreuves. Dans certains secteurs, la lutte fut si atroce que les cadavres amoncelés se m'laient ... la terre des boyaux et des tranchées. Au péril de mort, s'ajoutaient les misères quotidiennes: le froid, la boue, le pullulement des rats et de la vermine. Emprisonnés et littéralement enterrés vivants dans la tranchée, n'ayant le plus souvent qu'un trou avec un peu de paille pourrie pour reposer, séparés du monde extérieur comme par une barrière infranchissable, tenus jour et nuit sur le qui-vive, exposés ... la mort sous ses formes les plus hideuses, les soldats de cette affreuse guerre - guerriers malgré eux - semblèrent avoir reculé les limites de la souffrance et de la résistance humaines.“⁷²

Der Krieg erscheint hier als grausame Vernichtung menschlichen Lebens und menschlicher Umgangsformen. Mit zunehmender zeitlicher Distanz zum Weltkrieg tritt die Interpretation des Krieges als Kampf für Freiheit, Recht und Zivilisation gegen die deutsche Barbarei immer mehr zurück hinter der Betonung seiner zivilisationszerstörenden Wirkung. Die Landschaft und die Menschen werden von ihm zerbrochen. In diesem Sinn kommentiert Isaac ein Foto vom Schlachtfeld am Chemin des Dames: „Rien ne saurait exprimer l'horreur de ce ‚paysage lunaire‘ ni les souffrances de l'infanterie qui vécut et mourut là, misérable humanité, broyée par la puissance monstrueuse de feux d'artillerie.“⁷³ Der Mut, die Opfer, die „tenacité“ der „poilus“ werden hier nicht verneint, aber mit diesen Tugenden gehen unendliche Zerstörungen einher, gegenüber denen die Zivilisation verblaßt, für die doch eigentlich gekämpft wird.

⁶⁹ Isaac, Cours d'histoire Malet-Isaac, 1930, 733.

⁷⁰ Ebd., 750.

⁷¹ Etwa Guignebert (Hg.), 566.

⁷² Isaac, Cours d'histoire Malet-Isaac, 1930, 699-702.

⁷³ Ebd., 698.

Auch wenn die Soldaten noch nicht physisch vernichtet sind, hat der Krieg sie doch entmenschlicht. Ein Foto des Jagdfliegers Guynemer im Cours Malet-Isaac zeigt nicht den strahlenden, jugendlichen Helden, sondern den Piloten mit harten und angespannten Gesichtszügen. Der Kommentar betont die entmenschlichende Wirkung des Krieges, indem die Jugend Guynemers, seine Begeisterung und sein Mut von 1914 beschrieben werden, als er sich freiwillig meldete und trotz Untauglichkeit auf dem Dienst mit der Waffe bestand. Diesem Guynemer von 1914 wird im Bild der Soldat des Krieges gegenübergestellt: „Le visage de Guynemer a une expression dure, presque sauvage, son regard transperce comme une épée.“⁷⁴ Aus dem idealistischen jugendlichen Helden von 1914 ist durch die Wirkung des Krieges ein Wilder geworden. Der Held ist entmenschlicht worden.

In dem Maße wie die ungeheuren Opfer und Leiden von den französischen Autoren bewußt gemacht werden, scheint eine Deutung des Weltkriegs als Kreuzzug für die Zivilisation nicht mehr möglich, dies um so mehr als zu Beginn der dreißiger Jahre die in Versailles geschaffene Ordnung zusammenbricht. Weder die Freiheit der neuen Staaten noch die deutschen Reparationen oder die Auslöschung des deutschen Militarismus scheinen gesichert. Somit sind alle Opfer des Krieges - und damit der Krieg selbst - sinnlos geworden.

Der Cours-Guiraud glaubt 1933 an eine „restauration possible des Hohenzollern“⁷⁵ und damit an eine Rückkehr des bedrohlichen deutschen Militarismus. Alle Autoren vermerken mit Verbitterung, daß es Deutschland weitgehend gelungen sei, sich seinen Reparationspflichten zu entziehen. Frankreich, das nun die Folgen des Krieges alleine tragen müsse, ist in eine schwere Staats- und Gesellschaftskrise geraten, die seine bisherige Identität in Frage stellt. Das Selbstbewußtsein, Träger einer zivilisatorischen Mission zu sein, scheint beschädigt, wenn Jules Isaac 1939 über die französische Republik schreibt: „Bien que la nation reste fortement attachée aux libertés pour la conquête desquelles elle a lutté pendant un siècle, elle aspire à un renouveau du régime politique et économique.“⁷⁶

Auch auf dem Feld der Außenpolitik habe keines der Ziele, für die Frankreich gekämpft hatte, durchgesetzt werden können. Vielmehr hätten die inzwischen eingetretenen territorialen Veränderungen aus dem besiegten Deutschland „le principal bénéficiaire de la guerre“⁷⁷ gemacht. Obwohl sich Isaac keinen Illusionen über Deutschland hingibt - dessen „réarmement a eu pour conséquence presque immédiate l'annexion de l'Autriche et le démembrement de la Tchécoslovaquie“⁷⁸ - ist ein Krieg für ihn prinzipiell nicht mehr möglich. Konflikte

⁷⁴ Ebd., 705.

⁷⁵ Guiraud (Hg.), 1933, 583.

⁷⁶ Isaac, Cours d'histoire Malet-Isaac, 1939, 770.

⁷⁷ Ebd., 780.

⁷⁸ Ebd., 781.

könnten nur noch im Rahmen des Völkerbundes gelöst werden, der auf unbestreitbaren Tatsachen aufbaue: „L'expérience de la guerre, les ravages que sa technique scientifique avait causés, la certitude acquise que la civilisation ne résisterait pas au renouvellement d'une telle épreuve.“⁷⁹

Das Zerstörungswerk des Krieges, das in der unmittelbaren Nachkriegszeit noch als Anklage gegen Deutschland gewendet werden konnte, wendet sich jetzt, nachdem alle Hoffnungen, die mit der „guerre civilisatrice“ verbunden waren, gescheitert sind, gegen den Krieg an sich: Die Schrecken des Schlachtfeldes, die physische und psychische Zerstörung der Menschen machen einen Krieg nicht mehr denkbar. Zivilisation und Krieg sind unvereinbar geworden. Zur gleichen Zeit betonen die nationalsozialistischen Schulbücher mit Genugtuung die Ausmerzungen aller, die an den Schrecken der Schlacht physisch und psychisch zugrunde gingen und sehen in diesem Vernichtungswerk die Geburtsstunde eines neuen Menschen und eines neuen Deutschland. Diese Deutung entwickelte sich im Rahmen einer Wahrnehmung des Weltkriegs, die die Zerstörung des eigenen Volkes und Territoriums nicht als Folge der Kampfhandlungen verstand, sondern als vorsätzliches Werk des „aufgezwungenen“ Friedens. Sie ist in der Selbstsicht der Nationalsozialisten aber erst durch das Erleben der Materialschlachten möglich geworden. Insofern ist der Weltkrieg und die Verarbeitung seiner Folgen ebenso die Ursache des französischen Pazifismus der dreißiger Jahre wie eine - wenn nicht *die* - Grundlage des Nationalsozialismus.

⁷⁹ Ebd., 786.