Max Liedtke

Krieg im Schulbuch – Erklärt, geführt, verhindert – Eine Pilotstudie

1. Methodische Vorbemerkungen

Die Untersuchung greift auf die Bestände der Johann-Guthmann-Schulbuchsammlung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg zurück (ca. 13 000 Bände). Aus diesen nach der zeitlichen Abfolge (z. B. Epoche I: –1813; Epoche II: 1814–1853 usw.) und nach Sachgebieten (z. B. Fibeln, Lesebücher, Mathematikbücher usw.) geordneten Beständen wurde wiederum nur eine Auswahl von ca. 1 000 deutschsprachigen, überwiegend aus dem Bereich der alten Bundesländer (Grenzen von 1989) stammenden Büchern allgemeinbildender Schulen aus der Zeit zwischen ca. 1650 und 1980 herangezogen. Die relativ breite Auswahl läßt vermuten, daß die vorgelegte Untersuchung zu repräsentativen Aussagen kommt. Andererseits bedarf es zur Absicherung dieser Aussagen systematischerer Untersuchungen, durch die sämtliche Schulbücher, deren Verbreitungsgrad usw. erfaßt werden.

2. Umfang und Inhalte des Themas Krieg im Schulbuch

2.1. Umfang des Themas »Krieg« im Schulbuch: Übersicht und Beispiele

Umfang (und Art) der Behandlung des Themas »Krieg« im Schulbuch variiert deutlich nach Zeit und Fächern (s. Abb. 1). Das Thema taucht in nahezu allen Fächern und Büchern auf und ist, wenigstens randständig – allerdings mit wechselnden Inhalten und Intentionen – unablässig präsent. In Kriegszeiten (z. B. Erster und Zweiter Weltkrieg) werden alle Fächer vom Thema Krieg erobert, auch die Fächer, die wie das Fach Biologie diesen Fragenkreis in der Regel ausgeklammert hatten (z. B. enzyklopädisch angelegte Schulbücher zur Botanik und Zoologie). Überdies nimmt in Kriegszeiten der Umfang der Be-

handlung von Kriegsthemen in allen Fächern – außer in den Fächern Alte Sprachen und Religion – deutlich zu, Lesebücher können zu spezifischen Kriegslesebüchern werden (z. B. E. Hajek u. a.: Um Heimat und Herd. Ein Kriegslesebuch für Schule und Haus. Kronstadt 1916). Eine deutliche, bis zur völligen Ausklammerung gehende Reduzierung des Themas »Krieg« zeigt sich unmittelbar nach 1945. Schließlich erscheint das Thema aber wieder im Lesebuch bzw. im Sozialkundebuch (z. B. Not des Krieges, Kriegsverhinderung).

Den weitaus größten Raum nimmt das Thema »Krieg« im Lesebuch ein. Das Lesebuch ist daher auch die ergiebigste Quelle für diese Untersuchung (s. Abschnitt 2.2.).

Im Altsprachlichen Unterricht ist das Thema über die Texte der lateinischen und griechischen Schulklassiker unablässig gegenwärtig (z. B. Caesar, Herodot). Entsprechend war auch das zu lernende Vokabular durch Jahrhunderte kriegsbezogen. In den Phraseologien zieht sich das »Kriegswesen« über viele Seiten hin.

In der »Lateinischen Phraseologie«, für den Schulgebrauch bearbeitet von Carl Meißner (Leipzig 1886, 5. Auflage), wird das »Kriegswesen« auf 14 Seiten (169–183) unter 11 Kategorien abgehandelt (1. Aushebung, Fahneneid usw.; 2. Sold, Kriegsdienst, Zufuhr; 3. Oberbefehl, Kommando, Disziplin; 4. Waffen; 5. Der Krieg; 6. Das Heer auf dem Marsche; 7. Das Lager; 8. Die Belagerung; 9. Vor der Schlacht; 10. Die Schlacht selbst; 11. Sieg, Triumph).

Im Neusprachlichen Unterricht wird demgegenüber nur gelegentlich ein kriegsbezogener Übungstext aus der jüngeren Geschichte aufgenommen (z. B. O. Harlander, Englisch als 1. Fremdsprache. Leipzig und Berlin 1940, 34 f.).

In der Fibel, d. h. in den Büchern für den Erstleseunterricht, ist das Kriegsthema spätestens ab Mitte des 19. Jahrhunderts vertreten, hat dann bis 1945 regelmäßig insbesondere über das »Soldatenspielen« seinen Platz (z. B. Namenbüchlein zum Gebrauche in Stadtschulen, Wien 1850, 42).

Die Schulbücher für das Fach Geschichte werden im weiteren Verlauf der Untersuchung nicht weiter beachtet. Wegen der jahrhundertelangen Dominanz der Herrschaftsgeschichte – z. B. im Gegensatz zur Ideen- und Sozialgeschichte – sind insbesondere die kursorischen Geschichtsabrisse der Volksschulen bis 1945 im wesentlichen Kompendien der europäischen Kriegsgeschichte (s. Abb. 2).

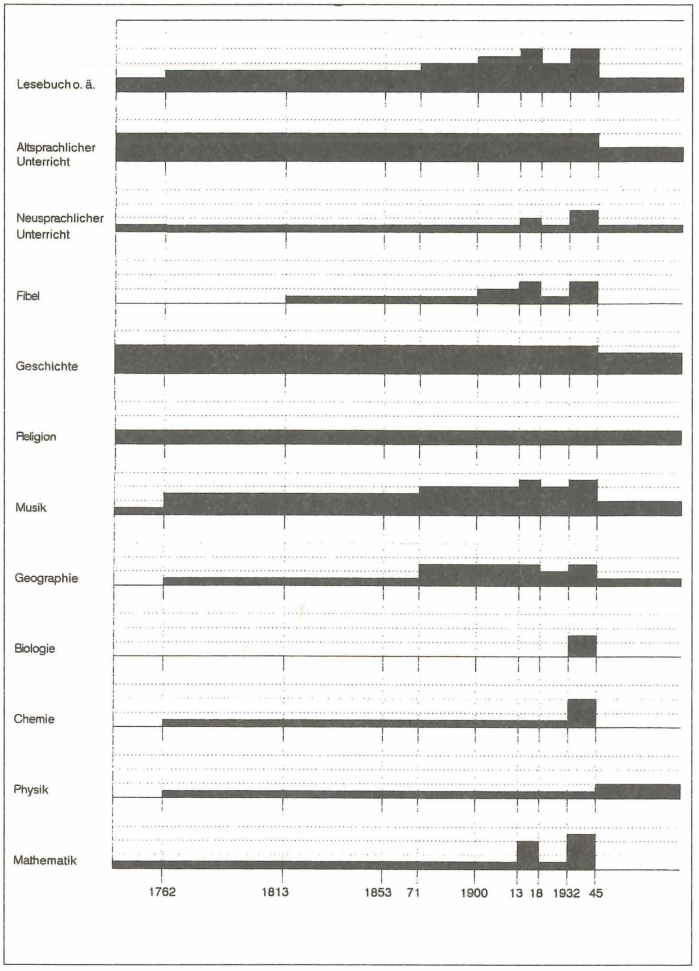

Abb. 1: Umfang des Themas »Krieg« im Schulbuch. – Die Rubriken sind den unten angegebenen geschichtlichen Epochen zugeordnet. Jedes Fach hat drei Zeilen, die mit ihren insgesamt sechs Stufen den Umfang angeben, in welchem das Thema »Krieg« in dem betreffenden Fach behandelt wird.
Stufe 1: gelegentlich
Stufe 2: häufiger
Stufe 3: stets
Stufe 4: stets, mit merklichem Akzent
Stufe 5: stets, in breitem Umfang
Stufe 6: stets, dominant
Weitere Erläuterungen in Abschnitt 2.1.

Abb. 2: Aus: Lehr- und Lesebuch für die mittleren und oberen Klassen der deutschen Schulen im Königreich Bayern. III. Abteilung. München 1843, S. XI f.

		Seite
§. 232.	Herrschaft der Venetianer in Byzanz; neue Kreuzzüge	287
§. 233.	Frankreich unter Ludwig dem Heiligen	288
§. 234.	Ende der Kreuzzüge	289
§. 235.	Geistige Bewegungen in Europa	289
§. 236.	Die Mongolenzüge	292
§. 237.	Deutschland unter Rudolph von Habsburg	292
§. 238.	Deutsche Kaiser vom J. 1291—1519	294
§. 239.	Gleichzeitige Begebenheiten	299
	Das sechste Weltalter.	
§. 240.	Geistiges Leben und Zustände im damaligen Europa	300
§. 241.	Kaiser Karl V.	303
§. 242.	Philipp II. im Kampfe mit den Niederlanden und mit England	304
§. 243.	Der dreyßigjährige Krieg	305
§. 244.	Deutschlands Kämpfe mit Frankreich	309
§. 245.	Ludwig XIV.	310
§. 246.	Türkische und französische Kriege	312
§. 247.	Spanischer Erbfolgekrieg	314
§. 248.	England von 1603—1702	315
§. 249.	Preußen von 1640—1740	317
§. 250.	Rußland unter Peter dem Großen	320
§. 251.	Schweden unter Karl XII.	321
§. 252.	Maria Theresia und Friedrich der Große (Siebenjähriger Krieg)	322
§. 253.	Oesterreich unter Maria Theresia	328
§. 254.	Rußland unter Katharina II.	329
§. 255.	England	329
§. 256.	Die andern Mächte von Europa	330
§. 257.	Frankreich unter Ludwig XV.	331
§. 258.	Ludwig XVI. und die französische Revolution	332
§. 259.	Gräuel und Kriege der Revolution	334
§. 260.	Bonapartes beginnende Größe	336
§. 261.	Napoleon Bonaparte als Kaiser, und seine Unternehmungen	337
§. 262.	Der Feldzug gegen Rußland	340
§. 263.	Der deutsche Befreyungskrieg	341
§. 264.	Der heilige Bund der Herrscher von Europa	342
§. 265.	Nachwirkungen der letzten europäischen Kämpfe	348
§. 266.	Griechenlands Befreyung	349
§. 267.	Politische Veränderungen in Frankreich, Belgien und Amerika	350
§. 268.	Beschluß	351

In den Schulbüchern zum Religionsunterricht wird das Thema »Krieg« einmal im Teilfach »Biblische Geschichte« berührt, und zwar in der Geschichte des Alten Testamentes (z. B. Auszug aus Ägypten, Eroberung Palästinas usw.), daneben aber mit ziemlicher Regelmäßigkeit auch im katechetischen Unterricht im Zusammenhang des 5. Gebotes (»Du sollst nicht töten«; vgl. L. C. A. Wigand: Vorlesung über den kleinen Katechismus Luthers, zum Gebrauch in deutschen Schulen. Quedlinburg 1887, 73: Rechtmäßigkeit von Kriegen).

Der Musikunterricht hat die Kriegsthematik in beträchtlichem Umfang über die Auswahl des Liedgutes einbezogen. Selbst wenn man die Soldatenlieder des 18., 19. und 20. Jahrhunderts, die zwischen ca. 1763 und 1945 einen beträchtlichen Teil des Liedgutes ausmachen (vgl. A. L. Hoppenstedt, Hrsg.: Lieder für Volksschulen. Hannover 1814, 4. Auflage, S. 199: »Lied der Streiter für das Vaterland«), ausklammert, Landsknechtslieder u. ä. bleiben auch nach 1945 im Liedgut der Schulen.

Die Geographieschulbücher greifen das Thema unter verschiedenen Aspekten auf. Es können gelegentliche Hinweise auf Kriegsschauplätze sein, auf kriegswichtige Erfindungen oder Lagerstätten (z. B. Schießpulver: Gaspari, A. Chr. 1809, 55). Man findet aber auch ausführliche Vorstellungen und internationale Vergleiche der Heere, der Kriegsflotten und anderer kriegswichtiger Positionen (vgl. Hanus, H.: Vaterländische Erdkunde nebst Deutschlands Kolonien. Leipzig 1911, 392–397).

Die Bücher für den Chemieunterricht gehen mit ziemlicher Regelmäßigkeit auf die Erfindung und Zusammensetzung der Sprengstoffe ein, erläutern schließlich die chemische Beschaffenheit der Kampfgase usw. und geben Anweisungen für den Luftschutz usw. (vgl. Henniger, K. A., und Franck, W.: Lehrbuch der Chemie. Leipzig und Berlin 1941, 240–248).

Im Bereich des Biologieunterrichts taucht das Kriegsthema nur in Schulbüchern aus der Zeit zwischen 1933 und 1945 auf, und zwar meist im Zusammenhang der sogenannten Rassenkunde (vgl. Meyer, E., und Zimmermann, K., 1941, 378).

Die Physiklehrbücher befassen sich regelmäßig mit Fragen der Ballistik (Geschoßbahnen). Nach dem Zweiten Weltkrieg wird die Frage der Funktion und Wirkungsweise der Atombombe in viele Schulbücher aufgenommen (vgl. Fock, E., und Weber, K., 1956, 240; Höfling, O., und Jacobs, W., 1961, 329 f.; Schietzel, C., 1962, 145).

In den Mathematikschulbüchern finden sich mit Ausnahme der Zeit nach 1945 in allen Epochen meist auch Rechenaufgaben aus dem militärischen Bereich (vgl. Chr. D. Westphalen, Arithmetische Aufgaben für Anfänger im Rechnen. Hamburg 1810, 9. Auflage, S.114: Proviant in belagerter Festung; S. 115: Unterhaltskosten für Soldaten; S. 210: Verteilung von Kriegsbeute). In den Kriegszeiten nimmt die Zahl entsprechender Aufgaben erheblich zu. In der Zeit des Nationalsozialismus werden zudem Aufgaben zur »Judenfrage« in die Rechenbücher aufgenommen (vgl. Rechenbuch für die bayerischen Volksschulen. Heft 8, 1943, S. 11: Jüdische Studenten an den Hochschulen 1932–1934; Zahl der jüdischen Soldaten im Ersten Weltkrieg im Verhältnis zum Anteil der jüdischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung).

2.2. Inhalte zum Thema »Krieg«

2.2.1. Schematische Übersicht

In der bisherigen Darstellung war schwerpunktmäßig zunächst nur dargestellt, in welchem Umfang Kriegsthemen im Schulbuch angesprochen waren, unabhängig von den jeweiligen inhaltlichen Akzenten. Abbildung 3 läßt aber erkennen, daß das inhaltliche Spektrum breit gestreut ist, die inhaltlichen Akzente jedoch je nach Epoche sehr unterschiedlich gesetzt sind.

Im zeitlichen Ablauf fällt besonders auf, daß kriegsverherrlichende Akzente ab der 1763 beginnenden Epoche durchgängig zu beobachten sind, mit besonderer Ausprägung zwischen 1872 und 1913 und mit ihren Höhepunkten zwischen 1914 und 1918 sowie zwischen 1933 und 1945. Aufrufe gegen den Krieg finden sich nur in den Epochen zwischen 1763 und 1853 sowie nach 1945. Der Fragenkreis »Kriegsdienstverweigerung« taucht erst in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg auf.

Die thematische Breite variiert deutlich auch in den verschiedenen Epochen. Das breiteste Spektrum ist in den Epochen 1763–1813 und 1900–1918 angesprochen. Betrachtet man den unterschiedlichen Zeitrahmen der beiden Epochen (50 Jahre; 18 Jahre), ist offensichtlich, daß die thematische Dichte kriegsbezogener Texte in den Schulbüchern der beiden ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts besonders groß war. Dabei dominierten die kriegsverherrlichenden Texte.

2.2.2. Exemplarische Belege der Inhalte

(1) Soldatenspiel

Soweit überhaupt das Erstlesebuch bemüht ist, den Schüler in kindertümlicher Weise anzusprechen und die jeweilige Spielwelt in das Schulbuch mit einzubeziehen (ab ca. 2. Drittel des 19. Jahrhunderts), taucht – außer in der Epoche nach 1945 – mit großer Selbstverständlichkeit auch das Soldatenspiel auf, zunächst als bloßer Text (Abb. 4), in der bebilderten Fibel immer auch als Bild (Abb. 5). In der Zeit des Nationalsozialismus wird diese Thematik erheblich erweitert und nimmt einen deutlich manipulatorischen Charakter an.

(2) Technische Erklärungen

Erläuterungen zu den technischen Aspekten des Kriegsgeschehens finden sich vornehmlich in den Schulbüchern vor 1813 und aus der Zeit der beiden Weltkriege. Sie können von einer distanziert enzyklopädischen Darstellung des Kriegswesens über eine breite parteiische Schilderung der militärischen und zivilen Aspekte des Kriegsverlaufs bis zur dezidierten Einführung in die »Wehrchemie« reichen.

J. B. Basedow (1774) gibt in seinem enzyklopädisch angelegten »Elementarwerk« auf den Bildtafeln 62–71 einen Überblick »Zum Kriegswesen«. Er eröffnet mit einigen Bildern zur Geschichte der Waffentechnik (Tab. 62 ff.; Soldaten mit Keulen und Stangen, mit Schleudern, mit Hellebarden und Schilden, mit Pfeil und Bogen, mit Lanzen und Säbeln, schließlich mit Feuerwaffen; Soldaten zu Pferde) und erläutert dann eingehend die zeitgenössische Festung (Tab. 68; s. Abb. 6), das Heerlager (Tab. 69), die Schlachtordnung (Tab. 70) und das Schlachtfeld (Tab. 71).

J. Chr. Dolz behandelt in seinem »Lehrbuch der nothwendigen und nützlichen Kenntnisse«, Leipzig 1815, ebenso in enzyklopädischer Weise die »Militärverfassung« eines Staates und stellt die »Land- und Seemacht«, die unterschiedlichen Streitkräfte, die militärischen Ränge, die Kavallerie, die Artillerie, die Landwehr und den Landsturm vor (S. 300–304).

In dem von Fr. Lembke und H. Sohnrey (1915) herausgegebenen Buch »Fürs Vaterland – Kriegslesebuch für deutsche Schulen« wird die Szenerie des Krieges – stets auch mit unverkennbar kriegsverherrlichenden Absichten – ausführlich unter 12 Gliederungspunkten dargestellt: »I. Krieg«; »II. Das Deutsche Reich«; »III. Heer und Landkrieg«; »IV. Flotte und Seekrieg«; »V. Nach der Schlacht«; »VI. Die daheim«; »VII. Verkehr draußen und da-

	-1762	1763-1813	1814-1853	1854-1871	1872-1899	1900-1913	1914-1918	1919-1932	1933-1945	1946-1980
Soldatenspiel			+	+	+	+	+	+	++	
Technische Erklärung	+	+				+	++		++	
Kriegsverherrlichende Akzente		+	+	+	++	++	+++	+	+++	
Ursache / Funktion des Krieges		+	+	+		+	+		+	+
Soldatische Tugend (moralisierend)		+	+	+		+				
Kriegsvorbereitung								+	+	
Not des Krieges		+	+			+	+			++
Humanisierung des Krieges		+				+				
Unvermeidlichkeit des Krieges						+				
Überlegenheit durch Bildung						+				
Feindbild				Österreich	Frankreich	Frankreich England	Frankreich England SU	Frankreich	Juden SU England Frankreich	
Soldatische Tugend (kritisch)		+								
Aufruf gegen Krieg		+	+							+
Kriegsdienstverweigerung										+
Notwendigkeit der Verteidigung		+				+				+

+: Thema wird behandelt ++: Thema wird breit behandelt +++: Thema wird sehr breit behandelt (bis zu 100%)

Abb. 3

Abb. 5

h

Im Früh ling:
Die Blu men blü hen,
die Kin der zie hen
hin aus auf die Wie se,
tra gen Fah nen,
sind fröh lich —
Fähn rich.

Büb lein wirst du ein Re krut,
merk dir die ses Lied chen gut!

1. Wer will un ter die Sol da ten,
der muß ha ben ein Ge wehr,
das muß er mit Pul ver la den
und mit einer Ku gel schwer.

2. Der muß an der lin ken Sei ten
einen schar fen Sä bel han,
daß er, wenn die Fein de strei ten,
schie ßen und auch fech ten kann.

3. Einen Schnurr bart an der Na sen,
auf dem Kopfe einen Helm,
sonst, wenn die Trom pe ten bla sen,
ist er nur ein ar mer Schelm.

Abb. 4

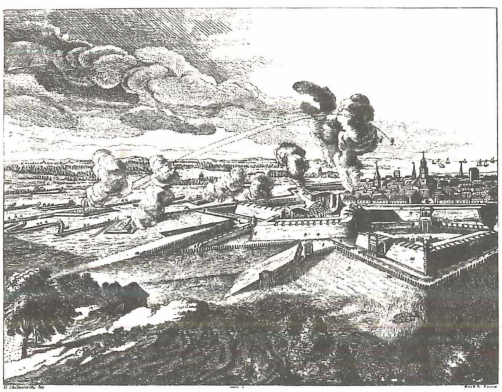

Abb. 3: Inhalte zum Thema »Krieg« im Schulbuch
Abb. 4: Aus: Namenbüchlein zum Gebrauch in Stadtschulen. Wien 1850, S. 42 f.
Abb. 5: Aus: Markert, K., und Schander, K.: Mein erstes Lesebuch. Nürnberg 1907, S. 50

heim«; »VIII. Wir und die Welt«; »IX. Unsere Gemeinde«; »X. Ordnung auch in Kriegszeiten«; »XI. Deutsche Wirtschaft«; »XII. Zum guten Ende«.

Das breite Spektrum der Themen wird aber erst an den bis zu 17 Einzelbeiträgen der 12 Hauptabschnitte deutlich. Zu Abschnitt VII zählen u. a. die Untertitel: »Nachrichtenmittel im Krieg«; »Die Feldpost«; »Truppenbeförderung und Eisenbahn«; »Die Flieger im Kriege«; »Der Lastkahn«; »Das Handelsschiff«. Abschnitt VIII behandelt u. a. die Einzelthemen: »Der Krieg und unsere Überseekabel«; »Bedeutung der Presse im Kriege«; »Weltkrieg und Kohle«. Besonders differenziert wird das Thema »Deutsche Wirtschaft« (Abschnitt XI) vorgestellt. Gegenstand der Erörterung sind u. a.: »Die Ernährung unseres Volkes«; »Sparsamkeit«; »Vermehrung der Erzeugung und Einschränkung des Verbrauches der Nahrungs- und Futtermittel im Kriege«; »Kartoffel im Brot«; »Aufgaben unserer Genossenschaften im Kriege«; »Der Industriearbeiter als Landwirt«; »Ödlandkultivierung zur Vermehrung der Nahrungsmittel durch Kriegsgefangene«; »Braunkohle und Preßkohle« (s. Abb. 7). Im Sammlungsbestand der Universität Erlangen-Nürnberg zählt dieses Buch zu den umfassendsten Darstellungen der Kriegsszenerie.

Einen größeren Detaillierungsgrad findet man allenfalls zu waffentechnischen Einzelfragen z. B. in den Chemiebüchern. Henniger, K. A., und Franck, W. (1941), behandeln auf acht Seiten die »Wehrchemie«. In diesem Kapitel wird zunächst die chemische Zusammensetzung der »Schieß- und Sprengstoffe (Explosivstoffe)« (S. 240–243) vorgestellt. Ein umfangreicherer Teil befaßt sich mit »Luftschutz/Chemische Kampf- und Schutzmittel« (S. 243–248). Hier werden Funktion und Wirkung der Sprengbomben, der Splitterbomben, der Brandbomben (s. Abb. 7) und der Kampfstoffbomben (z. B. Giftgasbomben) erläutert (S. 243–246). Schließlich werden Hinweise gegeben, wie Brandbomben zu bekämpfen sind und wie man sich gegen Kampfstoffe schützen kann (z. B. Luftschutzräume mit Gasschleuse; Volksgasmaske) (S. 246–248).

(3) Kriegsverherrlichende Akzente

Nur ausnahmsweise wird der Krieg in distanziert-sachlicher Weise im Schulbuch beschrieben. In der Regel wird deutlich gewertet. Dabei dominiert die kriegsverherrlichende Darstellung zwischen 1854 und 1945. Alle anderen Inhalte spielen demgegenüber eine völlig untergeordnete Rolle. Eine breite Welle kriegsverherrlichender Texte erreicht die Schulbücher mit dem sich

mir aus Papier gemacht habe. Ich lasse ihn durch den Wind immer hoch heben, und ziehe ihn an der Schnur, wohin ich will. Er steigt so hoch, daß man ihn kaum mehr sehen kann.

Da ich noch kleiner und jünger war, ritt ich auch auf meinem **Steckenpferde.** Jetzt spielt mein jüngerer Bruder mit demselben; denn für mich schickt es sich nicht mehr.

Ich unterhalte mich öfters mit meinem Mitschüler durch das **Soldatenspiel.** Ich lasse immer einen from-den Knaben die Ehre Offi-zier zu sagen; dafür aber nehme ich gern die Trommel, und gehe voran. Die kleinen Soldaten kommen gleichen Schritts nach. Es muß da-bei ordentlich hergehen. Will Einer nicht gehorchen sagen, so kommt er zum Profosen. Da geht es kraftsaft zu.

In unserm Hofe oder auf dem Gange läßt es sich auch mit einer **Reife** spielen. Ich lasse ihn vor mir herlaufen, und eile nach. Er muß sich bewegen, wie ich es haben will.

Ich versuche es manches Mal, **steinerne Kügelchen** oder Nüsse mit einem Knaben in die Wet-

Abb. 6

Abb. 7

94. Das Recht im Kriege.

Daß das Recht im Kriege ruhe und Zahlungen nicht zu leisten seien, ist unrichtig.

Den ausgleichenden Schutz gewähren eine Reihe von Gesetzen und Verordnungen. Nach dem wichtigsten Gesetz vom 4. August 1914 werden schwebende Prozesse gegen Personen, die im Felde stehen oder diesen gleichgestellt sind, unterbrochen; neue Klagen können erhoben werden, verfallen aber sofort der Unterbrechung.

Alle Verpflichtungen, insbesondere die zur Zahlung von Mietszins, bleiben natürlich bestehen. Das Gericht kann auf Antrag des Schuldners in gewissen Fällen eine Zahlungsfrist von längstens drei Monaten bestimmen, ebenso kann das Vollstreckungsgericht die Vollstreckung auf drei Monate einstellen. Eine Räumungsklage wegen Nichtzahlung des Mietszinses gegen einen im Felde befindlichen Mieter wird unterbrochen, ein Räumungsurteil gegen die Ehefrau allein darf der Gerichtsvollzieher nicht vollstrecken. In größeren Orten bestehen Mietseinigungsämter, die ohne gerichtliches Verfahren eine Einigung, insbesondere Ratenzahlung herbeiführen werden, wenn ein Mieter die volle Miete nicht zahlen kann. Für die Familien der Krieger geben die Gemeinden Mietszuschüsse.

In Preußen dürfen unter keinen Umständen Steuern von den Unterstützungen für hilfsbedürftige Familien der Kriegsteilnehmer abgezogen werden.

Die Versteigerung körperlicher Sachen, die im Felde stehenden Personen gehören, ist mit einzelnen Beschränkungen, die Versteigerung von Grundstücken unbeschränkt unzulässig. Die Verjährung zugunsten der im Felde Stehenden und ihrer Gegner ist bis zum Kriegsende gehemmt. Die Fristen des Wechsel- und Scheckrechtes sind verlängert.

Im Wege der Wiedervergeltung sind Zahlungen nach England und Frankreich unter Strafe verboten.

Bei Ansprüchen weniger wichtiger Natur, insbesondere auch bei Privatklagen, wird zu prüfen sein, ob die Aufwendungen an Zeit und Kosten nicht außer Verhältnis stehen. Viele Gerichtsbeamte sind im Felde, die Gerichte sind überlastet. Alles weniger Wichtige muß der großen Zeit weichen. Justizrat Erich Stolte in „In eiserner Zeit", Berlin 1914.

Abb. 6: Basedow, J. B.: Elementarwerk 1774, Tab. 68: Die Festung
Abb. 7: Aus: Lembke, Fr., und Sohnrey, H.: Fürs Vaterland. – Kriegslesebuch für deutsche Schule. Berlin 1915, S. 215

verstärkenden Patriotismus und Nationalismus nach dem Sieg Preußens über Österreich bei Königgrätz von 1866. Im »Lehr- und Lesebuch für die Oberklassen katholischer Volksschulen« (hg. v. A. Haesters, Essen 1870) bejubelt ein mit Hesekiel gezeichnetes Gedicht den »Königssieg bei Königgrätz« (s. Abb. 9). Diese Heroisierung des Kriegsgeschehens, schließlich von Königgrätz auf den Deutsch-Französischen Krieg von 1870/71 verlagert, ist bis in den Ersten Weltkrieg der Tenor der Kriegsdarstellung im Lesebuch. Die Lesebücher des Ersten Weltkrieges reagieren bereits 1915 (z. B. Fr. Lembke und H. Sohnrey) und 1916 (z. B. E. Hajek und K. H. Hiemesch) mit aktuellen Texten auf das neue Kriegsgeschehen. Der Bezug auf das Kaiserhaus wird zurückhaltender, der offenkundig geschönte Kriegserlebnisbericht (Frontbericht) wird zum Hauptgenre der Kriegsverherrlichung (s. Abb. 10).

Natürlich verschiebt sich auch das »Feindbild«. Österreich ist im Schulbuch des 19. Jahrhunderts ein nur sehr beiläufiges Feindbild. Ab 1870 ist Frankreich das vorherrschende Feindbild, zu dem vor Beginn des Ersten Weltkrieges – dann aber auch in ähnlich dominanter Form – auch England stößt, im Ersten Weltkrieg noch von Rußland, Belgien usw. begleitet (»Sah in Ost den Feind und in West den Feind / Mit den Russen den Franzmann eng vereint; / Und den Belgier noch und den Serben dann, / Und den Briten und alles, was lügen kann«: Lomberg, A., 1917, 5). Frankreich behält auch im Schulbuch der Weimarer Zeit aversive Akzente (vgl. Breiherr, M., u. a., 1930, 4). Nach 1933 wird neben Frankreich und England das Judentum zum zentralen Feindbild, schließlich die Sowjetunion (›Der Bolschewik‹). Für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ließ sich aus den untersuchten Schulbüchern kein Beleg für Feindbilder, wie sie das Schulbuch von 1870 bis 1945 beherrschten, finden.

Das erzählerische Verfahren, das zu den grundlegenden Gestaltungsprinzipien der Erlebnispädagogik zählt, wurde in äußerst geschickter Weise auch von den Lesebüchern der nationalsozialistischen Zeit zur Heroisierung des Kriegsgeschehens genutzt.

Nachdem Kriegsthemen im Schulbuch der Weimarer Zeit eher eine untergeordnete Rolle gespielt hatten, bestimmten diese Themen nach 1933 zunehmend wieder das Lesebuch. Im »Deutschen Lesebuch für Volksschulen«, Berlin 1944, Band IV, sind kriegsbezogene Themen erneut völlig dominant. Charakteristische Themen: »Ansprache Friedrichs des Großen an seine Generale vor der Schlacht bei Leuthen«; »Des großen Königs Sorge für den

Abb. 8

§ 98. Luftschutz / Chemische Kampf- und Schutzmittel 245

Aluminiumpulver, das zusammen mit einem langen Stück Magnesiumband fest in den Behälter eingestopft wird. Auf die Oberfläche der Füllung schüttet man Magnesiumpulver. Man entzündet die „Bombe" im Freien, indem man den Magnesiumstreifen in Brand setzt. (Vorsicht, zuweilen werden brennende Elektronstücke fortgeschleudert!) Um die Wirkung der Brandbomben auf den Inhalt des Bodenraumes im kleinen zu zeigen, legt man brennende Elektronstückchen auf Holz, Papier, Lumpen, Braunkohlenbrikette, Steinkohlen und Koke. Lockre liegendes Papier und Zeug brennen lebhaft, Holz entzündet sich, erlischt aber nach einiger Zeit, Braunkohle und Steinkohle glimmen lange Zeit weiter, Koks entzündet sich nicht.

Seltener als die Elektronbomben werden die Flüssigkeitsbomben auf unsere Wohnstätten abgeworfen. Ihr Hohlkörper ist mit brennbaren Flüssigkeiten (Benzin, Petroleum, Rohöl) und mit Stoffresten gefüllt. Beim Aufschlag werden die Lappen durch eine schwachwirkende Sprengladung brennend 20—30 m fortgeschleudert. Auch Brandplättchen aus Zelluloid, auf denen ein Phosphorstückchen als Zündmittel befestigt war, sind abgeworfen worden, um Waldbrände zu erzeugen oder die Ernte auf den Feldern zu vernichten.

Die **Kampfstoffbomben** sind in ihrer Form und in ihrer Größe den Sprengbomben ähnlich. Ihre Hülle wird durch den Aufschlagzünder zerlegt und dabei der Kampfstoff verspritzt oder verdampft. Im Weltkrieg sind chemische Kampfstoffe bei Luftangriffen nicht verwendet worden.

2. Einteilung der Kampfstoffe (nach Mielenz):

1. **Reizstoffe.** a) Augenreizstoffe (tränenerregende Stoffe), b) Nasen- und Rachenreizstoffe. (Sie wurden im Kriege Blaukreuzstoffe genannt, weil die deutschen Artilleriegeschosse, die mit ihnen gefüllt waren, zur Kennzeichnung mit blauen Farbkreuzen versehen wurden.)
2. **Erstickend wirkende Kampfstoffe** (Grünkreuzstoffe).
3. **Ätzend wirkende** (hautschädigende) **Kampfstoffe** (Gelbkreuzstoffe).

3. Eigenschaften einiger Kampfstoffe (s. Tabelle S. 246)

Die **Erträglichkeitsgrenze** bezeichnet die höchste Kampfstoffkonzentration in 1 m³ Luft, die von einem Menschen normaler Empfindlichkeit eine Minute lang ertragen werden kann, bis sie ihn zum Verlassen des vergifteten Luftraums zwingt. Aber geringere Mengen sind häufig ausreichend, um Kampfunfähigkeit zu erzielen, z. B. können 5 mg/m³ Phosgen schon tödliche Vergiftungen bei stundenlangem Einatmen bewirken.

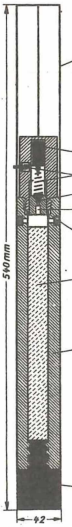

Abb. 123. Englische Stabbrandbombe

Abb. 8: Aus: Franck, W.: Lehrbuch der Chemie für höhere Schulen. Bd. 2 A. Leipzig und Berlin 1941, S. 245

Abb. 9: Aus: Haesters, A. (Hg.): Lehr- und Lesebuch . . . für die Oberklassen katholischer Volksschulen. Essen 1870, S. 253

Abb. 10: Aus: Hajek, E., und Hiemesch, K. H. (Hg.): Um Heimat und Herd. – Ein Kriegslesebuch für Schule und Haus. Kronstadt 1916 (Inhaltsverzeichnis)

Abb. 9

52. Der Königssieg bei Königgrätz.

(3. Juli 1866.)

Die Donner rollten durch's böhmische Land,
Die Preußenstraße ist roth von Blut

Jetzt kommt's im Adlerfluge herauf,
Ein Hurrah aus tausend Kehlen zugleich,
Ein Jubelsturm in den Schlachtensturm:
Mein König, mein König Wilhelm ist da!
Sein Antlitz leuchtet, sein Auge blitzt
Die graue Locke, sie wehet im Wind —
Der König hält neben dem Prinzen so hält
Der schwarze Adler mit Krone und Schwert
Beim rothen Adler von Brandenburg.
Und um die Beiden in heu'ender Schlacht
Die stolze preußische Heldenschaar,
Die Prinzen des Hauses, der alte Roon*),
Der Schlachtenberechner Moltke mit ihm,
Und hinter dem König sein erster Rath
Mit mächtiger Stirn und herrschendem Blick,
Graf Bismarck, der große Landwehr-Major.

Der König winkt und ein neuer Sturm,
Der Donner kracht und die Erde, sie bebt;
Gewaltig streitend mein Preußen rückt vor,
Und Oestreich weicht dem entsetzlichen Druck;

Abb. 10

Seite

VI. Leid und Freud des Krieges, Gedanken und Stimmungen.

* Für uns! Von R. S. 96
Feldpost. („Kronst. Zeitung") 97
Kurze Freundschaft. Von Dr. Gräf 98
„Ich weiß nicht, was soll es bedeuten . . ." Von L. Strobl . . 99
Die Macht der Musik. („Kronst. Zeitung") 100
Weihnachtsabend. Von M. Zerbes 102
* Weihnachten. Albert Sergel 103
Gottesdienst im Felde. Von Dr. S. Wolf (Kirchl. Blätter) . . 104
Ein Ostergruß aus dem Felde. („Kirchl. Blätter") 105
Ein Konfirmationsbrief aus dem Felde. („Tägl. Rundschau") . . 106
Erinnerungen an die Schulzeit 107
* Gebet eines Kindes. Von Käthchen Glas 108
„Deutsche Barbaren". (Ein Kamerad) 109
Um Heimat und Herd. („Deutsche Schulpraxis") 110
Heimaterde. Nach Edg. Weyrich 111
* Mutter. Von M. Buchner 112
Sein letzter Gruß an die Mutter 112
Im Reservespital. Von Margarete Herfurth 114
* Zu Hause. Von Andrea Frahm 115
* Zwei Helden. Von A. Thoma 116
* Friede. Von Fr. Ulmer 116
Erklärungen 117

Osten«; »Anekdote aus dem letzten preußischen Krieg«; »Der Kampf in der Sachsenklamm«; »Die Einnahme von Lüttich«; »Der Sturm auf Langemarck«; »Die Versenkung der deutschen Flotte (1919)«; »Der Sieg gehört uns«. Aus A. Hitlers Kriegserinnerungen ist die »Flandernschlacht« aufgenommen, diese »Schwurstätte von ›Treue und Gehorsam bis in den Tod‹« (S. 390 f.; s. Abb. 11).

Schon in Schulbüchern des Zeitraumes 1872–1918 ging es aber keineswegs darum, den Krieg lediglich als Abenteuer und als Zeit heroischer Siege darzustellen. Zur Verherrlichung des Krieges zählte auch die Überhöhung und Mystifizierung des »Heldentodes« (s. Abb. 12). Verwundung und Tod wurden nicht verschwiegen, sie waren einbezogen in die Opferbereitschaft, die Vaterland oder Kaiser verlangen konnten. Die Schulbuchautoren hatten keine Not, sich auf »klassische« Vorlagen der deutschen Literaturgeschichte zu stützen (z. B. F. Schiller: Wohlauf, Kameraden, aufs Pferd, aufs Pferd. In: Hampp, Ph. 1918, 60; Rückert, Fr.: Geharnischte Sonette; Hölderlin, Fr.: Der Tod fürs Vaterland. In: Caselmann, A., u. a. Hg.: Lesebuch für höhere Lehranstalten. Nürnberg 1918. S. 287–289). Vereinzelt tauchen auch Beispiele heroischer Vaterlandsliebe in den Lesebüchern des beginnenden 19. Jahrhunderts auf (Wagner, Fr. L. 1812, 106). Diese Überhöhung und Mystifizierung des »Heldentodes« hat zwischen 1933 und 1945 noch eine Steigerung gefunden. Es gab Schulbücher, die wie das in Halle erschienene Buch »Deutschland muß leben! – Sammlung nationaler Gedichte für die Schule des Dritten Reiches« (o. J.) das alleinige Ziel hatten, nationale Empfindungen und Opferbereitschaft zu wecken. Es mag nicht verwerflich sein, nationale Empfindungen zu wecken, an die Opferbereitschaft des einzelnen für die Sozietät, in der er lebt, zu appellieren und diese Opferbereitschaft hoch zu bewerten. Manipulatorisch sind diese Bücher, weil sie ausschließlich auf Emotionen setzen, keine Gegenpositionen einbeziehen und einer rationalen Kontrolle der Emotionen keinen Raum geben. Heinrich Lerschs »Deutschland muß leben, und wenn wir sterben müssen« (s. Abb. 13) war ein Grundmotiv der angestrebten Einstellung und fand eine Fülle an Variationen (s. Abb. 14).

(4) Ursache und Funktionen des Krieges

Distanziertere Texte zum Thema Krieg, die auch nur Ansätze an rationaler Argumentation erkennen lassen, finden sich außerordentlich selten.

Für die Epoche vor 1813 ist es vornehmlich Basedows Elementarwerk

Flandernschlacht

Ende September kam meine Division zum drittenmal an die Stellen, die wir einst als junge Kriegsfreiwilligen-Regimenter gestürmt hatten.

Welch eine Erinnerung!

Im Oktober und November 1914 hatten wir dort die Feuertaufe erhalten. Vaterlandsliebe im Herzen und Lieder auf den Lippen, war unser junges Regiment in die Schlacht gegangen wie in den Tanz. Teuerstes Blut gab sich da freudig hin im Glauben, dem Vaterlande so seine Unabhängigkeit und Freiheit zu bewahren. Im Juli 1917 betraten wir zum zweitenmal den für uns alle geheiligten Boden. Schlummerten doch in ihm die besten Kameraden, Kinder noch fast, die einst mit strahlenden Augen für das einzige teure Vaterland in den Tod hineingelaufen waren! Wir Alten, die mit dem Regiment einst ausgezogen, standen in ehrfürchtiger Ergriffenheit an dieser Schwurstätte von „Treue und Gehorsam bis in den Tod". Diesen Boden, den das Regiment drei Jahre vorher gestürmt, sollte es nun in schwerer Abwehrschlacht verteidigen.

In dreiwöchigem Trommelfeuer bereitete der Engländer die große Flandernoffensive vor. Da schienen die Geister der Verstorbenen lebendig zu werden; das Regiment krallte sich in den schmutzigen Schlamm und biß sich hinein in die einzelnen Löcher und Krater und wich nicht und wankte nicht und wurde, wie schon einmal an dieser Stelle, immer kleiner und dünner, bis der Angriff des Engländers am 31. Juli 1917 endlich losbrach.

In den ersten Augusttagen wurden wir abgelöst.

Aus dem Regiment waren einige Kompanien geworden; die schwankten schlammüberkrustet zurück, mehr Gespenstern als Menschen ähnlich. Allein, außer einigen hundert Metern Granatlöchern hatte der Engländer sich nur den Tod geholt.

Nun, im Herbst des Jahres 1918, standen wir zum drittenmal auf dem Sturmboden von 1914. Unser einstiges Ruhestädtchen Comines war jetzt zum Kampffeld geworden. Freilich, wenn auch das Kampfgelände das gleiche war, die Menschen hatten sich geändert; es wurde nunmehr in der Truppe auch „politisiert". Das Gift der Heimat begann, wie überall, so auch hier, wirksam zu werden. Der jüngere Nachschub aber versagte vollständig — er kam von zu Hause.

In der Nacht vom 13. zum 14. Oktober ging das englische Gasschießen auf der Südfront von Ypern los; man verwendete dabei Gelbkreuz, das uns in der Wirkung noch unbekannt war, soweit es sich um die Erprobung am eigenen Leibe handelte. Ich sollte es noch in dieser Nacht selbst kennenlernen. Auf einem Hügel südlich von Wervick waren wir noch am Abend des 13. Oktober in ein mehrstündiges Trommelfeuer von Gasgranaten gekommen, das sich dann die ganze Nacht hindurch in mehr oder minder heftiger Weise fortsetzte. Schon gegen Mitternacht schied ein Teil von uns aus, darunter einige Kameraden gleich für immer. Gegen Morgen erfaßte auch mich der Schmerz von Viertelstunde zu Viertelstunde ärger, und um 7 Uhr früh stolperte und schwankte ich mit brennenden Augen zurück, meine letzte Meldung im Kriege noch mitnehmend.

Schon einige Stunden später waren die Augen in glühende Kohlen verwandelt; es war finster um mich geworden. So kam ich in das Lazarett Pasewalk in Pommern, und dort mußte ich — die Revolution erleben.

Adolf Hitler

Abb. 11

Abb. 11: Aus: Deutsches Lesebuch für Volksschulen. Berlin 1944, Bd. IV. S. 390 f.
Abb. 12: Aus: Hajek, E., und Hiemesch, K. H. (Hg.): Um Heimat und Herd. – Ein Kriegslesebuch für Schule und Haus, Kronstadt 1916. S. 44

Heldentod.

„Ihr Liebsten! Ich bin schwer verwundet. Wenn es mit mir zu Ende geht, dann seid getrost und weint nicht; Heldentod für Kaiser und Reich und für Euch, ihr Lieben, da stirbt man leicht. Erwin".

Erwin Lassel.

*

„Sollte ich aus dem Krieg nicht mehr zurückkommen, so tröstet Euch damit: es ist schön zu leben, aber auch schön, sich einer großen Sache zu opfern".

Georg Schiel.

Abb. 12

Soldatenabschied

Laß mich gehn, Mutter, laß mich gehn!
All das Weinen kann uns nichts mehr nützen;
denn wir gehn, das Vaterland zu schützen!
Laß mich gehn, Mutter, laß mich gehn!
Deinen letzten Gruß will ich vom Mund dir küssen:
Deutschland muß leben, und wenn wir sterben müssen!

Wir sind frei, Vater, wir sind frei!
Tief im Herzen brennt das heiße Leben;
frei wären wir nicht, könnten wir's nicht geben.
Wir sind frei, Vater, wir sind frei!
Selber riefst du einst in Kugelgüssen:
Deutschland muß leben, und wenn wir sterben müssen!

Uns ruft Gott, mein Weib, uns ruft Gott!
Der uns Heimat, Brot und Vaterland geschaffen,
Recht und Mut und Liebe, das sind Waffen;
Uns ruft Gott, mein Weib, uns ruft Gott!
Wenn wir unser Glück mit Trauern büßen:
Deutschland muß leben, und wenn wir sterben müssen!

Tröste dich, Liebste, tröste dich!
Jetzt will ich mich zu den andern reihen,
du sollst keinen feigen Knecht dir freien!
Tröste dich, Liebste, tröste dich!
Wie zum ersten Male wollen wir uns küssen:
Deutschland muß leben, und wenn wir sterben müssen!

Nun lebt wohl, Menschen, lebet wohl!
Und wenn wir für euch und unsre Zukunft fallen,
soll als letzter Gruß zu euch hinüberhallen:
„Nun lebt wohl, ihr Menschen, lebet wohl!
Ein freier Deutscher kennt kein kaltes Müssen:
Deutschland muß leben, und wenn wir sterben müssen!"

Heinrich Lersch

Abb. 13

Abb. 14

Erschlagener Kamerad

Er liegt zerschmettert auf den Steinen,
und war doch eben noch wie wir ...
Uns will die Sonne nicht mehr scheinen,
und fassungslos ist unser Weinen,
als läg' die letzte Hoffnung hier.

Herr, dunkel sind uns deine Bahnen.
Dies war ein braver Kamerad.
Nun flattert Flor um unsre Fahnen,
er aber steht bei seinen Ahnen,
ein tapfrer Träger großer Tat.

Wir sind dem Toten fest geschworen,
mit ihm ein Wille und ein Sinn.
Und haben wir ihn auch verloren,
dem Vaterland bleibt er geboren
und spricht im Grabe noch: „Ich bin."

Baldur von Schirach

So fielen Männer . . .

Wir haben viele Toten schon begraben,
und jeder Tote war uns Kamerad.
So fielen Männer, und so fielen Knaben,
und jeden haben wir mit Schmerz begraben
als Deutschlands treuen Kämpfer, als Soldat.

Wir haben viele Tote schon gegeben,
und jeder Tote war uns reines Licht.
So gaben sie ihr Blut und so ihr Leben:
Verschwenderisch bereit, sich hinzugeben
für Deutschlands großes Werden, für die Pflicht.

Sie waren tapfer wie die vielen andern,
die fremde Erde mütterlich umfängt
und die in Frankreich liegen und in Flandern
und vielen Ländern.. tapfer wie die andern,
die großer Krieg in fremdes Land gesenkt.

Wir lernten, wie es ist, von Schmerz zerrissen
an offnen Gräbern tränenlos zu stehn.
Wir kennen Not aus tausend Finsternissen
und wissen, daß wir dies erlernen müssen,
um groß in große Zukunft einzugehn.

Wir haben viele Tote schon begraben,
und jeder Tote war uns lichte Tat:
So fielen Männer, und so fielen Knaben ...
Daß sie für uns den Tod erlitten haben
sei ihnen hehrstes Denkmal, Kamerad.

Hans-Jürgen Nierentz

Abb. 13: Aus: Koch, W., und Skriewe, P. (Hg.): Deutschland muß leben! – Sammlung nationaler Gedichte für die Schule des Dritten Reiches, Halle (o. J.), S. 81

Abb. 14: Aus: Koch, W., und Skriewe, P. (Hg.): Deutschland muß leben. – Sammlung nationaler Gedichte für die Schule des Dritten Reiches, Halle (o. J.), S. 102

(1774), das den Versuch macht, auch über den Krieg, seine Erscheinungsformen, seine möglichen Ursachen und seine rechtlichen Implikationen aufzuklären.

Krieg wird dort als »ein solcher Zustand« erklärt, »in welchem zwey Majestäten ihrer Armee und ihren Unterthanen befehlen, Gewalt gegen die Armee und Unterthanen des fremden Staates zu gebrauchen, oder ihnen mit Gewalt zu widerstehen« (J. B. Basedow 1774, Bd. II, 364). Als Kriegsursachen werden benannt:

1. »daß die Majestät ihren Staat, ohne die Veränderung, welche durch den Krieg erhofft wird, vor dem andern Staate nicht für sicher hält;

2. daß eine Majestät in Meynung des Rechtes, oder aus Herrschsucht und Geiz Etwas fordert, welches die andre aus eben solchen Ursachen nicht thun will. Also ist die Absicht des Kriegs, daß der andre Staat gezwungen und geschwächt Etwas thun oder lassen soll, welches er vor dem Zwange und vor der Schwächung nicht will« (a. a. O.).

Generell wird festgestellt, daß der Krieg »eine traurige aber gewöhnliche Folge des Streites über das Recht der Staaten gegen einander, oder derer durch die Nachrichten und Räthe veranlaßten Begierden und Irrthümer der Majestäten« sei (a. a. O.). Basedow übernimmt dann die protestantische Position der unbedingten Gehorsamsbindung, nach der der Untertan auch im Falle eines ungerechten Krieges zur Gefolgschaft verpflichtet sei (vgl. Abschnitt [5]).

Es ist wieder ein Hinweis auf die primär emotionalistische und kriegsverherrlichende Darstellung, daß zwischen 1872 und 1945, wo das Kriegsthema einen beherrschenden Platz einnimmt, weder die Frage nach der aktuellen Ursache und Funktion, geschweige denn die Frage nach den anthropologisch-systemtheoretischen Ursachen und Funktionen von kriegerischen Auseinandersetzungen in den Schulbüchern einen nennenswerten Raum hat.

Wenn überhaupt die Kriegsschuldfrage einmal angesprochen ist (z. B. während des Ersten und Zweiten Weltkrieges), wird sie selbstverständlich in parteiischer Weise behandelt (z. B. »Warum es zum Weltkrieg kam«, in: Hajek, E., und Hiemesch, K. H., 1916, S. 2 ff.). In den Schulbüchern der Nazizeit findet sich unter dem Titel »Die Kriegsschuldlüge« ein Text, in dem Paul von Hindenburg in emotionalistischer Weise und unter Verzicht auf jedes rationale Argument eine Schuld Deutschlands an der Entstehung des Ersten Weltkrieges zurückweist (s. Abb. 15). Die Schuld am Zweiten Welt-

krieg wird, obgleich die Schuldfrage auch hier quantitativ ein völlig randständiges, allerdings mit größter Gehässigkeit aufgemachtes Thema bleibt, mittelbar und unmittelbar den Juden zugeschrieben (s. Abb. 16).

Über mögliche anthropologisch-systemtheoretische Ursachen und Funktionen von Kriegen berichtet das historische Schulbuch auch nur sporadisch. Im Anschluß an die »Biblische Geschichte« wird zwar häufig herausgestellt, daß vor dem Sündenfall des Menschen ein »paradiesischer Friede« geherrscht habe (Lehr- und Lesebuch für die mittlern und obern Klassen der deutschen Schulen im Königreich Bayern. München 1844, Abt. III., 207), und daß seit dem Sündenfall »die Bosheit inwendig in dem Herzen des Menschen stecke« (Hübner, J.: Biblische Historien. Rudolfstadt 1811, 16), aber eine breitere thematische Behandlung der Frage nach der geschichtlichen Existenz von Kriegen findet nicht statt. Daß Not und kriegerische Niederlagen aber mit dem Abfall vom wahren Gott oder mit moralischem Verderben des Menschen in Zusammenhang stehen, wird in alttestamentlichen Texten, soweit sie in die Schulbücher eingegangen sind, allerdings häufiger angedeutet (z. B. »Von der babylonischen Gefängniß«. In: Hübner, J.: a. a. O. 135–138).

In einem Lesebuch für die bayerischen Mittelschulen von 1916 werden kulturspezifische Auswirkungen des Krieges insoweit einmal angesprochen, als am Beispiel der Sprachgeschichte der breite Einfluß des Kriegsvokabulars auf die Entwicklung der Kultur illustriert wird (s. Abb. 17).

Eine systematische Befassung mit der Ursächlichkeit und der Funktion von Kriegen wird allerdings – wenn auch nur in Form von Gliederungspunkten – in dem von J. E. Haselmayer verfaßten »Neuen Aufsatzbuch zum Gebrauche an höheren Schulen und zum Selbstunterricht« (Würzburg 1909) angeregt. So gibt es Gliederungsvorschläge zu dem Schiller-Zitat »Der Krieg ist schrecklich wie des Himmels Plagen: Doch ist er gut, ist ein Geschick wie sie« (a. a. O. 517). Hier wird durchaus versucht, die Ambivalenz des Krieges in den Blick zu nehmen. Die Frage nach der anthropologischen Ursache und nach der geschichtlichen Funktion von Kriegen wie zugleich aber auch die Simplizität der Argumentation werden aber besonders deutlich in der Gliederung zu dem fiktiven Aufsatzthema »Auch der Krieg hat sein Gutes« (a. a. O. 515).

Gliederungspunkt I erklärt den Krieg für naturnotwendig, weil die Selbsterhaltung des Staates immer wieder einmal gefährdet sei und der Staat diese

Inschrifttafel im Kriegerfriedhof Tuchow

Daß eure Mühlen wieder mahlen
und eure Augen wieder strahlen,
daß eure Sensen wieder klingen
und eure Frauen wieder singen,
daß eure Essen wieder glühen
und eure Kinder wieder blühen:
Gott hat es gewollt und geboten —
wir haben's getan — wir Toten.

Unbekannter Verfasser

Abb. 15

Abb. 16

Volk, ans Gewehr

Siehst du im Osten das Morgenrot,
ein Zeichen zur Freiheit, zur Sonne?
Wir halten zusammen, ob lebend, ob tot,
mag kommen, was immer da wolle!
Warum jetzt noch zweifeln, hört auf mit
.. dem Hadern!
Noch fließt uns deutsches Blut in den Adern.
Volk, ans Gewehr!

Viel Jahre zogen dahin, dahin,
Geknechtet das Volk und betrogen;
Verräter und Juden hatten Gewinn,
sie fordern Opfer Legionen.
Im Volk geboren erstand uns ein Führer,
gab Glaube und Hoffnung an Deutschland
Volk, ans Gewehr! [uns wieder.

Deutscher, wach auf nun und reih dich ein,
wir schreiten dem Siege entgegen,
frei soll die Arbeit und frei wollen wir sein
und mutig und trotzig verwegen.
Wir ballen die Fäuste und werden es
wagen;
es gibt kein Zurück mehr und keiner darf
Volk, ans Gewehr! [zagen.

Wir Jungen und Alten, Mann für Mann,
umklammern das Hakenkreuzbanner,
ob Bauer, ob Bürger, ob Arbeitsmann,
sie schwingen das Schwert und den Hammer;
sie kämpfen für Hitler, für Arbeit und Brot:
Deutschland, erwache! und Juda — den
Volk, ans Gewehr! [Tod.

Arno Pardun

Abb. 17

Abb. 15: Aus: Deutsches Lesebuch für Volksschulen. Berlin 1944, S. 388
Abb. 16: Aus: Koch, W., und Skriewe, P. (Hg.): Deutschland muß leben! Halle (o. J.), S. 103
Abb. 17: Aus: Schmaus, J. (Hg.): Deutsches Lesebuch für die dritte Klasse bayerischer Mittelschulen (Quarta). Bamberg 1916, S. 146 f.

116. Krieg und Sprache.

Die deutsche Sprache ist stark von Übertragungen, Bildern und Gleichnissen aus dem Kriegsleben erfüllt.

Schon das Wort Volk hat altgermanisch die Bedeutung Heeresabteilung. Reise bezeichnet ursprünglich Aufbruch, mittelhochdeutsch auch den Kriegszug und noch zu Luthers Zeit verstand man unter reisen einen Kriegszug unternehmen; Reisige und Reisläufer gehen auf denselben Wortstamm zurück. Gesinde ist im Althochdeutschen soviel wie Kriegsgefolgschaft (von sint-Reise, Heereszug), kriegen (bekommen) fällt nach Form und Grundbedeutung mit kriegen (Krieg führen) zusammen und beschirmen heißt eigentlich mit hölzerner Brustwehr (scirm) gegen den Feind schützen. Bei der geringsten Veranlassung gerieten unsere Vorfahren „in Harnisch" und wehe dem, gegen den sie „etwas im Schilde führten". Die „rüstigen" (gerüsteten) Leute waren alsbald zur Heerfahrt „fertig" (von mhd. vart-Heerfahrt). Mit ihren Rossen fast verwachsen verrichteten sie alles „aus dem Stegreife" (Steigbügel). Wenn man nicht gerade auf den Feind losging, legte man sich ins Versteck und hielt hinter Bäumen im „Hinterhalt". Bei Nacht suchte man irgendwo Unterkunft zu finden; daher verstand man unter ahd. heriberga ein Heerlager, dann aber auch ein Haus zum Übernachten für Fremde (Herberge).

Mit Lanze und Bogen wußte man geschickt umzugehen. Vom Speerwerfen sind die Bezeichnungen trefflich, vortrefflich, unübertrefflich, treffend, triftig, überschwenglich, Tragweite, den Spieß umkehren, Spießgeselle (Waffengefährte), Spießbürger, wenn's zum Treffen kommt u. a. hergeleitet. Lange Lanzen waren überhaupt für die Germanen so charakteristisch, daß Seneka (Brief 36) sagen konnte, wenn er in Germanien geboren wäre, so würde er gleich als Knabe den dünnen Speer geschwungen haben. Bogen und Pfeil werden zwar von den Römern und Griechen nicht ausdrücklich für unsere Altvordern bezeugt wie für die Gallier und Finnen, sind aber sicher auch bei ihnen vorhanden gewesen; denn sie spielen schon in der Mythologie bei Baldurs Tod eine Rolle. Strahl heißt ursprünglich Pfeil, während Pfeil aus dem lat. pilum entlehnt ist. Selbst Eigennamen, wie Eibenschütz (von ahd. iwa = Eibe, Bogen aus Eibenholz) und Pfeilsticker (Verfertiger von Stecken für Pfeile), erinnern noch an das Bogenschießen. Vom Spannen des Bogens stammen wohl auch Ausdrücke, wie abgespannt, auf jemand gespannt sein, Anspannung und Abspannung, während später vom Schießen mit Armbrust und Feuerrohr Wendungen hergeleitet wurden, wie ins Schwarze treffen, über das Ziel hinausschießen, den Zweck (Nagel als Zielpunkt in der Mitte der Scheibe) verfehlen, Fehler (Nichttreffer), imstande sein, etwas aufs Korn nehmen und sein Absehen auf etwas richten.

O. Weise. Unsere Muttersprache, ihr Werden und Wesen. 1909. S. 54 ff.

Gefährdung nur durch den Krieg beseitigen könne – Gliederungspunkt II behauptet, daß der Krieg nicht nur notwendig, sondern auch nützlich und heilsam sei. – Die Begründungen werden in Gliederungspunkt III aufgeführt, wobei jeweils auf angebliche geschichtliche Beispiele verwiesen wird: 1. Der Krieg wecke die edelsten Eigenschaften im Menschen (Gehorsam, Aufopferung, Treue, Gottesfurcht, Frömmigkeit, Nächstenliebe, Tapferkeit, Umsicht usw.). 2. Der Krieg sichere nicht nur den Fortbestand des Staates, sondern auch dessen Gedeihen (z. B. durch Erweiterung der wirtschaftlichen Ressourcen). 3. Der Krieg, insbesondere der Bürgerkrieg, könne den Freiheitsraum eines Volkes erweitern (z. B. Französische Revolution). 4. Der Krieg könne Gewissensfreiheit und freie Religionsausübung sichern (z. B. Hugenottenkriege). 5. Der Krieg könne neue Handels- und Verkehrswege erschließen und kulturellen Austausch fördern (z. B. die Kreuzzüge). – Gliederungspunkt IV stellt schließlich fest, daß aber Kriege, die aus Habsucht und Neid hervorgegangen seien, nicht zu den »ehrenvollen« Kriegen gerechnet werden können (a. a. O. 515 f.).

Die in diesem Gliederungsvorschlag vorgegebene Argumentation ist deswegen bedrückend, weil eine Güterabwägung und eine Prüfung nach dem Prinzip der Verhältnismäßigkeit nicht erfolgt und stets davon ausgegangen wird, daß andere politische Lösungsmöglichkeiten als der Krieg nicht gegeben wären.

Eine breitere kritische Auseinandersetzung mit der kulturellen Funktion von Kriegen findet erst Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg statt. Erst jetzt wird es möglich, in größerem Umfang auch ein »Negativbild« des Krieges in das Schulbuch zu nehmen. Die einzelne Darstellung mag wie in früheren Perioden Einseitigkeiten enthalten. Für eine kritische Auseinandersetzung ist aber zunächst erforderlich, daß ungehindert über alle Aspekte eines Themas gehandelt werden darf. Davon machen die Schulbücher in großem Umfang Gebrauch.

(5) Soldatische Tugend (moralisierend)

Unter den den Soldaten auszeichnenden Tugenden wird in den Schulbüchern neben Mut und Opferbereitschaft bis 1945 der unbedingte Gehorsam als selbstverständlich vorausgesetzt. Die Frage nach der rechtlichen und moralischen Zulässigkeit eines Befehls oder generell des Krieges wird zwischen 1854 und 1945 faktisch nicht gestellt, sondern durch reflexionsleere Begeisterung völlig überspielt. In der untersuchten Schulbuchliteratur ist die

Frage vor 1945 überhaupt nur in Basedows Elementarwerk (1774) aufgenommen, dort aber, eine traditionelle Position der protestantischen Moraltheologie aufgreifend, in verhängnisvoller Weise beantwortet. Im Kapitel »Von den Pflichten gegen das Vaterland« betont Basedow, daß der Untertan »nicht seinem eigenen Urtheile folgen, sondern gehorchen« solle (1774, Bd. II, 364). Das bedeutet für den Soldaten: »Also muß man auch dem Befehle zum Kriege folgen, wenn er gleich für unnöthig, und folglich für ungerecht gehalten wird. Überdieses würde die Weigerung nichts helfen, und wider das geschehene Versprechen der Soldaten seyn« (a. a. O.). Dies ist die Position, durch die verbrecherische Kriege möglich wurden. Es ist zugleich das Argumentationsschema, mit dem bis in die Gegenwart subjektive Verwicklungen in Kriegsverbrechen und in Verbrechen gegen Menschenrechte entschuldigt werden sollen. Basedow ist noch zugute zu halten, daß er allen späteren bis 1945 erschienenen Schulbüchern gegenüber den Argumentationszusammenhang überhaupt vorführt und ihn nicht durch kriegsbegeisternde Texte überdeckt. Er bietet mit dem nüchtern vorgetragenen Argument dem Schüler überhaupt noch die Chance argumentativer Auseinandersetzung. Außerdem ist Basedow zugute zu halten, daß er auf die Möglichkeiten rechtlicher Klage und auch auf die Möglichkeit gewaltsamen Widerstandes gegen ungesetzliche Anwerbungen (falls die Rechtswege dir verschlossen werden, »wehre dich gegen die gewaltsamen Werber, als gegen Menschenräuber«) aufmerksam macht (a. a. O. 365) und somit für mögliche Rechtsansprüche sensibilisiert. Gleichwohl war es verhängnisvoll, daß die Eigenverantwortlichkeit des individuellen Gewissens gegenüber den vermeintlichen Ansprüchen des Staates in den untersuchten historischen Schulbüchern nicht thematisiert worden ist. Diese Position soldatischer Pflichterfüllung findet sich – erzählerisch umgesetzt – auch in Fr. E. Rochows sehr verbreitetem Schulbuch »Der Kinderfreund« (s. Abb. 18).

(6) Soldatische Tugend (kritisch)

Es liegt auf der Hand, daß in Phasen kriegsverherrlichender Darstellungen ein kritischer Text zum Soldatentum nicht zu erwarten ist. Ein solcher Text wäre allenfalls nach 1945 oder vor 1814 (als später Nachdruck vielleicht auch noch in der Epoche bis 1853) zu erwarten.

In der 1804 in Ansbach erschienenen »Poetischen Blumenlese zur Erklärung, zum Deklamieren und Auswendiglernen für Schulen« ist J. G. Herders

Gedicht »Der Held« aufgenommen (s. Abb. 19). Herder kritisiert hier das »böse Heldenthum« rauf- und raublustiger Söldnerheere und beschreibt, was nach seiner Ansicht eigentlich erst Heldentum sei. Er anerkennt den freiwilligen Einsatz für das Vaterland, noch mehr den für das Wohl des Landes. Der ehrenvollste Einsatz aber sei der für die Menschheit, d. h. der Einsatz, der den Menschen im Sinne der Herderschen Philosophie zu höheren Formen der Humanität führen könne (d. h. Einsatz für die Wahrheit, Kampf gegen Aberglauben usw.).

Die Kritik am Söldnertum wird in der Kaiserzeit – nun aber mit anderen Intentionen und auf anderem Niveau als bei Herder – immer wieder im Kampf gegen die Abwerbung deutscher Jugendlicher durch die französische Fremdenlegion (seit 1831) genutzt (vgl. Merkstoff für den Sachunterricht in den Volksfortbildungsschulen. München 1913, 30; Lesebuch für unterfränkische Sonntagsschulen. München 1912, 332–336).

(7) Not des Krieges

Die Not des Krieges ist häufig beschrieben, aber meist nur in heroisierender, sehr mystifizierender Form (s. Abschnitt [3]). Eine Not, in der trostlos und im Bewußtsein der Sinnlosigkeit der Opfer am Krieg gelitten wird, erscheint, abgesehen von der Zeit nach 1945, nur sehr vereinzelt im Schulbuch. Ein Beispiel sinnloser Not klingt schon in Herders »Der Held« an (s. Abb. 19). Ein ausführlicherer Text dieser Thematik taucht in C. Cürtze (Hrsg.), Deutsches Lesebuch in Lebensbildern, Mengeringhausen 1849, auf. Heinrich Zschokke (1771–1848), der enge Kontakte zu J. H. Pestalozzi besaß, versucht dort, Schrecken und Widersinnigkeit eines Krieges zu beschreiben. Er läßt nichts an heroischer Beschönigung aufkommen. Trostlosigkeit auf dem Schlachtfeld und Trostlosigkeit zu Hause: » . . . Welch ein schrekkenvoller Anblick, das öde Feld der Schlacht, wo der Sieger seine Ehre, sein Glück nach der Menge hingewürgter Brüder berechnen soll! Unglückliche, die noch verstümmelt leben, beneiden den Tod derer, die zerschmettert vor ihnen liegen . . . Sterbende fordern ein Labsal, Verwundete eine Linderung ihres brennenden Schmerzes« (a. a. O. 170). Die Not des Krieges setzt sich in der Heimat fort: » . . . Umsonst hofft der graue Vater auf die Wiederkehr seines Sohnes; umsonst die Braut auf ein Wiedererscheinen ihres Geliebten . . . Der Sohn, der Bräutigam . . . liegen erstarrt auf dem Schlachtfelde; eine fremde Hand verscharrt ihre Gebeine unter die Erde; Niemand kennt,

Niemand beweint sie . . . Und ist das Schlachtfeld das Schrecklichste? – Wer den Blick werfen könnte in die zerschossenen Wohnungen der Städte; in die geplünderten Hütten der Dörfer! . . .« (a. a. O.).

Auch der Text von Zschokke ist keine realistische Situationsschilderung, sondern eine emotionalisierte Darstellung. Aber während sonst heroisiert wird, will Zschokke jede Beschönigung umgehen. Gerade wegen der Besonderheit des Textes wäre noch zu prüfen, ob der Beitrag Zschokkes tatsächlich in den Schulen verwendet worden ist. Aber auch wenn das Buch in den Schulen genutzt worden ist, dieser Text stellte auch 1849 längst nicht mehr den Tenor der unterrichtlichen Behandlung des Krieges dar.

Wiederum erst die politische Entwicklung nach 1945 erlaubte es, daß das Elend des Krieges in aller Breite realistisch und unsentimental dargestellt werden konnte. Es gibt in den Schulbüchern nach 1945 eine Fülle großartiger literarischer Zeugnisse über die alle Seiten der Fronten betreffende Not des Krieges (z. B. Bertolt Brechts »Moderne Legende« im Weinheimer Lesebuch).

(8) Humanisierung des Krieges

Inwieweit sind kriegsrechtliche Aspekte, wie sie sich seit 1864 in den Genfer und Haager Konventionen niedergeschlagen haben, in die Schulbücher aufgenommen worden?

Im »Neuen Elementarwerk für die niedern Klassen lateinischer Schulen und Gymnasien«, Halle 1795, wird betont, es sei der christlichen Religion zu danken, »daß die Kriege großentheils nicht mehr so unmenschlich und grausam geführt werden, als ehemals« (S. 279). Der von G. U. A. Vieth verfaßte »Physikalische Kinderfreund« (Leipzig 1801) bestätigt auch den offenbar verbreiteten Glauben, daß die Kriegführung des ausgehenden 18. Jahrhunderts humanere Züge trüge als in der bisherigen Geschichte. Letzteres Schulbuch meint, diese schon an der Entwicklung der Kriegstechnik zeigen zu können. In einem fingierten Gespräch zwischen Vater und Sohn wird dem Sohn, der sich darüber entsetzt, daß durch das »abscheuliche Schießpulver« schon so viele Menschen »todt oder halbtodt, oder zu Krüppeln geschossen« worden seien (a. a. O. 53), geantwortet: »Wohl ist wahr, Wilhelm! Doch sollen vor Zeiten, ehe noch Pulver und Kugeln und Bomben erfunden waren, die Kriege noch mörderischer gewesen seyn. Wir wollen hoffen, daß man sie einst nur noch aus der Geschichte kennen möge, aber weder ich noch du werden dies wahrscheinlich erleben« (a. a. O.).

64 Der gute Soldat.

Als Christophs Sohn, Wilhelm, groß wurde, mußte er Soldat werden. Er ging auch willig zum Regimente, weil er in der Schule gelernt hatte, man müsse gehorsam seyn, nicht murren, noch seinem eigenen Willen folgen. Er gedachte: Gott hat mich zu diesem Stande bestimmt; denn alles, was geschieht, das geschieht nach Gottes weisem und gnädigem Willen.

Als er das lernen sollte, was man als Soldat wissen muß, gab er Achtung. Denn er hatte schon in der Schule, Achtung zu geben, gelernet. Er bekam auch keine Strafe wegen Nachlässigkeit; sondern ward in kurzer Zeit so geschickt, als der beste in der Compagnie. Und weil er in der Schule sehr fertig schreiben und rechnen gelernt hatte, so nahm ihn der Adjutant des Regiment zum Schreiber an.

Im Kriege verhielt er sich wohl, war beständig da, wo er seyn sollte, plünderte und raubte nicht; sondern ließ sich an seinem Solde begnügen. Was ihm befohlen war, das that er unerschrocken, und sprach oft andern Muth ein, die sich fürchteten. Brüder, rief er, wer Gott vertraut, der hat Herz. Wenn wir unsre Schuldigkeit thun, dann sorgt Gott für uns. Ein Schelm, der seine Fahne verläßt! —

Wilhelm ward bald Unterofficier, und endlich Feldwebel. Da er dann von allen, die ihn kannten, Achtung und Liebe genoß, auch sein gutes Auskommen hatte.

Wer in der Jugend gelernt hat, seine Pflicht zu thun, und in erwachsenen Jahren sie wirklich thut, der kann bey Gefahren und Beschwerlichkeiten sich vorzüglich auf Gott verlassen, und deßwegen getrosten Muthes seyn. Spr. Sal. 2, 7. 8.

Abb. 18

Der Held.

Ein böses Heldenthum, wenn gegen Mensch
Der Mensch zu Felde zieht. Er durstet nicht
Nach seinem Blut, das er nicht trinken kann;
Er will sein Fleisch nicht essen; aber ihn
Zerhaun, zerhacken will er, tödten ihn! —
Aus Rache? Nicht aus Rache; denn er kennt
Den Andern nicht, und liebet ihn, vielleicht
Auch nicht sein Vaterland zu retten, zog
Er fernen Landes her. Ein Machtgebot
Hat ihn hieher geführet; roher Sinn,
Die Raubsucht, Sucht nach höhrer Sklaverey,
Von Wein und Brantwein glühend, schießt er, sticht
Und haut und mordet; mordet, weiß nicht wen?
Warum? Wozu? Bis beide Helden dann,
Verbannt ins Schloß der Umbarmherzigkeit,
Ein Krankenhaus, mit andern Hunderten
Da liegen ächzend; und sobald den Krieg
Noth und der Hunger endet, alle dann
Als Mörder, Krüppel durch die Straßen ziehn,
Und betteln. Ach! sie mordeten um Sold,
Gedungne Helden aus Tradition.
Ein edler Held ist, der für's Vaterland,
Ein edlerer, der für des Landes Wohl,
Der edelste, der für die Menschheit kämpft.
Ein Hoherpriester trug er ihr Geschick
In seinem Herzen, und der Wahrheit Schild
Auf seiner Brust. Er steht im Felde, Feind
Des Aberglaubens und der Ueppigkeit,
Des Irrthums und der Schmeicheleien Feind,
Und fällt, der höchsten Majestät getreu,
Dem redlichen Gewissen, das ihm sagt:
Er suchte nicht und floh nicht seinen Tod.

v. Herder.

Abb. 19

Abb. 20

7. Das rote Kreuz auf weißem Felde.

1. Blutig tobt die wilde Schlacht
An dem wald'gen Hügel;
Deutschlands Adler hebt mit Macht
Siegend seine Flügel.

2. Hilflos, wund am Boden liegt
Mancher tapfre Krieger;
Doch die weiße Taube fliegt
Um die wunden Sieger.

3 Mitten durch den Pulverdampf
Weht ihr lichtes Zeichen,
Führet in den blut'gen Kampf
Liebe sondergleichen.

4. Rotes Kreuz auf weißem Grund,
Unter deinem Schutze
Naht der Helfer heil'ger Bund,
Freund und Feind zu nutze!

5. Tragen aus dem Kampfgewühl
Sorglich sie wie Brüder,
Betten sanft auf weichem Pfühl
Die zerschoßnen Glieder.

6. Laben und verbinden sie,
Eifernd um die Wette,
Nimmer rastend, spät und früh,
An der Leidensstätte.

7. Ruhen nicht, bis sie gesund
In die Heimat reisen
Und aus tiefem Herzensgrund,
Rotes Kreuz, dich preisen.

Maria Döring.

Abb. 18: Aus: Rochow, Fr. E. v.: Der Kinderfreund. Dessau und Frankfurt 1796, S. 39 f.
Abb. 19: Aus: Poetische Blumenlese zur Erklärung, zum Deklamieren und Auswendiglernen für Schulen. Ansbach 1804, S. 153 ff.
Abb.: 20: Aus: Kennerknecht, D., und Neubauer, J. (Hg.): Deutsches Lesebuch für bayerische höhere Töchterschulen. Bamberg 1910. III. Teil. S. 249

Was Reduzierung der Grausamkeit des Krieges heißen könnte, ist wiederum im Elementarwerk J. B. Basedows angesprochen: »Aber man muß im Kriege niemanden einen größern Schaden zufügen, als die Obrigkeit geboten hat. Denn weiter von der Ausübung der allgemeinen Menschenliebe abzuweichen, hat man selbst im Kriege keinen gültigen Bewegungsgrund« (a. a. O. 1774, 365). Wenn diese an der allgemeinen Menschenliebe orientierte Maxime bei Basedow und den anderen Pädagogen der Aufklärung auch wiederum als durch die absolute Gehorsamspflicht gegenüber den Oberen eingeschränkt gedacht werden muß, so ist dies auf dem historischen Hintergrund gleichwohl eine Verhaltensregel, die in die Richtung größerer Menschlichkeit wies.

»Der gute Soldat« (Fr. E. v. Rochow, Der Kinderfreund, Dessau und Frankfurt 1796) verhielt sich selbstverständlich auch im Kriege wohl (s. Abb. 18). Dazu zählte auch, daß er nicht plünderte und nicht raubte (a. a. O.), sondern sich »großmütig« zeigte (J. F. Schlez, Der Kinderfreund, Giessen 1819, 54).

Darüber hinaus findet dieser Fragenkreis, abgesehen von dem unablässig wiederholten Postulat der Opferbereitschaft gegenüber dem eigenen Kameraden und abgesehen von vereinzelten Anekdoten über die Ritterlichkeit von Soldaten (Wackernagel, Ph., 1863, 174 f.), keine Beachtung mehr im Schulbuch, insbesondere nicht im Lesebuch.

Die Einführung des Roten Kreuzes wird im Schulbuch schließlich zwar auch gefeiert, aber vielfach doch wieder in einer heroisierenden und kriegsverherrlichenden Umdeutung (s. Abb. 20).

(9) Unvermeidlichkeit des Krieges

Die Reflexionslosigkeit der meisten Kriegstexte im Schulbuch läßt auch die Frage nach der faktischen oder thematischen Notwendigkeit bzw. Unvermeidbarkeit von Kriegen wie allerdings auch die Frage I. Kants nach der Möglichkeit eines ewigen Friedens nicht aufkommen. Besonders wieder im Kontext der Schulbücher zwischen 1872 und 1945 erscheint der Krieg als eine selbstverständliche Begleiterscheinung menschlicher Geschichte, der Vergangenheit und der Zukunft. Als Aussage erscheint dies nur in J. E. Haselmayer, Neues Aufsatzbuch usw., Würzburg 1909. Es wird dort zwar kein Zweifel gelassen, daß jeder Krieg schrecklich sei, für den Sieger wie für den Besiegten, und daß es für den Staat, für die Familien und für den einzelnen

ein Glück sei, vom Kriege verschont zu werden (a. a. O. 514 f.). Andererseits wird der Krieg, da die Welt, wie mit Bezug auf Heraklit gesagt wird, nur aus Gegensätzen bestehe, als »naturnotwendige Erscheinung« deklariert (a. a. O. 515). Die Vorstellung eines ewigen Völkerfriedens wird als »völlig nichtiger Traum« abgetan (a. a. O. 516). Gegenpositionen – wenigstens im Sinne von Hoffnungen und im Sinne politischer Postulate – finden sich nur in der Epoche vor 1813 (vgl. G. U. A. Vieth, 1801, 53; vgl. Abschnitt [8]) und nach 1945.

(10) Überlegenheit durch Bildung

Wirtschafts- und militärpolitische Überlegungen hatten bereits bei der Einführung der allgemeinen Unterrichts- bzw. Schulpflicht im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert eine Rolle gespielt (vgl. Liedtke, M., 1991, 25). Die Siege Preußens über Österreich bei Königgrätz (1866) und Deutschlands über Frankreich (1870/71) wurden häufig mit der besseren Qualität des preußischen bzw. deutschen Schulsystems in Verbindung gebracht (»Der preußische Schulmeister hat gesiegt.« – Vgl. Bayerische Lehrerzeitung 1873, Nr. 10; Sitzungsprotokolle der Bayerischen Kammer der Abgeordneten vom 30. 3. 1916, 414 f.).

Dieser Topos wird nur in sehr geringem Umfang in das Schulbuch übernommen, wenn sich auch eine offene oder unterschwellige intellektuelle Abwertung des potentiellen Gegners immer wieder einmal findet (»Mit Senegalnegern – o schmähliche Zeit! – / füllt der Welsche sein zitternd Heer, / mit dem Volk, das die Wüste Sahara ausspeit . . .«: Aus: Lomberg, A., 1917, 5). In dem von A. Ipfelkofer herausgegebenen »Deutschen Lesebuch«, Nürnberg 1916 (2. Auflage), wird mit einem Text des klassischen Philologen Ulrich von Wilamowitz-Möllendorf (1848–1931) allerdings darauf aufmerksam gemacht, daß »die Geltung Deutschlands in der Welt . . . auf seiner reicheren Bildung und seiner ernsteren Pflichttreue« beruhe (a. a. O. 115). Die Behauptung wird von Wilamowitz nicht belegt. Es wird im Schulbuch lediglich als »Mahnwort an die lernende Jugend in Kriegszeit« genutzt (a. a. O. 114). Denn unter der allgemeinen Kriegsbegeisterung – der Wilamowitz-Text stammt von 1914 – könne »der heranwachsenden Jugend das Tagewerk des Lernens schwerfallen«. Es solle aber mit jenem Argument deutlich werden, daß eben das Lernen »ihre Pflicht gegen das Vaterland« sei (a. a. O.).

(11) Kriegsvorbereitung

Es gibt zahlreiche Belege, daß kein Staat und keine sonstige gesellschaftliche Institution in der Lage war, über die schulischen Inhalte oder Methoden dauerhaft das Verhalten einer Bevölkerung zu steuern oder zu manipulieren. Die über die Schule intensivierten Lernprozesse haben häufig dazu geführt, daß staatlich oder kirchlich erhoffte Entwicklungen trotz der verordneten schulischen Lerninhalte völlig andere Verläufe genommen haben (vgl. Liedtke, M., 1991, 28 f.). Liest man aber Schulbuchtexte aus den geschichtlichen Vorphasen des Ersten und Zweiten Weltkrieges, wird man angesichts der faktischen Entwicklung zugestehen müssen, daß es gelungen ist, die Schule zur Vorbereitung dieser Kriege zu mißbrauchen. Der enthusiastische Zug in den Krieg von 1914 wäre kaum möglich gewesen, hätte nicht die Schule über ihre Bücher das »Feindbild« wachgehalten, hätte sie nicht nahezu reflexionslos soldatisches Heldentum und vaterländische Gesinnung heroisiert und hätte sie nicht den Krieg, wenn auch als verheerende Plage, aber dennoch als relativ naheliegendes ehrenhaftes politisches Mittel der Konfliktlösung vorgegeben. Der Krieg galt wohl auch als letztes politisches Mittel. Aber die Hemmschwelle zum Krieg war durch die Überakzentuierung von Nationalismen, von Nationalstolz, persönlicher und nationaler Ehre, von soldatischem Heldentum und mystifizierter Opferbereitschaft außerordentlich heruntergesetzt.

Das gilt auch für die Vorphase des Zweiten Weltkrieges, obgleich der Vorlauf, nimmt man die Machtübernahme durch A. Hitler 1933 als Ausgangspunkt, im Verhältnis zur Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges relativ kurz war. Aber die schulische Vorgeschichte des Zweiten Weltkrieges beginnt schon in der Weimarer Zeit. Es findet sich nicht nur eine Überakzentuierung nationalen Denkens. Das »Neue Bayerische Lesebuch für höhere Lehranstalten«, Bd. 5, München 1924, wird mit dem Vorworttext eröffnet: »Deutschland ist entrechtet, ausgeschlossen aus dem Kreise der Weltmächte; arm steht es da, aber eines ist ihm geblieben: die Erde der Väter, die große Vergangenheit. Dem von allen Seiten Bedrängten quellen aus der Tiefe neue Kräfte hervor . . . Die Frage der deutschen Menschen ist neu gestellt« (a. a. O. 3). Es tauchen auch in den Schulbuchtiteln Emotionalismen auf (z. B. »Wägen und Wirken. – Ein deutsches Lese- und Lebensbuch«, hrsg. von W. Hofstaetter, Leipzig und Berlin 1924). Eben diese Emotionalismen, gepaart mit der Intention, eine »deutschkundliche Einstellung (zu) ermöglichen« (a. a. O.: Vorwort), erlauben es dann auch, unter dem Titel »Heiliger

Krieg« die mystifizierende Tradition des Terminus Krieg fortzusetzen (s. S. 63). Das 1930 von M. Breiherr u. a. herausgegebene »Neue bayerische Lesebuch für weibliche Lehranstalten« (Bd. 6: Mein Deutschland. München) erinnert unter dem Titel »Erwachen« an die »Helden des Freiheitskampfes« und läßt im Lied »Germanias an ihre Kinder« den Chor fragen: »Ist der Tag der Rache da?« (S. 11). Schließlich antwortet sich der Chor:

»Wer in unzählbaren Wunden
jener Fremden Hohn empfunden,
Brüder, wer ein deutscher Mann,
schließe diesem Kampf sich an« (a. a. O.).

Im Kapitel III, betitelt »Schicksalswende«, wird dann »Deutschlands Heldenkampf« und »Deutschlands Hoffnung« beschrieben (a. a. O. 277 ff.). Aufbau und Textauswahl des Buches lassen es nicht als bloßes literaturhistorisches Zeugnis erscheinen, wenn »Deutschlands Heldenkampf« mit dem Gedicht von Isolde Kurz »Schwert aus der Scheide« eröffnet wird (Abb. 21). Selbst wenn die Intentionen des Buches in andere Richtung zielten, objektiv konnte das Buch den Boden bereiten helfen, der dann nach 1933 bestellt wurde. Aber die Herausgeberschaft eben dieses Schulbuches begrüßte in der dritten Auflage von Band 3 (»Volk unter Völkern«) des Neuen Bayerischen Schulbuches im März 1933 den »erhebenden nationalen Aufschwung, den unser Volk in diesen Tagen erleben durfte« (a. a. O. 3). Ausdrücklich wird die Kontinuität des Denkens betont und das Verdienst dieses Lesebuchwerkes herausgestrichen, »in allen Bänden und Abteilungen bewußt einer wahrhaft vaterländischen Gesinnung gehuldigt und so bei den Tausenden jugendlicher Benutzer Verständnis und Begeisterung geweckt zu haben für die weltanschauenden Grundlagen unserer Reichsführung« (a. a. O.). Bereits im Geleitwort zur 1. Auflage wird auch das »Feindbild« tradiert. Die Völker, die außer Deutschland in diesem Schulbuch vorgestellt sind, werden gewichtet und dementsprechend in unterschiedlichem Umfang behandelt: »Nahe stehen uns die Brüder an der Südgrenze, die Tiroler, die Deutschösterreicher . . . Vettern sind uns die andern germanischen Stämme. Freilich nicht alle sind uns wohlgesinnt. Nachbarn sind uns Romanen und Slaven. Französisches Land besuchen wir nur, um voll Ehrfurcht den blutgetränkten Boden zu betreten, auf dem deutsche Helden kämpften, in dem deutsche Helden ruhen. Länger weilen wir in Spanien . . .« (a. a. O. 4).

Nach 1933 verstärken sich bereits in den Erstlesebüchern (Fibeln) die

Bemühungen, nationalistische Gesinnungen, oft durchaus an harmlosen Beispielen, zu wecken (z. B. »Unser Zeppelin . . . Kinder, unser Zeppelin ist das beste Luftschiff auf der Welt. Darauf wollen wir stolz sein«: Wir Kinder. München 1935, 66). Ein Bezug auf Krieg und Kampf, auf Kampfbereitschaft, auf Marschkolonnen usw. fehlt in keiner der ca. 25 untersuchten Fibeln dieses Zeitraumes (s. Abb. 22). Das in früheren Fibeln oft kindlich aufgelöste »Soldatenspielen« mit Papiermütze und Holzgewehr (vgl. Abb. 5) wird verdrängt und weicht Darstellungen, die in Bild und Text die Ideologie des Nationalsozialismus aufnehmen und mindestens insoweit vormilitärischen Charakter haben (s. Abb. 23).

(12) Aufruf gegen den Krieg

Die bedrückend einseitige und offensichtlich nicht wirkungslos gebliebene Behandlung des Themas »Krieg« im Schulbuch bestätigt sich in diesem Abschnitt erneut. In den Epochen zwischen 1854 und 1945, d. h. nahezu während eines Jahrhunderts der jüngsten Schulgeschichte, taucht in allen untersuchten Schulbüchern kein Text auf, der wenn auch nicht als pazifistisches Postulat, so doch wenigstens als ein die Hemmschwelle erhöhender Aufruf gegen den Krieg ausgelegt werden könnte. Dies ist umso bedrückender, als sich in der Tradition der Aufklärungspädagogik bereits um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert Texte im Schulbuch finden, die kritisch nach der Legitimation der Kriege zu fragen versuchen. G. U. A. Vieth läßt im »Physikalischen Kinderfreund«, Leipzig 1801, den Vater, der mit seinem Sohn Wilhelm ein Schützenfest besucht hat, sagen: »Möchten Pulver und Bley doch nur immer dazu gebraucht werden, sich lustig zu machen! . . . Möchten doch die Kugeln nur immer Scheiben und hölzerne Vögel und nicht Menschenherzen durchbohren!« (S. 45). Sohn Wilhelm antwortet darauf: »Ich weiß auch nicht, wie man Soldat seyn und Krieg führen kann« (a. a. O.). Der Vater, der als Aufklärer auf eine künftige, wenn auch nicht bald zu verwirklichende kriegslose Menschheitsgeschichte hofft (vgl. Abschnitt [8]), korrigiert: »Uebereile dich nicht, Wilhelm! Ein Soldat ist, aus dem rechten Gesichtspunkt betrachtet, auch ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft; und auch der Krieg, bey allen seinen Schrecknissen, hat sein Gutes, wiewohl ich ihn in den meisten Fällen nicht vertheidigen möchte« (a. a. O.). – Nicht einmal eine solche vorsichtige Frage nach der Legitimation von Kriegen konnte ihren Platz im Schulbuch behalten.

Schicksalswende.

Deutschlands Heldenkampf.

139. Schwert aus der Scheide!

1. In der Halle des Hauses, da hängt ein Schwert,
Schwert in der Scheide.
In seinem Blitzen vergeht die Erd'.
Wir hüten's und beten Tag und Nacht,
daß es nicht klirrend von selbst erwacht;
denn uns ist geschrieben ein heilig Gebot:
Ihr sollt es nur brauchen in letzter Not!
Schwert in der Scheide.

2. Wir sind geduldig, wie Starke sind,
Schwert in der Scheide.
Wir achten's nicht, was der Neid uns spinnt.
Sie haben uns manches Unrecht getan;
wir littens' und hielten den Atem an.
Die Sonne glüht auf der Ernte Gold,
Friede, wie bist du so hold, so hold!
Schwert in der Scheide.

3. Doch der Neid mißgönnt uns den Platz am Licht,
Schwert in der Scheide.
Feinde umziehn uns wie Wolken dicht,
zehn gegen einen im Waffenschein.
Wer bleibt uns treu? Unser Gott allein!
Die Erde zuckt und der Himmel flammt:
Schwert, nun tu dein heiliges Amt,
Schwert aus der Scheide!

Isolde Kurz.

Abb. 21

Hindenburg.

Hindenburg hat im großen Krieg die deutschen Soldaten geführt. Er hat unser Vaterland vor den Feinden gerettet. Sei dankbar, deutsches Kind!

Deutschland, Deutschland über alles,
über alles in der Welt,
wenn es stets zu Schutz und Trutze
brüderlich zusammenhält!

So singen wir in der Schule. Deutschland ist unser schönes Vaterland. Wir wollen es immer lieben. Wir wollen alle helfen, wenn es in Gefahr ist. So will es Adolf Hitler.

Abb. 22

Abb. 23

Die Hitlerjungen.

Eins zwei drei vier, durch die Stadt marschieren wir, im braunen Hemd, die Fahne hoch im Wind, trom trom tromterom, im gleichen Schritt und Tritt.

Haltet aus! Haltet aus!
Lasset hoch die Banner wehn!
Zeigt dem Feind, zeigt der Welt,
daß wir treu zusammen stehn!

Draußen vor der Stadt ruft der Führer: Abteilung, halt! Ein Ruck, die Soldaten stehen, kein Glied regt sich. Rührt euch! Wir machen ein Gefecht.

Abb. 21: Aus: Breiherr, M., u. a. (Hg.): Neues Bayerisches Lesebuch für weibliche höhere Lehranstalten. 6. Band: Mein Deutschland. 1930. 2. Auflage, S. 277
Abb. 22: Aus: Wir Kinder. Erstes Lesebüchlein für die altbayerischen und schwäbischen Volkshauptschulen. München ca. 1935. 4. Auflage, S. 67
Abb. 23: Aus: Bei uns in Nürnberg. Erstes Lesebuch. Nürnberg (o. J.), S. 62

Wie ein früher »Aufruf gegen den Krieg« darf wohl auch Heinrich Zschokkes engagierte Schilderung der durch den Krieg verursachten Nöte ausgelegt werden (vgl. Abschnitt [7]; Curtze, C.: Deutsches Lesebuch in Lebensbildern. Mengeringhausen 1849, 169–171). Auch dieser Text, der unter den untersuchten Schulbüchern der Epoche 1814–1835 völlig vereinzelt dasteht und wie ein verspäteter Nachklang einer von der Aufklärungszeit her beeinflußten Pädagogik erscheint, hat in den Schulbüchern zwischen 1854 und 1945 keine Berücksichtigung mehr gefunden, ebenso kein vergleichbarer Text.

Erst das Schulbuch nach 1945 nimmt wieder Texte auf, die wie ein »Aufruf gegen den Krieg« klingen mögen. Es ist wiederum wie eine Anklage gegen die Schulbuchgeschichte zwischen 1854 und 1945, daß die neuen Schulbücher dazu nicht einmal neuer Texte bedurft hätten. Erst nach 1945 wird – belegt an den untersuchten Schulbüchern – erstmals Matthias Claudius' »Kriegslied« in die Schulbücher aufgenommen (Abb. 24). Ebenso erscheint erstmals Jean Pauls »Kriegs-Erklärung gegen den Krieg« (Burkholz, G., u. a. [Hg.]: Fragen. – Kritische Texte für den Deutschunterricht. München 1969, 128–130). Das Schulbuch hatte fast 150 Jahre eine Tradition verschwiegen, die auch eine deutsche Tradition war. Selbst wenn diese Texte von Claudius und Jean Paul noch in irgendwelchen historischen Schulbüchern vor 1945 nachgewiesen werden sollten, den Geist der Schulbücher vor 1945 haben sie mit Sicherheit nicht bestimmt.

(13) Kriegsdienstverweigerung

Die Schule war auch in diesem Fall nicht Vorläufer einer Entwicklung. Die Möglichkeit eines Rechtes auf Kriegsdienstverweigerung wird im Schulbuch erst nach Festschreibung des Kriegsdienstverweigerungsrechtes durch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland behandelt. Nach der fortschreitenden fachlichen Differenzierung des Schulbuches wird diese Thematik aber nicht primär in den Lesebüchern, sondern in den Büchern für Sozialkunde oder für den politischen Unterricht vorgestellt. Dies geschieht auch nicht mehr durch das Angebot einzelner »Lesestücke«, sondern durch ein relativ breites Angebot von unterschiedlichen »Materialien«, die in der Regel durch eine Anzahl problematisierender Fragen ergänzt sind.

In H. Gieseckes »Einführung in die Politik, Lese- und Arbeitsbuch für den politischen Unterricht in der Sekundarstufe 1« (Stuttgart 1979, 2. Auflage) werden beispielsweise vier Gruppen von »Materialien und Problemskizzen«

Kriegslied

Matthias Claudius

's ist Krieg! 's ist Krieg! O Gottes Engel, wehre
Und rede du darein!
's ist leider Krieg – und ich begehre
Nicht schuld daran zu sein!

Was sollt ich machen, wenn im Schlaf mit Grämen
Und blutig, bleich und blaß,
Die Geister der Erschlagnen zu mir kämen,
Und vor mir weinten, was?

Wenn wackre Männer, die sich Ehre suchten,
Verstümmelt und halb tot
Im Staub sich vor mir wälzten und mir fluchten
In ihrer Todesnot?

Wenn tausend, tausend Väter, Mütter, Bräute,
So glücklich vor dem Krieg,
Nun alle elend, alle arme Leute,
Wehklagten über mich?

Wenn Hunger, böse Seuch' und ihre Nöten
Freund, Freund und Feind ins Grab
Versammelten und mir zu Ehren krähten
Von einer Leich' herab?

Was hülf mir Kron' und Land und Gold und Ehre?
Die könnten mich nicht freun!
's ist leider Krieg – und ich begehre
Nicht schuld daran zu sein!

Abb. 24

Abb. 24: Aus: Weisgerber, B., u. a. (Hg.): Weinheimer Lesebuch. Lesewerk für Grundschule und Hauptschule. 1967, Bd. 4, Texte für das 7.–9. Schuljahr, S. 310

Abb. 25: Giesecke, H.: Einführung in die Politik. – Lese- und Arbeitsbuch für den politischen Unterricht in der Sekundarstufe 1. Stuttgart 1979. 2. Auflage. S. 130 f.

Abb. 25

Wehrdienst und Ersatzdienst im Grundgesetz

Art. 12a

(1) Männer können vom vollendeten achtzehnten Lebensjahr an zum Dienst in den Streitkräften, im Bundesgrenzschutz oder in einem Zivilschutzverband verpflichtet werden.

(2) Wer aus Gewissensgründen den Kriegsdienst mit der Waffe verweigert, kann zu einem Ersatzdienst verpflichtet werden. Die Dauer des Ersatzdienstes darf die Dauer des Wehrdienstes nicht übersteigen. Das Nähere regelt ein Gesetz, das die Freiheit der Gewissensentscheidung nicht beeinträchtigen darf und auch eine Möglichkeit des Ersatzdienstes vorsehen muß, die in keinem Zusammenhang mit den Verbänden der Streitkräfte und des Bundesgrenzschutzes steht.

Art. 17a

(1) Gesetze über Wehrdienst und Ersatzdienst können bestimmen, daß für die Angehörigen der Streitkräfte und des Ersatzdienstes das Grundrecht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten, . . . das Grundrecht der Versammlungsfreiheit . . . und das Petitionsrecht, soweit es das Recht gewährt, Bitten oder Beschwerden in Gemeinschaft mit anderen vorzubringen, eingeschränkt werden.

Was man sich fragen kann

♦ Warum erlaubt das Grundgesetz, aus Gewissensgründen den Dienst mit der Waffe zu verweigern?

♦ Was sind »Gewissensgründe« und wie kann man die feststellen?

♦ Welche Möglichkeiten für den Ersatzdienst gibt es, »die in keinem Zusammenhang mit den Verbänden der Streitkräfte« stehen? Warum werden diese Möglichkeiten hier ausdrücklich erwähnt?

♦ Wieso können für Soldaten und für Ersatzdienstleistende die genannten Grundrechte eingeschränkt werden? Hängt das mit den besonderen Aufgaben der Bundeswehr zusammen?

aus diesem Fragenkreis angeboten. Gruppe 1 behandelt den »Wehrdienst und Ersatzdienst im Grundgesetz« und bietet dazu lediglich den Text des Grundgesetzes und vier zentrale thematische Fragen an (Abb. 25). Gruppe 2 und 3 bringen zwei Zeitungsausschnitte zur Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes über das Wehrpflichtänderungsgesetz (»Wehrdienstverweigerung per Postkarte ist verfassungswidrig«) und schließen daran einen Kanon von acht Fragen an (a. a. O. 131 f.). – Gruppe 4 schildert unter dem Titel »Der Drückeberger« den Arbeitstag eines Ersatzdienstleistenden in den Bodelschwinghschen Anstalten Bethel und ergänzt diesen Bericht wiederum durch problematisierende Fragen.

Bei der Auswahl der Fragen läßt der Verfasser allerdings deutlich seine Sympathien für die Ersatzdienstlösung erkennen.

(14) Notwendigkeit der Verteidigung

In den Epochen verherrlichender Kriegsdarstellungen im Schulbuch (s. Abschnitt [3]) wird die Notwendigkeit der Verteidigung sicher mit viel zu großer Leichtigkeit als gegeben angesehen. Die Frage wird gar nicht ernsthaft diskutiert (vgl. auch Abschnitt [4]). Es ist wieder die Aufklärungspädagogik, die die erforderliche Rationalität aufgebracht hat, in abwägender Weise den Wunsch nach dauerhaftem Frieden und die realen Chancen, einen solchen Zustand zu erreichen, im Schulbuch zur Frage zu stellen. G. U. A. Vieth (1801, 45) hat die Frage für seine Zeit so beantwortet, daß unter den gegebenen Bedingungen eine Verteidigungsbereitschaft des Staates offenbar notwendig sei (vgl. Abschnitt [8] und [12]). Obgleich die Schulbücher nach 1945 aufgrund der Erfahrungen des Ersten und Zweiten Weltkrieges und in Kenntnis der mißbräuchlichen kriegsverherrlichenden und kriegsvorbereitenden Nutzung der Schulbücher in den Epochen zwischen 1854 und 1945 deutlich den Akzent auf die Ächtung von Kriegen, auf die Verhinderung von Kriegen und auf die Suche nach gewaltlosen Konfliktlösungen setzen, wird andererseits insbesondere in den Schulbüchern zur Sozial- und Gemeinschaftskunde in objektiver und offener Weise zugleich auch die Frage nach der Notwendigkeit der Verteidigung, die Frage nach der Rolle des Soldaten in der Gesellschaft usw. behandelt. Dies geschieht auch hier wieder in der Regel durch den Abdruck von Zeitungsartikeln, von Auszügen wissenschaftlicher Untersuchungen (z. B. auch der Friedensforschung) und durch Informationen über die Rechtsgrundlagen (vgl. Fischer, K. G., und Mitarbeiter, 1971, 70 ff.).

3. Auswertung

3.1. Historische Aspekte

Auf der Basis der Analyse von ca. 1 000 historischen Schulbüchern läßt sich sagen:

- Im Schulbuch der letzten 200 Jahre war das Thema »Krieg« unablässig präsent. Die thematische Streuung reicht von kriegsverherrlichenden Darstellungen bis zur Ächtung des Krieges.
- In den Epochen zwischen 1854 und 1945 dominiert die kriegsverherrlichende Darstellung. Es kann angesichts des faktischen Verlaufs der Geschichte nicht in Abrede gestellt werden, daß die Schulbücher dieser Zeit in großem Umfang dazu beigetragen haben, das ganze Volk kriegsbereit zu halten und durch die Vorgabe von Feindbildern sowie durch die Heroisierung und Mystifizierung des Kriegsgeschehens auf den Krieg vorbereitet zu haben.
- Nur in den Epochen vor 1854 und nach 1945 finden sich bei der Behandlung der Kriegsthematik kritische Positionen, die geeignet sind, die Schwelle für einen Kriegseintritt deutlich zu erhöhen. Der kritische Umgang mit der Kriegsthematik in der Zeit vor 1854 kommt wahrscheinlich aus Positionen der Aufklärungspädagogik.
- Nach 1945 wird der Krieg unter zahlreichen Aspekten problematisiert. Erstmals tauchen Fragen der Wehrdienstverweigerung und der Friedensforschung auf. Die Notwendigkeit einer Verteidigungsbereitschaft wird dennoch nicht bestritten. Eine irgendwie geartete Verherrlichung des Krieges findet nicht statt.
- Klassisch literarische Texte, die sich bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts kritisch über den Krieg äußerten (M. Claudius; Jean Paul Richter), finden erst nach 1945 Eingang in die Schulbücher.

3.2. Systematische Aspekte

- Die Schule darf die Kriegsthematik nicht umgehen. Sie muß das Bewußtsein der Not und der Grausamkeit der Kriege wie auch das Bewußtsein der Sinnlosigkeit der meisten Kriege wachhalten.
- Wie die Schule doch mindestens ein Jahrhundert (z. B. 1854–1945) zum

Kriege erzogen hat, muß sie nunmehr bemüht bleiben, zum Frieden zu erziehen. Sie muß sich bemühen, den jungen Menschen zu sensibilisieren, stets nach gewaltlosen Lösungsmöglichkeiten der sicher unausbleiblichen zwischenmenschlichen und zwischenstaatlichen Konflikte zu suchen. Diese Aufgabe ist nicht leicht, als es offensichtlich anthropologische Konstanten gibt, die den Menschen immer wieder zu gewaltsamen Lösungen seiner Konflikte disponieren (Gruppensolidarität, Aggressionsbereitschaft bei Bedrohung von Gruppenmitgliedern, Kampf- und Dominanzstreben, Territorialverhalten, Fremdenscheu, Intoleranz gegen Abweichungen von der Gruppennorm; vgl. Eibl-Eibesfeldt 1984, 510; vgl. Liedtke, M., 1992).

- Solange es nicht zu einer Weltfriedensordnung kommt, in der im Sinne von C. F. von Weizsäcker die Außenpolitik der Staaten in eine Weltinnenpolitik (mit staatlich-polizeilichem Gewaltmonopol) umgewandelt wird, besteht auch unter der Maxime einer Friedenserziehung für jeden Staat die Pflicht, sich verteidigungsbereit zu halten.
- Aus der Notwendigkeit der Verteidigungsbereitschaft folgt selbstverständlich, daß die Schule auch Respekt vor der gesellschaftlichen Rolle des Soldaten vermitteln muß. Sicher wird die Schule auch Respekt vor den Gefallenen vergangener Kriege vermitteln müssen, auch wenn es sich um verführte und irregeleitete Soldaten verwerflicher Kriege handelt.

Literatur

Basedow, J. B. (1774): Elementarwerk.
Bayerische Lehrerzeitung 1873, Nr. 10.
Bei uns in Nürnberg. Erstes Lesebuch. Nürnberg (o. J.).
Breiherr, M., u. a. (1930) (Hg.): Neues bayerisches Lesebuch für weibliche Lehranstalten. Bd. 3 und Bd. 6. München.
Burkholz, G., u. a. (1969) (Hg.): Fragen. – Kritische Texte für den Deutschunterricht. München.
Caselmann, A., u. a. (1918) (Hg.): Lesebuch für höhere Lehranstalten. Nürnberg.
Cürtze, C. (1849) (Hg.): Deutsches Lesebuch in Lebensbildern. Mengeringhausen.
Deutsches Lesebuch für Volksschulen. Bd. IV. Berlin 1944.
Dolz, J. Chr. (1815): Lehrbuch der nothwendigen und nützlichen Kenntnisse. Leipzig.
Eibl-Eibesfeldt, I. (1984): Die Biologie des menschlichen Verhaltens. München, Zürich.
Fischer, K. G., und Mitarbeiter (1971): Gesellschaft und Politik. Ein Arbeitsbuch für die Sozial- und Gemeinschaftskunde der Klassen 7 bis 9/10 aller Schulen (Sekundarstufe I). Stuttgart.
Fock, E., und Weber, K. (1956): Lehrbuch der Physik für Höhere Lehranstalten. Bd. II. Oberstufe. Frankfurt a. M., Hamburg, 240.

Franck, W. (1941): Lehrbuch der Chemie für höhere Schulen. Bd. 2. Leipzig und Berlin.
Gaspari, A. Chr. (1809): Lehrbuch der Erdbeschreibung zur Erläuterung des neuen methodischen Schulatlasses. Weimar, 11. Auflage.
Giesecke, H. (1979) (Hg.): Einführung in die Politik, Lese- und Arbeitsbuch für den politischen Unterricht in der Sekundarstufe 1. 2. Auflage. Stuttgart.
Haesters, A. (1870) (Hg.): Lehr- und Lesebuch für die Oberklassen katholischer Volksschulen. Essen.
Hajek, E., und Hiemesch, K. H. (1916) (Hg.): Um Heimat und Herd. Ein Kriegslesebuch für Schule und Haus. Kronstadt.
Hampp, Ph. (1918) (Hg.): Liederbuch für Schulen. 2. Teil. München.
Hanus, H. (1911): Vaterländische Erdkunde nebst Deutschlands Kolonien. Leipzig.
Harlander, O. (1940): Englisch als 1. Fremdsprache. Leipzig und Berlin.
Haselmayer, J. E. (1909): Neues Aufsatzbuch zum Gebrauch an höheren Schulen und zum Selbstunterricht. Würzburg.
Henniger, K. A., und Franck, W. (1941): Lehrbuch der Chemie.
Höfling, O., und Jacobs, W. (1961): Physik für Mittelschulen. Bonn, Hannover, Hamburg, Kiel, München.
Hofstaetter, W. (1924) (Hg.): Wägen und Wirken. – Ein deutsches Lese- und Lebensbuch. Leipzig und Berlin.
Hoppenstedt, A. L. (1814) (Hg.): Lieder für Volksschulen. 4. Auflage. Hannover.
Hübner, J. (1811): Biblische Historien. Rudolfstadt.
Ipfelkofer (1916) (Hg.): Deutsches Lesebuch. Nürnberg.
Kennerknecht, D., und Neubauer, J. (1910) (Hg.): Deutsches Lesebuch für bayerische höhere Töchterschulen. Bamberg.
Koch, W., und Skriewe, P. (o. J.) (Hg.): Deutschland muß leben! – Sammlung nationaler Gedichte für die Schule des Dritten Reiches. Halle.
Lehr- und Lesebuch für die mittlern und obern Klassen der deutschen Schulen im Königreiche Bayern. München 1843.
Lembke, Fr., und Sohnrey, H. (1915) (Hg.): Fürs Vaterland – Kriegslesebuch für deutsche Schulen. Berlin.
Lesebuch für unterfränkische Sonntagsschulen (1912). München.
Liedtke, M. (1991) (Hg.): Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn.
Liedtke, M. (1992): Feindbilder im Prozeß der Sozialisation und Erziehung. In: Voit, H. (Hg.): Geschichte ohne Feindbild? – Perspektiven für das historische Lernen in Deutschland nach dem 9. November 1989.
Lomberg, A. (1917) (Hg.): Deutsche Kriegsgedichte 1914/15 zum Gebrauch in Schulen. Langensalza.
Markert, K., und Schander, K. (1907) (Hg.): Mein erstes Lesebuch. Nürnberg.
Meißner, C. (1886): Lateinische Phraseologie. 5. Auflage. Leipzig.
Merkstoff für den Sachunterricht in den Volksfortbildungsschulen (1913). München.
Meyer, E., und Zimmermann, K. (1941): Lebenskunde. Lehrbuch der Biologie für Höhere Schulen. Erfurt.
Namenbüchlein zum Gebrauche in Stadtschulen. Wien 1850.

Neues Bayerisches Lesebuch für höhere Lehranstalten (1924): 5. Band: Albrecht Dürer. München.
Neues Elementarwerk für die niedern Klassen lateinischer Schulen und Gymnasien. Halle 1795.
Poetische Blumenlese zur Erklärung, zum Deklamieren und Auswendiglernen für Schulen. Ansbach 1804.
Rechenbuch für die bayerischen Volksschulen. 1943, Heft 8. München.
Rochow, Fr. E. (1796): Der Kinderfreund. Dessau und Frankfurt.
Schietzel, C. (1962): Natur und Menschenwerk. Braunschweig.
Schlez, J. F. (1819): Der Kinderfreund. Giessen.
Schmaus, J. (1916) (Hg.): Deutsches Lesebuch für die dritte Klasse bayerischer Mittelschulen (Quarta). Bamberg.
Sitzungsprotokolle der Bayerischen Kammer der Abgeordneten vom 30. 3. 1916.
Vieth, G. V. A. (1801): Physikalischer Kinderfreund. Leipzig.
Wackernagel, Ph. (1863): Deutsches Lesebuch. Dritter Teil. 16. Auflage. Stuttgart.
Wagner, Fr. L. (1812): Neues Handbuch für die Jugend in Bürgerschulen. Frankfurt a. M. 1812. 6. Auflage.
Weisgerber, B., u. a. (1967) (Hg.): Weinheimer Lesebuch. Lesewerk für Grundschule und Hauptschule. Bd. 4. Weinheim und Berlin.
Westphalen, Chr. D. (1810): Arithmetische Aufgaben für Anfänger im Rechnen. 9. Auflage. Hamburg.
Wigand, L. C. A. (1887): Vorlesung über den kleinen Katechismus Luthers, zum Gebrauch in deutschen Schulen. Quedlinburg.
Wir Kinder. Erstes Lesebüchlein für die altbayerischen und schwäbischen Volkshauptschulen. 4. Auflage. München 1935.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg

Jahr/Year: 1992

Band/Volume: 1992

Autor(en)/Author(s): Liedtke Max

Artikel/Article: Krieg im Schulbuch - Erklärt, geführt, verhindert - Eine Pilotstudie 138-172