

**Arsen Djurović
Eva Matthes
(Hrsg.)**

**Freund- und
Feindbilder
in Schulbüchern**

Beiträge
zur historischen
und systematischen
Schulbuchforschung

KLINKHARDT

DJUROVIĆ / MATTHES
FREUND- UND FEINDBILDER
IN SCHULBÜCHERN

**BEITRÄGE
ZUR HISTORISCHEN UND SYSTEMATISCHEN
SCHULBUCHFORSCHUNG**

herausgegeben von

Marc Depaepe, Arsen Djurović, Carsten Heinze,
Eva Matthes und Werner Wiater

FREUND- UND FEINDBILDER
IN SCHULBÜCHERN
Concepts of Friends and Enemies
in Schoolbooks

herausgegeben von
Arsen Djurović und Eva Matthes

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2010



KLINKHARDT

Gedruckt mit Unterstützung von Serbia Telekom und der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e. V.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2010.9.lg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2010.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN: 978-3-7815-1769-1

Inhaltsverzeichnis

Eva Matthes

Freund- und Feindbilder in Schulbüchern. Einleitung	9
Concepts of Friends and Enemies in Schoolbooks. Introduction	13

Theoretische Zugänge zum Thema

Theoretical Approaches to the Topic

Max Liedtke

Zur Entstehung von Feind- und Feindbildern am Beispiel des deutschsprachigen Schulbuchs. Historische Darstellung und evolutionstheoretische Hintergründe	19
--	----

Peter Menck

Enemies and Their Place in Textbooks – Some Remarks from the Point of View of Curriculum Theory	33
--	----

Freund- und Feindbilder in Schulbüchern aus der Zeit des Nationalsozialismus

Concepts of Friends and Enemies in Schoolbooks

from the Time of National Socialism

Christian Vorein

Von „nordischen Herren“ und „slawischen Untertanen“ – Textstrategien zur Etablierung von Freund- und Feindbildern in Geschichtslehrbüchern der NS-Zeit	43
--	----

Susanne Blumesberger

„Welche Wahrscheinlichkeit für das Vorhandensein eines jüdischen Merkmals ...?“ Feindbilder in österreichischen Schulbüchern während der Zeit des Nationalsozialismus	55
---	----

Freund- und Feindbilder in Schulbüchern der DDR

Concepts of Friends and Enemies in Schoolbooks from the GDR

Elke Urban

Freund- und Feindbilder in Rechenbüchern der NS-Zeit und der DDR	67
--	----

Eva Matthes

Freund- und Feindbilder in Fibeln und Staatsbürgerkundebüchern der DDR	75
--	----

Alexandra Budke

Freund- und Feindbilder in Geographieschulbüchern der DDR	87
---	----

Freund- und Feindbilder in serbischen Schulbüchern
Concepts of Friends and Enemies in Serbian Schoolbooks

Arsen Djurović

The Presentation of Germany and Austro-Hungary in History Textbooks
 in the Kingdom of Serbia at the End of the 19th Century 105

Aleksandra Ilić

“We and the Others” in Textbooks for Elementary Schools in Serbia
 at the End of the 19th and the Beginning of the 20th Century 117

Ljiljana Stankov

Friends and Enemies – Their Presentation in Textbooks and
 Educational Programmes in Teacher Training Colleges
 in The Kingdom of the Serbs, Croats and Slovenes – Yugoslavia (1918–1941) 125

Ljubodrag Dimić

World War II and the Socialist Period in Serbian and Croatian History Textbooks .. 133

Árpád Hornyák

The Picture of Hungarians in Serbian History Textbooks
 in the 2nd Half of the 20th Century 141

Nikola Samardžić

The U.S. History in the Actual Serbian Education Agenda and in Textbooks.
 Analysis and Suggestions 153

Die Bedeutung von Freund- und Feindbildern in Schulbüchern
für die Stiftung nationaler Identität
The Meaning of Concepts of Friends and Enemies in Schoolbooks
for the Forming of National Identity

Ariclê Vechia / Ant3nio Gomes Ferreira

Communism, Integralism, and Nationalisms:
 Internal and External Enemies of Brazil, 1930–1945 163

Katri Annika Wessel

Aspects of the Representation of the Finnish War of 1918
 and the Winter War (1939–1940) in Finnish Textbooks 175

Kira Mahamud Angulo

Infidels, Vicious, Traitors, Reds ... The Representation of Enemies in
 Spanish Primary Schoolbooks During the Franco Dictatorship (1939–1959) 187

Harutyun Harutyunyan

Feindbilder und Selbstbilder in armenischen Schulbüchern.
 Ausgewählte Beispiele
 aus dem aktuellen Religions-, Geschichts- und Literaturunterricht 201

**Der Wandel von Freund- und Feindbildern in Schulbüchern
angesichts sich verändernder politischer Konstellationen**
*Alterations of Concepts of Friends and Enemies in Schoolbooks
in the Light of Changing Political Constellations*

Iris Seri-Hersch

Did Friends and Enemies Change upon Decolonization?
A Sudanese History Handbook for Elementary Schools, 1949–1958 217

Zsolt Vitári

Friends for Millennia? Representation of Hungarians and Hungary in History and
Geography Textbooks of the Federal Republic of Germany, 1949–2007 231

Bente Aamotsbakken

The Depiction of the Germans in Norwegian History Textbooks.
Former Enemy – Present Partner 245

**Freund- und Feindbilder in Schulbüchern:
Unterschiedliche Sichtweisen desselben Phänomens**
*Concepts of Friends and Enemies in Schoolbooks:
Different Views of the Same Phenomenon*

Oldimar Cardoso

Friends and Enemies in South American Schoolbooks:
The Case of the “War of the Triple Alliance” (1864–1870) 259

Jinyoung Yu

Freund- und Feindbilder in südkoreanischen und japanischen Geschichtsbüchern
für die Mittel- und Oberschule. Darstellung aus koreanischer Sicht 269

Verena Voigt

Schulbücher im Konflikt:
Der Streit um anti-israelische Inhalte in palästinensischen Schulbüchern 285

Schulbücher ohne Freund- und Feindbilder?
Schoolbooks without Concepts of Friends and Enemies?

Sylvia Schütze

Freund- und Feindbilder in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland?
Eine Analyse von Sozial- und Gesellschaftskundebüchern vor 1989 299

Andreas Müller

The Representation of 9/11 in French and German History Textbooks 313

Die Autorinnen und Autoren / The Authors 325

Eva Matthes

Freund- und Feindbilder in Schulbüchern. Einleitung

Feinde bzw. Gegner sind aus dem Leben von Menschen und Staaten – geht man von einem realistischen Menschenbild aus – nicht wegzudenken. Sie haben somit auch ihren Platz in Schulbüchern, sofern diese sich nicht als pädagogisch-didaktische Idylle, als pädagogischen Schonraum verstehen, sondern als Medium, in dem Realitätserfahrungen ihren Ort haben und im pädagogischen Bezug zwischen Lehrkräften und Schülern zu reflektieren sind. Zugespitzt könnte man formulieren: Der Verzicht auf die Benennung von Feinden bzw. Gegnern löst Orientierungsschwierigkeiten und Unsicherheit bei Lehrenden und – vor allem – Lernenden aus.

Dass und wie aus Freunden Feinde werden und umgekehrt und wie diese politischen Prozesse wiederum ihren Niederschlag im Schulbuch finden, kann in der Offenlegung durch die historische Schulbuchforschung zu politischen Lehrstücken werden – mehrere Beiträge in diesem Band machen dies deutlich. International vergleichende Schulbuchanalyse fragt nach *der spezifischen textlichen und bildlichen Darstellung von Feinden/Gegnern und Freunden/Verbündeten* in Schulbüchern zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Kulturen. Sie untersucht, welchen Anteil Schulbücher an der Konstruktion von Freund- und Feindschaft haben, welche Rolle ihnen somit bei Konflikten zukommt und ob sie Perspektiven der Überwindung bzw. der Lösung von Konflikten anbieten.

Einen Schwerpunkt der Tagung der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung 2009 in Belgrad, aus der die meisten der hier vorgelegten Beiträge entstammen, bildete die Frage nach *der Vermittlung von Freund- und Feindbildern im engeren Sinne*, die eine spezifische Perspektive auf die Thematik wirft. Freund- und Feindbilder finden sich in Geschichte und Gegenwart in vielen Schulbüchern; *sie* sollten aber aus pädagogischer Perspektive *keinen* Platz in Schulbüchern haben – allerdings vorausgesetzt, man versteht Pädagogik als ein auf Aufklärung, Mündigkeit und Selbstreflexion zielendes Handeln.

Wie sehr Freund- und Feindbilder diesen Zielen entgegenstehen bzw. – schärfer formuliert – einer Erziehung zum Hass entsprechen, macht etwa folgende Definition von Feindbildern deutlich:

„Im Unterschied zum real existierenden Feind ist das *Feindbild* Teil der ‚virtuellen‘ Welt der Wörter und Vorstellungen. Es ist zunächst nur eine Projektion, ein kollektives Phantasma. Wirkungsmächtig wird es durch die komplexen Emotionen, die es auslöst. Der Hintergrund ist Angst, die nicht dem realen Gegner anhaftet, denn dieser ist auf jeden Fall ein Mensch, sondern vom Feindbild auf ihn gelenkt wird, wie ein hartes, die menschlichen Züge entstellendes Licht.

Seht her, bedeutet das Feindbild, dieser, der nicht ist wie wir, bedroht uns. Die Angst schmiedet die Gruppe zusammen“ (Sybil Wagener: *Feindbilder. Wie kollektiver Hass entsteht*, Berlin 1999, S. 28).

Freund- und Feindbildern in diesem engeren Sinne liegen bestimmte Semantiken und Textstrategien zugrunde, die mit der propagandistischen Sprache totalitärer Systeme korrespondieren. Nicht unterschlagen werden soll, dass Lehrkräfte – selbst in totalitären Systemen – grundsätzlich die Chance haben, auch gegen in Schulbüchern vorgegebene Freund- und Feindbilder zu unterrichten und diese der Einseitigkeit zu überführen – dazu gehört allerdings sehr viel Mut und Standfestigkeit, Eigenschaften, die den Lehrkräften in den entsprechenden Systemen gerade ausgetrieben werden sollen.

Als Fazit für die Gegenwart gilt: Nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch Schulbuchautoren und -autorinnen haben einen staatlichen Auftrag *und* eine pädagogische Verpflichtung. Ein von Theodor Litt unmittelbar nach der nationalsozialistischen Machtübernahme formulierter Satz sollte somit Leitlinie für beide Gruppen sein:

„Sendung und Mission der Erzieher ist, als Gegenmacht gegenüber der Glut des Hasses und der Verhärtung der politischen Meinungen aufzutreten. Sie stehen dem Leben als verantwortliche Menschen gegenüber und sollten eher sagen: nicht mit zu hassen, mit zu lieben bin ich da; ich darf nicht noch mehr in die Flammen blasen, darf nicht die Unmündigen bereits mit Haßkomplexen vergiften, darf nicht ihr Menschentum vernichten helfen“ (der Realismus des Erziehers, in: *Leipziger Lehrerzeitung* 40, Nr. 6 v. 15. Febr. 1933, S. 181).

Der vorliegende Band nähert sich dem Thema der Darstellung von Freunden und Feinden bzw. von Freund- und Feindbildern in Schulbüchern unter verschiedenen Aspekten. Im ersten Kapitel – „*Theoretische Zugänge*“ – geht *Max Liedtke* den evolutionstheoretischen Wurzeln von Freund- und Feindschaft und der Entstehung von Freund- und Feindbildern nach und gibt historische Beispiele aus deutschsprachigen Schulbüchern. *Peter Menck* stellt aus Sicht der Curriculum-Theorie die These auf, dass Feinde notwendig zum Inhalt von Schulbüchern gehören, und entwirft eine Strategie des konstruktiven Umgangs mit diesem Phänomen.

Christian Vorein und *Susanne Blumesberger* untersuchen *Freund- und Feindbilder in Geschichtslehrbüchern bzw. in österreichischen Schulbüchern aus der NS-Zeit*; es geht zum einen um Textstrategien, mit denen das totalitäre System Schülern und Schülerinnen die Freund-Feind-Dichotomie vermittelte, zum anderen um einseitige und menschenverachtende Inhalte.

Auf die Ähnlichkeit der Verfahren in der NS-Zeit und in der DDR macht *Elke Urban* mit einer vergleichend angelegten Analyse von Rechenbüchern in beiden totalitären Staaten aufmerksam. Wie ausdrücklich die DDR sich zur *Vermittlung von Freund- und Feindbildern* im engeren Sinne der Fächer Staatsbürgerkunde und Geographie bediente und welche textlichen und darstellerischen Mittel sie dazu nutzte, zeigen die Beiträge von *Eva Matthes* und *Alexandra Budke*.

Einen besonderen Schwerpunkt dieses Bandes bildet angesichts des Tagungsortes Belgrad die *Darstellung von Freund- und Feindbildern in serbischen Schulbüchern*. Drei der Beiträge (*Arsen Djurović*, *Aleksandra Ilić* und *Ljiljana Stankov*) wählen eine historische Perspektive auf die Thematik und stellen dar, wer in den politisch einschneidenden Zeiten der serbischen Unabhängigkeit (seit 1878) und des Vereinigten Königreiches der

Serben, Kroaten und Slowenen (1918–1941) in Schulbüchern jeweils als Freund oder Feind dargestellt wurde. *Ljubodrag Dimić* zeigt anhand eines Vergleichs von kroatischen und serbischen Schulbüchern der neueren Zeit, wie unterschiedlich Freunde und Feinde im Zweiten Weltkrieg und in der Periode des Sozialismus in der jeweiligen Retrospektive aussehen. *Árpád Hornyák* und *Nikola Samardžić* schließlich befassen sich mit dem Bild ganz spezifischer Freunde/Feinde in serbischen Geschichtslehrbüchern – mit dem Nachbarland Ungarn in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und mit den USA seit der militärischen NATO-Intervention in Serbien im Jahre 1999.

Ein weiteres Kapitel dieses Bandes vereinigt Beiträge, die in besonderer Weise herausarbeiten, in welcher Weise Freund- und Feindbilder in Schulbüchern zur Stiftung nationaler Identität beitragen sollten oder konnten. *Ariclê Vechia* und *Antônio Gomes Ferreira* zeigen auf, wie das totalitäre Regime Brasiliens in den Jahren 1930 bis 1945 durch die gezielte Propagierung interner und externer Feinde eine innere Homogenisierung zu erreichen suchte. *Kira Mahamud Angulo* belegt Vergleichbares für Grundschulbücher während der Franco-Herrschaft (1939–1959) und weist entsprechende suggestive Semantiken nach. *Katri Annika Wessel* stellt dar, wie durch zurückhaltende Darstellung der gegnerischen Parteien im internen Bürgerkrieg 1918 einerseits und die eindeutige Benennung des externen Feindes im Zweiten Weltkrieg andererseits die innere Einheit Finnlands geschützt und gestärkt werden soll, auch um den Preis der Auslassung eigener historischer Problematiken. Noch wesentlich massiver wird diese Strategie im Beitrag von *Harutyun Harutyunyan* im Hinblick auf Armenien deutlich, wo – wie an vielen Stellen im Kaukasus – Feindbilder aus dem Mittelalter in Schulbüchern vermittelt und auf heutige Nachbarstaaten transferiert werden.

Dass *Freund- und Feindbilder in sich wandelnden politischen Konstellationen anpassungsfähig bzw. gänzlich veränderbar* sind, belegen die Beiträge des nächsten Kapitels. *Iris Seri-Hersch* zeigt anhand der Unterschiede in zwei Auflagen eines im Wesentlichen unverändert neuaufgelegten Geschichtslehrwerkes, wie sich die Entkolonialisierung des Sudan im Jahre 1956 auf die Identifizierung von Freunden und Feinden auswirkte. *Zsolt Vitári* geht vor dem Hintergrund weltpolitischer Veränderungen zwischen dem Ende des Zweiten Weltkriegs und der Neuzeit den Wandlungen der Darstellung Ungarns und der Ungarn in deutschen Geschichts- und Geographiebüchern nach. *Bente Aamotsbakken* arbeitet den überaus deutlichen Wandel in der Beurteilung der Deutschen in norwegischen Geschichtsbüchern heraus – von früheren Feinden zu heutigen Partnern.

Ein weiteres Kapitel dieses Bandes befasst sich mit *unterschiedlichen Sichtweisen auf dasselbe Phänomen und entsprechend verschiedenen Freund- und Feindbildern* auf der jeweiligen Seite. *Oldimar Cardoso* belegt anhand der Darstellung des sogenannten „Krieges der Dreierallianz“ in Südamerika (1864–1870) in Schulbüchern Paraguays, Argentiniens, Brasiliens und Uruguays, in welchem Ausmaß das Interesse an der Rechtfertigung des eigenen Handelns die Zuschreibung von Freund- und Feindschaften prägen kann. Mit dem aktuellen Schulbuchstreit in Japan und Südkorea bzw. in Israel und Palästina und deren diametral entgegengesetzten Freund- und Feindbildern befassen sich *Jinyoung Yu* und *Verena Voigt*.

Das letzte Kapitel geht der Frage nach, ob auch *Schulbücher ohne Freund- und Feindbilder* denkbar und möglich sind. *Sylvia Schütze* stellt in ihrem Beitrag über Freund- und Feindbilder in Sozialkundebüchern der Bundesrepublik Deutschland bis 1989 zwar die

Nennung von politischen Gegnern fest, zeigt aber ein bewusstes Bemühen um den Abbau von Freund- und Feindbildern im engeren Sinne auf. *Andreas Müller* macht im Zusammenhang mit der um Neutralität bemühten Darstellung von 9/11 in französischen und deutschen Geschichtsbüchern, bei gleichzeitig problematisierendem Bildmaterial, darauf aufmerksam, wie dringend notwendig der vermittelnde Einsatz der Lehrkräfte ist, um Schüler und Schülerinnen angesichts des offensichtlich Bösen in der Welt nicht der Orientierungslosigkeit zu überlassen.

In historischer, systematischer und international vergleichender Perspektive schlägt der Band einen weiten Bogen von theoretischen Begründungen über konkrete Darstellungen von Freunden und Gegnern bis hin zu Text- und Bildstrategien, mit deren Hilfe Schüler und Schülerinnen von Freund- und Feindbildern überwältigt werden sollen.

Wir danken *Sylvia Schütze* für die redaktionelle und satztechnische Fertigstellung des Manuskripts und *Sandra Kramprich* für ihre Unterstützung bei der Erstellung der Druckvorlage.

Eva Matthes

Concepts of Friends and Enemies in Schoolbooks.

Introduction (translated by Sylvia Schütze)

It is not possible to imagine the life of men and countries without enemies or opponents, acting on the assumption of a realistic idea of man. Hence they have their place in schoolbooks too, if those are not meant to be an educational and didactical idyll, a pedagogical “free zone”, but a medium which gives place to empirical knowledge that can be reflected in the educational relationship between teachers and pupils. To put it bluntly: The renouncement of the naming of enemies or opponents causes orientation problems and uncertainty among teachers and – especially – among learners.

That and why friends become enemies and vice versa, and how these political processes are reflected in schoolbooks, can evolve into political didactic plays by the disclosure of the historical research on schoolbooks, as several articles in this volume reveal. Internationally comparative schoolbook research asks for *the specific textual and visual depiction of enemies and friends in schoolbooks* from different times and cultures. It raises the question how much schoolbooks contribute to the construct of friendship and enmity, which role they play in case of conflicts and whether they offer a perspective of conflict overcoming and resolution.

One focus of the conference of the International Society for Historical and Systematic Schoolbook Research in Belgrade 2009, where most of the articles in this volume were presented, lay on *the placement of concepts of friends and enemies in a narrower sense in schoolbooks*, which takes a specific look at the topic. Concepts of friends and enemies can be found in many schoolbooks in the past and in the present; but from a pedagogical point of view *they* should have *no* place there – provided that education is considered as an act that aims at *Aufklärung*, maturity and self-reflection. To what extent concepts of friends and enemies are opposed to these aims or – to put it sharply – rather comply with an education for hatred, may be revealed by the following definition:

“In contrast to the really existing enemy, a *concept* of the enemy belongs to the ‘virtual’ world of words and ideas. Firstly, it is only a projection, a collective phantasm. It becomes powerful by the complex emotions, which it evokes. In the background lies fear – not of the real opponent, as he is a human being anyway; the fear is directed onto him by the concept of the enemy, which functions like a grim light that distorts the human features. Look at him – the concept of the enemy says – this one who is different from us threatens us. The fear forges us together” (Sybil Wagener: *Feindbilder. Wie kollektiver Hass entsteht*, Berlin 1999, p. 28).

Concepts of friends and enemies in this narrower sense are underlain by specific semantics and textual strategies, which correspond with the language of totalitarian regimes. It

shall not be embezzled that teachers – even in totalitarian political systems – in principle have a chance to instruct against the concepts of friends and enemies that are purported by the schoolbooks and to unmask their one-sidedness, but that demands much courage and strength – attributes which totalitarian systems just try to expel from their teachers. To come to the conclusion for the present: Not only teachers, but also the authors of schoolbooks have a national mandate and a pedagogical duty. A statement from Theodor Litt, which he made immediately after the takeover of the National Socialists, should be a guideline for both:

“It is the mission and the appointment of the pedagogues to act as countervailing power against the fervency of hate and the hardening of political opinions. They face life as responsible human beings and they should rather say: I am here – not to hate, but to love. I must not further fan the flames, must not poison the premature with complexes of hatred, must not help to destroy their humanity” (der Realismus des Erziehers, in: Leipziger Lehrerzeitung 40, No. 6 from Febr. 15, 1933, p. 181).

This volume approaches the topic of the depiction of friends and enemies and the concepts of friends and enemies in a narrower sense respectively from different perspectives. In the first chapter – “*Theoretical approaches*” – Max Liedtke looks into the evolutionary roots of friendship and enmity and the emergence of concepts of friends and enemies and gives historical examples from German schoolbooks. Peter Menck makes the case from the point of view of curriculum theory that enemies have their place in schoolbooks and develops a strategy to deal with this phenomenon constructively.

Christian Vorein and Susanne Blumesberger examine *concepts of friends and enemies* in history textbooks and in Austrian textbooks from the time of National Socialism respectively; on the one hand, they explore textual strategies by which the totalitarian system conveyed its dichotomy of friends and enemies to the pupils; on the other hand they describe the one-sided and inhuman contents.

Elke Urban points to similarities of the methods in the time of National Socialism and in the GDR, comparing and analyzing arithmetic books from the two totalitarian regimes. The articles from Eva Matthes and Alexandra Budke show how explicitly the GDR used the subjects civics and geography to convey *concepts of friends and enemies in the narrower sense* and which textual and visual means were applied to this end.

With regard to the place of the conference – Belgrade – a special focus of this volume is laid on *the depictions of friends and enemies in Serbian schoolbooks*. Three articles (Arsen Djurović, Aleksandra Ilić und Ljiljana Stankov) choose a historical perspective on the topic and analyze which peoples were described as friends and as enemies in schoolbooks during the politically incisive times of the Serbian independence as a state (1878) and the time of the Kingdom of the Serbs, Croats and Slovenes (1918–1941). Comparing Croatian and Serbian schoolbooks from recent times, Ljubodrag Dimić shows how different friends and enemies from World War II and the socialist period look in retrospective. Finally, Árpád Hornyák and Nikola Samardžić address the depiction of specific friends and enemies in Serbian history textbooks – Hungary, the neighbouring country, in the second half of the 20th century and the U.S. since the military intervention of the NATO in Serbia in 1999.

A further chapter affiliates articles which elaborate especially in what way *concepts of friends and enemies in schoolbooks* shall contribute to the forming of national identity.

Ariclê Vechia and *Antônio Gomes Ferreira* show how the totalitarian regime in Brazil (1930–1945) tried to achieve its inner homogenization by means of the purposeful propagation of internal and external enemies. *Kira Mahamud Angulo* proves the same strategy for primary schoolbooks during the Franco dictatorship (1939–1959) and detects the corresponding suggestive semantics. *Katri Annika Wessel* describes how the internal unity of Finland is protected and strengthened by means of a very cautious depiction of the opposing parties during the intestine war of 1918 on the one hand and a very distinct description of the external enemy during World War II, even at the cost of omitting historical problems. This strategy evolves much stronger and more rigid in the article of *Harutyun Harutyunyan* with regard to Armenia where concepts of the enemy from the Middle Ages are transferred to the neighbouring states – and vice versa.

That *concepts of friends and enemies are flexible or even totally alterable in the light of changing political constellations* can be seen from the articles in the next chapter. On the basis of two different editions of a history handbook for elementary schools, which stayed otherwise nearly identical, *Iris Seri-Hersch* shows how the decolonization of the Sudan in 1956 effected the identification of friends and enemies. *Zsolt Vitári* looks into the alterations of the depiction of Hungary and Hungarians in German history and geography textbooks against the background of the global political changes between World War II and now. *Bente Aamotsbakken* points at the drastic change of the judgement of the Germans in Norwegian history textbooks – from former enemies to present partners.

The next chapter of this volume deals with *different views of the same phenomenon and the respectively controversial concepts of friends and enemies*. *Oldimar Cardoso* proves on the basis of the depiction of the so-called “War of the Triple Alliance” (1864–1870) in South America in schoolbooks from Paraguay, Argentine, Brazil and Uruguay to which extent the interest in the justification of the own actions can shape the attribution of concepts of friends and enemies. *Jinyoung Yu* and *Verena Voigt* treat the topical quarrels about history and geography schoolbooks between Japan and South Korea and between Israel and Palestine respectively.

The last chapter deals with the question if *schoolbooks without concepts of friends and enemies* in the narrower sense are cogitable and possible. *Sylvia Schütze* finds mentions of political opponents in textbooks for social studies in the Federal Republic of Germany until 1989, but she shows the deliberate endeavour to dispel concepts of friends and enemies in the narrower sense. With regard to the depiction of 9/11 in French and German history textbooks, which aim to present the events as neutrally as possible, but include problematical visual material, *Andreas Müller* points to the necessity for teachers to convey the contents of the books in order to avoid that pupils remain disoriented in view of the obvious evil.

This volume spans a large bridge with regard to historical, systematic and internationally comparative perspectives – from theoretical statements via concrete depictions of friends and opponents up to textual and visual strategies by means of which pupils shall be overwhelmed by concepts of friends and enemies.

We would like to thank *Sylvia Schütze* for the editorial and technical finishing of the manuscript and *Sandra Kramprich* for her support in the preparation of the printer’s copy.

Theoretische Zugänge zum Thema

Theoretical Approaches to the Topic

Max Liedtke

Zur Entstehung von Feind- und Freundbildern am Beispiel des deutschsprachigen Schulbuchs. Historische Darstellung und evolutionstheoretische Hintergründe

Abstract

As far as the history of mankind goes back, concepts of friends and enemies have always been part of human being. First, this fact is illustrated phenomenologically and thereafter proved by taking the occidental/Christian history as an example. Through the doctrine of the Old Testament, the pattern of friends and enemies is as well existing in the tradition of teaching of the Christian schools and in the schoolbooks. An exception of the concept of the enemy is the enemy of war. As schoolbooks deal with war to a large extent too, it is of great importance politically as well as pedagogically to look at the concepts of friends and enemies against this background. This article outlines the volume and the contents of the subject "war", starting about 1700 up to 2005, thereby particularly analyzing the concepts of friends and enemies. Finally, the result of the historical study is regarded from the perspective of evolutionary theory. It shows that humankind is dependent on thinking in concepts of friends and enemies, but that on the other hand there are chances to humanize the concept of the enemy, i.e. to solve existing conflicts peacefully. For this purpose, schoolbooks can be of great importance, too. [Ute Liedtke]

1. Phänomenologische und begriffliche Aspekte

Soweit die Geschichte des Menschen zurückreicht – Freund- und Feindbilder haben den Menschen schon immer begleitet. Dabei spielte das „Feindbild“ die auffälligere Rolle. Es gehört zu den elementaren Erfahrungen des Menschen, dass nichts, was er hat und was ihm dieses Leben lebenswert erscheinen lässt, gesichert und unbedroht ist. Vielmehr erfährt er sich immer wieder als bedroht durch die Unbill der Natur, durch Krankheit und Tod, durch ein unerforschliches Schicksal, durch Tier und Mitmensch. Offenbar wegen dieser ständigen Erfahrung hat der Mensch sich die Welt stets nur in dualistischen Systemen zu erklären vermocht. Alle religiösen und philosophischen Weltanschauungen sind dualistisch strukturiert und begründen diese Spannung zwischen Glück und Bedrohung als den Kampf zweier widerstreitender Prinzipien, die einmal Licht und Finsternis, ein anderes Mal Geist und Materie oder auch Gott und Satan heißen mögen. Der Freund-Feind-Gegensatz gehört mit zu diesem Denk- und Erklärungsschema.

Daher konnten auch Sozialisation und Erziehung zu keinem Zeitpunkt der Menschheitsgeschichte frei von Bildern sein, die wachsam halten sollten vor möglichen Bedrohungen und die markieren sollten, was als gefährlich galt. Das „Feindbild“ muss alarmieren, wenn man die Chance haben soll, der Bedrohung zu entgehen.

Weil die drohende Gefahr sehr unterschiedliche Grade haben kann, gibt es auch unterschiedliche Intensitätsgrade des „Feindbildes“. Schon der Mitbewerber, der Konkurrent um Ressourcen und Einfluss, kann bedrohliche Züge haben und als „Gegner“ empfunden werden. Ob aber aus dem Mitbewerber um Ressourcen und um Einfluss ein „Feind“ wurde und wird, ist vermutlich nur eine Funktion des Niveaus der Bedrohung, der Angst, des Dominanzstrebens, eine Funktion des Ideologisierungsgrades und eine Funktion der Mittel, die im Streit um die Ressourcen eingesetzt werden. Insofern sind auch die Übergänge vom Mitbewerber zum Gegner und Feind fließend. Die Benennung starrer „definitorischer“ Grenzen zwischen den Begriffen wäre ein bloßes Konstrukt. Aus einem „Mitbewerber“ wird über den Grad der Bedrohung ein „Feind“. Am leichtesten lässt sich der Bedrohungsgrad an Hand der Mittel, insbesondere der Waffen, die dem „Feind“ zur Verfügung stehen, ablesen. Zu diesem Bedrohungspotential zählt auch das Personal, über das er verfügt.

Geht es nicht um individuelle Auseinandersetzungen, sondern überschreitet die Zahl der in die Auseinandersetzung einbezogenen „Gegner“ eine gewisse Größe, und beabsichtigt man, Mittel einzusetzen, die tödlich sein können oder durch die die Lebensmöglichkeiten der gegnerischen Gruppe erheblich eingeschränkt sind, ist die Ebene des „Kriegsfeindes“ erreicht.

Das Freund-Schema spielt die gewichtigere, aber weniger auffällige Rolle. Weil vom Freund-Schema ja keine Bedrohung ausgeht, bedurfte es in Sozialisation und Erziehung keiner dem Feind-Schema vergleichbaren deutlichen Erinnerung. Das Freund-Schema ergibt sich – kontrastierend – aus dem Bedrohungsszenarium. Alles das ist „freundlich“, was hilft, meine Bedürfnisse zu befriedigen. In personifizierter Form ist dies der „Freund“. Dieser Begriff hat, auch weil er maskulin gefasst ist, deutliche Unschärfen. In seiner weiten Fassung bezieht er sich auch auf die Personen, für die differenziertere Begriffe vorliegen, z.B. alle Formen der Verwandtschaft (Mutter, Vater, Geschwister usw.), die traditionell allesamt Merkmale der Freundlichkeit, der Freundschaft, des Nicht-Feind-Seins tragen. Aber durch eine frühzeitige definitorische Festlegung des Begriffs „Freund“ würden die gemeinsamen Wurzeln überdeckt, aus denen sich diese unterschiedlichen Begriffe entwickelt haben.

2. Geistesgeschichtliche Hintergründe des Freund- und Feindbildes in der abendländisch-christlichen Tradition und der Eingang dieser Thematik in das Schulbuch

Der Dualismus des „Freund-Feind-Schemas“ ist auch ein zentrales Merkmal der abrahamitischen Religionen (Judentum, Islam, Christentum) und ist leicht belegbar in den eröffnenden Kapiteln der grundlegenden Schriften dieser Religionen (Altes Testament, Kap. 3; Koran, Sure 2). So ist dieser Dualismus eben auch ein elementares Kennzeichen der abendländisch-christlichen Tradition. Auch der „Alarmismus“ des Feindbildes zeigt

sich gleich im ersten Buch des Alten Testamentes (Genesis bzw. 1. Buch Mose). Aus dem Schöpfungsbericht in Kapitel 1 und 2, in dem Gott als der Schöpfer dieser Welt dargestellt und mehrfach die gesamte Schöpfung betont als „gut“ bezeichnet wird, lässt sich zwar unmittelbar erschließen, dass Gott es mit seiner Schöpfung gut gemeint und er auch dem Menschen das Leben geschenkt hat. Insofern trägt Gott alle Merkmale, die den oben beschriebenen weiten Begriff von „Freundschaft“ ausmachen. Aber diese Funktion wird dort nicht explizit benannt; weder wird Gott als „Vater“ noch als „Freund“ des Menschen titulierte.

Nach dem in Kapitel 3 geschilderten Sündenfall Adams und Evas „verfluchte“ Gott die Schlange, durch die – als dem Abbild des Teufels – die Menschen zur Sünde verleitet worden waren, und thematisiert explizit die „Feindschaft“. Er sagt zu der Schlange: „Ich will Feindschaft setzen zwischen dir und der Frau, zwischen deinem Samen und ihrem Samen; er wird dir den Kopf zermalmen und du, du wirst ihm die Ferse zermalmen“ (Genesis, 3, 15).

Wie immer diese Stelle der Bibel übersetzt worden ist, niemals war zweifelhaft, dass Gott nach Auskunft der Genesis eine Feindschaft zwischen Mensch und Satan gesetzt hat und dass es wegen dieser Feindschaft harte – tödliche Szenerien einschließende – Auseinandersetzungen geben würde.

Diese Feindschaft, die Gott zwischen Schlange und Frau sowie zwischen beider Nachkommen gesetzt haben soll, hat zahllose Konkretisierungen in der Geschichte gefunden – im inneren und äußeren Streit gegen den Verführer, im politischen Kampf um das Heilige Land, um den wahren Glauben, im Streit um Vorherrschaft und Macht. Alle diese Konkretisierungen haben sich – geschichtlich tausendfach belegbar – in unterschiedlichsten Formen der Sozialisation und der Erziehung niedergeschlagen, in Mahnungen, Belehrungen, Empörungen, Forderungen und Anstiftungen. Es gibt in der abendländisch-christlichen Tradition keinen Zeitpunkt, zu dem der „böse Feind“ (der Teufel) nicht Gegenstand des Unterrichts gewesen wäre. Sofern „katechetische“ Texte auch als unterrichtliche Hilfsmittel schulisch eingesetzt wurden, war dieses Thema auch Inhalt des „Schulbuches“, völlig gesichert seit dem Vorliegen gedruckter, eben dem Religionsunterricht dienender Katechismen der nachreformatorischen Zeit, sei es in evangelisch/protestantischer Tradition (Der große Katechismus des Martin Luther, Wittenberg 1529) oder in katholischer Tradition (Großer Katechismus des Petrus Canisius, Wien 1555).

Selbstverständlich ist diese Lehre, die als „wesentliche Glaubenswahrheit“ eingestuft wird (vgl. Katechismus 1993, S. 129), auch gegenwärtig in sämtlichen Katechismen oder vergleichbaren Lehrbüchern des Religionsunterrichtes der großen Kirchen präsent (vgl. ebd., S. 128–135).

3. Freund- und Feindbilder im Krieg und die Darstellung dieser Bilder im Schulbuch

Ich war nicht in der Lage, das Thema „Freund- und Feindbild“ in allen seinen angedeuteten Schattierungen schulbuchgeschichtlich zu verfolgen. Der drastischste und weltpolitisch auch bedeutsamste Ausschnitt der Geschichte der „Freund- und Feindbilder“ findet

sich in den Schulbüchern bei der Behandlung des Themas „Krieg“. Bei diesem Thema ist das „Freund-Feindbild“ unentwegt gegenwärtig, implizit oder explizit.

Ich stütze mich auf eine breitere, inzwischen noch ergänzte Pilotstudie von 1992 (vgl. Liedtke 1992a, 1992b, 2001, 2003). Die Untersuchung basiert auf den deutschsprachigen Beständen der Johannes Guthmann-Schulbuchsammlung der Universität Erlangen-Nürnberg (Bestand ca. 15.000 Bände, Schwerpunkt Bayern). Aus diesem Bestand wurden ca. 1000 zufällig ausgewählte Bücher allgemein bildender Schulen (unter Berücksichtigung der zentralen Fächer) von ca. 1700 bis 2005 qualitativ ausgewertet. Bei der Ergänzung der Pilotstudie von 1992 habe ich auch meine Untersuchungen zur Geschichte der Schülerzeitschrift „Jugendlust“ (vgl. Liedtke 2001, 2003), die in Bayern durch den Bayerischen Lehrerverein an den Schulen vertrieben wurde und von 1889 bis 1941 ministeriell „zur Anschaffung für Schülerbibliotheken genehmigt“ war (Liedtke 2001, S. 66), herangezogen.

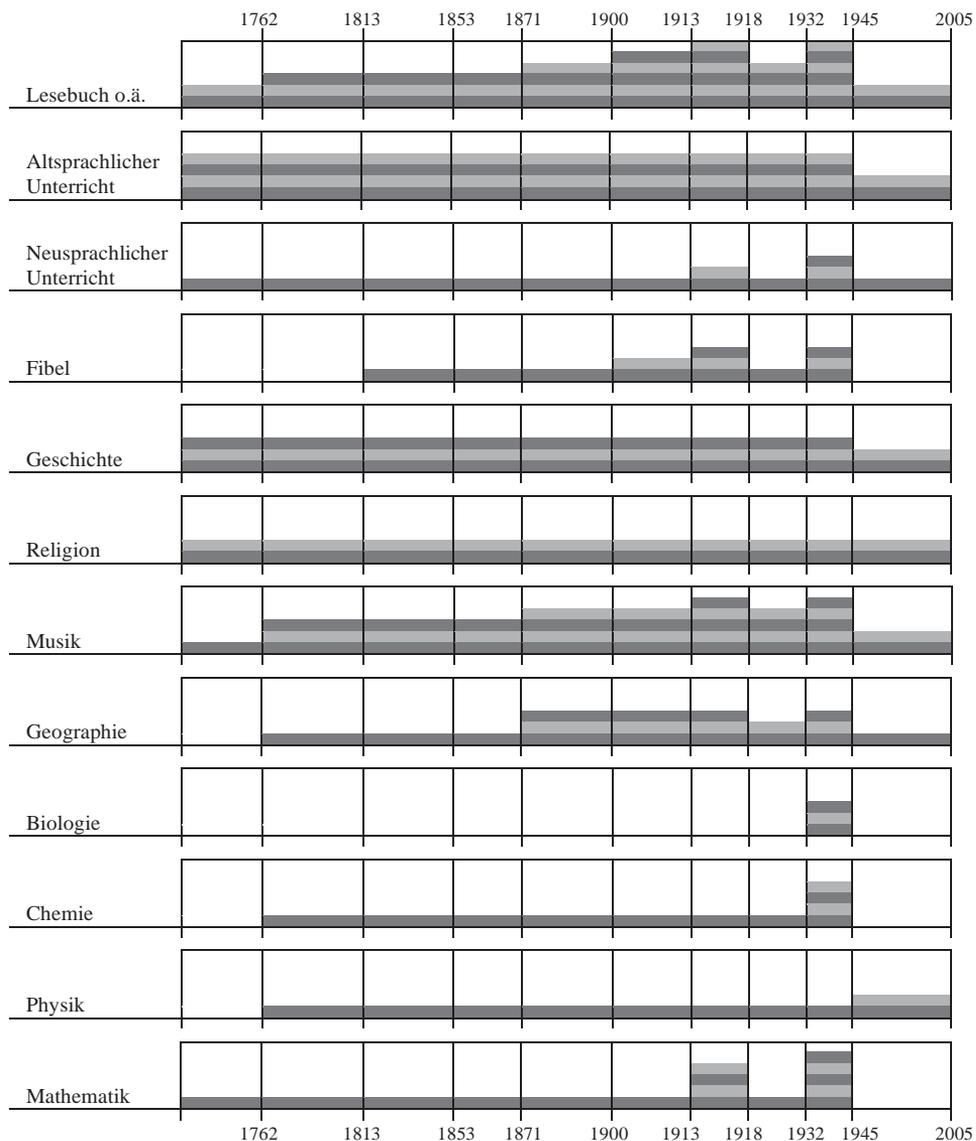
3.1 Der Umfang der Behandlung des Themas „Krieg“ im Schulbuch

Die Untersuchung zeigt, dass der Umfang der Behandlung des Themas „Krieg“ im Schulbuch nach Zeitpunkt und Fächern deutlich variiert (vgl. Tab. 1). Das Thema taucht in nahezu allen Fächern und Büchern auf und ist – allerdings mit wechselnden Inhalten und Intentionen – unablässig präsent. In ausgedehnteren Kriegszeiten (z.B. während des Ersten und Zweiten Weltkriegs) werden alle Fächer vom Thema „Krieg“ okkupiert, auch die Fächer, die wie das Fach Biologie (Naturgeschichte) diesen Fragenkreis in der Regel ausgeklammert hatten (vgl. enzyklopädisch angelegte Schulbücher zur Botanik und Zoologie). In Kriegszeiten nimmt der Umfang der Behandlung von Kriegsthemen in allen Fächern deutlich zu, außer im Fach Religion und in den bis 1945 ohnehin durchgängig mit Kriegsthemen überfrachteten Fächern Alte Sprachen und Geschichte. Lesebücher können in Kriegszeiten zu speziellen Kriegslesebüchern werden (vgl. z.B. Hajek u.a. 1916).

Die beständige Anwesenheit der Kriegsthematik in der Schule kann ich, geboren 1931, als Zeitzeuge aus dem Zweiten Weltkrieg bestätigen. Selbstverständlich hatten auch im Musikunterricht Kriegs- und Soldatenlieder ihren breiten Platz. Es ist ein Nebenthema, doch ein am Ort dieses Referates mich berührendes Thema. Ich habe den Namen Belg(e)rad, ohne die genaue geografische Lage der Stadt zu kennen, erstmals 1942 im Musikunterricht gehört, als wir das von 1717 überlieferte Lied „Prinz Eugen, der edle Ritter“ lernten, der dem Kaiser zurückerobern wollte „Stadt und Festung Belgerad“, und der dazu eine Brücke über die Donau schlagen ließ, „alle Türken zu verjagen, ihn'n zum Spott und zum Verdruß“ (Rein 1942, S. 228). Ich erinnere mich nicht und halte es auch für unwahrscheinlich, dass das Lied im Musikunterricht näher kommentiert worden ist. Aber es ist nicht nur ein Beispiel, wie das Kriegsthema präsent war; es zeigt auch, wie das „Freund- und Feindbild“ kommentarlos mitgeliefert wurde.

Eine deutliche, bis zur völligen Ausklammerung gehende Reduzierung des Themas „Krieg“ zeigt sich unmittelbar nach 1945 (1945–1948). Schließlich erscheint das Thema aber wieder im Lesebuch bzw. im Sozialkundebuch (z.B. Not des Krieges, Kriegshinderung), aber selbstverständlich auch im Geschichtsbuch.

Tab. 1: Thema „Krieg“ im Schulbuch: Umfang



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

3.2 Inhalte zum Thema „Krieg“ im Schulbuch und das „Freund-/Feindbild“

Nicht nur der Umfang des Themas „Krieg“ variiert mit den einzelnen Epochen der Geschichte, sondern ebenso die Akzentsetzung in dem breit gestreuten Spektrum der Inhalte (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Thema „Krieg“ im Schulbuch: Inhalte

	bis 1762	1763 – 1813	1814 – 1853	1854 – 1871	1872 – 1899	1900 – 1913	1914 – 1918	1919 – 1932	1933 – 1945	1948 – 2005
Soldatenspiel			+	+	+	+	+	+	++	
Technische Erklärung	+	+				+	++		++	
Kriegsverherrlichende Akzente		+	+	+	++	++	+++	+	+++	
Ursachen/Funktion des Krieges		+	+	+		+	+			+
Soldatische Tugend (moralisierend)		+	+	+		+				
Kriegsvorbereitung								+	+	
Not des Krieges		+	+			+	+			++
Humanisierung des Krieges		+				+				
Unvermeidlichkeit des Krieges						+				
Überlegenheit durch Bildung						+				
Kriegs-Feindbild, dominant und explizite				AT	FR	FR; UK	FR; UK; RU u.a.	FR	Juden; FR; UK; UdSSR u.a.	
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%)

AT: Österreich; FR: Frankreich; RU: Russland; UK = Großbritannien; UdSSR: Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken

Bei der Analyse des Inhalts zum Thema „Krieg“ habe ich im Falle der Geschichtsbücher nur jeweils zeitgeschichtliche Bereiche berücksichtigt, nicht die Darstellung der weiter zurückliegenden geschichtlichen Ereignisse. Da die Schulgeschichtsbücher bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges überwiegend Herrschafts- und Kriegsgeschichtsbücher waren, hätte man zwischen Ur- und jüngster Zeitgeschichte ganze Listen an wechselnden Freund- und Feindbildern erstellen können. Ich habe auch deswegen auf eine breite Darstellung des differenzierteren Geschichtsschulbuchs verzichtet, weil es im untersuchten Zeitraum über weite Strecken nur in weiterführenden Schulen genutzt wurde, die bis mindestens 1960 aber nur von einem Bruchteil der Bevölkerung besucht wurden. Im Volksschulbereich dominierte als Lesestoff faktisch bis in die frühe Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg das Lesebuch (vgl. Liedtke 1993, S. 252, 575; 1997a, S. 144, 149). Überdies ging es mir darum, eben das schulische Medium für die Untersuchung heranzuziehen, das im Untersuchungszeitraum mutmaßlich am stärksten die Mentalitäten der heranwachsenden Menschen beeinflusst hat. Das war neben Bibel und Katechismus eben das Lesebuch.

Bei der Streuung der Inhalte (vgl. Tab. 2) fällt ins Auge, dass bestimmte Themen nur selten angesprochen sind. „Unvermeidlichkeit des Krieges“, „Überlegenheit durch Bildung“, „Soldatische Tugend (kritisch)“ und „Kriegsdienstverweigerung“ tauchen nur in jeweils einem Zeitabschnitt der Liste thematisch auf, andere wie etwa „Soldatenspiel“ oder „Kriegsverherrlichende Akzente“ in sieben bzw. acht Epochen.

Auch die Breite der Behandlung des jeweiligen Themas variiert deutlich. Das „Soldatenspiel“ erscheint deutlich breiter in dem nationalsozialistischen Zeitabschnitt 1933–1945, die „Not des Krieges“ in dem Zeitabschnitt 1948–2005. Die „Technische Erklärung“ hat Höhepunkte 1914–1918 und 1933–1945. Am häufigsten und am breitesten werden im Schulbuch „Kriegsverherrlichende Akzente“ (Zeitabschnitte zwischen 1763 und 1945) gesetzt. Diese Akzentuierungen drängen sich schon in den Zeitabschnitten 1872–1913 auf, sind aber in den Zeitabschnitten 1914–1918 und 1933–1945 sehr dominant.

Feindbilder („Kriegsfeinde“) werden explizit in den Zeitabschnitten zwischen 1854 und 1945 genannt. In der Tabelle sind nur die „Kriegsfeinde“ aufgeführt, die in den Schulbüchern einen dominanten Rang haben. Neben den dominanten Kriegsfeinden sind in den Schulbüchern gelegentlich auch andere Namen benannt, aber nur völlig beiläufig als Verbündete der Hauptgegner. Manche der erst später in einen Krieg eingetretenen „Kriegsfeinde“ tauchen in den jeweils aktuellen Schulbüchern faktisch nicht auf. So spielen in den ausgewählten Schulbüchern des Ersten und Zweiten Weltkrieges die USA keine nennenswerte Rolle, weil die Schulbücher vor Kriegsende nicht mehr so schnell reagieren konnten.

Die explizite Benennung des Kriegsfeindes kann in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen erfolgen. Bis zum Ende des Ersten Weltkrieges sind es meist literarisch „gehobene“ Texte, in denen der „Feind“ benannt wird.

Der Kriegsfeind „Österreich“, der 1866 gemeinsam mit dem Königreich Bayern gegen die Preußen stand, wird z.B. 1870 im „Lehr- und Lesebuch für die Oberklassen katholischer Volksschulen“ (Haesters 1870, S. 253) benannt, und zwar in einem mit „Hesekiel“ unterzeichneten längeren Poem, in dem der Sieg Preußens über Österreich bejubelt wird: „Der Königssieg bei Königgrätz“:

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

Während Österreich als „Kriegsfeind“ eher beiläufig im Schulbuch erscheint, wird der Kriegsfeind („Erbfeind“) Frankreich in den Zeitabschnitten 1854–1913 sehr häufig im feiernden Rückblick auf den Befreiungskrieg 1813/14 und insbesondere auf den Sieg über Frankreich im Krieg 1870/71 (alljährliche Feier des „Sedanstages“) aufgeführt. Neben Frankreich taucht seit 1900 in den deutschen Schulbüchern gehäuft auch England auf (bis 1918, dann erst wieder 1933–1945). Die Szenerie der deutschen Kriegsfeinde zu Beginn des Ersten Weltkrieges ist in der von Rektor August Lomborg herausgegebenen, in mindestens 14 Auflagen erschienenen und ausdrücklich „für den Gebrauch in Schulen“ gedachten Sammlung „Deutsche Kriegsgedichte 1914/15“ in einer ganzen Anzahl von Gedichten dargestellt. Zusammengefasst findet man diese Szenerie in dem 9 Strophen umfassenden Gedicht von Hans Heinz Ewers „Wir und die Welt“ (1917, S. 4–6). Der Deutsche habe im Völkerrat geduldig geschwiegen, während andere Völker hochgerüstet und die Welt unter sich aufgeteilt hätten. Aber nun sei es genug, der Deutsche wolle Lug und Trug nicht mehr ertragen. Dann heißt es in Strophe 4:

„Und er fuhr empor wie ein Wetterstrahl,
 Und er blickte ringsumher.
 Und er sah seiner Neider Überzahl,
 Einen und manchen mehr!
 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,
 Mehr noch und manche mehr!“

Die Aufzählung geht variantenreich in den folgenden Strophen weiter. Aber die Dominanz liegt immer bei Frankreich, England und Russland. So heißt es auch: „Es tanzt nach dem englischen Dudelsack/Fünfhundert Millionen Sklavenpack“ (a.a.O., S. 5).

Frankreich behält auch im Schulbuch der Weimarer Zeit aversive Akzente (vgl. Breiherr u.a. 1930, S. 4). Nach 1933 wird neben Frankreich und England das Judentum zum zentralen Feindbild, schließlich die Sowjet-Union („Der Bolschewik“). Frankreichs geschichtliche Feindrolle gegenüber Deutschland wurde auch in den Schulliederbüchern weitertransportiert, 1933–45 noch besonders betont (vgl. Rein 1942, S. 232–235). Das „Feindbild“ England war auch durch das mehrfach vertonte „Englandlied“ von Hermann Löns (1914) weit verbreitet und ist in nahezu alle nationalsozialistischen Liederbücher eingezogen, auch in die Schulliederbücher (vgl. a.a.O., S. 238). Das Judentum wurde in schäbigster Weise im nationalsozialistischen Schulbuch durch ein Lied, dessen Text und Weise von Arno Pardaun stammen, ins Zentrum des Feindbildes gerückt. Der Text des Liedes war als „Gedicht“ in dem Buch „Deutschland muss leben!“ abgedruckt und hatte den Titel „Volk ans Gewehr“.

In der zweiten Strophe wird die „Vorgeschichte“ der aktuellen politischen Situation aus Sicht der Nationalsozialisten skizziert:

„Viele Jahre zogen dahin, dahin
Geknechtet das Volk und betrogen;
Verräter und Juden hatten Gewinn
sie fordern Opfer Legionen“.

Dann aber sei ein „Führer“ aufgestanden, der dem Volk „Glaube und Hoffnung“ wiedergegeben habe. In der vierten Strophe heißt es beschwörend:

„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 Tod.
Volk ans Gewehr!“ (Koch/Skriewe o.J., S. 103)

Dieses Lied steht nach meinen Recherchen und nach meiner persönlichen Erfahrung als Zeitzeuge auch in nahezu allen nationalsozialistischen Liederbüchern, einschließlich der Schulliederbücher. Allerdings ist bei den mir bekannt gewordenen Liedausgaben darauf verzichtet, die Juden zu erwähnen. In der fünften Strophe heißt es nicht „Juda den Tod“, sondern „ende die Not“ (Rein 1942, S. 237). Aber trotz dieser Modifikationen – die Textausgabe verrät den Hass und die Intentionen überdeutlich.

Für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ließ sich aus den untersuchten Schulbüchern kein Beleg für Feindbilder, wie sie das Schulbuch insbesondere von 1870 bis 1945 beherrschten, finden.

3.3 Verschärfungen des Feindbildes

Wie sich schon auf Grund der wenigen zitierten Beispiele vermuten lässt: Der Kriegsfeind erscheint im Schulbuch der untersuchten Zeit tatsächlich fast immer in verzerrter Weise. Allein schon die große Dominanz kriegsverherrlichender Darstellungen (vgl. Abschnitt 3.2) führt dazu, dass der Feind in erniedrigender Weise gezeichnet wird. Die Anhäufung negativer Attributionen führt aber zu einer Verschärfung des Feindbildes. Deswegen hängen die Einschätzung des Feindes und der Grad der Feindschaft in großem Umfang von dem Kontext ab, in dem der Feind im Rahmen des Kriegsgeschehens dargestellt wird.

Ein besonderes Beispiel der Verschärfung des Feindbildes ist der Rachegedanke. Aus den Kontexten der Kriegsdarstellungen lässt sich der Rachegedanke relativ häufig ableiten. Es geht immer wieder um die Vergeltung eines angeblich erlittenen Unrechts. Aber nur relativ selten wird ausdrücklich zur Rache aufgefordert. Ernst Moritz Arndts „Vaterlandslied“ von 1812, in dem die Rache als Kampfmotiv der Befreiungskriege gegen Napoleon zugelassen, ja gefeiert wird, findet sich auch in späteren Schulliederbüchern (Rein 1942, S. 232; vgl. Cleff 1934, S. 44; dieser lässt die Rache-Strophe weg).

Völlig unverdeckt wird in einem Gedicht von Alfons Krämer zu Beginn des Ersten Weltkrieges die Jugend zur Rache aufgerufen. Das Gedicht hat den Titel „Rache“. In der zweiten Strophe heißt es: „Haut auf den Feind, der ringsum grinst! – /Gemeiner Sinn hat uns verraten.“ Strophe 3 betet und beschwört:

„Du Herrgott aber, straf den Bruch
 Und segne unsern heißen Fluch:
 Schirm die gerechte deutsche Sache!
 Und fahr mit Blitz und Donner drein,
 Laß deutsches Blut geweiht dir sein!
 Es schreit um – *Rache, Rache, Rache!*“ (Jugendlust 1913/14, S. 391; Hervorh. im Original)

Dies ist eine Verschärfung des Feindbildes, nicht nur weil man – fundamentalistisch – den „Herrgott“ auf der eigenen Seite zu wissen meint, sondern insbesondere weil durch Fluch und Rache Züge der Unversöhnlichkeit in das eigene Feindbild aufgenommen werden.

3.4 Das Freundbild

Das Freundbild erscheint im Themenbereich „Krieg“ wie das Feindbild implizit auch in allen Kriegsdarstellungen bis 1945, wird aber im Gegensatz zum Feindbild – außer in einem Fall (s.u.) – nicht explizit unter dem Begriff „Freund“ angesprochen. Schließt man *e contrario* vom Feind auf den Freund, sind alle die Personen „Freund“, die einem freundlich, fürsorglich gesonnen sind. Das sind die Eltern (in erster Linie die Mutter), die weiteren Angehörigen, die Volksangehörigen, die Verbündeten. Neben Mutter und Vater werden in der „befreundeten“ Rolle sehr oft die jeweiligen Herrscherhäuser bzw. Regierenden und die hohen militärischen Vorgesetzten genannt, deren Verhalten stets als sehr fürsorglich sowie als militärisch hochkompetent geschildert wird.

In der Sonderform des soldatischen „Kameraden“ erscheint das Freundbild aber auch seit dem Ende des 18. Jahrhunderts in nahezu allen Zeitabschnitten der Untersuchung bis 1945. Eine frühe Schilderung dessen, was ab dem 19. Jahrhundert „Kameradschaft“ genannt wird, findet sich in Fr.E. v. Rochows „Kinderfreund“ (1796). In der kleinen Erzählung „Der Freund in der Noth“ schildert v. Rochow, wie sich Karls und Fritzens Jugendfreundschaft auch „im Soldatenstande“ fortsetzte und Fritz dem in ernste Not geratenen Karl vorbildlich auch unter gefährvollen Kriegsbedingungen half (a.a.O., S. 70f.). Ähnliche Beispiele kameradschaftlichen Beistandes finden sich – oft heroisiert – immer wieder in den Schulbüchern, insbesondere in den Lesebüchern der beiden Weltkriege (vgl. z.B. Hajek/Hiemesch 1916; Koch/Skriewe o.J.). Es steht wohl außer Frage, dass solche Beispiele unmittelbar auch der Funktionstüchtigkeit des Heeres dienen sollten. Der „Kriegskamerad“ wird besonders im Nationalsozialismus zu einer mystischen Form freundschaftlicher Beziehung hochstilisiert (vgl. Koch/Skriewe o.J., S. 73, 79, 82).

Am häufigsten tritt das Bild des – allerdings nicht konkretisierten – „guten Kameraden“ im Gedenken an die gefallenen Soldaten in Erscheinung. „Ich hatt’ einen Kameraden, einen bessern findst du nit“ – das soldatische Trauerlied von Ludwig Uhland (1812), vertont von Friedrich Silcher (1825) – findet sich höchst verbreitet in den Schulliederbüchern der meisten Generationen der letzten zwei Jahrhunderte (vgl. Rein 1942, S. 169). Mindestens zwischen 1871 und 1945 wird es kaum einen deutschen Schüler gegeben haben, der dieses Lied nicht kannte.

Ein völkerverbindendes, die nationalen Grenzen überschreitendes Freundbild erscheint im Schulbuch der Zeit 1853–1945 aber überhaupt nicht. Es gehört zu den Großtaten der

späten Aufklärungszeit, dass überhaupt die Idee eines die gesamte Menschheit umfassenden Freundbildes im Schulbuch auftauchte (vgl. Abschnitt 3.5); es ist eine nationale und weltpolitische Tragödie, dass dieses geschichtlich gerade erst intonierte Thema von mindestens 1854 bis 1945 aus den deutschen Schulbüchern verschwunden war.

3.5 Die situative und generelle Relativierung des Feindbildes

Wenn es eine Verschärfung des Feindbildes gibt (vgl. Abschnitt 3.3), ist zu erwarten, dass es auch eine Relativierung, eine „Entschärfung“ des Feindbildes gibt. Solche Relativierungen finden sich auf der Liste der Inhalte der Schulbücher (vgl. Tab. 2) unter den Rubriken „Not des Krieges“, „Humanisierung des Krieges“, „Soldatische Tugend (kritisch)“ und „Aufruf gegen den Krieg“. Eine Relativierung des Feindbildes kann sich z.B. unter bestimmten situativen Bedingungen ergeben, etwa beim Umgang mit Gefangenen bzw. mit Verwundeten. Besonders der Umgang mit verwundeten, hilfsbedürftigen Feinden ist gelegentlich ein Thema. Es gilt als soldatisch ehrenhaft, auch dem verwundeten Feind zu helfen (vgl. Jugendlust 1914/15, Einlageblatt nach S. 344). Aber sonderlich verbreitet ist das Thema nicht, insbesondere nicht in nationalsozialistischer Zeit.

Es gehört wiederum zu den Verdiensten der Aufklärungszeit, Relativierungen des Feindbildes thematisiert zu haben, wenngleich diese Relativierungen später in großem Umfang den nationalen Entwicklungen zum Opfer fielen. Es geht um Humanisierung des Verhaltens, um kritischen Umgang mit der Idee des Krieges, um kritische Distanz zum Kriegsgeschehen, um die Abwägung von Kriegsleid und Kriegsgewinn, um die kritische Hinterfragung des Feindbildes.

Es ist eine Humanisierung des Krieges, wenn in Rochows „Kinderfreund“ verlangt wird, dass ein „guter Soldat“ nicht „plündert und raubt“ (1796, S. 40; vgl. S. 124), dass er „großmüthig“ im Umgang mit Gefangenen ist, die Gefangenen nicht tötet, sondern ihnen hilft, wo es nötig erscheint (vgl. S. 69f.). In Basedows „Elementarwerk“ wird verlangt, dass man „im Kriege Niemandem einen grössern Schaden zufügen“ darf, „als die Obrigkeit geboten hat“. Die Begründung: „Denn weiter von der Ausübung der allgemeinen Menschenliebe abzuweichen, hat man selbst im Krieg keinen gültigen Bewegungsgrund“ (Basedow 1774, S. 365). Im „Physikalischen Kinderfreund“ von G.U.A. Vieth verteidigt ein Vater gegenüber seinem Sohn Wilhelm, der wegen der Schrecklichkeit der Kriege nicht verstehen mag, warum man überhaupt Soldat werden und Krieg führen könne, die grundsätzliche Berechtigung der Kriegsführung und resümiert schließlich, dass „auch der Krieg, bey allen seinen Schrecknissen“, „sein Gutes“ haben könne, „wiewohl ich ihn in den meisten Fällen nicht vertheidigen möchte“ (1801, S. 45). Im weiteren Verlauf des Gesprächs erregt sich der Sohn „über das abscheuliche Schießpulver! wie viel Menschen dadurch schon todt oder halbtodt, oder zu Krüppeln geschossen sind!“ In den Worten des Sohnes unterscheidet der Autor nicht mehr zwischen Freund und Feind. Damit ist – wenigstens gedanklich – eine generelle Relativierung des Feindbildes angedeutet. Der Vater gibt zwar zu bedenken, dass die Kriege vor Erfindung des Schießpulvers wohl noch mörderischer gewesen seien. Dann sagt er: „Wir wollen hoffen, daß man sie einst nur noch aus der Geschichte kennen möge, aber weder ich noch du werden dies wahrscheinlich erleben“ (1801, S. 53). Dies steht weit über den emotionalistischen kriegsverherrlichenden Darstellungen insbesondere der Zeitabschnitte 1872–1945.