

## 5 Schlussbetrachtung

---

Über den Verbleib der Originalurkunde des Friedensvertrages von Versailles weiß man nichts. Nach der Unterzeichnung am 28. Juni 1919 wurde sie ins Archiv des französischen Außenministeriums gebracht, die übrigen Signatarstaaten erhielten lediglich eine Abschrift.<sup>1</sup> Im Sommer 1940 wurde sie bei einem Raubzug der Nationalsozialisten zusammen mit dem Vertrag von Saint-Germain-en-Laye aus den französischen Archivbeständen entwendet und nach Berlin gebracht. Dort verliert sich jede weitere Spur.<sup>2</sup>

Während man Fotos und Gemälde betrachtet, welche die Unterzeichnungssituation des Versailler Vertrages vielfach abbilden, oder Dokumente und wissenschaftliche Arbeiten studiert, die das Vertragswerk thematisieren, macht man sich kaum bewusst, dass man sich mit einem Gegenstand beschäftigt, der vielleicht bereits nicht mehr existiert. Faszination und Bedeutung des Versailler Vertrages ergeben sich weniger aus dem Dokument an sich – obwohl es sich dabei immerhin um den bislang längsten Friedensvertrag der Geschichte handelt – als vielmehr aus seiner Wirkung. Das, was bleibt, lässt sich am Lauf der Geschichte nachvollziehen – an den zahlreichen Entwicklungen in Paris, Versailles und vier weiteren umliegenden Städten, deren Ausgangs- oder Endpunkte zurückzuführen sind auf die Ereignisse des Ersten Weltkrieges. Es geht um geografische Veränderungen, wirtschaftliche Folgen, die Kunst des Friedenschließens und symbolträchtige Bestimmungen, Handlungen und Inszenierungen. Was bleibt von »Versailles«, erschließt

- 
- 1 So wurde es bereits im Vertragstext selbst festgeschrieben: »Gegeben in Versailles am 28. Juni 1919 in einem einzigen Exemplar, welches in dem Archiv der Regierung der Französischen Republik niedergelegt bleiben wird und von dem jeder Signatarmacht authentische Ausfertigungen überreicht werden.« Friedensvertrag, S. 240.
  - 2 Schranz, Daniel: Der Friedensvertrag als Beutestück. Zum Schicksal der Originalurkunde des Versailler Vertrages im Zweiten Weltkrieg, in: Krumeich, Gerd (Hg.): Versailles 1919. Ziele, Wirkung, Wahrnehmung, Essen 2001, S. 342–348. Es wird spekuliert, dass der Vertrag 1944 in die Sowjetunion verbracht wurde oder dass er im Kampf um Berlin 1944/45 verschwand, vgl. ebd., S. 346f. Zu Verbleib, Entstehung und Bedeutung der Originalurkunde auch Payk, Marcus M.: Die Urschrift. Zur Originalurkunde des Versailler Vertrages von 1919, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe 16, H. 2 (2019): <https://zeithistorische-forschungen.de/2-2019/5714> [10.9.2020].

sich uns heute deshalb nicht mehr primär über das Studium der Vertragsurkunde, sondern vor allem durch die erinnerungskulturelle Aufarbeitung seiner Bedeutung.

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, was vom Versailler Vertrag dadurch erhalten bleibt, dass es durch die Erinnerung in Schulbüchern aus vier Nationen an nachfolgende Generationen weitergegeben wurde und wird. Die Narrative, Tendenzen und Geschichtsbilder, die im Folgenden noch einmal zusammengefasst werden, zeigen sich nicht alle in jedem der 41 Geschichtsschulbücher, stellen aber überdurchschnittlich oft Mittel oder Inhalte der Erinnerungsbildung dar. Bei der Analyse kristallisierten sich zudem fünf Aspekte heraus, die in allen Schulbüchern im analysierten Zeitraum von knapp hundert Jahren eine Rolle spielen und deshalb für die Arbeit sowie für die folgende Zusammenfassung strukturgebend wurden. Dies sind, erstens, die Delegierten und deren Ziele, welche sich teilweise an den vorangegangenen Kriegszielen orientierten und nach der Einstellung der Kampfhandlungen bei den Verhandlungen erreicht werden sollten. Diesbezüglich fiel auf, dass den Delegierten Clemenceau, Lloyd George und Wilson als Personen eine starke Präsenz zukommt. Die Persönlichkeiten der Großen Drei werden dabei mit den jeweiligen nationalen Zielen direkt verknüpft. Die Personalisierung der Friedensziele dient zur Vereinfachung komplexer politischer Zusammenhänge und diplomatischer Vorgänge und als Projektionsfläche nationaler Zuschreibungen, die je nach Nation und den internationalen Beziehungen im jeweiligen Betrachtungszeitraum unterschiedlich ausfallen. Damit wird die Identifikation der Lernenden mit den Personen und Zielen der Zeit erreicht, was zum einen das Verständnis erleichtert, zum anderen dazu beiträgt, dass allzu leicht ein einfaches Freund-Feind-Schema aufrechterhalten werden kann. Denn es zeigt sich häufig, dass nationale Ziele der ehemaligen Kriegsgegner auf bestimmte negative Charaktereigenschaften der Verhandelnden zurückgeführt werden. Dadurch werden Feindbilder besonders fassbar gemacht, weil eine personelle Verantwortlichkeit und Haftbarkeit suggeriert wird. Diese Art der Darstellung blendet jedoch komplexe Zusammenhänge, Interessengegensätze und die Notwenigkeit von Kompromissen und Zugeständnissen aus und verstärkt eine polarisierende Wirkung. Ausgeblendet werden außerdem zum allergrößten Teil die Positionen und Perspektiven der anderen Veraltungsmächte, neben Frankreich, Großbritannien und den USA insgesamt immerhin 28 weitere Nationen, sowie die der unterlegenen Mächte, die lediglich als passive, abstrakte Verhandlungsobjekte oder aber überhaupt nicht thematisiert werden. Einzig der italienische Ministerpräsident Vittorio Orlando wird als Teil des »Rats der Vier« in einigen Schulbüchern erwähnt. Deutschland erscheint ebenfalls häufig eigenschafts- und willenlos, wodurch indirekt der Eindruck entsteht, es sei primär Opfer der siegreichen Mächte und des Vertrages gewesen. Dies erschwert die Zuschreibung der Verantwortlichkeit für die darauffolgenden Entwicklungen oder marginalisiert sie.

In den 41 analysierten Schulbüchern sind 39-mal visuelle Darstellungen der Großen Drei bzw. des Rats der Vier abgedruckt, was deren Präsenz zusätzlich steigert. Bemerkenswert ist, dass sich trotz der herausragenden Wirkung visueller Darstellungen und ihres bedeutsamen erkenntnistheoretischen Potenzials in *keinem* der 41 Schulbücher Anregungen oder Aufgabenstellungen zur quellenkritischen Analyse dieser Darstellungen finden, sondern dass Bilder durchgängig lediglich zur Illustration dienen. Das Narrativ von weißen, älteren, dem westlichen Kulturreis angehörenden Männern, die Politik machen und die Weltgeschicke bestimmen, setzt sich auf diese Weise unreflektiert bis in die heutige Zeit in den Schulbüchern aller Nationen fort und legitimiert dieses Herrschaftskonzept damit indirekt.

Es fällt zudem auf, dass in den Darstellungen den Abgeordneten der jeweils eigenen Nation nie negative Attribute zugeschrieben oder ihr Auftreten auch nur kritisch hinterfragt wird. Vor allem Führungsanspruch und Dominanz, zum Beispiel die Rolle des Schiedsrichters im internationalen Mächtekonzert, werden hingegen besonders positiv herausgehoben und gelobt. Machtpolitische Ansprüche werden über einzelne Personen legitimiert – überdurchschnittlich oft zeigt sich dies in den US-amerikanischen Schulbüchern in Bezug auf Wilson. Den jeweils anderen Nationen werden im Gegenzug häufig unreflektiert niedere Motive wie Rache und Selbstbezogenheit unterstellt (interessanterweise nicht in den französischen Schulbüchern, obwohl die Motive Genugtuung und »Bestrafung« primär die französischen Bestrebungen bei den Verhandlungen beeinflussten<sup>3</sup>). Im Ergebnis erscheint Deutschland auch dadurch zumeist passiv und häufig gänzlich den machtpolitischen Kämpfen Wilsons, Clemenceaus und Lloyd Georges ausgeliefert.

Dieses Opfernarrativ zeigt sich auch im Zusammenhang mit den Vertragsbestimmungen, die als zweiter Aspekt in allen Büchern erwähnt werden. Es erfolgt in den allermeisten Fällen eine Aufzählung der unterschiedlichsten Abtretungen und Abgaben, welche die Deutschen zu leisten hatten. Zumeist wird dies durch Grafiken oder Kartenmaterial visualisiert und dadurch noch eindrücklicher. Geografische Karten transportieren im Kontext der Friedensverträge primär eine germanozentrische oder eurozentrische Perspektive – die Aufteilung des Osmanischen Reiches wird lediglich in neun von 41 Schulbüchern visualisiert (davon viermal gemeinsam mit den neuen Gebietsaufteilungen in Europa), die Verteilung der ehemaligen Kolonien als Völkerbundsmandate auf die siegreichen Mächte erhält bildlich einen noch geringeren Stellenwert.<sup>4</sup> Die Marginalisierung der ehemaligen Ko-

3 Vgl. dazu beispielsweise Waechter, Frankreich, S. 154ff.

4 Stichprobenartig zeigt sich, dass das Osmanische Reich mittlerweile häufiger Beachtung findet, so zum Beispiel im baden-württembergischen Bildungsplan von 2016, allerdings für die Klassen 9/10: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungspläne Baden-Württemberg (2016). Gymnasium, Geschichte, 3.3.6 Osmanisches Reich und Türkei

lonien zugunsten einer rein europäisch-westlichen Perspektive mag auch der Tat-sache geschuldet sein, dass die internationalen Schulbuchgespräche bereits in den 1950er Jahren zwar auch auf außereuropäische Gebiete ausgedehnt wurden (auch auf ehemalige Kolonien des asiatischen Raumes)<sup>5</sup>, selbst im Laufe der Jahrzehnte jedoch nicht auf afrikanische Länder, was nach wie vor aussteht und nicht nur wünschenswert, sondern dringend nötig wäre.

Hinzu kommt, dass – auch noch in den aktuellen Schulbüchern – mehrfach pauschal von der »Bestrafung« Deutschlands durch den Versailler Vertrag die Rede ist. Gleichzeitig werden die Lernenden im Unklaren darüber gelassen, wofür und wodurch genau die Deutschen bestraft werden sollten, ganz abgesehen davon, dass es für den Vertrag noch einige andere Motive gab als die »Bestrafung« der im Krieg unterlegenen Nation. Damit wird zum einen das Narrativ des kriminalisierten Deutschen Reiches aufrechterhalten, zum anderen die strategischen und durch zahlreiche Einflüsse bedingten Motive der siegreichen Mächte auf eine übergeordnete Kategorie reduziert, die unreflektiert bleibt. Umfang und Schwerpunkte der Bestimmungen sind von Nation zu Nation unterschiedlich, und ihre Bewertung bemisst sich am Vergleich zu den jeweiligen Zielen, welche bei den Verhandlungen für die jeweilige Nation angestrebt wurden. Dadurch treten – aus der jeweiligen nationalen Perspektive – vor allem die Unvollkommenheit und die Schwächen und Probleme des Vertragsschlusses hervor, ohne sie zu reflektieren oder Verständnis für andere Situationen und Interessen zu schaffen.

Die deutlichste Differenz zeigt sich in der Erwähnung der Artikel 231 (Verantwortung für den Krieg) und 232ff. (Reparationen) und ihrem juristischen und/oder moralischen Kontext. In den Darstellungen spiegeln sich häufig, wenn auch meistens nicht besonders plakativ, die jeweiligen Überzeugungen, politischen Strategien und Forschungskontroversen der Zeit innerhalb der Nationen. Eine einheitliche Linie ist weder im nationen- noch im epochenübergreifenden Vergleich zu erkennen. Die teilweise gravierenden nationalen Unterschiede verwundern vor allem vor dem Hintergrund einer im Laufe des 20. Jahrhunderts stetig fortgeschrittenen europäischen Annäherung, Globalisierung und gemeinsamer internationaler Schulbucharbeit mit dem Ziel der Verständigung, Versöhnung und der Herausbildung eines demokratischen Geschichtsbildes.<sup>6</sup>

– vom islamischen Imperium zum säkularen Nationalstaat, Stuttgart 2016, S. 34; online unter: [www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G](http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G) [22.9.2020]. Entsprechend nimmt auch die Entwicklung des Osmanischen Reiches neben den Imperien Russland und China in den Schulbüchern viel Raum ein, vgl. bspw. Zeit für Geschichte, Gymnasium Baden-Württemberg, Bd. 10, hg. v. Elisabeth Gentner u.a., Braunschweig: Schroedel 2020, S. 120–167. Darin wird auch der Untergang des Osmanischen Reiches nach dem Ersten Weltkrieg in einem Unterkapitel behandelt (148f.).

5 Vgl. Fuchs/Sammler, Schulbücher, S. 6 (Karte) und 8.

6 Ebd., S. 6-8.

Zwischenzeitlich wurde mit dem deutsch-französischen Geschichtsbuch »*Histoire/Geschichte*« (drei Bände, 2006–2011)<sup>7</sup> für die Oberstufe und dem deutsch-polnischen Geschichtsbuch »*Europa – Unsere Geschichte/Europa. Nasza historia*« (vier Bände, 2016–2020)<sup>8</sup>, deren Inhalte von Kommissionen der jeweils beteiligten Länder gemeinsam verhandelt und formuliert wurden, versucht, zumindest auf bilateraler Ebene Abhilfe zu schaffen. Auch »*Das Europäische Geschichtsbuch*« (unter Beteiligung von Personen aus 13 europäischen Ländern und seit 1992 immer wieder aktualisiert)<sup>9</sup> ist zu erwähnen. Doch sowohl ihre geringe Nachfrage und Reichweite als auch eine nach wie vor vorherrschende (west-)europäische Perspektive zeigen, wie schwer es ist, wirklich allen Perspektiven gerecht zu werden, während sich gleichzeitig in den jeweiligen uninationalen Schulbüchern im Vergleich nach wie vor kein einheitlicher Konsens in den Darstellungen zeigt.

Drittens wird, sofern die symbolische Dimension des Vertrages eine Rolle spielt, vor allem der Verweis auf das Jahr 1871, häufig im Zusammenhang mit der Rückgabe Elsass-Lothringens, angeführt, sodass das »erste Versailles« – die Gründung des Deutschen Reiches im Spiegelsaal – in einer direkten Kontinuitätslinie zum »zweiten Versailles« 1919 steht. Die Nennung bekannter Persönlichkeiten wie Ludwig XIV., Bismarck und Metternich setzt ohne weitere Erklärung die historische Entwicklung und die Rolle dieser Personen als bekannt voraus. In Deutschland dient dies vor allem in den Schulbüchern nach 1919 und vor 1945 dazu, dem deutschen Umgang mit Frankreich 1871 die Bestimmungen des Versailler Vertrages gegenüberzustellen, um diese als besonders unverhältnismäßig erscheinen zu lassen. In den Büchern der anderen Länder – und zwar nicht nur in Frankreich – erscheint 1919 zwar als recht drastischer, aber durchaus gerechtfertigter Endpunkt einer 1871 begonnenen Ungerechtigkeit und dadurch als

- 7 Deutsch: *Histoire/Geschichte*, Bd. 1: *Europa und die Welt seit 1945*, Leipzig: Klett 2006; *Histoire/Geschichte*, Bd. 2: *Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*, Leipzig: Klett 2008; *Europa und die Welt von der Antike bis 1815*, Leipzig: Klett 2011.  
 Französisch : *Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde depuis 1945*, Paris : Nathan 2006; *Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945*, Paris : Nathan 2008; *L'Europe et le monde de l'antiquité à 1815*, Paris : Nathan 2011.
- 8 Deutsch: *Europa – Unsere Geschichte*, Bd. 1: *Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter*, Wiesbaden: Eduversum 2016; Bd. 2: *Neuzeit bis 1815*, ebd. 2017; Bd. 3: *Vom Wiener Kongress bis zum Ersten Weltkrieg*, ebd. 2019; Bd. 4: *20. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, ebd. 2020.  
 Polnisch: *Europa. Nasza historia*, Tom 1: *Od prehistorii do średniowiecza*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2016; Tom 2: *Czasy nowożytne (do 1815 roku)*, ebd. 2017; Tom 3, część 1: *Od kongresu wiedeńskiego do I wojny światowej*, ebd. 2019; Tom 3, część 2: *Dwudziestolecie międzywojenne 1919–1939*, ebd. 2019; Tom 4: *Od wybuchu drugiej wojny światowej do czasów współczesnych*. ebd. 2020.
- 9 Delouche, Frédéric (Hg.): *Europäisches Geschichtsbuch/Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert*, Stuttgart: Klett 1992–2018.

Legitimation der auferlegten Bestimmungen.<sup>10</sup> Die Symbolik *am Ort* (inszenierte Unterzeichnung im Spiegelsaal) spielt im Vergleich zur historischen Symbolik *des Ortes* (des Spiegelsaals) insgesamt kaum eine Rolle. Illustrationen, welche die Situation im Spiegelsaal visualisieren, deuten Bedeutung und Wirkung der inhärenten Symbolik zwar an, werden aber nicht reflektiert, obwohl sie in Deutschland als krasse Demütigung empfunden wurden (und teilweise auch genauso gemeint waren). Sie trugen zu einem nicht unerheblichen Teil dazu bei, dass Empörung und Ablehnung des Versailler Vertrages so groß waren. Das plakativste Beispiel ist das Gemälde William Orpens, das in jeder Nation innerhalb des Untersuchungszeitraums in mindestens einem Schulbuch abgedruckt ist: Der Spiegelsaal macht einen großen Teil des Gemäldes aus. Es leiten jedoch in keinem der Bücher Aufgabenstellungen zur quellenkritischen Reflexion an. Ab den 1960er/70er Jahren finden sich dann kaum mehr Verweise auf symbolische Situationen und Handlungen, wodurch diese weiter marginalisiert werden. Eine Ausnahme bildet das deutsche Schulbuch aus dem Jahr 2017, in dem Versailles als Symbol in einem Vertiefungskapitel explizit thematisiert wird. Insgesamt kann sich jedoch lediglich ein diffuser Eindruck vom Ort der Unterzeichnung und seiner Symbolik ergeben, obwohl die zeitgenössische Bedeutung so groß war, dass er und nicht der Ort der Aushandlungen (Paris) namensgebend für den Vertrag wurde.

Die Frage nach der Verantwortung am Beginn des Ersten Weltkrieges ist bis heute nicht abschließend geklärt und hängt eng mit Artikel 231 des Versailler Vertrages zusammen. Es ist also nicht verwunderlich, dass dieser Artikel in nahezu allen Schulbüchern erwähnt wird und deshalb den vierten übergeordneten Analysegegenstand der vorliegenden Arbeit bildet. Es zeigte sich zunächst, dass in keinem Schulbuch explizit zwischen rechtlicher und moralischer »Schuld« bzw. »Verantwortung« unterschieden wird. Dass die moralische Verurteilung zu einer juristischen Entschädigungsverpflichtung hinzukam, machte jedoch genau den entscheidenden Unterschied aus, der eine Akzeptanz des Artikels bei den Deutschen unmöglich machte, auch wenn er unter den Wiedergutmachungsbestimmungen und nicht als Strafbestimmung in den Vertrag aufgenommen wurde. Zur Klärung des gesamten Sachverhalts wäre es entscheidend, die Mantelnote hinzuzuziehen und die Gründe für die emotionale Stimmung nach dem Weltkrieg aufzuzeigen. Ein Vergleich mit den Reaktionen in Österreich und Ungarn auf den in den Verträgen von Saint-Germain-en-Laye und Trianon gleichlautenden Artikel würde ver-

---

<sup>10</sup> J. Winter und A. Prost haben herausgearbeitet, dass der Ersten Weltkrieg in der französischen Geschichtsschreibung in der perspektivistischen Linie zu 1870 gesehen wird: Winter, Jay/Prost, Antoine: *The Great War in History. Debates and Controversies, 1914 to the Present*, New York 2005, S. 206. In den Schulbüchern Großbritanniens und der USA zeigt sich eine Adaption dieses Geschichtsbildes im Verweis auf eine Kontinuität zwischen 1871 und 1919.

deutlichen, dass dieser nicht zwingend die Reaktion hätte hervorufen müssen, die er in Deutschland provozierte.

Rache, Schuld und Strafe finden sich außerdem jedoch in den Schulbüchern aller Nationen über den gesamten Untersuchungszeitraum immer wieder als emotionale Kategorien, die nicht reflektiert werden, sodass häufig nicht einmal mehr ersichtlich ist, wofür das Deutsche Reich eigentlich bestraft werden sollte. Ein deutlicher Unterschied der Darstellung zwischen Deutschland und den siegreichen Mächten zeigt sich jedoch vor allem nach 1919 und in der NS-Zeit, als Deutschland auch im Kontext mit Artikel 231 als Opfer erschien, das durch die Verurteilung die gesamte Last der Kriegsfolgen allein tragen musste. In den Büchern der siegreichen Nationen fällt hingegen auch verbal eine deutliche Zurückhaltung auf. Dort nimmt die Bedeutung des Artikels nach 1945 weiter ab, was den Rückschluss nahelegt, dass die emotionale Reaktion darauf auch noch nach dem Krieg unterschätzt wird. Oder aber sie wird bewusst ausgespart, um die Rolle des Versailler Vertrages für die Entwicklungen nach 1919 nicht unmittelbar thematisieren zu müssen. In deutschen Schulbüchern findet sich das Opfernarrativ hingegen sogar noch in den 1990er Jahren, während in den damals siegreichen Staaten auch in den aktuellen Schulbüchern wieder verstärkt von Schuld und Bestrafung die Rede ist. Über die Zeit hinweg zeigen sich in Bezug auf Artikel 231 mindestens zwei verschiedene Geschichtsbilder, die sich je nach Nation sowie der politischen Situation zur Entstehungszeit der Schulbücher unterscheiden und wenig Verständnis für die jeweilige Gegenseite offenbaren. Gemeinsam ist allen Darstellungen jedoch, dass eine Aufarbeitung der Kernproblematik sowie eine verbale Differenzierung der Begrifflichkeiten und eine Reflexion vorherrschender Kategorien nicht stattfinden.

Als fünfter Aspekt, der in allen Schulbüchern thematisiert wird, fällt der Völkerbund aufgrund des sehr unterschiedlichen Stellenwertes, der ihm zugesprochen wird, auf. Während Frankreich und Deutschland ihn im Vergleich zu Großbritannien und den USA insgesamt vor allem als Teil des Vertrages betrachten, dem keine allzu große Bedeutung zugeschrieben wird, ist der Umfang in den anderen beiden Nationen deutlich höher. In Großbritannien wird die Überzeugung deutlich, ein Instrument zur internationalen demokratischen Zusammenarbeit geschaffen zu haben, mit dem in den Schulbüchern der Zwischenkriegszeit große Hoffnungen auf eine langfristige Friedenssicherung verbunden sind. Auch nach der Auflösung des Bundes erhält er in den britischen Schulbüchern im Verhältnis recht viel Raum. In den USA dient er vor allem zur Inszenierung Wilsons und der Überhöhung US-amerikanischer Werte. Seine symbolische Bedeutung ist damit größer als die seines Inhalts. Insgesamt ist festzuhalten, dass im internationalen Vergleich mehrere unterschiedliche Geschichtsbilder des Völkerbundes entworfen werden. Gemeinsam ist jedoch allen Darstellungen die mangelnde Gegenwartsrelevanz. Trotz des hohen Stellenwerts, der ihm teilweise zugeschrieben wird, ist seine Bedeutung für die Lernenden zumeist nicht ersichtlich. Die UNO, welche

den Völkerbund als Nachfolgeorganisation ablöste, wird, wenn überhaupt, lediglich kurz erwähnt, ohne deren gegenwärtige Relevanz zu thematisieren. Dasselbe gilt für sozial-humanitäre Einrichtungen wie die ebenfalls noch existente Internationale Arbeitsorganisation (IAO/ILO). Nahezu vollkommen vernachlässigt wird außerdem die Bedeutung des Völkerbundes für die ehemaligen Kolonien der unterlegenen Mächte, die im Anschluss an den Krieg als Völkerbundsmäntate unter den siegreichen Mächten aufgeteilt und von ihnen verwaltet wurden. Die dadurch lediglich verschleiernde Fortführung des Imperialismus und der Bevormundung von Völkern und Nationen, die sich auf der Seite der Alliierten am Krieg beteiligt hatten und im Anschluss häufig ihre Unabhängigkeit forderten, führte vielfach zu Widerstand gegen die Kolonialmächte. Sie war häufig der erste Schritt zur Unabhängigkeit spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg. Veränderte Grenzen und die Neuauftteilung von Gebieten nach dem Prinzip des eng mit dem Völkerbund verknüpften Selbstbestimmungsrechts der Völker führten jedoch häufig zu Konflikten bis weit in die Gegenwart, beispielsweise den postjugoslawischen Kriegen in den 1990er Jahren, in deren Folge Jugoslawien zerfiel, oder im Nahen Osten, wo nach dem Ersten Weltkrieg Staaten wie Irak und Syrien neu entstanden – Gebiete, in denen seit Jahrzehnten kein Frieden mehr herrscht. Auch der Israel-Palästina-Konflikt hat in der von außen vorgenommenen Gebietsaufteilung seine Wurzeln. Der Umgang mit dem Völkerbund in den Schulbüchern verdeutlicht hingegen auf plakative Weise erneut die eurozentrisch-westliche Selbstbezogenheit, durch welche die Kolonialgeschichten und die Perspektiven weniger mächtiger Staaten marginalisiert werden. Diese perspektivische Verengung trägt auch dazu bei, dass die Friedensverträge nicht als »globale Epochenschwelle« (Leonhard), sondern als punktuelles Ereignis und lediglich als »letztes Echo des Krieges« (Brandt) wahrgenommen werden.

Dies zeigt sich nicht nur an der Darstellung des Völkerbundes, sondern kann epochen- und nationenübergreifend beobachtet werden. Die Geschichte des Versailler Vertrages wird in den Geschichtsschulbüchern aller vier Nationen gleichsam durch ein Vergrößerungsglas betrachtet, das lediglich kleine Ausschnitte seiner Gesamtdimension erfasst. Die einmal geschaffenen Narrative und Kategorisierungen wiederholen sich dabei in ihren Grundsätzen teilweise über die Jahrzehnte und werden je nach äußeren Einflüssen nur oberflächlich abgewandelt oder Jahrzehnte später unreflektiert wiederaufgenommen. Über die Jahre wird die mit dem Thema verbundene Emotionalisierung, die sich in den Schulbüchern der 1930er und 1940er Jahre auf unterschiedliche Weise zeigt, zwar abgebaut, jedoch oft durch undifferenziert verwendete Begrifflichkeiten und unreflektierte Kategorisierungen indirekt weitertransportiert. Besonders anschaulich nachvollziehen lässt sich dies an den Fotografien, Grafiken und Karten, die letztlich immer die gleichen Gesichter, Aspekte und Ausschnitte zeigen, sie dadurch betonen und dafür sorgen, dass sich diese Sichtweise über Generationen hinweg in die kollektiven Gedäch-

nisse der Lernenden (und Lehrenden) einprägt. Vor allem die westlich-europäische Dominanz (der siegreichen Staaten), mangelnde Problemorientierung und fehlender Gegenwartsbezug zeigen sich in nahezu allen Schulbüchern. Zumeist wird die Gesamtbedeutung des Versailler Vertrages und der anderen Friedensschlüsse verkannt und das erkenntnistheoretische Potenzial, das sie aufgrund der mit ihnen einhergehenden Neuerungen, Entwicklungen und Wirkungen aufweisen, nicht ausgeschöpft. Dies wird auch am Umfang und der Art der Aufgabenstellungen deutlich. Sie lenken den Fokus in vielen Fällen auf die Ereignisgeschichte oder die Bewertung des Friedens aus damaliger und heutiger Sicht. Komplexe Zusammenhänge sowie übergeordnete Reflexionen finden sich selten, ebenso wenig Anregungen zur Quellenkritik.

Am Umfang der Darstellungen und der Art der Aufgabenstellungen zeigt sich, dass der Krieg gegenüber dem Frieden einen deutlich höheren Stellenwert in den Schulbüchern einnimmt und der Friedensschluss primär als Ende des Krieges und weniger als Neuanfang beurteilt wird. Dieser Eindruck ist wiederum bedingt durch die bereits erwähnte mangelnde Gegenwartsrelevanz, die suggeriert, die historischen Verläufe seien mit den Jahren 1918/19 erst einmal beendet. So wird nicht ersichtlich, welche Linien weiterlaufen oder mit den Friedensschlässen neu beginnen.

Insgesamt ist auch zu sehen, dass politische Entwicklungen verzögert Einfluss auf die Art und Weise der Erinnerung haben. Zäsuren beeinflussen die Darstellungen dabei nicht unmittelbar, vielmehr sind es die von den einschneidenden Ereignissen ausgelösten Entwicklungen, Trends und Überzeugungen, die sich in einem Abstand zu den eigentlichen Zäsuren in den Schulbüchern niederschlagen. Außerdem zeigt sich vor allem nach Zeiten innenpolitischer Turbulenzen, Unsicherheiten oder von Regierungswechseln der geschichtspolitische Einfluss in den Schulbüchern der jeweiligen Nation. Teilweise fungiert der Versailler Vertrag dabei primär als Instrument, um ein vorteilhaftes Bild von der eigenen Nation zu entwerfen und aktuelle Entscheidungen und Sichtweisen aus der Geschichte heraus zu legitimieren.

Abschließend lassen sich aus den vorangegangenen Beobachtungen und Ergebnissen folgende fünf Anregungen zur Darstellung des Versailler Vertrages (und der anderen Friedensschlüsse) ableiten, die nicht alle in einem einzelnen Werk zur Anwendung kommen können, aber zur Orientierung bei der Entstehung künftiger Schulbücher beitragen können:

**1. Verortung in der Geschichte** Schwerpunkte sollten so gesetzt werden, dass die Gegenwartsrelevanz ersichtlich wird und Entwicklungen von damals bis heute nachvollziehbar werden (anknüpfbar wäre beispielsweise der Nahostkonflikt, die Folgen der Dekolonialisierung oder der Völkerbund als Vorgängerorganisation der UNO) und/oder die heutige Wahrnehmung, die Art der Erinnerung oder die Bedeutung

des jeweiligen Ereignisses einbezogen werden kann (Wie werden die Friedensverträge in unterschiedlichen Ländern rezipiert? Welchen Stellenwert erhalten sie im Vergleich zum Krieg?). Dabei sollte weniger der Reproduktion als vielmehr die Problematisierung Raum gegeben und mit entsprechenden Aufgabenstellungen unterstützt werden. So könnten Friedensschlüsse als Zäsuren oder Symbolik und Inszenierung als politische Mittel diskutiert werden und vor allem auch visuelle Darstellung mit Methoden der Quellenkritik aufgearbeitet werden.

**2. Begriffe/Kategorien/Konzepte** Begriffe und Kategorien wie »Schuld«, »Strafe«/»Bestrafung«, »Rache«, »Diktat« und »Volk« sollten vermieden oder erklärt werden und der Verwendungskontext und die begriffsgeschichtliche Aufladung reflektiert. Der Versailler Vertrag könnte dabei als Beispiel verwendet werden, um übergeordnete Konzepte zu reflektieren und mit anderen Beispielen zu vergleichen, so zum Beispiel mit der Symbolik bzw. der Inszenierung als politische Akte mit Außenwirkung, mit der Performanz des Friedenschließens, mit der Entwicklung und der Bedeutung internationaler (Friedens-)Organisationen, dem Einfluss von Propaganda auf die Bevölkerung und deren Rückwirkung auf politische Entscheidungen oder dem Einfluss von Medien und Öffentlichkeit auf Prozesse des Friedenschließens.

Außerdem sollten Friedensschlüsse als eigene Kategorie thematisiert werden. Der Vorschlag aus dem nordrhein-westfälischen Bildungsplan, mehrere Friedensschlüsse der Geschichte miteinander zu vergleichen, ist ein inspirierender Versuch, Frieden als Kategorie zu etablieren. Der Umfang weist jedoch einige Herausforderungen und Probleme bei der konkreten Behandlung im Schulunterricht auf. Würde man den einzelnen Friedensschläßen aber bereits in ihrem jeweiligen Kontext, in dem sie sowieso in den Schulbüchern thematisiert werden, mehr Raum und Bedeutung geben, genügten kurze Querverweise, um Verbindungen zwischen den Friedensschläßen herzustellen.<sup>11</sup> Ein derartiger Ansatz könnte dazu beitragen, für die Komplexität von Friedensschläßen zu sensibilisieren, sodass Friedenschließen als aktives Handeln verstanden wird, für das sich alle Personen einer Gesellschaft einsetzen können, weil das Bekenntnis zum Frieden als erstrebenswertere Alternative zum Krieg zunächst vor allem eine mehrheitliche gesellschaftliche Überzeugung und Teilhabe erfordert und erst im zweiten Schritt diplomatisches Geschick. Dabei sollte Frieden als zukunftsweisendes Element, als »Zäsur nach der Zäsur«

---

<sup>11</sup> Was den Umfang der Friedensverhandlungen, der Friedensschlüsse und deren Folgen angeht, ist das britische Schulbuch aus dem Jahr 1996 mit nicht weniger als 18 Seiten ein ungewöhnliches Beispiel (GB 1996/12-29). Der Völkerbund wird zusätzlich in einem eigenen Unterkapitel thematisiert (GB 1996/30ff.).

thematisiert werden, nicht nur als Anhängsel oder logische Folge des Krieges (Krieg wird ja schließlich auch nicht als logische Folge von Friedenszeiten dargestellt).<sup>12</sup>

**3. Multiperspektivische Darstellung/offenes Geschichtsbild** Im Umgang mit dem Versailler Vertrag sollte den Lernenden nicht nur die Möglichkeit zur Identifikation mit den deutschen und westeuropäischen Positionen gegeben werden. Beispielsweise könnten in Form einer Projekt- oder Gruppenarbeit Positionen, Erfahrungen, Erwartungen und Ergebnisse unterschiedlicher Nationen aller Kontinente erarbeitet und in einer anschließenden Debatte versucht werden, alle zufriedenzustellen. Im Ergebnis sollte das Grundproblem der zahlreichen hohen Erwartungen deutlich werden, wodurch Sensibilität und Wertschätzung für Kompromisse geschaffen werden kann (eventuell schaffen es die Lernenden sogar, anders als die Delegierten vor 100 Jahren, sich zufriedenstellend zu einigen).

Um eine rein germanozentrische Perspektive zu vermeiden und der Gefahr zu entgehen, das alte deutsche Opfernarrativ zu reproduzieren, könnten ansonsten alle fünf Friedensschlüsse vergleichend mit ihren jeweiligen Besonderheiten und der Bedeutung für die einzelnen Nationen bzw. die Folgestaaten der Großreiche thematisiert werden.

**4. Einzelne Bestimmungen** Statt lediglich einzelne Ziele und Bestimmungen aufzuzählen und unabhängig voneinander zu betrachten, was lediglich zu einem oberflächlichen Erkenntnisgewinn führen kann, sollten die Bestimmungen in ihrem Gesamtzusammenhang und in der direkten Gegenüberstellung mit den Zielen thematisiert werden (Wer wollte was warum? Was wurde tatsächlich erreicht? Wie wurde dies aufgenommen? (Wie) hätte man weniger Unzufriedenheit erreichen können?). Außerdem sollten in diesem Kontext mit den Lernenden die Rolle von Propaganda und die zu hohen Erwartungen thematisiert werden. Ziel sollte es sein, den Kompromiss als solchen zu erkennen und als Erfolg wertschätzen. Schließlich

<sup>12</sup> In dem einen oder anderen Schulbuch zeigen sich bereits Tendenzen einer solchen Darstellung. Im nordrhein-westfälischen Schulbuch aus dem Jahr 2017 lautet die Kapitelüberschrift »Pariser Friedenskonferenz – ein Neuanfang?« (D 2017/66). In den Aufgabenstellungen wird diese Frage jedoch am Ende nicht noch einmal aufgegriffen. Stichprobenartig zeigt sich, dass die Frage nach einem Neubeginn mittlerweile auch in Schulbüchern anderer Bundesländer gestellt wird. Im baden-württembergischen Buch »Zeit für Geschichte« des Jahres 2018 (Klasse 8) lautet eine Kapitelüberschrift »Der Erste Weltkrieg – ein Ende und ein neuer Anfang?« (122f.). Die Pariser Friedensregelungen werden allerdings erst im folgenden Kapitel »Europa zwischen Demokratie und Diktatur« thematisiert (160ff.). Hier bezieht sich die Zäsur also nach wie vor auf die Geschehnisse während des Weltkrieges, nicht auf die Jahre 1919/20 (Zeit für Geschichte. Gymnasium Baden-Württemberg. Bd. 8, hg. v. Benjamin Bräuer u.a., Braunschweig: Schroedel 2018).

haben sich die Siegerstaaten schlussendlich auf einen gemeinsamen Vertrag geeinigt, auch wenn er aufgrund seines Kompromisscharakters auch Schwächen aufweisen musste. In diesem Zusammenhang könnten diese Schwächen, Probleme und ihren globalen Folgen, aber auch Chancen der Friedensschlüsse mehr Raum gegeben werden als einer ausführlichen Aufzählung einzelner Bestimmungen, die sich nur auf Deutschland beziehen.

Der Völkerbund als erster Versuch dauerhaften Friedens herzustellen, sollte in seiner Bedeutung als Vorläufer der UNO und für sozialpolitische Entwicklungen begreifbar gemacht werden. Außerdem sollten die Mandatsgebiete thematisiert werden, deren Verwaltung als Nachfolgeinstanz der Kolonialherrschaft in Kombination mit der erfolgreichen Beteiligung der Kolonialbevölkerung am Ersten Weltkrieg zum Unabhängigkeitsstreben zahlreicher ehemaliger Kolonien beitrug. Der Völkerbund könnte dabei außerdem in einen vergleichenden Themenverbund zu Friedensinitiativen eingegliedert und als Beispiel dafür angeführt werden, dass derartige Organisationen und Friedensinitiativen immer nur so viel zu leisten imstande sind, wie ihre Mitglieder bzw. die Verhandlungsparteien zulassen.

**5. Visualisierungen** Fotos, Karten und andere Visualisierungen sollten auf wenige reduziert, aber jeweils um Aufgaben und Anregungen zur Quellenkritik ergänzt werden. Bei der Auswahl der Darstellungen sollte eine multiperspektivische Auswahl getroffen werden. Was spricht dagegen, beispielsweise die Fotos von Nguyen Tat Thanh – dem späteren Ho Chi Minh, der sich bei den Verhandlungen für die Unabhängigkeit Indochinas einsetzte –, der US-amerikanischen Frauenrechtlerin und Pazifistin Jane Addams oder von W. E. B. Du Bois – der einen unabhängigen afrikanischen Staat forderte und den ersten Pan-Afrikanischen Kongress einberief – abzudrucken und deren Ziele zu thematisieren?<sup>13</sup>

Insgesamt muss es darum gehen, zugunsten von Multiperspektivität, übergeordneter Kontextualisierung und Gegenwartsrelevanz klar und nachvollziehbar Schwerpunkte zu setzen und andere Inhalte wegzulassen, um auf diese zeitgemäße Weise die Erinnerung aufrechtzuerhalten an einen Friedensschluss mit weitreichenden Folgen, die vor 100 Jahren ihren Ausgang nahmen.

---

13 Als einzige Ausnahme werden im US-amerikanischen Schulbuch aus dem Jahr 1995 die *Women's International League for Peace and Freedom* (WILPF) und die Frauenrechtlerinnen und Pazifistinnen Jeannette Rankin, Jane Addams und Emily Greene Balch vorgestellt (USA 1995/440f.). Ferner ergibt eine Stichprobe aus anderen Bundesländern, dass im baden-württembergischen Schulbuch »Zeit für Geschichte« (2018, Klasse 8) Nguyen Tat Thanh erwähnt wird und ein Foto von ihm abgebildet ist (158f.) (Zeit für Geschichte. Gymnasium Baden-Württemberg, Bd. 8, hg. v. Benjamin Bräuer u.a., Braunschweig: Schroedel 2018). Dabei handelt es sich jedoch eher um eine Ausnahme als um eine bundesländerübergreifende didaktisch-konzeptionelle Multiperspektivität.

*Sommer 1919:* Statt einer zukunftsträchtigen weltumspannenden Neuordnung hatten die siegreichen Mächte in Versailles und in weiteren Pariser Vororten eine Friedensordnung geschaffen, die die Welt grundlegend veränderte, den vorherigen Erwartungen jedoch nicht genügte und keine langfristige vorbehaltlose und friedfertige Annäherung der Nationen ermöglichte. Hingegen setzte sich der Krieg nach 1919 mental und sprachlich fort.<sup>14</sup> Vielleicht ist auch das ein Grund, warum wir uns nach 100 Jahren überhaupt noch an den Friedensschluss nach dem Ersten Weltkrieg erinnern, weil sich Krieg im Gegensatz zu Frieden besser in das kollektive Gedächtnis einprägt, auch wenn er nur sprachlich und mental stattfindet.

*Sommer 2020:* Vor 75 Jahren wurde der letzte große Krieg in Europa und der bislang letzte Weltkrieg beendet – ohne einen offiziellen Friedensschluss mit Deutschland. Die Originalurkunde des letzten europäischen und globalen Friedensvertrages von 1919 ist seither verschwunden. Im Jahr 2020 drehte sich jedoch erneut weltweit alles um einen Krieg – allerdings um einen, der im eigentlichen Sinne keiner war (sondern die weltweite Verbreitung eines Virus, das aufgrund der mangelnden Fähigkeit der Menschen, ihm Einhalt zu gebieten, zahlreiche Todesopfer forderte), jedoch sprachlich und mental geführt wurde. Es ist ungewiss, ob die Pandemie das hervorrufen wird, was normalerweise Kriege bewirken, ob auf den »Krieg« rhetorisch »Frieden« folgen wird und wie man sich in einigen Jahren, sofern die Krise dann überwunden sein wird, daran erinnern wird. Bislang stehen die Chancen gut, dass sich auch dank der Kriegsrhetorik vielleicht sogar unsere Nachkommen an Covid-19 erinnern werden<sup>15</sup>, denn genau so, wie man sich an Frieden offenbar vor allem im Kontext der vorausgegangenen Kriege erinnert(e), besteht – so die Annahme – der »einzigste Weg, sich an Seuchen zu erinnern, [...] darin, sie als Kriege im Gedächtnis zu behalten«<sup>16</sup>.

In der Zwischenzeit sorgte Russland mit dem Angriff auf die Ukraine dafür, dass die Verwendung von Kriegsvokabular in Europa nicht nur im metaphorischen Sinne seine traurige Berechtigung wiedererlangte. Spätestens wenn das Leid so groß ist, dass die Worte zu dessen Beschreibung fehlen, wird überdeutlich, wie absurd es ist, Bedrohungssituationen wie eine Pandemie grundsätzlich mit Begrifflichkeiten zur Bezeichnung von Kriegssituationen zu versehen, da diese im Kontext eines realen Krieges dann entwertet und kaum mehr angemessen erscheinen,

<sup>14</sup> Vgl. Krumeich, Krieg in den Köpfen, S. 53–64; Dülffer, Frieden schließen, S. 19–37.

<sup>15</sup> Die im Jahr 1918/19 durch die Spanische Grippe ausgelöste Pandemie, die mit 20 Millionen Toten mehr Opfer forderte als der gesamte Erste Weltkrieg, wurde hingegen in ihrem ganzen Ausmaß von den Mitlebenden kaum wahrgenommen und erhielt auch rückblickend im kollektiven Gedächtnis einen deutlich geringeren Stellenwert als der Krieg, vgl. Leonhard, Überforderter Frieden, S. 11ff.

<sup>16</sup> Krastev, Ivan: Ist heute schon morgen? Wie die Pandemie Europa verändert, Berlin 2020, S. 14.

um derartige Grausamkeiten zu erfassen. Die Notwendigkeit sich über Konzepte des Friedensschließens und des Friedenserhalts zu verständigen war in Europa seit dem Ende des Kalten Krieges hingegen nie dringlicher. Ob und wie genau dies geschehen wird, bleibt abzuwarten.