

4 Analyse der Schulbücher nach ausgewählten Aspekten

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

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

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

*Thomas Woodrow Wilson*¹

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

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

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

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

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

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

4 Conze, Illusion, S. 277.

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

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

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

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

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

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

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

8 Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

14 Leonhard, Überforderter Frieden, S. 390f.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

18 Conze, *Illusion*, S. 338.

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

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

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

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

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

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

20 Conze, Illusion, S. 176.

21 Ebd., S. 229f.

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

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

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

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

22 Vgl. ebd., S. 294.

23 Ebd., S. 328f.

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

4.1.1 Deutschland: »Die anderen« als Projektionsfläche geschichtspolitischer Anliegen

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

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

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

25 Bendick, Kriegserwartung, S. 400.

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

27 Vgl. Bendick, Kriegserwartung, S. 400.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ab den 1960er Jahren nimmt die persönliche Diffamierung einzelner Verhandlender ab, eine hohe personelle Präsenz lässt sich jedoch weiterhin nachweisen, die vor allem ab den 1970er Jahren durch visuelle Abbildungen (D 1973/191; D ⁵1974/76; D 1983/48) verstärkt wird. Nun werden die Großen Drei jedoch häufig in ihrem jeweiligen Kontext beschrieben und die Hintergründe genannt, die ihren Forderungen zugrunde lagen (D 1973/191). Dass von vornherein lediglich geringe Aussicht darauf bestand, »daß auch die Lebensinteressen der Besiegten respektiert würden«, wird reflektiert und – tatsachengetreu – auf das »so ungeheure Ausmaß« des Krieges zurückgeführt (D 1973/191). Dadurch wird Deutschland auch nicht mehr vor allem als ohnmächtiges und gezwungenes Opfer willkürlich handelnder Delegierter dargestellt. Vielmehr wird gezeigt, dass es zu den Bestimmungen für Deutschland kam, weil das Ausmaß des Krieges und die vorherrschenden Bedingungen berücksichtigt werden mussten. Die Delegierten erscheinen zudem – im Unterschied zu den Darstellungen der 1920er bis 1960er Jahre – nicht primär als Persönlichkeiten, die aus einer emotionalen Verfassung heraus entschieden, sondern als Personen, welche die übergeordneten Interessen von Staaten und Bevölkerungen vertraten, in deren Abhängigkeit sie versuchen mussten, Kompromisse zwischen zahlreichen divergierenden Ausgangssituationen, Vorstellungen und Zielen zu finden.

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

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

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

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

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

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

4.1.2 Frankreich: Auf Distanz zu einem »paix imparfaite«

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

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

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

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

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

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

4.1.3 Großbritannien: Die Großen Drei – Personifikation nationaler Interessen

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

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

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

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

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

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

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

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

33 Mergel, Großbritannien, S. 20f.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Im Foreign Office wurde im September 1945 stolz festgestellt:

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

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

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

36 Ebd., S. 403.

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

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

39 Mergel, Großbritannien, S. 11.

40 Ebd., S. 11.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

41 Schröder, Hans-Christoph: Englische Geschichte, München 72017, S. 78.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

44 Ebd., S. 322.

45 Niedhart, England, S. 210f.

46 Wasson, Britain, S. 328.

47 Niedhart, England, S. 206.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

50 Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

56 Ebd., S. 284, 313.

57 Ebd., S. 306.

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

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

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

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

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

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

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

58 Ebd., S. 312.

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

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

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

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

60 Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

64 Ebd., S. 365.

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

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



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

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

65 Ebd., S. 369.

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

67 1860-1935, Journalistin der Friedensbewegung und Friedensnobelpreisträgerin.

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

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

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

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

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

4.1.5 Fazit und internationale Vergleiche

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

71 Conze, Illusion, S. 279.

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

73 Conze, Illusion, S. 204ff.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

77 Ebd., S. 5.

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

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

78 Ammerer, Repräsentationen, S. 130.

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

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

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

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

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



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

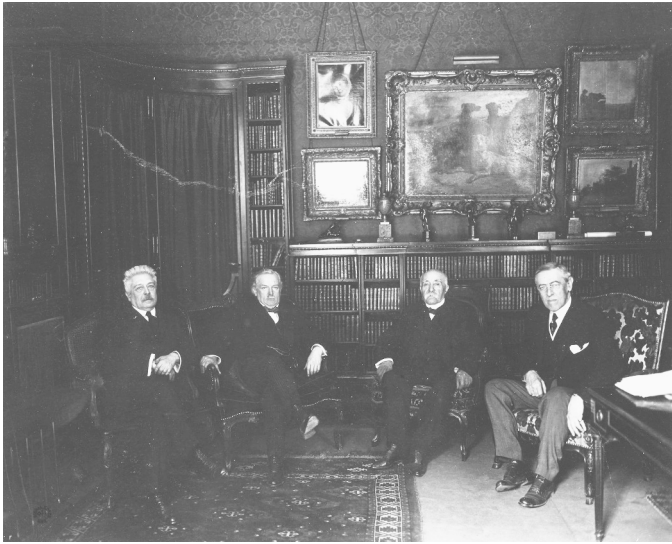


Abb. 6: Der Rat der Vier auf der Friedenskonferenz, 27. Mai 1919 (v. l.): David Lloyd George, Vittorio Orlando, Georges Clemenceau, Thomas Woodrow Wilson

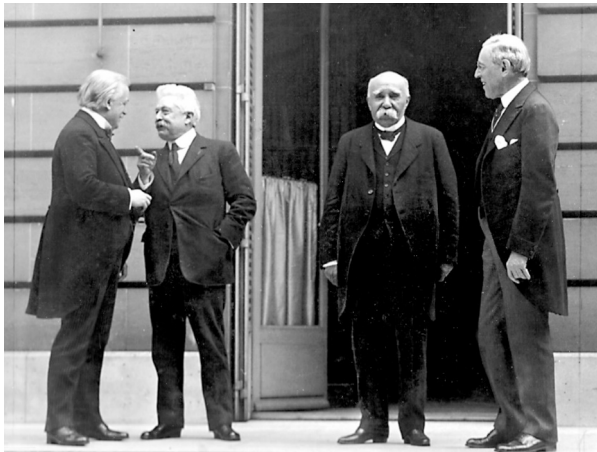


Abb. 7: Die Großen Drei in Versailles (v. l.): David Lloyd George, Georges Clemenceau, Thomas Woodrow Wilson



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



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

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

4.2 Wer nicht siegen kann, muss geben: Die Bestimmungen

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

*Lord Robert Cecil 1919*⁸²

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

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