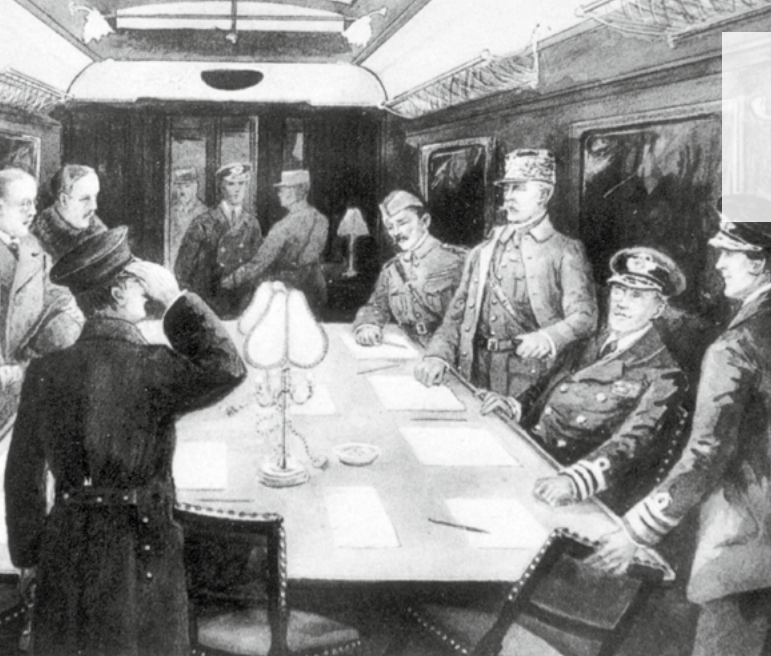




# Beispiele Praxis



## Wege zum Frieden

Kriegsfolgen und Friedensprozesse

Unterrichtsideen und Materialien

# Inhalt

OLIVER PLESSOW

## 2 Vom Kriegsende den Frieden lernen?

Gedanken zu einem didaktischen Problemfeld

THORSTEN GROMES

## 6 Macht, Kalkül, Profit?

Woran Friedensbemühungen scheitern

ROBERT GERWARTH

## 8 Der gescheiterte Friede

Die Pariser Friedenskonferenz (1919) im Vergleich zum Wiener Kongress (1815) und zur Potsdamer Konferenz (1945) und die Lehren für heute

HERFRIED MÜNKLER

## 11 Der Krieg in der Ukraine

Herausforderung für Deutschland und Europa

MICHELE BARRICELLI

## 14 Der Übergang vom Krieg zum Frieden

Erzählen und Lernen in der Migrationsgesellschaft

FRIEDRICH HUNEKE

## 18 Standardthema Dolchstoßlegende?

Eine unbewältigte Niederlage revisited

LARS BODENSTEIN

## 25 Befreiung oder nicht?

Bewertungen des 8. Mai 1945

BENEDIKT SCHÖLLER, KONRAD SCHÖLLER

## 30 Erinnerungskultur im Wandel

Die Aufarbeitung des Schicksals sowjetischer Kriegsgefangener in der Nordeifel

MARIE ELISABETH KELB

## 35 Ohne Schuldanerkennnis kein (innerer) Frieden?

Vergangenheitsbewältigung nach 1945 in Deutschland

LISA DOPKE

## 40 Haben die Reichsbürger doch recht?

Das Kriegsende 1945 in Deutschland und seine Auswirkungen auf heutige Verschwörungstheorien untersuchen

MORITZ PÖLLATH

## 44 Kein Frieden, aber Stabilität?

Zur Situation in Bosnien und Herzegowina

OLIVER BAUMGARTEN

## 52 Auslandseinsätze der Bundeswehr?

Ein Streitgespräch als Rollenspiel

ROBERT KÜHNE

## 57 „Putin gehört weggesperrt!“

Unter welchen Bedingungen ist eine Verurteilung Wladimir Putins durch den Internationalen Strafgerichtshof für Kriegsverbrechen in der Ukraine möglich?

## DIGITALE BEITRÄGE

PETRA HÖXTERMANN

### Von Kooperation zu Konfrontation

Grenzen des Friedensprozesses nach dem Zweiten Weltkrieg

ULRIKE LENDERMANN

### Wann ist ein Krieg zu Ende?

Kriegstraumata von Kindern und ihre Folgen

ULRIKE LENDERMANN

### Von Helden zu Opfern

Ein Denkmalsvergleich

MARKUS SCHRÖDER

### Was ist denn Krieg?

Diskussion über Definitionen

NILS RUFF

### Deutsche Waffen in die Ukraine liefern?

Eine kontroverse Diskussion

### Sprache

Die Texte in dieser Publikation sind weitestgehend in einer gendergerechten Sprache verfasst. Einzelne Abweichungen begründen sich durch inhaltliche Entscheidungen der Autorinnen und Autoren. Die Inhalte der Beiträge entsprechen nicht immer den Positionen des Herausgebers.

### Digitale Unterrichtseinheiten

Alle Texte der Handreichung sowie fünf zusätzliche Unterrichtseinheiten inklusive Materialien können Sie in der Volksbund-Mediathek herunterladen (kostenlose Registrierung erforderlich). Startseite: <https://www.volksbund.de/aktuell/mediathek/detail/publikation-wege-zum-frieden>

**Bildnachweise:** Zeitgenöss. Zeichnung Waffenstillstand 1918 in Compiègne: © IMAGO / Everett Collection / Jerry Tavin; Kriegsgräberstätte Golm: © Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V.; Bundeswehrpanzer in KFOR-Einsatz: © picture-alliance / dpa | epa AFP Simon; De Gaulle und Adenauer werden 1962 in Bonn von Bevölkerung begrüßt: © picture-alliance / dpa | UPI

### Impressum

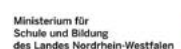
Herausgegeben vom  
Volksbund Deutsche  
Kriegsgräberfürsorge e. V.  
Bundesgeschäftsstelle  
Sonnenallee 1  
34266 Niestetal  
Telefon: +49(0)561 7009-0  
Telefax: +49(0)561 7009-221  
E-Mail: [schule@volksbund.de](mailto:schule@volksbund.de)  
Internet: [www.volksbund.de/schule](http://www.volksbund.de/schule)

Verantwortlich:  
Dirk Backen, Generalsekretär

Verlag:  
Friedrich Verlag GmbH,  
Luisenstraße 9, 30159 Hannover

Druck:  
Zimmermann Druck und Verlag GmbH,  
Widukindplatz 2, 58802 Balve

Gefördert durch:



# Wege zum Frieden

## Friedensprozesse und Kriegsfolgen

Liebe Leserinnen und Leser!

Angesichts der Rückkehr bewaffneter Auseinandersetzungen in Europa ist die Frage nach den Voraussetzungen für ein Ende von Kampfhandlungen und der Schaffung einer nachhaltigen Friedensordnung von größter Aktualität. Über Jahrzehnte galt die Friedensordnung für die Menschen in West- und Mitteleuropa als selbstverständlich. Gesellschaftliche Debatten um tradierte friedenspolitische Gewissheiten und Haltungen schienen bei den Balkankriegen in den 1990er Jahren weniger infrage zu stehen als heute angesichts des aktuellen Krieges in der Ukraine.

Die Frage nach Friedensprozessen, Friedensschlüssen und Kriegsfolgen in Geschichte und Gegenwart beschäftigt den Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. bei seinen zentralen Aufgaben der Pflege-, Gedenk- und Bildungsarbeit seit jeher. Als sich der Verband 2021 entschied, das Thema im Zeitraum 2024–2026 zum Leitthema seiner Arbeit zu wählen, war die traurige Aktualität und Relevanz noch nicht absehbar. Im Mittelpunkt stehen hier aktuelle wie auch zeitlose Fragen nach den Bedingungen von Friedensschlüssen, der Dauerhaftigkeit solcher Vereinbarungen und danach, wie Individuen und unterschiedliche Gruppen innerhalb von Gesellschaften solche Friedensprozesse erleben.

Schließlich geht auch der zentrale Gedanke der Kriegsgräberfürsorge, der gegenseitige Respekt vor Kriegstoten sowie die Errichtung von



Workcamps – wie dieses in der Jugendbegegnungsstätte Lommel – dienen vor allem der Friedensbildung.

Grabstätten und Denkmälern aus Friedensvereinbarungen hervor und zeigt auf, welche Kriegsfolgen gesellschaftlich, politisch, rechtlich, sozial und erinnerungskulturell für einen dauerhaften Frieden zu bewältigen sind. Die vorliegende pädagogische Handreichung aus der Volksbund-Schriftenreihe „Beispiele Praxis“ umfasst fachliche Hintergrundtexte, didaktische Reflexionen und acht Unterrichtsbeispiele für den Geschichts- und Politikunterricht.

Zum Thema „Wege zum Frieden“ begleiten die Handreichung eine Wanderausstellung mit didaktisierten Erkundungsmaterialien sowie ein pädagogisches Modul für den Lernort Kriegsgräberstätte. Weitere

Unterrichtsmaterialien sowie weitere Beispiele zum Thema entnehmen Sie der Volksbund-Mediathek: [www.volksbund.de/mediathek](http://www.volksbund.de/mediathek).

Allen an dieser Handreichung beteiligten Autorinnen und Autoren, den ehrenamtlich Mitwirkenden sowie den Fördermittelgebern sei herzlich gedankt.

*Dr. Vasco Kretschmann*

*Leiter des Fachbereichs Friedenspädagogik an Schulen und Hochschulen  
Bundesgeschäftsstelle  
Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V.*

# Vom Kriegsende den Frieden lernen?

## Gedanken zu einem didaktischen Problemfeld

### Krieg, Frieden und historisches Lernen

Es ist schon überaus viel darüber nachgedacht worden, warum Kriege seit jeher Begleiter der Menschheitsgeschichte waren. Dass es auch im Erlebenshorizont der Gegenwart rund um den Globus nicht an Kriegen gemangelt hat und mangelt, müsste nicht eigens erwähnt werden, hätten nicht große Teile der Bevölkerung Europas und der sie versorgenden Medien im Februar 2022 eine solche Überraschung gezeigt, wie schnell ein Kriegsgeschehen auch diesen Kontinent wieder heimsuchen kann. Und während die Kämpfe in der Ukraine anhalten, anderswo auf der Welt Kriege weitergehen und die Lage in Ostasien Sorgen bereitet, scheinen friedlichere Zeiten oder gar ein allgemeiner Friede in weite Ferne gerückt.

Doch kriegerische Zustände währen nicht ewig, selbst wenn sie manchmal Jahrzehnte dauern und mehrere aufeinanderfolgende Generationen peinen können. Irgendwann enden die Kampfhandlungen, und sei es nur für eine Interimsperiode. Das, was folgt, reicht von der Vernichtung, Versklavung und Unterwerfung der Unterlegenen bis hin zu einem langfristigen Ausgleich sich respektierender Kontrahenten oder gar neu in Freundschaft verbundener Partner. Welche der Zustände zwischen diesen beiden Polen man Frieden nennen mag, wird unterschiedlich ausgelegt. Gleichzeitig gibt es in vielen Gesellschaften, wenn sie denn nicht den fortwährenden Kampf heroisieren, eine dem Leiden des Krieges entgegengesetzte Idealvorstellung dauerhaften Friedens. Als Utopie kann diese recht unterschiedliche Ausprägungen annehmen, denkt man nur an die sehr diesseitigen Eingangsworte der UN-Charta von 1945 einerseits oder die jenseitige Friedenservartung christlicher Heilsvorstellungen andererseits.

Dass Kriege die Menschheit seit jeher begleitet haben, macht die lernende Beschäftigung mit Friedensschlüssen nicht obsolet, ganz im Gegenteil. Gerade extreme Kriegserfahrungen haben Anlass geboten, um Frieden zu ringen. Die besagten Anfangsworte der UN-Charta zeigen dies eindrücklich: Als Urgrund für die weltweite Vereinigung und

Errichtung einer internationalen Sicherheitsordnung wird das Ziel angegeben, „künftige Geschlechter vor der Geißel des Krieges zu bewahren, die zweimal zu unseren Lebzeiten unsagbares Leid über die Menschheit gebracht hat“.

Jedoch sind die normativen Schlussfolgerungen selbst aus den großen Menschheitskatastrophen des 20. Jahrhunderts nicht eindeutig – auch nicht in Bezug auf den Frieden. Mehrere Lehren stehen hier nebeneinander: Auf der Ebene der zwischenstaatlichen wie innerstaatlichen Konflikte und der gebotenen Reaktionen darauf ging es seit 1945 nicht nur darum, jede Kriegshandlung zu vermeiden, sondern zu entscheiden, unter welchen Bedingungen kriegsrische Gewalt als legitim gelten kann. Oft genug erschien bewaffnete Gewalt unter Verweis auf die Herbeiführung von Frieden notwendig. Die Lehren wandeln sich zudem über die Jahre und werden von den erinnerungskulturellen und geschichtspolitischen Auseinandersetzungen ihrer Zeit erfasst. Das ist nicht verwunderlich bei einem Feld, das der in Deutschland in pädagogischen Zusammenhängen viel zitierte Wolfgang Klafki unter die „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ gezählt hat, also zu jenen fundamentalen Herausforderungen, die priorisieren helfen, mit was ein Mensch sich in seiner begrenzten Lernzeit beschäftigen soll.

### Didaktische Rahmung: Die Wahl des Zugriffs

Wie also lässt sich, wenn überhaupt, Frieden lernen? Die Vergangenheit, als Summe aller tatsächlich geschehenen Ereignisse, ist nicht identisch mit den Darstellungen der Vergangenheit, und zwar unabhängig von Medium und Kontext der Produktion. Diese Einsicht gilt gleichermaßen für historische Lehr- und Lernzusammenhänge: Zukunftsbezogene Vermittlung von „Geschichte“ ist eine Erzählung, und dies unbeschadet ihrer Wahrhaftigkeit. Dementsprechend unterliegt auch das Sprechen und Schreiben über Kriege und Frieden der retrospektiven



Selektion, Sequenzialisierung und Repräsentation (Michele Barricelli). Die gewählten Erzählstrategien sind dabei eingebettet in die Versprachlichungs- und Verschriftlichungskonventionen ihrer Kommunikationsgemeinschaft und deren Erwartungen und geteilte Geschichtsvorstellungen, sprich: in das kollektive Gedächtnis.

Dieser kleine Rückgriff auf die Geschichtstheorie ist wichtig, da nicht die Vergangenheit selbst bestimmt, was aus ihr zu lernen ist, und parallel mehrere mögliche Zugriffe auf denselben Geschehenszusammenhang existieren. Wenn etwa in der Bildungsarbeit des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. als Lehre aus den Erfahrungen der Kriegsschrecken des 20. Jahrhunderts die Forderung nach einer überzeitlichen Versöhnung zwischen den – mittlerweile oft weniger nationalkulturell gedachten – „Völkern“ erwächst, dann ist das eine andere Geschichte als die, die am Ende der Mittelstufe in Deutschlands Schulen erzählt wird. Diese läuft meistens darauf hinaus, die jetzige staatliche Verfasstheit als das Ergebnis eines Ringens zwischen Demokratie und Diktatur zu betrachten, in der vor allem die Weltkriege eine schwere Hypothek darstellen und in der erst die „Friedliche Revolution“ von 1989 den ersehnten Zustand eines in den europäischen Vereinigungsprozess eingebetteten, friedliebenden, freiheitlich-demokratischen Nationalstaats erreicht hat (wenngleich der Friedenszustand stets von Neuem durch inneren Unfrieden oder unfriedliche Verhältnisse in der Welt gefährdet ist).

Beide Geschichten sind (auch mit weiteren) kombinierbar, folgen aber unterschiedlichen Logiken historischen Lernens. In der Kategoriensprache einer geschichtstheoretisch fundierten Geschichtsdidaktik liegen hier (nach Jörn Rüsen) idealtypisch eine „exemplarische“ und eine „genetische“ Sinnbildung vor. Auf der einen Seite steht also eine Vergangenheitsbetrachtung, welche die Erfahrungen der Vergangenheit ihren Kontexten enthebt und nach verallgemeinerbaren Lehren sucht, und auf der anderen Seite eine Betrachtung, die das wandelbare Werden eines konkreten gegenwärtigen Zustands fokussiert. Wer anderen lehrhafte Geschichten erzählt – vom Frieden oder von anderem –, sollte die Wahl der Geschichte bewusst bedenken, alternative Geschichten prüfen und das Zusammenspiel der gewählten Erzählweise mit anderen reflektieren.

### Didaktische Fallstricke: Frieden wann? Frieden wie?

Ein Vermittlungsvorhaben im Bereich der Friedenspädagogik kann es dabei belassen, auf die Schrecken des Krieges zu verweisen, die Ursachen und Konfliktkonstellationen zu erhellen, Konfliktlösungsmechanismen aufzuzeigen und die verheerenden Folgen des Krieges für die Toten selbst sowie ihr gesamtes Umfeld in den Mittelpunkt zu rücken. Das ist besonders am Kriegsgrab naheliegend, da dort transnational individuelle Verständigung auf Ebene

„Versöhnung über den Gräbern“ war das Motto der Jugendarbeit des Volksbundes für viele Jahrzehnte. (Aufnahme: Volksbund-Jugendlager in Ysselsteyn, Niederlande, 1963)



Teilnehmende eines Volksbund-Workcamps organisieren 2022 ein Gedenken an „Euthanasie“-Morde in der Psychiatrischen Klinik Idstein: Die Auseinandersetzung mit Einzelschicksalen birgt die Gefahr der Überwältigung.

der Einzelperson stellvertretend für ehemals verfeindete Nationen stattfinden kann („Versöhnung über den Gräbern“). Erinnerungskulturell entsprechen diesem Vermittlungsansatz die Mahnmale gegen Krieg und Gewalt, die angesichts ihrer Unspezifität und wegen ihrer latenten Gleichsetzung von Opfern und Schuldtragenden allerdings immer wieder Kritik erfahren haben. Immerhin kann mit diesem Ansatz einer naiven Kriegsbegeisterung entgegengewirkt und können friedliche Konfliktbeilegungswege erwogen werden. Doch mit Blick von der Vergangenheit auf Gegenwart und Zukunft stellen sich schwierige Fragen: Wie sind heute, wo die Weltkriegstoten aus dem kommunikativen Gedächtnis fast schon verschwunden sind, mahnendes (oder gar ehrendes) Gedenken und kritische Aufarbeitung vergangener Verantwortlichkeiten für Kriegsbeginn, Kriegsführung und Kriegsverbrechen ins Verhältnis zu setzen? Wie ist mit einem neu begonnenen Konflikt umzugehen? Kann ein angestrebter Friedenszustand am besten erhalten werden, indem absolute Neutralität gewahrt wird oder die Waffen einseitig niedergelegt werden? Kann Frieden gefördert werden, indem eine einzelne Kriegspartei unterstützt wird, das eigene Land sich an der Kriegsführung beteiligt oder gar ein Präventivschlag erwogen wird? Wie geht man mit dem Dilemma um, dass stets Unschuldige leiden werden? Wie steht es mit asymmetrischen Konflikten, die angesichts des unerwartet traditionellen Krieges in der Ukraine – mit Grabenkämpfen und Panzerschlachten – weniger im Bewusstsein der Öffentlichkeit präsent

sind als zuvor? All dies wird sich im Rahmen einer Friedenspädagogik am Kriegsgrab und abseits von ihm nicht für alle Fälle pauschal beantworten lassen.

Als pädagogische Leitlinie hat sich bewährt, jene Gemengelage, die Vermittelnde selbst vor Bewertungsproblemen und Dilemmata stellen, für Lernende nicht einseitig zu vereinfachen. Didaktische Reduktion besteht nicht darin, Komplexes als unterkomplex zu präsentieren, und gerade schwierige Fragen eröffnen Lernchancen. Eine einseitige Reduktion verbietet sich auch schon im Hinblick auf den „Beutelsbacher Konsens“ mit seinen drei Säulen des Kontroversitätsgebots, des Überwältigungsverbots und der Lernendenorientierung.

### **Didaktische Herausforderungen: Zeit und Raum, Individuum und Struktur**

Seit der Antike wird überlegt, ob nicht fiktive Geschichten geeigneter sein könnten, Weltwissen zu vermitteln. Dass der Gültigkeitsanspruch von „Fakten“ herausfordernd und in einer Bevölkerung umstritten sein kann, ist nicht erst seit den „alternativen Fakten“ und dem Vordringen von Verschwörungstheorien Gemeinwissen. Wie die Gültigkeit von Vergangenheitserzählungen plausibilisiert werden kann, ist in der Geschichtsvermittlung beständig zu prüfen. Dabei muss bei historischen Lehrangeboten besonders die Auswahl dessen, was erzählt und was ausgelassen wird, umsichtig reflektiert werden. Zwei

Auswahlentscheidungen sind im Zuge einer Didaktisierung besonders wichtig: die Festlegung von Zeit und Raum sowie das Austarieren von strukturellen Bedingungen auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene und dem zur Identifikation ermunternden (vergangenen) Handeln einzelner Personen.

Auffällig in Bezug auf das erste Auswahlkriterium ist eine Tendenz zur „Verzeitgeschichtlichung“ von historischem Lernen. Gerade wenn es um die politischen Problemlagen der Gegenwart geht – Kriegsende und Friedensprozesse zählen allemal dazu –, wird immer weniger die Notwendigkeit gesehen, weiter zurückzuschauen. Tatsächlich ist es eine berechnete Frage, inwieweit die Antike noch eine Epoche ist, deren Kriegsführung und Friedensanbahnung Lehren für die heutige Zeit bereitstellt. Ähnliches ließe sich für die gesamte Vormoderne fragen, also auch für die gesamte Frühe Neuzeit und hier insbesondere den Westfälischen Frieden von 1648. Und wie sieht es mit den Kriegen und Friedensschlüssen in der Umwälzungszeit 1789 bis 1815 aus? Groß war das Interesse für den Ausgang des Ersten Weltkriegs gerade im Gedenkjahr 2018/19, aber auch hier muss erst überlegt werden, ob der Blick alleine auf die deutsche Situation und den Versailler Vertrag aussagekräftig ist. Zumindest scheint das Massenphänomen des oft sehr jungen Kriegstods im Ersten Weltkrieg für Jugendliche der Gegenwart selbst nach über hundert Jahren noch immer anschlussfähig für Vermittlungsverfahren, die auf eine Identifikation mit dem Schicksal der jung Gestorbenen aufbauen.

Dies führt bereits über zur zweiten Grundentscheidung: dem Umgang mit dem Einzelschicksal, wie ihn gerade die Bildungsarbeit mit Kriegsgräbern möglich macht. Schon aus dem Ersten Weltkrieg liegen hier geeignete individualisierende Quellen wie Feldpostbriefe oder Fotoalben vor, die Biografien von Kriegsbeteiligten bzw. -leidtragenden zugänglich machen. Sich dem Schicksal früherer Betroffener anzunähern hat bedeutende didaktische Vorzüge. Soll es um Friedensprozesse gehen, kann anhand des jäh abgebrochenen Lebens begreifbar gemacht werden, vor welchen Herausforderungen auch die Zeit nach den Großkonflikten steht. Die Beschäftigung mit dem Einzelschicksal ermöglicht dabei eine reflexive Identifikation und zeigt, dass die machtpolitischen Entscheidungen auf der Gesamtstaatsebene weit über das Ende der Kämpfe hinaus in das Leben jedes Einzelnen hineinwirken.

Gerade wenn es um große ethische Fragen wie Krieg und Frieden geht, ist die pädagogische Versuchung groß, Lernende anhand von Einzelschicksalen mit den einschneidenden Erfahrungen extremer Gewalt zu konfrontieren. Doch in der Konfrontation mit Kriegsgräueln oder einschneidenden Kriegsfolgen, die unmittelbar mit einer politischen Botschaft verbunden werden, lauert die Gefahr der Überwältigung. Beim individualisierenden Lernen anhand mit

Gewalterfahrungen durchsetzter Biografien, die zur Identifikation mit dem tragischen Schicksal einladen, ist abzuwägen: Das Leid, das in Zukunft ja vermieden werden soll, wird so erst empathisch zugänglich, allerdings lauert hier die Gefahr einer Ideologisierung oder zumindest einer mangelnden Sensibilisierung für die Wirkungsmächte auf der Makroebene. Dieser Zwiespalt muss den Lernenden gegenüber transparent gemacht und nicht die eine Lehre als unausweichlich präsentiert werden.

Letzteres ist auch zentral, weil die Lernenden niemals als homogene Gruppe erscheinen. In der formalen (Schule) wie in der nonformalen Bildung (außerschulisches Lernen) kommen Lernende zusammen, die selbst über sehr unterschiedliche biografische Hintergründe verfügen. Denkt man an die hohe Zahl junger Lernender mit Migrationshintergrund, ist zu bedenken, dass diese zum Teil Geschichtsimpulsen ausgesetzt waren, die sehr unterschiedlichen kollektiven Gedächtnisformungen folgen bis hin zur offenen Auseinandersetzung entlang der bekannten transnationalen geschichtspolitischen Verwerfungslinien. Es sei mit Markus Furrer daran erinnert, dass besonders Kriegserzählungen für die Ausbildung nationaler Meisternarrative im Bildungswesen genutzt wurden und werden. Nicht zuletzt aufgrund von Flucht vor Kriegen und Krisen ist zunehmend damit zu rechnen, dass sich unter den Lernenden junge Menschen befinden, die leider selbst schon eine Kriegserfahrung sammeln mussten. Dies ist mit pädagogischem Fingerspitzengefühl zu berücksichtigen.

#### Literatur

- Barricelli, M. (2012): Narrativität, in: Barricelli, M. & Lücke, M. (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts., Bd. 1, S. 255 – 280.
- Furrer, M. (2009): Einführende Bemerkungen zu Kriegsnarrativen im Schulgeschichtsbuch, in: Furrer, M. & Messmer, K.: Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse, Schwalbach/Ts., S. 7 – 14.
- Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts, in: Lauterbach, R., Köhnlein, W., Spreckelsen, K. & Klewitt, E. (Hg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel, S. 11 – 31.
- Plessow, O. & Dittrich, K. (2020): Außerschulische Jugendbildung. In: Hinz, F. & Körner, A. (Hg.): Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen. Göttingen, S. 392 – 410.
- Von Reeken, D. & Thießen, M. (2018) (Hg.): Nachkriegsordnungen. 1918 – 1923. Seelze (= Geschichte lernen 31, Heft 186).
- Rüsen, J. (1982): Die vier Typen des historischen Erzählens, in: Koselleck, R., Lutz, H. & Rüsen, J. (Hg.): Formen der Geschichtsschreibung. München, S. 514 – 605.
- Ulrich, B., Fuhrmeister, Ch., Kruse, W. & Hettling, M. (2019): Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge. Entwicklungslinien und Probleme. Berlin.
- Wunderer, H. (2015): Friedensschlüsse. 1648 – 1990, Schwalbach/Ts.

Prof. Dr. Oliver Plessow ist Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Rostock.

# Macht, Kalkül, Profit?

## Woran Friedensbemühungen scheitern<sup>1</sup>

Ist Vorbeugen besser als Interventions? Deutsche Blauhelmsoldaten 2008 im Rahmen einer UNIFIL-Mission bei der Seeraumüberwachung, um Waffenschmuggel in den Libanon zu verhindern

In vielen Kriegen benötigen Friedensbemühungen zahlreiche Anläufe, bis sie das Ziel eines allseits eingehaltenen Friedensabkommens oder Waffenstillstands erreichen. In einem großen Teil der Konflikte scheitern sie bis zuletzt; hier endet der Krieg mit dem militärischen Sieg einer Seite. Dieser Beitrag fasst zusammen, woran Versuche scheitern können, Konfliktparteien zur Annahme eines Friedens- oder

Waffenstillstandsabkommens zu bewegen. Es handelt sich um die Kurzversion einer detaillierteren Darlegung von Hindernissen auf dem Weg zu einem Friedensschluss (Gromes 2020).

### Kriegsparteien im Aushandlungsprozess

Einige Versuche, Frieden zu schaffen, scheitern daran, dass nicht alle kriegführenden Parteien einbezogen werden. Die ausgeschlossene Konfliktpartei fühlt sich nicht an die Übereinkunft der anderen Beteiligten gebunden und kämpft weiter. Für Vermittelnde folgt daraus das Gebot der Inklusion. Allerdings setzt Einbeziehung voraus, vorab alle wesentlichen Kräfte zu identifizieren. Gerade in frühen Phasen eines innerstaatlichen Konflikts und bei Guerillakriegen kann das schwerfallen. Einen nicht staatlichen Akteur in Friedensgespräche einzubeziehen, verschafft ihm Anerkennung und wertet ihn auf. Ein inklusiver Ansatz kann so Gewaltakteure stärken.

Ein Friedensabkommen oder schon ein Verhandlungsprozess bleibt aus, wenn es an Unterhändlerinnen und Unterhändlern fehlt, die einem doppelten Anspruch genügen: Sie werden von der Gegenseite als Verhandlungspartnerinnen und -partner akzeptiert und stehen im Ruf, die Zustimmung der eigenen Reihen zur getroffenen Übereinkunft zu gewährleisten (Zartman 1995: 18–19, 23). In vielen Bürgerkriegen kommen Verhandlungen lange Zeit gar nicht erst zustande, weil Regierungen Aufständische durch Gespräche nicht aufwerten wollen oder sie als Terroristinnen und Terroristen bezeichnen, mit denen man nicht verhandeln dürfe. Finden dennoch Friedensgespräche statt, scheitern sie oft daran, dass Abgesandte in der eigenen Konfliktpartei nicht genug Einfluss besitzen, um einem Abkommen die erforderliche Unterstützung zu verschaffen.

Eine Konfliktpartei lehnt einen Friedensplan ab, falls dieser sie relativ zur gegebenen oder erwarteten militärischen Lage schlechterstellt und von Vermittelnden in Aussicht gestellte Anreize oder Sanktionen diese Diskrepanz nicht ausgleichen. Wenn Friedenspläne an einem allzu asymmetrischen Kräfteverhältnis scheitern, sollten Friedenspläne stets strikt der gegebenen militärischen Lage angepasst werden. Das



jedoch wäre eine zu pauschale Folgerung, die Aggression belohnen und Anreize für weitere Gewalt setzen könnte.

### Intervention externer Mächte

Erwartungen zum künftigen Kräfteverhältnis prägen die Abwägung, einen Friedensplan anzunehmen. Das Ob und Wie einer militärischen Intervention spielt dabei eine wichtige Rolle. In einigen Fällen setzt eine deutlich unterlegene Kriegspartei den Kampf fort oder nimmt ihn sogar erst auf, weil sie auf eine militärische Intervention hofft, welche die Situation zu ihrem Vorteil verändern könnte (Kuperman 2008).

Viele Friedensbemühungen leiden an der Uneinigkeit externer Mächte. Diese Differenzen lassen die Konfliktparteien daran zweifeln, ob die an einen Regelungsversuch gekoppelten Versprechen oder Drohungen überhaupt umgesetzt werden. Auch die Annahme, die externen Akteure gegeneinander auszuspielen zu können, lässt eine Konfliktpartei weiterkämpfen.

Selbst bei gutem Willen zur friedlichen Regelung, bei anerkannten und durchsetzungsfähigen Unterhändlerinnen und Unterhändlern sowie einem gefundenen politischen Kompromiss kann die Unterzeichnung oder Umsetzung eines Friedensabkommens ausbleiben. Kriege dauern an, weil die Konfliktparteien einander nicht glaubhaft machen können, ihren Verpflichtungen aus der Übereinkunft nachzukommen. Beide Seiten wissen, viel zu riskieren, wenn sie selbst das Abkommen befolgen, ihr Feind sich aber nicht an die Vorgaben hält (Walter 2002: 20–21). Fachkreise diskutieren dieses Hindernis als „Verpflichtungsproblem“ (Fearon 1995: 401–406).

In Konflikten mit mehr als zwei Konfliktparteien fällt es schwerer, einen ausgehandelten Weg aus dem Krieg zu finden. Hier sind selten alle Seiten gleichzeitig bereit, Frieden auszuhandeln. Zudem lassen sich Kompromisse umso schwieriger vereinbaren, je mehr verschiedene Anliegen berücksichtigt werden müssen (Cunningham 2006: 879, 886). Auch ist es für externe Akteure bei mehr Konfliktparteien komplizierter, einen gemeinsamen Kurs zu finden.

### Profitabler Krieg

„Blutdiamanten“ haben den Ökonomien von Bürgerkriegen auch jenseits des Fachpublikums Aufmerksamkeit verschafft. Der Handel mit natürlichen Ressourcen, wie Edelsteinen, Rohöl, Gas oder Metallen, kann den Führungen von Konfliktparteien große Einkünfte verschaffen, sodass ihnen das Fortdauern des Krieges profitabler erscheint als ein Frieden, der ihre Verfügungsgewalt über diese Ressourcen womöglich einschränkt (Lujala 2016: 126).

### Nichtrationales Handeln

Kriegsbeteiligten wird oft attestiert, nicht rational zu handeln. Weil sie die politischen Ziele und Mittel einer Konfliktpartei für verwerflich halten, deren Opferbereitschaft nicht nachvollziehen können oder ein Scheitern der Kriegspolitik wahrnehmen, halten Außenstehende die Kriegspartei für einen nicht rational agierenden Akteur. Die genannten Punkte reichen aber nicht, um rationale Kalküle auszuschließen. Dennoch lässt sich zumindest für einige Fälle plausibel machen, dass eine Konfliktpartei nicht durchweg rational handelt (Gromes 2018). Für Versuche, Frieden zu schaffen, ist das insofern problematisch, als deren Instrumente rational agierende Konfliktparteien voraussetzen.

### Einordnung

Die skizzierten Hindernisse eines ausgehandelten Kriegsendes treten oft nicht einzeln, sondern kombiniert auf. Auch verteilen sie sich nicht gleichmäßig über die Kriege. So lässt sich das Verpflichtungsproblem sehr häufig beobachten. Von der gegebenen oder erwarteten militärischen Lage abweichende Friedenspläne bilden ebenfalls keine Ausnahme. Das Problem der Unterhändlerinnen und Unterhändler stellt sich vor allem in innerstaatlichen Konflikten. Multipolare Konflikte machen nur eine Teilmenge aller Kriege aus, und nur in einem Teil der Konflikte besteht eine Aussicht auf militärische Intervention. Unbekannt ist, welchen Anteil nichtrationale Entscheidungen am Kriegsgeschehen haben.

#### Anmerkung

1. Dieser Text erschien in etwas veränderter Form zuerst im Magazin „Lernen aus der Geschichte“ (10/2023).

#### Literatur

- Fearon, J. D. (1995): Rationalist explanations for war, in: International Organization, Jg. 49, H. 3, S. 379–414.
- Gromes, Th. (2018): Grenzen rationalistischer Erklärungen für Krieg. Der Kollaps des Waffenstillstands in Kroatien 1995. PRIF Report 12/2018. Frankfurt am Main. [www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk\\_publikationen/prif1218.pdf](http://www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_publikationen/prif1218.pdf)
- Gromes, Th. (2020): Hindernisse auf dem Weg zu Friedensschlüssen in Bürgerkriegen. PRIF Report 3/2020. Frankfurt am Main. [www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk\\_publikationen/prif0320.pdf](http://www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_publikationen/prif0320.pdf)
- Kuperman, A. J. (2008): The Moral Hazard of Humanitarian Intervention: Lessons from the Balkans, in: International Studies Quarterly, Jg. 52, H. 1, S. 49–80.
- Lujala, P. (2016): Valuable natural resources, in: Newman, Edward/DeRouen, Karl (Hg.): Routledge Handbook of Civil Wars. London und New York, S. 119–130.
- Walter, B. F. (2002): Committing to Peace. The Successful Settlement of Civil Wars. Princeton und Oxford.
- Zartman, I. W. (Hg.) (1995): Elusive Peace. Negotiating an End to Civil Wars. Washington, DC.

Dr. Thorsten Gromes ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des PRIF – Leibniz-Instituts für Friedens- und Konfliktforschung in Frankfurt/M. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Bürgerkriege, Friedensprozesse und sogenannte humanitäre militärische Interventionen.

# Der gescheiterte Friede

## Die Pariser Friedenskonferenz (1919) im Vergleich zum Wiener Kongress (1815) und zur Potsdamer Konferenz (1945) und die Lehren für heute<sup>1</sup>

Am 9. Mai 2022 würdigte der französische Präsident Emmanuel Macron den 77. Jahrestag der Kapitulation Deutschlands mit einer Rede vor dem Europäischen Parlament. Vor dem Hintergrund des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine bemühte sich Macron, konkrete Lehren aus der Geschichte zu ziehen und auf die Gegenwart anzuwenden: „Was“, fragte er, „ist unser Ziel angesichts der einseitigen Entscheidung Russlands, in die Ukraine einzumarschieren und deren Bevölkerung anzugreifen? Diesen Krieg so schnell wie möglich zu beenden. Wir müssen alles in unserer Macht stehende tun, damit die Ukraine bis zum Ende durchhält und Russland niemals triumphieren kann.“ Um einen dauerhaften Frieden in Europa zu erreichen, so Macron, „müssen wir gemeinsam weder der Versuchung der Demütigung noch dem Geist der Rache nachgeben, denn diese haben in der Vergangenheit schon genug Schaden auf dem Weg zum Frieden angerichtet“ (Macron 2022).

### Historische Analogien

Macron bezog sich in seiner Rede fraglos auf die konkreten historischen Erfahrungen Deutschlands und Frankreichs, die lange Zeit in einem Zustand der „Erbfeindschaft“ gefangen waren, der sich ablesen lässt unter anderem in den Frieden von 1871 (Friede von Frankfurt, der formell den Deutsch-Französischen Krieg von 1870/71 beendete) und von 1919 (Friedensvertrag von Versailles zwischen den Siegern des Ersten Weltkrieges und dem Deutschen Reich). Nach der Kriegsniederlage Frankreichs hatte Deutschland 1871 Elsass-Lothringen annektiert, Paris zu hohen Reparationszahlungen gezwungen und die Besiegten zusätzlich erniedrigt, indem Bismarck die Kaiserproklamation im Spiegelsaal von Versailles abhielt. Keine 50 Jahre später wurde die Friedenskonferenz von Paris am 18. Januar 1919 eröffnet, dem Jahrestag der deutschen Kaiserproklamation. Die deutsche Delegation musste letztlich den Friedensvertrag von Versailles in ebenjenem Spiegelsaal unterzeichnen, in dem Bismarck 1871

Wilhelm I. zum Deutschen Kaiser ausgerufen hatte. Deutschland und Frankreich, so Macrons Botschaft, hätten ihre Lehren aus der Vergangenheit gezogen: Unnötig demütigende Friedensverträge und rachsüchtige Symbolpolitik seien zu vermeiden, Kooperation sei Konfrontation vorzuziehen.

Vor dem Hintergrund von Macrons Rede stellt sich die Frage, welche Friedensverträge der Neuzeit als Vorbilder für die Gegenwart dienen könnten – und welche nicht.

### Von Wien nach Paris

Was in Macrons Rede fehlte, war ein Hinweis auf den Wiener Kongress von 1814/1815 (der nach der Niederlage Napoleons eine Neuordnung Europas festlegte). Anders als etwa die Pariser Friedensverträge am Ende des Ersten Weltkrieges gilt der Wiener Kongress als erfolgreiche Friedensverhandlung, der eine (fast) ununterbrochene hundertjährige Friedensperiode in Europa folgte. Essenziell war dabei das Konzept eines „Friedens ohne Sieger“, da seinerzeit das besiegte Frankreich als gleichberechtigter Partner in die Verhandlungen über die künftige Sicherheitsarchitektur für Europa einbezogen wurde.

In dieser Hinsicht unterschieden sich die Verhandlungen von Paris 1919 von Anfang an deutlich von denen in Wien, da die unterlegenen Mittelmächte und ihre Nachfolgestaaten – Deutschland, Österreich, Ungarn, Bulgarien und das Osmanische Reich – zu den Gesprächen in Paris gar nicht geladen waren. Die Verliererstaaten sollten erst herbeizitiert werden, wenn die diversen Friedensverträge, die man ihnen auferlegen wollte, bereits unterschriftsreif waren.

Ein zweiter Unterschied zwischen den Friedenskonferenzen von Wien und Paris betraf die Zahl der vertretenen Länder: Während auf dem Wiener Kongress nur fünf Parteien verhandelt hatten, saßen in Paris mehr als 30 alliierte oder assoziierte Staaten am Verhandlungstisch. Hinzu kamen Tausende Journalisten, Vertreter von Nichtregierungsorganisationen und andere Interessenvertreter. An Geheimdiplomatie – wie noch 1814/15 – war nicht mehr zu denken,



die globalen Öffentlichkeiten hungerten nach möglichst zeitnahen Berichten über den Stand der Verhandlungen. Gleichzeitig wurde schnell deutlich, dass es für Demokratien, deren gewählte Abgeordnete bei Nichterfüllung der Erwartungen schnell abgewählt werden können, sehr viel schwerer ist, Frieden zu schließen, als für Diktaturen oder Monarchien, die dem Volk keinerlei Rechenschaft schulden oder Dissens unterdrücken.

Schon bald nach der Eröffnung der Friedenskonferenz im Januar 1919 wurde deutlich, dass jeder Delegationsführer mit eigenen Zielen nach Paris gekommen war, die mehrheitlich den Erwartungen in der Heimat entsprachen und den Absichten der anderen Siegermächte oft diametral entgegenstanden. Das Hauptanliegen der Franzosen bestand darin, die Macht ihres Nachbarn Deutschland zu begrenzen, im Idealfall sogar zu zerschlagen und neue Pufferstaaten am Rhein und verbündete Staaten entlang der deutschen Ostgrenze zu schaffen. Des Weiteren ging es um Vergeltung für das erlittene Unrecht: Zehn französische Départements waren im Weltkrieg durch Kampfhandlungen oder deutsche Besatzungstruppen verwüstet worden. Frankreich hatte ein Viertel seiner männlichen Bevölkerung zwischen 18 und 27 Jahren verloren. Der französische Premierminister Georges Clemenceau

verhandelte in dem Wissen, dass die überwiegende Mehrheit seiner Landsleute die Bestrafung des vermeintlichen Hauptschuldigen am Kriegsbeginn, Deutschland, sowie eine angemessene Wiedergutmachung für Frankreich verlangte.

Den Briten bereitete eine französische Hegemonie auf dem Kontinent ebenso große Sorgen wie vor 1914 die Gefahr einer deutschen Übermacht. Ihnen war grundsätzlich an einem „Mächtegleichgewicht“ auf dem Kontinent gelegen. Im Hinblick auf Deutschland bemühte sich der britische Premierminister David Lloyd George allerdings um einen Mittelweg zwischen einer in seinen Augen gerechten Bestrafung von Kriegsverbrechen und der nötigen Aufrechterhaltung des wirtschaftlichen und politischen Gleichgewichts in Europa.

Der amerikanische Präsident Woodrow Wilson wiederum hatte als Ziel der Konferenz stets einen „gerechten Frieden“ in Aussicht gestellt, ein neues internationales Ordnungssystem demokratischer Staaten, das auf dem nationalen Selbstbestimmungsrecht der Völker beruhte. Wilson schwebte vor, die ganze Welt – und vor allem Europa – nach dem Vorbild der USA zu reformieren. Hinter seinen von Idealismus getragenen Plänen stand allerdings auch ein wohlkalkuliertes Ziel: Wenn der Erste Weltkrieg und der alliierte Sieg das Machtgleichgewicht schon zugunsten der

Die Verliererstaaten waren in die Friedensverhandlungen in Paris 1919 nicht einbezogen. Sie wurden nur zur Unterzeichnung der fertigen Verträge herbeizitiert.

USA – und zuungunsten Europas – verschoben hatte, dann sollte die von Wilson propagierte neue Weltordnung dazu dienen, die globale Vorherrschaft seines Landes zu festigen – politisch wie wirtschaftlich.

Die divergierenden Standpunkte der Alliierten auf einen Nenner zu bringen stellte ein nahezu aussichtsloses Unterfangen dar. Auch wenn die politischen Führer der Westalliierten es nie offen zugegeben hätten, so wussten sie doch von Anbeginn der Pariser Verhandlungen, dass die Endfassung der Friedensverträge ein Kompromiss sein würde – allerdings nicht zwischen Gewinnern und Verlierern, sondern zwischen den Hauptakteuren der siegreichen Entente.

### Die Potsdamer Konferenz

Die Pariser Friedensverträge waren nicht von langer Dauer. Als sich zweieinhalb Jahrzehnte später das Ende des Zweiten Weltkriegs und die Niederlage Deutschlands abzeichneten, begannen die Überlegungen, welche „Lehren“ aus dem Scheitern des Pariser Systems zu ziehen seien. Anders als 1918 entschieden sich die Alliierten – insbesondere der sowjetische Partei- und Staatschef Josef W. Stalin, US-Präsident Harry S. Truman und der britische Premierminister Winston Churchill – für eine militärische Besatzung Deutschlands. Im Londoner Protokoll vom September 1944 war die Einteilung Deutschlands in Besatzungszonen und die Aufteilung Berlins in Sektoren festgelegt worden, damit sowohl der Nationalsozialismus als auch der deutsche Militarismus „ausgerottet“ würden, wie es die Alliierten im Februar 1945 auf ihrer Konferenz in Jalta formulierten.

Letztlich war auch das Potsdamer Abkommen ein Kompromiss zwischen den drei wichtigsten Alliierten, allerdings im radikal veränderten Kontext zwischen der totalen Niederlage Deutschlands und dem beginnenden Kalten Krieg. Kriegsverbrecherprozesse, wie sie 1919 angedroht, aber nie umgesetzt wurden, fanden ab 1945 in Nürnberg statt. Hinzu kam die radikale Neuziehung politischer und ethnischer Grenzen in Form der Vertreibung von Millionen Deutschen aus Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn, von der sich die Alliierten ein Ende des territorialen Revisionismus Deutschlands und ein Ende ethnischer Konflikte in der Region erhofften.

Dass das Potsdamer Abkommen dauerhafter war als das Pariser System von 1919, lag aber in erster Linie daran, dass es in der Zeit des Kalten Krieges von den beiden globalen Supermächten, den USA und der UdSSR, erhalten wurde, und daran, dass der Prozess der Demokratisierung Westdeutschlands nach 1945 erfolgreicher war als nach 1918.

### Fazit

Ob in der heutigen Situation und angesichts des menschlichen Leids und der physischen Zerstörung, die der Einmarsch Russlands in die Ukraine mit sich bringt, ein Frieden ohne Sieger wie 1815 möglich ist, ist schwer zu sagen. In einem idealen Zukunftsszenario würde auf eine erfolgreiche militärische Abwehr der russischen Invasion ein Verhandlungsfrieden folgen, der auf diesem Grundsatz beruht und anerkennt, dass Frieden kein Moment ist, sondern ein Prozess, der die Demobilisierung von Mentalitäten ebenso erfordert wie die der Streitkräfte.

In jedem Fall hat Präsident Macron eine richtige Lehre aus dem 20. Jahrhundert in Europa gezogen: Es wird keinen dauerhaften Frieden in Ostmitteleuropa und keine stabile internationale Sicherheitsordnung geben, wenn Fehler der Vergangenheit wiederholt werden und Rachegelüsten Vorrang vor Kompromissbereitschaft eingeräumt wird.

### Anmerkung

1. Dieser Text erschien in etwas veränderter Form zuerst im Magazin „Lernen aus der Geschichte“ (10/2023).

### Literatur

- Benz, W. (2012): Potsdam 1945. Besatzungsherrschaft und Neuaufbau im Vier-Zonen-Deutschland. München.
- Boemeke, M. F., Feldman, G. D. & Glaser, E. (1998) (Hg.): The Treaty of Versailles. A Reassessment after 75 Years. Cambridge/New York.
- Doering-Manteuffel, A. (1991): Vom Wiener Kongress zur Pariser Konferenz. Göttingen.
- Duchhardt, H. (2013): Der Wiener Kongress. Die Neugestaltung Europas 1814/15. München.
- Gerwarth, R. (2017): Die Besiegten. Das blutige Erbe des Ersten Weltkriegs. München.
- MacMillan, M. (2018): Die Friedensmacher: Wie der Erste Weltkrieg die Welt veränderte. Berlin.
- Macron, E. (2022): Rede des französischen Staatspräsidenten anlässlich der Konferenz zur Zukunft Europas, 9. 5. 2022, <https://de.ambafrance.org/Rede-des-franzosischen-Staatsprasidenten-anlasslich-der-Konferenz-zur-Zukunft>
- Sharp, A. (2008): The Versailles Settlement. Peacemaking after the First World War, 1919 – 1923, 2. Aufl., London.
- Straub, E. (2014): Der Wiener Kongress. Das große Fest und die Neuordnung Europas. Stuttgart.
- Tooze, A. (2015): Sintflut: Die Neuordnung der Welt 1916 – 1931. München.

Prof. Dr. Robert Gerwarth ist Professor für Neuere und Neueste Geschichte am University College Dublin und Direktor des UCD Centre for War Studies. Über das Kriegsende 1918 und das Erbe des Ersten Weltkrieges veröffentlichte er mehrere Bücher, zuletzt: Die größte aller Revolutionen. November 1918 und der Aufbruch in eine neue Zeit. München 2018.

HERFRIED MÜNKLER

# Der Krieg in der Ukraine

## Herausforderung für Deutschland und Europa<sup>1</sup>

Die größte Sorge im Umgang mit Kriegen, die allen vorangegangenen Schlichtungsbemühungen zum Trotz begonnen wurden, ist deren räumliche und zeitliche Begrenzung. Ihr Übergreifen auf Nachbargebiete stellt mitsamt ihrer langen Dauer ein erhebliches Eskalationsrisiko dar. Das gilt auch für den Ukrainekrieg, bei dem als zusätzliches Eskalationsrisiko die russische Drohung mit Nukleare Waffen hinzukommt. Zeitlich ist beim Krieg in der Ukraine kein Ende absehbar, da hier die Eskalationsdominanz Russlands und ein bislang ungebrochener Widerstandswille der Ukraine gegeneinanderstehen. Hinzu kommt auch hier die Gefahr eines Übergreifens der Kampfhandlungen auf angrenzende Gebiete, wie die Republik Moldau bzw. Transnistrien.

### Eskalationsrisiken und geopolitische Räume

Generell ist festzuhalten, dass dieser Krieg in einem geografischen Raum notorischer Instabilität und manifesten Konflikte stattfindet; einem Raum, der wie ein Keil nach Europa hereinragt. Die Basis dieses Keils ist der Kaukasus mit einer Reihe von Auseinandersetzungen (etwa dem immer wieder aufflackernden Krieg zwischen Armenien und Aserbaidschan). Seine geografische Spitze ist der Westbalkan, also das Kosovo und Bosnien-Herzegowina. In seinem Zentrum liegt das Schwarze Meer mit der Ukraine im Norden und der Türkei im Süden, also dem Territorium des russischen Angriffskriegs einerseits und dem der notorischen Konflikte um den Status der Kurdengebiete in und nahe der Türkei andererseits.

Seit dem Ende des Ersten Weltkriegs ist dies ein postimperialer Raum: 1918 zerfielen hier drei multinationale, multikonfessionelle und multilinguale Großreiche, an deren Stelle einerseits mit der Sowjetunion und Jugoslawien nationenübergreifende, mehrsprachige politische Gebilde traten, und andererseits Nationalstaaten, die während der 1920er Jahre mit kriegerischen Mitteln ihre Grenzen zu verschieben suchten. Zu nennen sind Polen, Ungarn und Griechenland. Die Folgen reichen bis in unsere Gegenwart hinein: Jugoslawien und die Sowjetunion sind zerfallen und haben eine Fülle von Konflikten

hinterlassen, die den fraglichen Raum destabilisieren.

Das gilt für die geopolitische Bedeutung des Schwarzen Meeres, das zu kontrollieren Russland, die Ukraine und die Türkei bestrebt sind. Daneben gibt es mindestens drei Akteure, die unter „postimperialen Phantomschmerzen“ leiden: Russland im Hinblick auf die Ukraine und Belarus; die Türkei seit Beginn einer neoosmanischen Politik der AKP im Hinblick auf Nordsyrien und den Nordirak, aber auch im Ägäischen Meer gegenüber Griechenland; und schließlich Serbien als Verlierer der jugoslawischen Zerfallskriege mit Blick auf das Kosovo und Bosnien.

Wie auch immer der Krieg in der Ukraine weitergehen oder enden wird: Der hier beschriebene Raum wird als Ganzes über Jahrzehnte die große Herausforderung für Europa bilden. Es wird um die Sicherung beziehungsweise Wiederherstellung des Friedens, um die Herstellung politischer Stabilität im Inneren der Staaten und in begrenztem Umfang um den Transfer von Prosperität gehen. Diese Aufgaben könnten die EU finanziell und die NATO militärisch überfordern. Beide sollten sich auf diese dauerhaften Herausforderungen einstellen und vorbereiten.

### Vom Umgang mit revisionistischen Mächten

Die größte Herausforderung jeder Friedensordnung ist das Aufkommen revisionistischer Mächte, deren Hauptziel die Veränderung der bestehenden Ordnung ist. Der Westfälische Friede und der Wiener Kongress haben es geschafft, eine Friedensordnung zu begründen, innerhalb derer sich keine revisionistische Macht etablieren konnte. Das ist im Frankfurter Frieden (1871) – mit Frankreich als revisionistischer Macht – und in der Pariser Friedensordnung (1919) nicht mehr gelungen. Die Pariser Friedensordnung hatte vier revisionistische Mächte: das Deutsche Reich, Sowjetrussland, das im Vergleich zum Zarenreich nach Osten zurückgedrängt worden war, die Türkei, die gegen einen souveränen Kurdenstaat opponierte, und Italien, das, wiewohl Siegermacht, auf die dalmatinische Küste hatte verzichten müssen.



Premierminister Chamberlain zeigt in London triumphierend sein Münchner Abkommen vom Oktober 1938. Lange hielt sich die deutsche Seite nicht an diese Appeasement-Vereinbarungen.

Es gibt grundsätzlich drei Optionen, wie revisionistische Mächte an der bestehenden Ordnung interessiert und von der kriegesischen Durchsetzung ihrer Ziele abgehalten werden können:

- **nachhaltigen Wohlstandstransfer**, der dazu führt, dass es der Bevölkerung nach Jahren der Entbehrungen materiell besser geht und eine starke Neigung zur Akzeptanz des Bestehenden entsteht. Ein Beispiel dafür ist die Bundesrepublik Deutschland seit den 1950er Jahren, aber auch Westeuropa insgesamt infolge des „Gemeinsamen Marktes“.
- **Appeasement**, also ein partielles Nachgeben gegenüber den Forderungen des Revisionisten in der Erwartung, ihn auf diese Weise zu beruhigen. Seit dem Münchner Abkommen von 1938 hat Appeasement freilich einen schlechten Ruf, ist seitdem aber immer wieder praktiziert worden. In mancher Hinsicht enthielt das Minsker

Abkommen Elemente von Appeasement, um Russland zu pazifizieren.

- **Abschreckung/Deterrence**, also der Aufbau militärischer Fähigkeiten aufseiten der am Fortbestand der bestehenden Ordnung interessierten Mächte, die dem Revisionisten im Fall seines Tätigwerdens einen sehr hohen Preis abfordern.

Wenden wir diese Optionen auf den Krieg in der Ukraine an, lässt sich festhalten, dass die beiden ersten Optionen, die Verflechtung des europäischen und des russischen Wirtschaftskreislaufs und das Entgegenkommen gegenüber Russland, nicht zu dem gewünschten Ergebnis geführt haben. Es bleibt also nur die Abschreckung übrig, die Europa durch den Aufbau nachhaltiger Fähigkeiten zur Landes- und Bündnisverteidigung viel Geld kosten wird, weswegen vor dem 24. Februar 2022 um diese Option eher ein großer Bogen gemacht wurde.

## Niederwerfungs- und Ermattungsstrategie

Der Historiker Hans Delbrück hat Ende des 19. Jahrhunderts zwischen Niederwerfungs- und Ermattungsstrategie unterschieden (Delbrück 2000 [1908]). Generell kann man sagen, dass Landmächte auf die Niederwerfungsstrategie setzen, während Seemächte qua Handelsblockade häufig eine Ermattungsstrategie präferieren. Sie zielen dabei auf die „Blut- und Nervenbahnen“ des Gegners und meiden die Konfrontation mit dessen „gepanzelter Faust“, bis diese kraftlos niedersinkt. Man kann dieses Vorgehen mit dem britischen Militärstrategietheoretiker Liddell Hart als indirect approach bezeichnen (Hart 1954). Des Weiteren ist der Partisanenkrieg eine Variante der Ermattungsstrategie, bei der die Dauer, die Zeit des „langwährenden Krieges“ (Mao), zur strategischen Ressource für eine Seite wird.

Es gibt aber auch eine Entwicklung hin zur Ermattungsstrategie infolge des Scheiterns der Niederwerfungsstrategien aller beteiligten Akteure. Hierfür ist der Erste Weltkrieg das wohl wichtigste Beispiel, im Hinblick auf die erstarrte Front von den Vogesen bis zum Ärmelkanal. Im Westen entwickelte sich der Krieg so zu einem Erschöpfungskrieg. Solche Erschöpfungskriege werden auf drei Ebenen geführt, die unterschiedlich gewichtet sein können, aber allesamt eine Rolle spielen:

- **unmittelbar an der Front**, wo vor allem Artillerieduelle geführt werden, die in Materialschlachten enden; wenn sich Offensiven beider Seiten in der tiefen Verteidigung der Gegenseite schnell festfressen, geht es, statt um einen Durchbruch in die Tiefe des Raumes, um ein Ausbluten oder Auslaufen des Gegners,
- in der **Erschöpfung der Zivilbevölkerung**, sei es physisch durch die Handelsblockade oder durch Angriffe auf die Infrastruktur, durch Bombenkrieg gegen die Städte und Ähnliches,
- in der **Erschöpfung der wirtschaftlichen und fiskalischen Ressourcen eines Landes**, die für die Weiterführung des Krieges vonnöten sind.

## Ausblick

Was heißt das für Deutschland und Europa, wenn dafür Sorge zu tragen ist, dass die Ukraine den Krieg nicht verliert? Es bedarf eines nachhaltigen Agierens der NATO-Mächte auf allen drei Ebenen der Ermattung:

- eine auf lange Zeit angelegte Lieferung von Waffen und Munition, um die Durchhaltefähigkeit der ukrainischen Armee sicherzustellen; hier muss man sagen, dass die Regierung der Ukraine wie auch der sie wirtschaftlich und militärisch unterstützenden Westen nach wie vor so tun, als

hätten sie es mit einem Niederwerfungskrieg zu tun; jedenfalls sind sie auf einen Erschöpfungskrieg denkbar schlecht eingestellt;

- finanzielle Hilfe für die Ukraine zur Sicherung des Staatshaushalts, um die wirtschaftlichen Überlebensbedingungen aufrechtzuerhalten;
- eine weitere Verschärfung der Wirtschaftssanktionen, um Russland die Möglichkeiten zur Fortführung des Krieges zu nehmen; dabei ist klar, dass diese Sanktionen erst auf lange Dauer greifen werden.

Und was wäre von Verhandlungen zwecks Beendigung des Krieges zu erwarten? Die werden, wenn sie überhaupt zustande kommen, ebenfalls nach den Vorgaben der Ermattungsstrategie geführt. Seit Februar 2023 stagnieren sie, weil keine der beiden Seiten von der Erreichung ihrer Kriegsziele ablassen will und kann. Es kommt dadurch zu einem Zusammenspiel von Verhandlungen und weiterem Kriegsverlauf, wie sich dies auch in der Endphase des Dreißigjährigen Krieges, also zwischen 1644 und 1648, beobachten ließ. Das hat zur Folge, dass sich der Krieg in der Ukraine noch lange hinziehen kann und Verhandlungen wohl erst dann politisch aussichtsreich geführt werden können, wenn eine der beiden Seiten – oder auch beide – eingesehen haben, dass sie ihre maximalen Kriegsziele nicht werden erreichen können. Da das maximale Kriegsziel der Ukraine aber bloß die Wiederherstellung des Status quo ante ist, während das der russischen Regierung auf die Zerschlagung einer souveränen Ukraine hinausläuft, haben wir es hier mit einer Asymmetrie der Kriegsziele zu tun, bei der ein russischer Teilerfolg zur Prämie auf die Führung eines Angriffskrieges wird. Für eine stabile politische Ordnung in Europa dürfte das fatale Folgen haben.

### Anmerkung

1. Dieser Text erschien in etwas veränderter Form zuerst im Magazin „Lernen aus der Geschichte“ (10/2023).

### Literatur

- Delbrück, H. (2000 [1908]): Geschichte der Kriegskunst im Rahmen der politischen Geschichte, Bd. 4: Die Neuzeit. Vom Kriegswesen der Renaissance bis zu Napoleon. Neuausgabe Berlin.
- Hart, H. B. L. (1954): Strategie. Wiesbaden.

Prof. Dr. Herfried Münkler ist emeritierter Professor für Politikwissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sein aktuelles Buch ist „Welt in Aufruhr. Die Ordnung der Mächte im 21. Jahrhundert“ (November 2023).

# Der Übergang vom Krieg zum Frieden

## Erzählen und Lernen in der Migrationsgesellschaft

**K**rieg und Frieden sind geschichtliche Kategorien, ideelle Konzepte und Gegenstände persönlicher Erfahrung, die in allen Kulturen der Erde vorkommen. Das ist eine gute Voraussetzung für interkulturelles historisch-politisches Lernen in einer von Diversität geprägten Migrationsgesellschaft wie der deutschen.

### Vom Erzählen über Krieg

Zu der synchronen Vergleichbarkeit tritt die diachrone: Obwohl Krieg in verschiedenen Jahrhunderten und an unterschiedlichen Orten jeweils etwas anderes bedeutet hat, sind die Ähnlichkeiten bewaffneter Konflikte über die Menschheitsgeschichte hinweg doch größer als die Unterschiede. Sie bedeuten grundsätzlich Leid und Tod für viele, manchmal etwas Ehre und Gewinn für wenige. Wiederholt zeigten sich Kampfparteien am Ende durchaus lernbereit; sehr oft schworen sie sich in den förmlichen Friedensschlüssen, dass Krieg in Zukunft als Mittel des Austragens von Konflikten auszuschließen sei. Quasi immer wurde jedoch schon bald wieder dagegen verstoßen. Das Lernen war nicht nachhaltig, und selbst nach besonders langen Friedensperioden können Versöhnung und Verständigung ohne Weiteres plötzlich zur Disposition stehen. Liegt das daran, wie Krieg und Frieden in der Forschung, der Schule und Erinnerungskultur erzählt werden?

Kriege als militärische Machtkämpfe sind von ihrem Beginn an Hauptthema der Geschichtsschreibung gewesen. Grund ist, dass ihnen bereits eine narrative Erfahrungsweise zugrunde liegt, dass sie sich also gut erzählen lassen, weil sie als Störung einer Ordnung, als Krise, als Zeit der Bewährung empfunden werden. Das gilt nicht für den Frieden. Ihm mangelt es an temporaler Struktur, weshalb der US-amerikanische Politikwissenschaftler Francis Fukuyama zu Beginn der 1990er Jahre mit der Auflösung des Kommunismus bzw. der bipolaren Welt das „Ende der Geschichte“ gekommen sah: Es werde mit dem endlich erreichten dauerhaften Weltfrieden nichts mehr zu

erzählen geben. Diese These wurde von der Realität schnell widerlegt (Jugoslawienkriege, fundamentalistische Terrorangriffe seit 2001 etc.). Die Fragen nach dem Weg in und aus einem Krieg halten also auch im 21. Jahrhundert die Erzählung in Gang. Damit bleibt die Notwendigkeit des historischen Lernens bestehen.

Aufgrund der Erzählförmigkeit der Geschichte, von deren Untersuchung man sich Lerneffekte erhofft, gleichen auch die nachfolgend versammelten Unterrichtsvorschläge allesamt ausgeschriebenen Geschichten. In ihnen werden zwar unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, Perspektiven eingenommen und Verstehensangebote gemacht, aber es bleibt ein Geschäft mit großer Unsicherheit, da die vielfältige moderne Migrationsgesellschaft ins Spiel kommt. In dieser besitzen junge Menschen sehr viele unterschiedliche kulturelle Identifikationen, Erinnerungsbedürfnisse und historische Orientierungen als frühere homogenere Gemeinschaften (die es in Reinform allerdings nie gegeben hat). Es wirken besonders die zahlreichen Erfahrungen mit Krieg, Flucht und Vertreibung aus erster und zweiter Hand in die Gegenwart der Lernorte hinein. Während es Flüchtlingskinder, marginalisierte und sozial deklassierte Mitglieder in einer deutschen Schulklasse immer schon gegeben hat, haben sich die Herausforderungen heute doch vergrößert. Es existiert kaum noch ein Klassenverband ohne junge Menschen mit unmittelbaren, oft traumatisierenden Kriegserfahrungen. Die Quote von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte (in der Schule selbst wird nur das Merkmal der Herkunftssprache erhoben) erreicht regelmäßig über 50 %, mancherorts 80 %; und erstmals 2023 rechnet sich in Deutschland weniger als die Hälfte der Bevölkerung einer christlichen Kirche zu.

### Kompetenzorientierte Allgemeinbildung in der pluralen Gesellschaft

Das heißt, es gibt keine für alle passende Geschichte mehr, keine Normalerzählung, keine Erinnerung im



*One-Size-Fits-All-Format.* Es gibt allerdings sehr wohl so etwas wie eine gemeinsam gedachte, ja geplante Zukunft, eine Verbindlichkeit oder Verantwortung, auf die historische Bildung hinarbeiten soll. Diese findet sich im Konzept der Allgemeinbildung wieder. Besonders in der Schule, aber auch an außerschulischen Lernorten, seien Maßstäbe für ein gutes, friedliches Zusammenleben zu entwickeln, in dem die zufälligen sozioökonomischen Lebenslagen, spezielle historische Erfahrungen und persönliche Migrationserlebnisse Berücksichtigung finden, ja Anerkennung erhalten. Das ist die hohe Kunst eines Konzepts, das hierzulande mit dem wunderbaren, strukturbildenden und auch rechtlich bedeutsamen Wort der „Allgemeinbildung“ gefasst wird (welches es schon lange gab, bevor sich Deutschland dazu bekannte, ein Einwanderungsland zu sein). In diesem Konzept besteht die Funktion der Kompetenzorientierung heutigen Fachunterrichts, egal wie sie sich in den Bundesländern jeweils entfaltet. Kompetenzen sind gegenwärtig erworbene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, um in künftigen Problemlagen fachlich lösungsorientiert handeln zu können. Bezüglich der Domäne Geschichte schlägt sich dies nieder in der methodischen Kompetenz beim Umgang mit Quellen und Materialien, der Kompetenz zur reflexiven Urteilsbildung, sodann der narrativen Kompetenz (durch welche eine Teilnahme an den identitätsrelevanten Erzählungen der Gesellschaft möglich wird) und schließlich

der Orientierungskompetenz (die auf die Sicherung von Zukunft in einer global vernetzten Welt zielt). Dieses Modell kalkuliert die große Verschiedenartigkeit der Erfahrungen, des Erlebens und der Vorstellungen in einer von Diversität geprägten Gesellschaft ein: Jedes Individuum kann im Vollzug historischen Lernens zu eigenen Deutungen, Relevanzen, Handlungsoptionen gelangen. Es gilt, diese abzuwägen und die Verbindungen herauszuarbeiten. Denn Lernen ist immer auch eine Aufforderung, aus der selbstbezüglichen Denkblase hervorzutreten und seine Meinung zur Disposition zu stellen. Dieses Grenzen überwindende Programm lässt sich gut in dem Bildungsangebot des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge wiedererkennen.

Auf den ersten Blick ist das Tätigkeitsfeld eines Gräberdienstes national eng umrissen. Denn kaum ist das praktische Leben so sehr von Zugehörigkeit und Einhegung bestimmt wie im Krieg. Das gilt sogar über den Tod hinaus: Soldatenfriedhöfe sind in aller Regel den Kriegstoten nur einzelner Länder gewidmet, und die Grabzeichen stehen in Reih und Glied, als fröhen sie den früheren Aufmarsch der Armeen ein. Auch Denkmäler erinnern meistens das Schicksal einzelner Nationen, ihre Erfolge und Niederlagen; man kennt nur wenige Ausnahmen (insbesondere Hartmannsweilerkopf, Notre-Dame-de-Lorette). Die Überreste eines Krieges werden also sauberlich geordnet. Aber sinnvoll erzählt werden kann von ihm nur multiperspektivisch, damit in das

Soldatenfriedhöfe sind in aller Regel den Kriegstoten nur einzelner Länder gewidmet. Auf der Kriegsgräberstätte Wielbark in Polen werden Jugendliche im Workcamp des Volksbundes mit Kriegstoten verschiedener Nationen konfrontiert.

wilde, chaotische Geschehen keine künstliche narrative Ordnung gebracht wird. Ein toter Soldat hatte immer einen tötenden Gegner, der eine andere Sprache sprach (meist), einer anderen Religion angehörte (manchmal), in anderen politischen Abhängigkeiten stand (immer). Vorher noch gilt: Es gab Verantwortliche, die zu einem Zeitpunkt festlegten, dass bestimmte Menschen sich nicht nur einfach voneinander unterschieden, sondern einander zu töten hätten, weil angeblich nur so dem Lauf der Geschichte Genüge getan werden könne. Jeder Kriegserklärung geht daher eine Erklärung der Andersartigkeit oder des Fremdseins eines Gegenübers voraus, das dann Gegner genannt wird. Und mit dem „othering“ („Verfremden“) kennen sich gerade exkludierte Schülerinnen und Schüler gut aus. Womöglich spüren sie auch stärker: Der Prozess der Aufarbeitung, auch Wiedergutmachung als Voraussetzung der Arbeit für den Frieden, ist nur im Zuge von Inklusion denkbar.

### Friedenserziehung und Friedenspädagogik

Friedenserziehung und Friedenspädagogik können in Deutschland auf eine ausgedehnte Tradition zurückblicken und verzeichnen durchaus Erfolge, wie sich in den starken pazifistischen Strömungen in der aktuellen Debatte um Waffenlieferungen an die Ukraine zeigt. Dies mag mit Blick auf die brutalen preußischen bzw. deutschen Angriffskriege des 19. und 20. Jahrhunderts zunächst paradox erscheinen. Die lange Entwicklung hat allerdings dafür gesorgt, dass eine große methodische Vielfalt entstanden ist, von welcher der Volksbund heute zehrt, wenn er Kriegsgräberstätten zu Lernorten ausgestaltet. Besonders die (internationale) Jugendbegegnung ist hier zu nennen – ein Konzept, das mit den 1950er Jahren aufblühte, wohl mit dem Hintergedanken, dass am besten die jungen Menschen Schritte zur Versöhnung einer durch die Kriegsverbrechen völlig zerstörten Erwachsenenwelt machen könnten. Gerade hier ist der durchgreifende Wandel im von Migration geprägten Europa gut sichtbar: Kamen vor Jahrzehnten, wenn etwa deutsche und französische Jugendgruppen zueinanderfanden, tatsächlich noch annähernd einheitliche Gruppen zusammen, ist heute unverkennbar kulturelle Diversität auf allen Seiten die Regel (wenngleich im Osten Europas etwas weniger als im Westen). Diese Verschiedenheit wird zur Sprache gebracht, ausgelebt, bildet eine bleibende Lerngrundlage. Die Unterrichtsvorschläge in dieser Handreichung zeigen genau deshalb, dass die moderne Geschichtsdidaktik zum Thema Friedensschlüsse und Kriegsfolgen einiges zu sagen hat. Die anerkannte und eingeforderte Multiperspektivität auf der Ebene von Quellen und Überlieferung animiert zur Kontroversität von Deutungen sowie Pluralität von

Lebensentwürfen: Das Bild vom Dolchstoß kann umstandslos mit moderner Kriegspropaganda zusammengedacht werden; die Friedensverträge nach dem Ersten Weltkrieg, einer Auseinandersetzung zwischen Imperien, waren womöglich gar keine, weil sie den Kolonialismus eher stärkten als beseitigten; eine strikte Lehre nach der Art „Jede Form des militärischen Kampfes ist zu verpönen“ gibt es spätestens im Gefolge des russischen Überfalls auf die Ukraine nicht mehr und hat es schon vorher nicht gegeben, wenn man nur an Deutschlands Engagement im zerfallenden Jugoslawien der 1990er Jahre oder an das internationale Ringen um die Beteiligung am Dritten Irak-Krieg nach 2003 erinnert.

Mit Friedensschlüssen hat Deutschland eine ganz eigene Erfahrung. Wie die Geschichte von einer außererrestrischen Zivilisation hören junge Menschen vom UFO des Wiener Kongresses, als die Kriegsparteien nach schlimmstem Kampf wieder auf Augenhöhe um einen Tisch saßen und am Ende sogar tanzten. Ist das eine exemplarische Erzählung, an der man sich ein Beispiel nehmen sollte? 1919 sah das ganz anders aus: Mit den Vertretern der besiegten Mächte wurde nicht mehr verhandelt. Diese „empfangen“ ihre Friedensbedingungen. Das war demütigend und lieferte Stoff für die spätere Agitation der Verlierer mit erneut ganz eigenen Absichten. Am absehbaren Ende des Zweiten Weltkrieges versagten die alliierten Siegermächte Deutschland sogar den regulären Friedensvertrag. Das hatte wohl gleichermaßen mit der schieren Größe der deutschen Kriegs- und Menschheitsverbrechen zu tun, auf die man keine „diplomatische“ Antwort fand, wie mit der aufziehenden Blockkonfrontation. Das Fehlen dieses Friedensvertrags bedeutet ein Vakuum<sup>1</sup> und impliziert, dass, während ein Krieg manchmal durch lediglich zwei Parteien geführt werden kann, Frieden immer mindestens durch drei konstituiert wird: die beiden vormaligen Gegner plus eine den Frieden schützende Macht. Das konnte im Rom der *Pax Augusta* der Kaiser sein, in der mittelalterlichen *treuga Dei* oder bei anderen Religionsfrieden Gott, im Landfrieden der ranghöhere Fürst. Heute sind es supranationale Organisationen, die ihrerseits auf einem Konzept von Weltgemeinschaft und Menschenrecht ruhen. In ihren nationalen Exekutiven, wie letztlich dem Volksbund, entstehen dann Ansätze zu Versöhnung, Erinnerungskultur und friedlicher Gestaltung der Zukunft – auch durch die Überführung eines tendenziell hermetischen Geschichtsbewusstseins in ein interkulturell vielfältiges Geschichtenbewusstsein.

Vielleicht ist dies die erste Lehre der Didaktik, wenn Friedensschlüsse und Kriegsfolgen heute thematisiert werden: Immer nur einige der Adressierten können schnell und mit einigem subjektiven Recht sagen, dass Krieg früher war und woanders ist, während andere direkter involviert bleiben. Dadurch werden alle zu einer ständigen



Gewissensprüfung angehalten. So wie die Aufarbeitung nationalsozialistischer Verbrechen nach Ablauf einer Zeit des Verschweigens und Vertuschens zum Lebenselixier großer Teile der Deutschen und Europäerinnen und Europäer wurde, schält sich heute die verantwortungsvolle Aufgabe des Aufbaus einer bleibenden Friedensordnung in Europa und der Welt heraus. Jene ist größer als zuvor, weil es mittlerweile Waffen gibt, durch die im ärgsten Fall nicht mehr nur der „war to end all wars“ gekämpft würde, sondern der „war to end the world“. Doch Lernen gründet nicht einfach auf Verantwortungsethik; nur mit Vernunftgründen, sozusagen als Kostenabwägung, kommt man dem Krieg nicht bei. Psychologie wie Lebensweisheit würden uns ohnehin davor warnen, anzunehmen, dass alle Menschen auf Erden sich immer nur Frieden wünschten.

Es ist also das Wollen der Menschen, auf das historisch-politische Bildung einwirken möchte. Sie eröffnet jungen Lernenden Denkräume, Urteilebenen und Handlungsfelder. Und sie tut dies unter

Anerkennung der vielfältigen Interessen, unterschiedlichen Erfahrungen und weit reichenden Hoffnungen der Menschen in einer von Diversität geprägten modernen Migrationsgesellschaft.

#### Anmerkung

1. Hier ist nicht die unsägliche Volte der Bundesregierung gemeint, den 2+4-Vertrag von 1990 in ein Äquivalent für den ausgebliebenen formalen Friedensschluss umzudeuten, damit infolge der reinen Nichterwähnung auch die lästigen Entschädigungsverpflichtungen erledigt seien (das sind sie selbstverständlich nicht). Genauso wenig wird abgestellt auf die irrwitzige Behauptung der „Reichsbürger“, das Deutsche Reich (der Nationalsozialisten!) bestehe bis heute fort, so als ob sich ausgerechnet Verschwörungstheoretiker nur von Schriftstücken beeindrucken ließen.

In Deutschland wird vor allem der Kriegsfolgen des Zweiten Weltkriegs gedacht (wie hier der Zerstörung der Dresdner Frauenkirche). Doch in deutschen Klassenzimmern sitzen zunehmend Lernende, die Erfahrungen mit aktuellen Kriegen mitbringen. Unterricht muss darauf antworten.

Prof. Dr. Michele Barricelli lehrt Didaktik der Geschichte und Public History am Historischen Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität München.

# Standardthema Dolchstoßlegende?

## Eine unbewältigte Niederlage revisited

„Es ist ein Dolchstoß in den Rücken unseres Landes und unseres Volkes. Genau dieser Schlag wurde 1917 ausgeführt, als das Land im Ersten Weltkrieg war, aber der Sieg wurde gestohlen. Intrigen und Streitereien hinter dem Rücken der Armee führten zur größten Katastrophe, zur Zerstörung der Armee und des Staates, zum Verlust riesiger Gebiete, was zu einer Tragödie und einem Bürgerkrieg führte“ (Huber 2023).

Das Zitat stammt nicht aus den Novembertagen 1918, sondern aus der fünfminütigen Fernsehansprache des russischen Präsidenten Putin vom 24.6.2023, während des Marsches des Söldnerführers Prigoschin auf Moskau. Putin bezieht die Legende vom gestohlenen Sieg durch Uneinigkeit auf das Zarenreich 1917. Tatsächlich war die letzte russische Offensive 1917 gescheitert, von einem gestohlenen Sieg kann keine Rede sein.

Das Narrativ der Erklärung von Schwäche im eigenen Lager durch einen illegitimen Dolchstoß aus der eigenen Gesellschaft in den Rücken der militärisch „unbesiegten“ Front und damit gegen das nationale Interesse ist vielfältig anzutreffen. Eine nationalistische Führung weist einer konkurrierenden Partei die Verantwortung für eine uneingestandene Niederlage zu. Das Narrativ ist den Verschwörungs- oder Sündenbocktheorien zuzuordnen.

In der deutschen Geschichte entstand aus der unbewältigten Niederlage 1918 ein Trauma, das den Begriff des

Dolchstoßes sprichwörtlich machte. Die kaiserliche Oberste Heeresleitung (OHL) verstand sich als einzige legitime Vertretung des nationalen Interesses. Die linken Arbeiterparteien und liberale Bürger hätten durch einen „Dolchstoß der Heimat“ die nationale Katastrophe des deutschen Volkes zu verantworten (Petzold 1963: 1).

Die Ursachen und Mechanismen des Dolchstoß-Narrativs sind als Zeichen einer unbewältigten Niederlage genauer zu untersuchen. Narrative bieten ihren Anhängern und Anhängerinnen einfache Erklärungen und schützen vor der schmerzhaften Einsicht in die eigene Unterlegenheit. Sie widersetzen sich ihrer Dekonstruktion, denn diese verlangt vor der notwendigen Korrektur der eigenen Position und dem Verzicht auf eigene Ansprüche aufwendige Akte historischen Denkens, der Überprüfung, der Klärung von historischen Standpunkten und der Untersuchung von Ursachen und Folgen.

Es sind besondere Umstände, welche die Ausbildung der deutschen Dolchstoßlegende im Übergang vom Kaiserreich zur Weimarer Republik verursachten. Dabei stehen drei Fragenkomplexe für den Unterricht im Fokus:

1. Der Kriegsverlauf 1917/18 weckte nach dem separaten Friedensschluss im Osten Hoffnungen auf einen deutschen Sieg auch im Westen, bis zu Ludendorffs überraschendem, nur geheim geäußertem Verlangen nach sofortigen Waffenstillstandsverhandlungen vom 30. September 1918. Zur Orientierung ist eine Chronik der Kriegsendphase hilfreich.
2. Die Dolchstoß-Legende ist als Narrativ einer uneingestandenen Niederlage genauer zu untersuchen, um ihre Genese, ihre Varianten, Nutznießer und Opfer zu analysieren.

3. Von der uneingestandenen Niederlage zum Trauma: Warum war es so schwierig, den Ersten Weltkrieg zu beenden?

Die Lernenden sollen lernen, populäre Mythen und Verschwörungstheorien zu analysieren, zu dekonstruieren und kritisch Stellung zu nehmen.

### Ein kurzer Forschungsüberblick

Die Dolchstoßlegende rief in der Forschungsliteratur unterschiedliche Reaktionen hervor. Der Historiker Gerd Krumeich widmet sich ihr als einem Beispiel für den schwierigen Weg vom Krieg zum Frieden (Krumeich 2001, 2018). Eine Analyse des berühmten DNVP-Plakats stellt sie als Narrativ in die Tradition des Nibelungenmythos (Paul 2009). Eine Deutung als Verschwörungstheorie Ludendorffs gegen die Linke schlug Sebastian Haffner vor (Haffner 1979/2002). In der DDR wurde nach der kriegskritischen Arbeiterbewegung als legitimer Vertretung des nationalen Interesses gegen die imperialistischen Kriegstreiber gefragt (Petzold 1963). Der britische Historiker Richard J. Evans (2020) arbeitet drei Versionen der Dolchstoßlegende heraus, die er auf ihre Wirkungsgeschichte für den Nationalsozialismus hin untersucht.

Der Historiker Michael Salewski (2003: 241–252) deutet die Dolchstoßlegende als Symptom einer tiefen Spaltung der deutschen Gesellschaft zwischen einem nationalistischen und einem an Verständigung orientierten Lager.

Tatsächlich gehörten die Schlachten in den 15 Kriegsmonaten im zeitlichen Umfeld der Friedensresolution des deutschen Reichstages im Sommer 1917 zu den verlustreichsten des gesamten Krieges: Allein in der Offensive vom 21. März

|             |                                                  |
|-------------|--------------------------------------------------|
| Zielgruppe  | 10. Klasse und Oberstufe, Geschichte             |
| Zeitbedarf  | 2 – 3 Unterrichtsstunden                         |
| Methoden    | Analyse von Darstellungen, Bild- und Textquellen |
| Kompetenzen | Bildanalyse, narrative Kompetenz                 |

bis zum 4. April 1918 verlor das deutsche Heer 303.450 Mann – ein Fünftel der verfügbaren Truppe, zu der noch der Jahrgang 1900 eingezogen wurde (Weldon-Whalen 2014/17).

### Von der Siegeserwartung zum Schock der Niederlage

Die Pressezensur verschleierte das Scheitern der verlustreichen letzten „Michael-Offensive“ im Westen von März bis Juli 1918 und das Ausscheren der Verbündeten. Als Ludendorff am 30. September Reichskanzler Graf Hertling und am 2. Oktober die Führer aller Parteien von der Notwendigkeit eines sofortigen Friedensangebots informierte – „Jede vierundzwanzig Stunden könnten die Lage verschlechtern und den Feind unsere eigentliche Schwäche erkennen lassen“ –, war der Schock groß. Am 5. Oktober erfuhr die Öffentlichkeit von dem Friedens- und Waffenstillstandsgesuch der neuen Regierung an den amerikanischen Präsidenten Wilson auf Basis seiner „14 Punkte“, von den Forderungen der OHL erfuhr sie nichts. Wilson musste die Waffenstillstandsbedingungen nach Absprache im Kreis der Alliierten verschärfen.

Wer sollte nun die Niederlage verantworten? Ludendorff setzte eine Deutung in Gang, als er am 1. Oktober gegenüber dem Stab der Obersten Heeresleitung über die von ihm geforderte Regierung einer Reichstagsmehrheit sagte: „Sie sollen die Suppe jetzt essen, die sie uns eingebrockt haben!“ Und er gab am 24. Oktober eigenmächtig den Befehl an das Heer, „den Widerstand mit den äußersten Kräften fortzusetzen“. Erwartungsgemäß wurde er für diesen Eingriff des Militärs in den politischen Entscheidungsprozess entlassen. Haffner sieht hier ein planvolles Handeln Ludendorffs (Haffner 1979: 41 f.).

### Dolchstoß – Begriff und Narrativ

Der heldenhafte Siegfried, durch seine verwundbare Stelle am Rücken heimtückisch erdolcht: Diese Szene zeigte das Plakat zum „Nibelungen“-Film von Fritz Lang, erster Teil, zur Premiere am 14. Februar 1924. Wenig später klebte an den

Litfaßsäulen noch eine andere Dolchstoß-Szene, und zwar auf dem Plakat der DNVP zur Reichstagswahl vom 7. Dezember 1924. Motive von Nibelungentreue und Dolchstoß waren in der deutschen Geschichtskultur schon vor 1918 stilbildend: Zur Popularisierung des Nibelungen-Mythos hatten populäre Medien und Wagners Opernzyklus „Der Ring der Nibelungen“ (1876) beigetragen. Im März 1917 nutzte die OHL die Figur des fintenreichen Helden Siegfried, um eine defensive Frontverkürzung in Nordfrankreich zu verschleiern: Sie kaschierte den Teilerückzug als „Siegfriedstellung“. Das Narrativ des Dolchstoßes knüpfte an die Nibelungensaga an.

Im parlamentarischen „Untersuchungsausschuss für Schuldfragen“ trug Paul von Hindenburg zur Verbreitung des Narratives bei, indem er unter Berufung auf eine (falsche) Meldung der neutral wirkenden Neuen Zürcher Zeitung (NZZ) behauptete: „Ein englischer General sagte mit Recht: ‚Die deutsche Armee ist von hinten erdolcht worden‘“, und im Münchner Dolchstoß-Prozess wurde die Legende zwar faktisch widerlegt, aber dem Kläger ein einfacher Irrtum zugute gehalten.

Doch wer sollte den Dolchstoß ausgeführt haben? Drei Versionen erkennt Richard Evans (Evans 2021: 118 f.):

- a) Zusammenbruch der Heimatfront infolge einer Versorgungskrise, die maßgeblich von der alliierten Blockadepolitik in Gang gesetzt wurde
- b) Das völkisch-nationale Lager betrachtete alle Abweichungen vom Kriegsziel eines Annexionsfriedens als Verrat am nationalen Interesse, den vor allem die Demokraten, die liberalen und linken Parteien begangen hätten.
- c) Ein stereotyper Vorwurf sah in den Juden Feinde des „arischen“ Staates, die radikal auszuschließen seien.

### Unterrichtsarrangement

Zum Einstieg bearbeiten die Lernenden das Wahlplakat der DNVP (M1) und erkennen, dass ihnen Kenntnisse zum Dolchstoß-Motiv und zur Geschichte des Kriegsendes fehlen. Diese können sie mithilfe der Materialien 2 und 3 erarbeiten.

Im nächsten Schritt ist die Frage nach dem Wahrheitskern zu stellen, Dolchstoß: Legende oder Lüge? Material 4 konfrontiert Aussagen von Hindenburgs mit den Fakten, sodass die Lernenden seine Strategie herausarbeiten können: Von Hindenburg beruft sich anscheinend auf die neutrale Quelle eines englischen Generals in einer Schweizer Zeitung. Ein Blick in die englische Primärquelle zeigt aber, dass falsch zitiert und gedeutet wurde – eine Presseente zur nationalistischen Beeinflussung der Öffentlichkeit.

### Lernziele und Kompetenzen

Die Lernenden sollen Dynamiken der Dolchstoßlegende dekonstruieren, indem sie:

- das Motiv des Dolchstoßes aus mehreren kontrastierenden Plakaten herausarbeiten,
- eine zentrale Aussage von Hindenburgs mithilfe zweier weiterer Textquellen überprüfen,
- die Frage nach bewusster Falschaussage (Legende oder Lüge) beurteilen.

### Literatur

- Evans, R. J. (2021): Erhielt das Deutsche Heer 1918 einen „Dolchstoß in den Rücken“?, in: Ders.: Das Dritte Reich und seine Verschwörungstheorien. München, S. 71 – 122.
- Haffner, S. (1969/1979/2002): Die deutsche Revolution 1918/19. Berlin.
- Huber, A. (2023): „Sie haben Russland verraten und werden dafür bezahlen“: Die Putin-Rede zum Wagner-Aufstand im Wortlaut, Tagesspiegel vom 24. 06. 2023, <https://fr-vlg.de/0l4jg0>
- Krumeich, G. (2001): Die Dolchstoß-Legende, in: François, E. & Schulze, H. (Hg.): Deutsche Erinnerungsorte. Band 1. München, S. 585 – 599.
- Krumeich, G. (2018): Die unbewältigte Niederlage. Das Trauma des Ersten Weltkrieges und die Weimarer Republik. Freiburg i.Br.
- Münkler, H. (2014): Der Große Krieg. Die Welt 1914 bis 1918. Berlin.
- Paul, G. (2009): Der Dolchstoß. Ein Schlüsselbild nationalistischer Erinnerungspolitik, in: Ders.: Das Jahrhundert der Bilder. 1900 – 1949. Göttingen.
- Petzold, J. (1963): Die Dolchstoßlegende. Eine Geschichtsfälschung im Dienst des deutschen Imperialismus und Militarismus. Berlin.
- Salewski, M. (2003): Der Erste Weltkrieg. Paderborn.
- Schulze-Wessel, M. (2023): Prigoschin legt Putins Machverlust offen, in: zeitonline, <https://fr-vlg.de/o8dsqn>
- Weldon-Whalen (2014): War losses (Germany), 2014/17, in: International Encyclopedia of the First World war 1914 – 1918, <https://fr-vlg.de/e19ait>

Friedrich Huneke ist Lehrer an der St. Ursula-Schule, Hannover, und wiss. Mitarbeiter am Historischen Seminar der Leibniz-Universität, Hannover.

## Der „Dolchstoß“ – Analyse eines Wahlplakats der DNVP



Plakat der Deutschnationalen Volkspartei (DNVP) zur Reichstagswahl vom 7. 12. 1924. Entwurf: Hans Schweitzer. Schweitzer stieg im „Dritten Reich“ als „Mjölnir“ zum führenden NS-Karikaturisten auf.

### Gestaltungsmittel

#### Farbgebung:

- Rot allein: die sozialistischen Parteien
- Schwarz-Weiß-Rot: Farben des Kaiserreichs

#### Symbole:

- Ballonmütze: Zeichen für die SPD
- schwarze Maske: Verbrecher

#### Schriftarten:

- Hervorhebungen durch Schriftgröße, Farbe, Fettdruck, Unterstreichungen, Einrücken und Zentrieren von Zeilen

#### Sachinformation

- Albert Vater (1859–1923): Schmied, Gastwirt, unbedeutender Lokalpolitiker in Magdeburg, der vom linken Flügel der SPD 1917 zur USPD und 1919 zur KPD übertrat, kein Vertreter der Mehrheits-SPD; Echtheit des Zitats ungeklärt
- Reichstagswahl 7. 12. 1924: politisches Thema: Dawes-Plan zur flexiblen Orientierung der Reparationszahlungen an der Leistungsfähigkeit der deutschen Wirtschaft

### Plakattext (Auszug):

Wer hat im Weltkrieg dem deutschen Heere den Dolchstoß versetzt? Wer ist schuld daran, daß unser Volk und Vaterland so tief ins Unglück sinken mußte? Der Parteisekretär der Sozialdemokraten Vater sagt es nach der Revolution 1918 in Magdeburg:

„Wir haben unsere Leute, die an die Front gingen, zur Fahnenflucht veranlaßt. Die Fahnenflüchtigen haben wir organisiert, mit falschen Papieren ausgestattet, mit Geld und unterschrittslosen Flugblättern versehen. Wir haben diese Leute noch allen Himmelsrichtungen, hauptsächlich wieder an die Front geschickt, damit sie die Frontsoldaten bearbeiten und die Front zermürben sollten. Diese haben die Soldaten bestimmt, überzulassen, und so hat sich der Verfall allmählich, aber sicher vollzogen.“

Wer hat die Sozialdemokratie hierbei unterstützt? Die Demokraten und die Leute um Erzberger. Jetzt, am 7. Dezember, soll das Deutsche Volk den

**zweiten Dolchstoß**

erhalten. Sozialdemokraten in Gemeinschaft mit den Demokraten wollen uns

**zu Sklaven der Entente machen,**

wollen uns für immer zugrunde richten.

**Wollt ihr das nicht,**

**dann**

**Wählt deutschnational!**

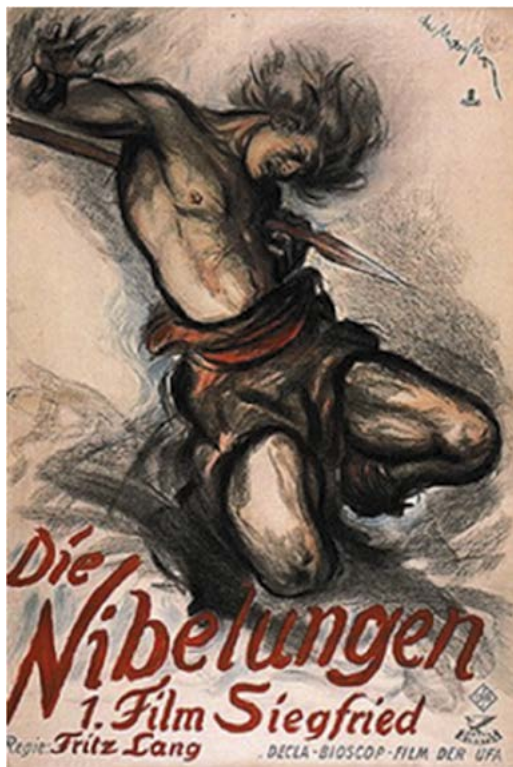
### Arbeitsaufträge

1. Arbeiten Sie aus dem Wahlplakat heraus, welche Rollen den Akteuren zugewiesen werden.
2. Interpretieren Sie das Wahlplakat mithilfe der gegebenen Informationen.

## Der „Dolchstoß“ – Analyse eines Motivs

Das Motiv des Dolchstoßes ist in der deutschen Kulturgeschichte weit verbreitet. Es lässt sich zurückführen auf die nordischen Götter- und Heldensagen von den Nibelungen. Sie berichten von heldenhaften Kämpfen und schicksalhaften Mächten, von Treue, Verrat und einer neuen Ordnung. Der strahlende Held Siegfried scheint unbesiegbar, nur durch Streit im eigenen Lager fällt er einem heimtückischen Speerstoß in den Rücken zum Opfer.

### Filmplakat „Die Nibelungen“



Filmplakat „Die Nibelungen“, Teil 1: „Siegfried“, zur Premiere am 14.02.1924, UFA. Regie: Fritz Lang.

Im 19. Jahrhundert wurden die Nibelungen in die nationalen Gründungsmythen des neuen Deutschen Kaiserreiches aufgenommen. Der vierteilige Opernzyklus „Ring des Nibelungen“ von Richard Wagner (Uraufführung 1876), Maler wie Schnorr von Carolsfeld 1845 und eine zweiteilige Verfilmung (Regie: Fritz Lang, 1924) trugen zur Popularisierung des Heldenepos um Siegfrieds tragischen Tod bei.

### Zeichnung „Der 9. November 1918“



Zeichnung: Jacobus Belsen, Text: Friedrich Wendel, aus: Lachen links. Das republikanische Witzblatt, Sondernummer „Der 9. November“ vom 6. 11. 1925, Jg. 2, Nr. 45, S. 536.

Aus dem Text zur Zeichnung:

„Wer, deutsches Volk, hat damals dich erhoben  
aus Not und Dreck, aus Nacht und Dunkelheit?

Als deine Fürsten auseinanderstoben, [...]

Wer ist es, nun sich lichte Tage zeigen,

Dem neue Stärke du zu danken hast?“

→ Die (phrygische) Mütze der Frauenfigur gilt als Zeichen der Freiheit.

### Zitat von Hindenburgs

Aus den Schlussworten der Autobiografie von Paul von Hindenburg:

„Wir waren am Ende! Wie Siegfried unter dem hinterlistigen Speerwurf des grimmen Hagen, so stürzte unsere ermattete Front; vergebens hatte sie versucht, aus dem versiegenden Quell der heimatlichen Kraft neues Leben zu trinken. [...] Die Gegenwart war verloren. So blieb nur noch die Hoffnung auf die Zukunft.“

### Arbeitsaufträge

1. Arbeiten Sie heraus, welche Ziele mit den Anspielungen auf das Dolchstoß-Motiv in Filmplakat, Zeichnung und dem Zitat von Hindenburgs verbunden sein könnten.
2. Schreiben Sie in Partnerteams einen Artikel für ein Lexikon: „Das Dolchstoßmotiv in der politischen Kultur der Weimarer Republik.“ Verwenden Sie die drei Bildbeispiele und das Zitat.

## Chronik – ausgewählte Ereignisse und Hintergründe zum Kriegsende

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1916/17                | Versorgungsmängel („Kohlrübenwinter“), erste deutschlandweite Streiks („Aprilstreiks“ 1917)                                                                                                                                                                                                     |
| 1. 2. 1917             | Uneingeschränkter U-Boot-Krieg soll England schwächen, daraufhin Kriegseintritt der USA                                                                                                                                                                                                         |
| Juli 1917              | Der U-Boot-Krieg der Obersten Heeresleitung (OHL; Erich Ludendorff, Paul von Hindenburg) verfehlt sein Ziel. Friedensresolution des Reichstages durch den „Interfraktionellen Ausschuss“ (SPD, Zentrum, Freisinnige Volkspartei)                                                                |
| 25. 1. – 1. 2. 1918    | Fünftägiger Januarstreik der Munitionsarbeiter: USPD und Spartakus rufen zum Kampf für Frieden und Demokratie auf. Die SPD wirkt mäßigend.                                                                                                                                                      |
| 3. 3. 1918             | Friedensvertrag von Brest-Litowsk mit Sowjetrußland                                                                                                                                                                                                                                             |
| März – Juli 1918       | Letzte Frühjahrsoffensive des Heeres, 500.000 Mann deutsche Verluste                                                                                                                                                                                                                            |
| August 1918            | Offensive der Entente mit Hunderten Panzern, von denen Deutschland nur 20 jährlich herstellt                                                                                                                                                                                                    |
| 2. 9. 1918             | Ludendorff teilt intern mit, Verteidigung sei nur noch kurze Zeit möglich.                                                                                                                                                                                                                      |
| 14. 9. 1918            | Österreich bittet die Entente um Frieden.                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 30. 9. 1918, Sonntag   | Reichskanzler Graf Hertling berichtet seinem Sohn: „Das ist ja ganz furchtbar, die OHL verlangt, dass sobald als irgend möglich ein Friedensangebot bei der Entente gemacht wird.“<br>Der Kaiser stimmt Parlamentarisierung und Waffenstillstand zu.                                            |
| 1. 10. 1918            | Ludendorff informiert den Stab der OHL, der entsetzt ist. Er sagt über die von ihm geforderte Regierung einer Reichstagsmehrheit: „Sie sollen die Suppe jetzt essen, die sie uns eingebracht haben!“                                                                                            |
| 2. 10. 1918            | Ein Abgesandter Ludendorffs informiert die Führer aller Parteien: „Die OHL habe Seiner Majestät vorgeschlagen, die Fortsetzung des Krieges als aussichtslos aufzugeben. Jede vierundzwanzig Stunden könnten die Lage verschlechtern und den Feind unsere eigentliche Schwäche erkennen lassen.“ |
| 5. 10. 1918            | Die Öffentlichkeit in Deutschland erfährt:<br>– Waffenstillstandsgesuch der neuen Regierung an Wilson (USA).<br>– Die Forderungen der OHL vom 30. 9. bis 1. 10. bleiben geheim.                                                                                                                 |
| 8. – 24. 10. 1918      | Präsident Wilson (USA) verlangt u.a. Rückzug aus den besetzten Gebieten. Die letzten Verbündeten brechen zusammen. Eine weitere Offensive ist nicht mehr denkbar.                                                                                                                               |
| 24. 10. 1918           | Ludendorff gibt nach Wilsons Forderungen eigenmächtig den Armeebefehl, „den Widerstand mit den äußersten Kräften fortzusetzen“. Eigenmächtiger Flottenbefehl der Marineleitung zum Auslaufen, nur Ludendorff war informiert.                                                                    |
| 26. 10. 1918           | Der Kaiser entlässt Ludendorff.                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 29.–30. 10. 1918       | Erste Befehlsverweigerung der Matrosen in Wilhelmshaven gegen den Untergang in einem letzten sinnlosen Seegefecht                                                                                                                                                                               |
| 1.–4. 11. 1918         | Aufständische Matrosen bringen Kiel in ihre Hand und schwärmen ins Reich aus. Losung: „Brot und Frieden“.                                                                                                                                                                                       |
| 9. 11. 1918            | Abdankung Kaiser Wilhelms II. verkündet, Ausrufung der Republik                                                                                                                                                                                                                                 |
| 11. 11. 1918           | Zentrumsabgeordneter Matthias Erzberger unterzeichnet das Waffenstillstandsabkommen.                                                                                                                                                                                                            |
| 10. 12. 1918           | Zwei Söhne des neuen Reichskanzlers Friedrich Ebert (SPD) waren im Krieg als Soldaten gefallen, der dritte überlebte. Ebert würdigt heimkehrende Soldaten am Pariser Platz: „Kein Feind hat Euch je überwunden! Nun liegt Deutschlands Einheit in Eurer Hand!“                                  |
| 19. 11. 1919           | Paul von Hindenburg behauptet im parlamentarischen „Untersuchungsausschuss für Schuldfragen“: „Ein englischer General sagte mit Recht: ‚Die deutsche Armee ist von hinten erdolcht worden.‘“                                                                                                    |
| 19. 10. – 20. 11. 1925 | Im Münchener Dolchstoßprozess wird die Dolchstoßlegende faktisch widerlegt, aber dem Herausgeber der Süddeutschen Monatshefte, der sie verbreitet hatte, als einfacher Irrtum zugutegehalten.                                                                                                   |

### Arbeitsaufträge

1. Arbeiten Sie mithilfe der Chronik die Strategie der Obersten Heeresleitung (OHL), also Ludendorffs und von Hindenburgs, zur Beendung des Krieges heraus.
2. Der Publizist Sebastian Haffner interpretierte die Strategie Ludendorffs so: Er müsse seinen „Plan für die Handhabung der Niederlage“ um den 27. September 1918 gefasst haben. Erörtern Sie diese These mithilfe der Chronik und in Bezug auf die Dolchstoßlegende.
3. Als neuer Reichskanzler brachte Friedrich Ebert (SPD) am 10. Dezember 1918 die Stimmung der Bevölkerung zum Ausdruck, indem er die heimkehrenden Soldaten als unbesiegt ehrte (siehe Chronik). Nennen Sie mögliche Motive Eberts und mögliche Wirkungen dieser Worte im Kontext der Dolchstoß Erzählung.

## Dolchstoß: Legende oder Lüge?

*Erklärung des Generalfeldmarschalls Paul von Hindenburg zu den Ursachen der Niederlage vor dem Parlamentarischen Untersuchungsausschuss, 18. November 1919:*

„In dieser Zeit setzte die heimliche planmäßige Zersetzung von Flotte und Heer als Fortsetzung ähnlicher Erscheinungen im Frieden ein. Die Wirkungen dieser Bestrebungen waren der Obersten Heeresleitung während des letzten Kriegsjahres nicht verborgen geblieben. Die braven Truppen, die sich von der revolutionären Zermürbung freihielten, hatten unter dem pflichtwidrigen Verhalten der revolutionären Kameraden schwer zu leiden; sie mußten die ganze Last des Kampfes tragen.

(Glocke des Vorsitzenden. — Unruhe und Zurufe.)

Vorsitzender: Ich bitte fortzufahren, Herr Generalfeldmarschall.

Stenographische Berichte über die öffentlichen Verhandlungen des 15. Untersuchungsausschusses der Verfassunggebenden Nationalversammlung (1920), Verlag der Norddeutschen Buchdruckerei und Verlagsanstalt, Berlin, S. 701.

*Die Neue Zürcher Zeitung (NZZ) brachte am 17. Dezember 1918 den Leitartikel eines Journalisten, der General Maurice zu den Ursachen der deutschen Niederlage zitiert. Hindenburg berief sich auf diesen englischen General:*

„Ein englischer General über die Ursachen des deutschen Zusammenbruchs.“

London, 1. Dez. (am 12. Dez. eingetroffen)

General Maurice hat kurz, aber mit bemerkenswertem Scharfsinn die Ursachen des katastrophalen Zusammenbruchs der militärischen und maritimen Macht des Deutschen Reiches untersucht. ... Es sei daran erinnert, dass General Sir Frederick Maurice seit 1915 die Funktionen des Leiters der militärischen Operationen im Reichsgeneralstab ausübte, was seinem Urteil einen ganz besondern Wert verleiht. ...

Nach dem napoleonischen Axiom misst General Maurice die Hauptrolle im Kriege dem moralischen Moment bei. [Zitat Maurice] „Nach den Siegen von 1870 stand Deutschland an der Spitze des Wettrüstens. ... [Dann] schuf Wilhelm II. ... eine ganz und gar künstliche Militäraristokratie, die mehr und mehr vom Volke, und was für den Krieg wichtiger ist, von den Mannschaften getrennt wurde. Die Disziplin der deutschen Armee wurde servil, und eine Sklavendisziplin hat die Probe der Not nie ausgehalten und

Die Absichten der Führung konnten nicht mehr zur Ausführung gebracht werden. ... So mussten unsere Operationen mißlingen, es mußte der Zusammenbruch kommen; die Revolution bildete nur den Schlußstein. (Unruhe und Zurufe.)

Ein englischer General sagte mit Recht: „Die deutsche Armee ist von hinten erdolcht worden.“ Den guten Kern des Heeres trifft keine Schuld. Seine Leistung ist ebenso bewundernswürdig wie die des Offizierkorps. Wo die Schuld liegt, ist klar erwiesen. Bedurfte es noch eines Beweises, so liegt er in dem angeführten Ausspruche des englischen Generals und in dem maßlosen Erstaunen unserer Feinde über ihren Sieg.“

wird sie nie aushalten. Der Graben zwischen Offizier und Soldat erweiterte sich, aber die Offiziere blieben sehr tüchtig ... Als sie infolge der Kriegsabgänge verschwanden, ... begann es zu krachen und brach dann mit einem Gedröhn zusammen ... Die Disziplin des freien [englischen] Mannes hatte die Sklavendisziplin geschlagen.“

Dazu möchten wir nur bemerken, dass die Disziplin des freien Mannes, wie sie in der englischen Armee geübt wird, eine der strengsten ist; aber sie wird von einer persönlichen Mitarbeit von Offizieren und Soldaten gemildert, und ... trägt der britischen Armee ihre besten Eigenschaften der Ausdauer und Entschlossenheit ein. ... Das beweise wieder einmal, dass eine Armee nicht kämpfen könne, ohne das Volk hinter sich zu haben. Da der Mut des deutschen Volkes zermürt gewesen sei, seien Armee und Marine zusammengebrochen.

Was die Armee betrifft, so kann die allgemeine Ansicht in das Wort zusammengefasst werden: Sie wurde von der Zivilbevölkerung von hinten erdolcht.

Neue Zürcher Zeitung, Nr. 1675, Zweites Morgenblatt (17. Dezember 1918).

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

*Der Bericht des Generals Sir Frederick Maurice aus dem britischen Generalstab, auf den sich die Neue Zürcher Zeitung berief, erschien in der englischen Zeitung „Daily News“ vom 12. 11. 1918. Sein Titel lautete „Army's victory for the cause of right“.*

Der Krieg ist zu Ende, denn auch wenn bis zu einem formellen Frieden noch längere Zeit vergehen mag, so ist es unvorstellbar, dass Deutschland unter irgendwelchen Umständen feindliche Handlungen wieder aufnehmen könnte. [...]

### 6 Der U-Boot-Fehler

[...] So wie Deutschland sich bei Kriegsbeginn darin verspekuliert hatte, dass England nicht in den Krieg eintreten würde, so spekulierte es nun darauf, dass die USA entweder nicht in den Krieg eintreten würden oder ihre Kräfte zu spät in Europa einträfen. [...]

### 12 Das letzte Aufgebot

Zum zweiten Mal in ihrem blinden Vertrauen unterschätzte [die deutsche Führung] die Widerstandskraft ihrer Feinde, sie vernachlässigte es, [bei der Entscheidung zum unbegrenzten U-Boot-Krieg] die amerikanischen Kräfte in ihren Planierten zu berücksichtigen,

so wie sie es 1914 missachtet hatte, unsere kleine [britische] Armee zu berücksichtigen, und aus fast demselben Grund wie vier Jahre zuvor wiederholten ihre Generale denselben Fehler. [...]

Als Deutschlands Misserfolg sichtbar wurde, zerriss das moralische Band, das seine Verbündeten zusammengehalten hatte. Der fehlende Sieg im Westen hinderte Deutschland daran, seinen bedrängten Verbündeten zu Hilfe zu kommen, und dieser Umstand bedeutete seinen sicheren Fall. [...]

In einem kurzen Zeitungsartikel ist es unmöglich, alle Ursachen des Sieges zu berühren, aber wie in jedem Krieg haben die moralischen Kräfte größeren Einfluss gehabt als die physischen. Für uns war es ein Kampf von Recht gegen Unrecht, von Freiheit gegen Unterdrückung, von Gerechtigkeit gegen Tyrannei. Wir haben oft Fehler gemacht, [...] aber wir haben schließlich gewonnen, weil unsere Sache gerecht war. Wir haben bewiesen, dass wir kein dekadentes Volk sind [...].

Sir Frederick Maurice „Army's victory for the cause of right.“ Daily News vom 12. 11. 1918), Übersetzung: Friedrich Huneke

### Arbeitsaufträge

- Generalfeldmarschall von Hindenburg behauptet, das deutsche Heer sei nicht für die Kriegsniederlage verantwortlich, das habe ein englischer General festgestellt. Arbeiten Sie von Hindenburgs Deutung heraus. Überprüfen Sie seinen Beleg mithilfe der Zeitungsartikel der Neuen Zürcher Zeitung und der Daily News. Achten Sie beim Artikel der Neuen Zürcher Zeitung genau darauf, wer schreibt.**
- Dolchstoß, Dolchstoßlegende oder Dolchstoßlüge – beurteilen Sie, welcher Begriff für von Hindenburgs Aussage zutrifft.**



Richard von Weizsäcker (2. v. l.) prägte mit seiner im Bundestag gehaltenen Rede eine Kernaussage der Erinnerungskultur in der Bundesrepublik Deutschland (Foto: mit Dr. Peter Kirchner, dem Vorsitzenden der Jüdischen Gemeinde Ost-Berlin, und dem argentinisch-israelischen Dirigenten Daniel Barenboim beim Besuch des jüdischen Friedhofs in Berlin-Weißensee, 1990)

LARS BODENSTEIN

# Befreiung oder nicht?

## Bewertungen des 8. Mai 1945

### Lernvoraussetzungen

Die Lernenden sollten die Lerninhalte zum Nationalsozialismus im Unterricht behandelt haben. Im Kontext der konkreten Unterrichtseinheit sind zudem Detailkenntnisse zum Kriegsende 1945 von Vorteil. Zwecks Vertiefung bietet sich Material der Bundeszentrale für politische Bildung an, beispielsweise ein sehr gut zu kürzender Beitrag zum Thema Flucht und Vertreibung (Thiesen

1995, S. 20 ff.) oder auch Tondokumente zum 8. Mai 1945, wie z. B. eine Collage aus dem Jahre 2000 (Die Jahrhundertbilanz 2000).

### Sachanalyse und didaktische Überlegungen

Der 8. Mai 1945 ist über die unmittelbare Bedeutung für die damals Lebenden hinausgehend – als Datum des

|             |                                                                          |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Zielgruppe  | Klasse 10 und Oberstufe, Geschichte                                      |
| Zeitbedarf  | 2 Unterrichtsstunden                                                     |
| Methoden    | Unterrichtsgespräch, Partnerarbeit, Textdokumente, Tondokumente          |
| Kompetenzen | Sachkompetenz, Analysekompetenz, Werturteilskompetenz, Methodenkompetenz |

Kriegsendes in Europa – ein Ereignis von hoher Relevanz, welches bis in die heutige Tagespolitik hineinreicht. Der 8. oder auch der 9. Mai 1945 nehmen dabei nicht nur im Selbstverständnis der Deutschen eine bedeutsame, teilweise kontrovers diskutierte Rolle ein. Je nach Interpretation strahlt seine Wirkung zudem weit in die Welt hinaus, wie sehr unterschiedliche Sichtweisen in Russland und der Ukraine widergespiegelt haben (dazu z. B.: <https://www.tagesschau.de/ausland/europa/ukraine-weltkrieg-gedenken-101.html>).

Die vorliegende Unterrichtseinheit widmet sich dieser Thematik aus deutscher Perspektive in Form zweier sehr unterschiedlicher Dokumente. Die Rede des damaligen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker (M2) zum 8. Mai 1945 im Deutschen Bundestag im Jahre 1985 gilt in weiten Kreisen als eine der bedeutendsten Reden zum Thema. Die berühmten Passagen „Der 8. Mai war ein Tag der Befreiung. Er hat uns alle befreit“ oder „Wir dürfen den 8. Mai 1945 nicht vom 30. Januar 1933 trennen“ sind vielfach zitiert, bis heute in Nachrichtensendungen zur Erinnerung am Jahrestag dieses Kriegsendes in Europa. Knapp zehn Jahre später erschien auf Initiative von tendenziell als rechtskonservativ einzuordnenden Politikerinnen und Politikern unterschiedlicher Parteien sowie Publizistinnen und Publizisten mit dem Aufruf „8. Mai 1945 – Gegen das Vergessen“ eine Anzeige in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (Material 1, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 83, 7. April 1995: 3). Sie kann durchaus als Gegenentwurf zur Rede von Weizsäckers verstanden werden. Konträr zu seiner Positionierung berief sich der Appell mit Theodor Heuss auch auf einen Bundespräsidenten, der, so wird er zitiert, jenes Datum als „tragischste und fragwürdigste Paradoxie“ bezeichnet habe.

Für eine Doppelstunde bietet das Material zahlreiche spannende Möglichkeiten, insbesondere auch je nach Vorkenntnis und Leistungspotenzial der Lernenden unterschiedlichste Vertiefungsmöglichkeiten. Bei der Betrachtung der Zitate, gerade des Wortes „Paradoxie“, ist zunächst durchaus eine gewisse Parallelität zwischen den Sichtweisen der Bundespräsidenten zu

vermuten. Vertiefend könnten generell Rolle und Aufgabe der Bundespräsidenten untersucht und bewertet werden, inwieweit von Weizsäcker diesen im Mai 1985 gerecht wurde. Im Vergleich zu der Anzeigeninitiative deutscher Persönlichkeiten aus Politik und Publizistik in einer Tageszeitung ließe sich hier vertiefend die Frage von Verantwortlichkeiten diskutieren, beispielsweise die Verantwortlichkeit, die Herausgabe und Unterzeichnung einer Anzeige implizieren. Dabei kann Hans Apel (SPD), ehemaliger Verteidigungsminister, genannt werden, der seine Unterschrift nach der Veröffentlichung zurückzog.

Die Doppelstunde kann auch als Ausgangspunkt für eine detaillierte Analyse von Geschichtserinnerung dienen, die in einigen Bundesländern für die Oberstufe vorgesehen ist. Die Bedeutung des Nationalsozialismus und des 8. Mai 1945 spielt in den curricularen Vorgaben aller Bundesländer eine zentrale Rolle. Das vorliegende Fallbeispiel bietet – so die Erfahrungen bei den Durchführungen in Jahrgangsstufe 10 als auch in Oberstufenkursen – die Möglichkeit, eigene Standpunkte zu revidieren oder zu erweitern, die Bedingtheit der eigenen Position zu erkennen und so Toleranz für andere Sichtweisen und Deutungen von Geschichte zu schulen.

### Unterrichtsdramaturgie

Die folgenden Ausführungen fokussieren auf eine Doppelstunde von 90 Minuten. Den zentralen Gegenstand bildet die Gegenüberstellung der beiden Materialien (M1 und M2), wobei aus methodischen Gründen der Appell von 1995 vorangestellt wird. Die Rede Richard von Weizsäckers von 1985 wird erst anschließend – beispielsweise tabellarisch – gegenübergestellt und verglichen. Bereits in der vorliegenden Konzeption zielt die Lerneinheit darauf ab, die Sachkompetenz anhand zweier unterschiedlicher Geschichtsbetrachtungen des 8. Mai aus der Retrospektive zu schulen, indem die Lernenden die Aussagen vergleichen und die Bezüge sowie Unterschiede herausstellen. Auch das Jahr 1945 als Nahtstelle des Übergangs vom nationalsozialistischen

Deutschland zur Nachkriegszeit mit der Entwicklung von Bundesrepublik Deutschland und DDR ist unmittelbar relevant. Gleichzeitig vertieft das Vorgehen die Deutungs- und Reflexionskompetenz der Lernenden. Sollte die Rede vorgespielt oder die Rolle der Presse einbezogen werden, wird ebenfalls die Medienkompetenz geschult.

Vor Einstieg in die konkrete Unterrichtseinheit sollten die eingangs genannten Lernvoraussetzungen beachtet werden. Die behandelten Themengebiete zum Nationalsozialismus und zu den Umständen des Kriegsendes sind unabhängig von meinen Vorschlägen individuell ausformbar und sehr flexibel in der Schwerpunktbildung. Der Unterrichtsentwurf ließe sich auch durch eine Hausaufgabe, beispielsweise zum 8. Mai 1945 oder zum Kriegsende allgemein – beispielsweise anhand des Schulbuchs – vorbereiten.

Der Aufruf von 1995 (M1) wird zu Beginn der Stunde ausgeteilt. Eine Vorbelastung von Material 1 als Hausaufgabe ist denkbar, falls die Lerngruppe mehr Bearbeitungszeit benötigt. Denn die Namen der Unterzeichnenden können die Lernenden wahrscheinlich ohne entsprechende Begleitung nicht einordnen, gleichwohl lassen sich unterschiedliche Parteien und Gruppierungen ausmachen. Auch die Dimension des Aufrufes in Bezug auf die Anzahl seiner Unterschriften hat eine Wirkung, die vertieft werden könnte. Zudem wird die Authentizität des Materials erhöht. Nach der Lektüre sollen Lernende wesentliche Aussagen in einer Tabelle auf der linken Seite auflisten (Tafelbild s. u.). Die Lernenden werden aufgefordert, zur Position Stellung zu nehmen. Lerngruppen zeigten bisher stets eine sehr große Zustimmung zu dem Aufruf. Insgesamt ergab sich immer eine breite Teilnahme am Unterricht.

Auszüge der Rede Richard von Weizsäckers (M2) werden den Lernenden zur Bestimmung der enthaltenen Aussagen ausgegeben. Der bereitgestellte Auszug ist auch als Tondokument bzw. Video zugänglich (z. B. <https://www.tagesschau.de/multimedia/video/video-378259.html>). Das Vorspielen der Rede ist eine gute methodische Abwechslung, der

| Material 1: Aufruf                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Material 2: Rede von Weizsäckers                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>8. Mai eigentlich Paradoxie der Geschichte</p> <p>a) Tag der Befreiung / Ende NS-Schrecken<br/>→ Betonung in Medien und Politik</p> <p>b) Beginn von Vertreibungsterror / Unterdrückung im Osten Deutschlands<br/>→ geraten zunehmend in Vergessenheit</p> <p>→→→ nur ein Geschichtsbild ohne Verdrängung und Verschweigen Basis einer selbstbewussten Nation, um Wiederholung zu verhindern</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <p>8. Mai kein Tag für Deutsche zum Feiern, unterschiedlichste Erinnerungen der Deutschen, auch von Leid und Not geprägt<br/>doch: Befreiung aller, auch der Deutschen vom NS-Unrechtsstaat, Ursache des Leids und der Not nicht im Tag der Kapitulation zu finden, sondern in der Machtübernahme Hitlers am 30. Januar 1933</p> <p>→→→ ehrliches Begehen des Tages durch Zulassen unterschiedlicher persönlicher Erinnerungen, bei gleichzeitig eindeutiger Positionierung als Tag der Befreiung</p> |
| <p>→→→ <u>Fazit</u>: Raum für die Positionierungen der Lernenden im Abgleich der Unterschiedlichkeit der Positionen in M1 und M2 als Ergebnis der Diskussion, beispielsweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• von Weizsäckers Sichtweise umfassender und tiefgehender, greift die Ursache der NS-Politik ab 1933 für die Entwicklungen ab Kriegsende 1945 auf</li> <li>• von Weizsäcker gleichwohl als Bundespräsident bemüht, alle Deutschen mit einzubinden, ihre unterschiedlichen Gefühle und Sichtweisen bei trotzdem klarer Positionierung des 8. Mai als „Tag der Befreiung“ zu würdigen</li> <li>• Aufruf von 1995 beinhaltet Vorwürfe eines derzeitigen ungenügenden Geschichtsbildes</li> </ul> <p>→ Revisionismus hier als Motivlage herauslesbar</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Denkbares Tafelbild

bereitgestellte Text kann mitgelesen und bearbeitet werden. Auf der rechten Seite der Tabelle werden anschließend die wesentlichen Aussagen der Rede dem Material 1 gegenübergestellt.

Auf Lernende hatte die Kontrastierung stets eine motivierende Wirkung, da der Abschluss und der Perspektivwechsel auf den 30. Januar 1933 immer wieder zur Revision der vorherigen Zustimmung zu Material 1 führten, ohne die vorherige Meinung zu zerstören. Einige Lernende hatten sich auch bei der Beurteilung von Material 1 bereits kritisch geäußert, konnten revisionistische Ansichten deuten, einige wenige hielten auch nach Kenntnis der Rede von Weizsäckers an ihrer Zustimmung für Material 1 fest, ohne revisionistische Tendenzen. Feinsinnige Diskussionen entfalteten sich, die dem Anspruch nach einem eigenständigen, gut begründeten Geschichtsverständnis genügten, ohne dass alle Lernenden die gleiche Meinung vertraten. Auf Basis des Operators „Stellung nehmen“ ergab sich trotz dieser Diversität in Fragen des Werturteils bisher stets ein grundsätzlich einheitliches Verständnis abseits etwaiger Geschichtsverklärungen.

Weiterführend gelang es bisher bei allen Lerngruppen, die Frage revisionistischer Tendenzen im Aufruf von 1995 zu

hinterfragen, ohne dass dabei einheitliche Ergebnisse erzielt worden wären. Eine entsprechende Vertiefung der Doppelstunde ist denkbar, denn es entwickelte sich eine intensive öffentliche Diskussion im Jahre 1995, in deren Folge der Aufruf und weiterführende Kommentierungen – z. B. am 28. April 1995 und am 5. Mai 1995 – nochmals in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung veröffentlicht wurden.

#### Literatur

- Assmann, A. (2021): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München.
- Benz, W. (2019): Zwischen Amnesie und Erinnerungskultur. Die Deutschen und der 8. Mai 1945, zitiert nach: Bundeszentrale für politische Bildung (2019): Zwischen Amnesie und Erinnerungskultur – Die Deutschen und der 8. Mai 1945, <https://fr-vlg.de/z9ohlj>
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Der 8. Mai, <https://fr-vlg.de/nmnsrm>
- Die Jahrhundertbilanz (2000): 1940 – 1950, Audio-CDs
- Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 83, 7. April 1995, S. 3; Nr. 99, 28. April 1995, S. 3; Nr. 104, 5. Mai 1995, S. 3.
- Thiesen, A. (1995): Die Vertreibung der Deutschen, Beilage zu „Das Parlament“, B7 – 8/1995, S. 20 – 33.

Lars Bodenstein ist stellvertretender Schulleiter des Hansa-Gymnasiums Hamburg-Bergedorf mit den Unterrichtsfächern Mathematik und Geschichte.



## Von Weizäckers Rede zum Jahrestag des Kriegsendes

*Auszüge aus der Rede des damaligen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker vom 8. Mai 1985, gehalten im Deutschen Bundestag:*

Der 8. Mai ist für uns vor allem ein Tag der Erinnerung an das, was Menschen erleiden mussten. Er ist zugleich ein Tag des Nachdenkens über den Gang unserer Geschichte. Je ehrlicher wir ihn begehen, desto freier sind wir, uns seinen Folgen verantwortlich zu stellen.

Der 8. Mai ist für uns Deutsche kein Tag zum Feiern. Die Menschen, die ihn bewusst erlebt haben, denken an ganz persönliche und damit ganz unterschiedliche Erfahrungen zurück. Der eine kehrte heim, der andere wurde heimatlos. Dieser wurde befreit, für jenen begann die Gefangenschaft. Viele waren einfach nur dafür dankbar, dass Bombennächte und Angst vorüber und sie mit dem Leben davongekommen waren. Andere empfanden Schmerz über die vollständige Niederlage des eigenen Vaterlandes. Verbittert standen Deutsche vor zerrissenen Illusionen, dankbar andere Deutsche vor dem geschenkten neuen Anfang.

Es war schwer, sich alsbald klar zu orientieren. Ungewissheit erfüllte das Land. Die militärische Kapitulation war bedingungslos. Unser Schicksal lag in der Hand der Feinde. Die Vergangenheit war furchtbar gewesen, zumal auch für viele dieser Feinde. Würden sie uns nun nicht vielfach entgelten lassen, was wir ihnen angetan hatten?

Die meisten Deutschen hatten geglaubt, für die gute Sache des eigenen Landes zu kämpfen und zu leiden. Und nun sollte sich herausstellen: Das alles war nicht nur vergeblich und sinnlos, sondern es hatte den unmenschlichen Zielen einer verbrecherischen Führung gedient. Erschöpfung, Ratlosigkeit und neue Sorgen kennzeichneten die Gefühle der meisten. Würde man noch eigene Angehörige finden? Hatte ein Neuaufbau in diesen Ruinen überhaupt Sinn?

Der Blick ging zurück in einen dunklen Abgrund der Vergangenheit und nach vorn in eine ungewisse dunkle Zukunft. Und dennoch wurde von Tag zu Tag klarer, was es heute für uns alle gemeinsam zu sagen gilt: Der 8. Mai war ein Tag der Befreiung. Er hat uns alle befreit von dem menschenverachtenden System der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft.

Niemand wird um dieser Befreiung willen vergessen, welche schweren Leiden für viele Menschen mit dem 8. Mai erst begannen und danach folgten. Aber wir dürfen nicht im Ende des Krieges die Ursache für Flucht, Vertreibung und Unfreiheit sehen. Sie liegt vielmehr in seinem Anfang und im Beginn jener Gewaltherrschaft, die zum Krieg führte. Wir dürfen den 8. Mai 1945 nicht vom 30. Januar 1933 trennen.

Auszug aus Rede von Weizäckers vom 8. Mai 1985 zum „Tag der Befreiung“, Quelle: Tagesschau, „Der 8. Mai war ein Tag der Befreiung“ (08.05.2015), © Bundespräsidialamt

### Arbeitsaufträge

1. Markieren Sie die Kernaussagen des Bundespräsidenten.
2. Vergleichen Sie seinen Standpunkt mit den Positionen des Aufrufs „8. Mai 1945 – gegen das Vergessen“.

# Erinnerungskultur im Wandel

## Die Aufarbeitung des Schicksals sowjetischer Kriegsgefangener in der Nordeifel

Nach einem Krieg kann ein Zustand dauerhaften Friedens nur dann wiederhergestellt werden, wenn eine andauernde Völkerverständigung bzw. Versöhnung gelingt. Mit Blick auf die Folgen des vom nationalsozialistischen Terrorregime initiierten Vernichtungskrieges gegen die Sowjetunion ist eine Versöhnung somit nur möglich, wenn die begangenen Verbrechen aufgearbeitet werden und die entsprechende kritische Auseinandersetzung die Grundlage für einen Neuanfang bietet.

### Sachanalyse

Hinsichtlich des Schicksals der in das Deutsche Reich deportierten sowjetischen Kriegsgefangenen blieb eine solche Aufarbeitung jedoch sehr lange aus. Bundesweiten Auftrieb erhielt die öffentliche Debatte erst durch die vom Hamburger Institut für Sozialforschung initiierten Wehrmachtsausstellungen, welche von 1995 bis 1999 und von 2001 bis 2004 gezeigt wurden (vgl. Meier/Winkel 2021: 230). Eine zunehmende Förderung erfuhr die öffentliche Erinnerung an die sowjetischen Kriegsgefangenen dann in den letzten Jahren. So wurden sowohl die Errichtung einer Dokumentations-, Bildungs- und Erinnerungsstätte zur Geschichte des Zweiten Weltkriegs und der NS-Besatzung in Berlin als auch der Ausbau der Gedenkstätte in Schloß Holte-

Stukenbrock zu einer sog. Gedenkstätte nationaler Bedeutung bekannt gegeben (vgl. ebd.: 231f.). Genau hier hatte der damalige Bundespräsident Joachim Gauck in seiner Rede zum 70. Jahrestag des Kriegsendes das jahrzehntelange Verhindern der Erinnerung an das Schicksal der sowjetischen Kriegsgefangenen moniert und dessen rassenideologische Hintergründe thematisiert (vgl. ebd.: 232).

Eingang in die Schulen findet das Schicksal der sowjetischen Kriegsgefangenen gegenwärtig beispielsweise durch ein Bildungsprojekt des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. Der Verein bemüht sich im Rahmen außerschulischen Lernens darum, den auf Kriegsgräberstätten anonym bestatteten Kriegstoten – insbesondere sowjetischen Kriegsgefangenen – einen Namen zu geben und Lernende auf diese Weise mit den Lebensumständen vertraut zu machen (vgl. Knoop/Wingert 2023: 50f.).

An dieses Unterfangen knüpft die vorliegende Unterrichtseinheit an. Die Autoren haben in den letzten Jahren Nachforschungen zum Arbeitseinsatz der sowjetischen Kriegsgefangenen in der Nordeifel angestellt und entsprechendes Quellenmaterial sondiert. Da in der Nordeifel zudem eine Gedenkstätte für die genannte Personengruppe existiert, eignet sich das Schicksal der hier eingesetzten sowjetischen Kriegsgefangenen ausgezeichnet als Unterrichtsgegenstand (vgl. Schöller/Schöller 2016: 82ff.).

sowie der Verlauf des Vernichtungskrieges im Osten thematisiert worden sein. Durch die darauffolgende Beschäftigung mit dem Schicksal der sowjetischen Kriegsgefangenen in der Nordeifel können exemplarisch die Auswirkungen der „Rassenlehre“ des NS-Terrorregimes verdeutlicht werden. Die Schilderungen des Zeitzeugen (M2) offenbaren den Lernenden einen Einblick in die konkreten Lebensumstände der im Reichsgebiet eingesetzten sowjetischen Kriegsgefangenen. Insbesondere werden die Schülerinnen und Schüler mit den Folgen der Drangsalierungen durch das Wachpersonal konfrontiert.

Die Beschäftigung mit dem Historikertext (M3) führt der Lerngruppe vor Augen, dass die von Hitler propagierte Rassenideologie und die damit einhergehenden Handlungsgrundsätze sowjetischer Kriegsgefangener aufgrund von kriegswirtschaftlichen Erfordernissen nicht wie geplant aufrechterhalten werden konnten.

Der Vergleich der Informationen des Zeitzeugen mit der Sterbeurkunde (M4) wird eine kognitive Dissonanz hervorrufen. Demzufolge eignet sich die Gegenüberstellung sehr gut, um den Lernenden grundlegende Erkenntnisse bezüglich der Multiperspektivität der Quellenbasis zu vermitteln, und sie trägt damit zur Anbahnung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins bei.

Die Auseinandersetzung mit der Erinnerungskultur der Kriegsgräberstätte Simmerath-Rurberg zielt auf die im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen genannte Forderung nach einer reflektierten Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an der Geschichts- und Erinnerungskultur ab. Mit Blick auf die im Geschichtsunterricht zu vermittelnden Urteils- und Handlungskompetenzen ist dies gewinnbringend,

### Didaktische Analyse

Vor dieser Unterrichtseinheit sollten die Grundlagen der nationalsozialistischen Rassenideologie – insbesondere der Stellenwert der sowjetischen Bevölkerung –

|             |                                                   |
|-------------|---------------------------------------------------|
| Zielgruppe  | Sekundarstufe I (Klasse 9/10),<br>Geschichte      |
| Zeitbedarf  | 2 Unterrichtsstunden                              |
| Methoden    | Analyse von Quellen- und<br>Darstellungstexten    |
| Kompetenzen | Methoden-, Sachurteils- und<br>Handlungskompetenz |

weil die Lernenden nicht nur Kenntnisse über das auf der Gedenkstätte vermittelte Geschichtsbild erlangen, sondern sich auch mit den Praktiken und Inszenierungstechniken der dort vorgenommenen Erinnerung beschäftigen (vgl. Hanke 2021: 6).

## Unterrichtsdramaturgie

Der problemorientierte Einstieg erfolgt über eine Bildquelle, welche die ausweglose Situation der sowjetischen Kriegsgefangenen zeigt, und zwar als stummer Impuls (M 1). Im lehrer geleiteten Unterrichtsgespräch formulieren die Lernenden mithilfe dieses Mediums beispielsweise die folgenden Leitfragen: „Wer sind diese Menschen und warum befinden sie sich in einer solchen verzweiferten Situation?“ „Wie sah der Alltag dieser Menschen aus?“ „Was ist mit ihnen passiert und wie erinnert man heute an sie?“

Im Rahmen der ersten Arbeitsphase bearbeiten die Lernenden Aufgabe 1 in Einzelarbeit. In der zweiten Phase tauschen sie zunächst ihre Ergebnisse aus, überdies wird eine Lernprogression erreicht, indem nun die anspruchsvollere Aufgabe 2 zusammen bearbeitet und eine gemeinsame Stellungnahme verfasst wird.

Im Plenum werden die Ergebnisse anschließend vorgestellt und reflektiert. Das Sachurteil, das im Rahmen von Aufgabe 2 verfasst werden sollte, wird im Plenum besprochen, die Lehrkraft moderiert das Unterrichtsgespräch und akzentuiert hinsichtlich der Multiperspektivität der Quellenbasis spezifische Sachverhalte.

Im Rahmen der Hausaufgabe arbeiten die Schülerinnen und Schüler schließlich heraus, wie auf der Gedenkstätte in Simmerath-Rurberg in den letzten Jahrzehnten an das Schicksal der sowjetischen Kriegsgefangenen in der Nordeifel erinnert wurde. Hierzu nutzen sie die ausführlichen Schilderungen auf der Informationsdatenbank „Kultur.Landschaft.Digital“ (Kuladig).

Im Sinne einer Förderung der Handlungskompetenz bietet es sich an, einen fiktiven Leserbrief zu dieser Thematik verfassen zu lassen. Auf diese Weise werden die Lernenden in die



Mit dem Schicksal von Menschen, die in deutscher Kriegsgefangenschaft ums Leben kamen, befassen sich junge Menschen z. B. bei Volksbund-JWorkcamps in Škofja Loka (Jugoslawien, heute Slowenien).

Lage versetzt, durch eine eigene mediale Darstellung am öffentlichen Diskurs teilzunehmen.

## Erwartungshorizont

- 1a: aufgrund von ideologischer Einstufung und damit verbundener Angst vor Verbreitung kommunistischen Gedankenguts kein Einsatz im Deutschen Reich geplant – insbesondere wegen Fronteinsatz fehlen jedoch zunehmend Arbeitskräfte, z. B. in der Rüstungsindustrie
- 1b: Forderung nach Beschränkung auf Mindestmaß kann nicht nachgekommen werden – sowjetische Kriegsgefangene vielmehr wichtiger Produktivfaktor in der deutschen Wirtschaft; Separierung von Gefangenen anderer Nationen – entsprechend der NS-Rassenideologie sehr schlechte Behandlung mit sehr hoher Todesrate; Einsatz v. a. in für die Kriegswirtschaft wichtigen Industriezweigen
- 1c: Verrichtung schwerster Arbeit in Kalk- und Zementwerk; Mangelernährung (und damit verbundenen Krankheiten); Schikanen/Drangsalierungen/entwürdigende Behandlung durch Aufseher, die bis zu Suiziden und Ermordungen führen; teilweise versuchte (aber lebensgefährliche) Hilfe durch deutsche Bevölkerung
- 2: laut Sterbeurkunde der Wehrmacht starb der Gefangene Olenikov

bei einem Fluchtversuch – laut der Erinnerung des Zeitzeugen wurde er ohne ersichtlichen Grund ermordet; obwohl Zeitzeuge die Informationen nur aus zweiter Hand hat, eindeutig größere Glaubwürdigkeit – Wehrmacht wollte Kriegsverbrechen offenbar vor der eigenen Bevölkerung vertuschen

- 3. individuelle Lösungen.

## Literatur

- Hanke, B. (2021): Erinnerungskulturen im Geschichtsunterricht. Funktionen, Formen, didaktische Perspektiven, in: Geschichte lernen 200, S. 2 – 7.
- Keller, R. (2021): „... ein notwendiges Übel“: Der Arbeitseinsatz der sowjetischen Kriegsgefangenen im Reichsgebiet 1941 – 1945, in: Blank, M. & Quinkert, B. (Hg.): Dimensionen eines Verbrechens. Sowjetische Kriegsgefangene im Zweiten Weltkrieg. Katalog zur Ausstellung. Berlin, S. 194 – 205.
- Knoop, J. & Wingert, M. (2023): Toten den Namen wiedergeben. Bildungsprojekte an Kriegsgräberstätten zur Re-Individualisierung, in: Praxis Geschichte 01/2023, S. 50 – 51.
- Meier, E. & Winkel, H. (2021): Unbequeme Erinnerung. Sowjetische Kriegsgefangene im kollektiven Gedächtnis in Deutschland und der Sowjetunion/Russland, in: Blank, M. & Quinkert, B. (Hg.): Dimensionen eines Verbrechens. Sowjetische Kriegsgefangene im Zweiten Weltkrieg. Katalog zur Ausstellung. Berlin, S. 224 – 239.
- Schöller, B. & Schöller, K. (2016): Verschleppt, verhungert, verscharrt – vergessen? Die sowjetische Kriegsgräberstätte Simmerath-Rurberg im regionalgeschichtlichen Kontext, in: Fings, K. & Möller, F. (Hg.): Hürtgenwald – Perspektiven der Erinnerung (Veröffentlichungen des NS-Dokumentationszentrums der Stadt Köln 3). Berlin, S. 81 – 100.

Benedikt Schöller ist Studiendirektor i. K. am Privaten Erzbischöflichen St.-Angela-Gymnasium Bad Münstereifel für die Fächer Geographie und Geschichte. Konrad Schöller arbeitet als Diplom-Verwaltungswirt beim Kreis Düren.

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

## STUMMER IMPULS



Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

## Erinnerung zum Arbeitseinsatz Kriegsgefangener in einem Steinbruch

Der folgende Text ist ein Auszug aus einem im Jahr 2016 vom Geschichtslehrer Benedikt Schöller geführten Interview mit dem Zeitzeugen Heinz Schraa (geb. 1936):

Meine Familie lebte in Sötenich während des Krieges. [...] In Sötenich befand sich auf der Rinner Straße ein Lager für russische Kriegsgefangene, für die meine Oma (Frau Endres) sowie Frau Jansen und eine weitere  
5 Frau, ich glaube, sie hieß Höger, kochten. Es muss im Jahr 1944 gewesen sein, ich habe fast jeden Tag meine Oma in dem Lager besucht. Ich war acht Jahre alt und ich erinnere mich noch gut. Die Gefangenen mussten im Steinbruch des Sötenicher Kalk- und Zementwerkes  
10 schwerste Arbeit verrichten, und das bei einer „Ernährung“, die meiner Erinnerung nach aus Gemüse- oder Kohlsuppe bestand. [...] Ich weiß noch ganz genau, dass mich ein Gefangener gleich bei der Tür hochnahm und weinte. Er war wohl Vater. [...]

15 Als achtfähriger Junge habe ich gesehen, wie ein Aufseher in Uniform, dessen Namen ich heute noch weiß, ei-

nen jungen Gefangenen auf dem Außenhof gezwungen hat, auf den Knien im russisch-orthodoxen Ritual zu beten und zu singen, dabei hatte dieser Aufseher eine Pistole in der Hand. [...] Doch da kam meine Oma und machte diesem entwürdigenden Spiel ein Ende. [...] Als meine Oma am anderen Tag nach Hause kam, berichtete sie, dass sich dieser Gefangene am Wasserkasten des Klos erhängt hatte. [...]

25 Meine Oma hat gesehen, wie dieser Offizier zwei Gefangene, mit der Pistole in der Hand, vor sich hertrieb in Richtung Rinnen. Etwa 500 m von der Tür des Lagers entfernt ist eine Rechtskurve. Der Offizier trieb die beiden Gefangenen aber geradeaus eine Böschung hinauf  
30 und erschoss die beiden von hinten. [...] Durch den Bericht in der Rundschau weiß ich nun die Namen der beiden: Wedna Wassiliew und Michail Olenikow. [...]

© Privatarchiv Benedikt Schöller

### Arbeitsauftrag

**Erläutere anhand der Schilderungen des Zeitzeugen, wie sich der Lebensalltag der sowjetischen Kriegsgefangenen im Deutschen Reich konkret gestaltete und mit welchen Herausforderungen die Gefangenen konfrontiert wurden.**

## Arbeitseinsatz sowjetischer Kriegsgefangener im Deutschen Reich

Der folgende Auszug stammt aus einem Fachartikel des Historikers Rolf Keller, der im Jahr 2021 im Katalog zur im Deutsch-Russischen Museum Berlin-Karlshorst gezeigten Ausstellung „Dimensionen eines Verbrechens.“

*Sowjetische Kriegsgefangenen im Zweiten Weltkrieg“ erschien:*

Bei der Beschäftigung von sowjetischen Kriegsgefangenen im Reichsgebiet befand sich die NS-Führung in einem gewissen Dilemma. Einerseits war die Anwesenheit sowjetischer Kriegsgefangener hier nicht erwünscht, andererseits jedoch ihr Einsatz in der unter steigendem Arbeitskräftemangel leidenden Kriegswirtschaft mangels Alternativen zwingend erforderlich. Nach Adolf Hitlers Vorstellung sollten im Reichsgebiet allerdings überhaupt keine sowjetischen Kriegsgefangenen zum Einsatz kommen. Diese wurden von der NS-Führung in erster Linie als „unnütze Esser“ und nicht als Produktivfaktor betrachtet. Zudem befürchtete man eine kommunistische Infiltrierung der deutschen Bevölkerung. [...] Der Einsatz der sowjetischen Kriegsgefangenen im Deutschen Reich wurde in einem entsprechenden Erlass des OKW<sup>1</sup> vom 2. August 1941 als „notwendiges Übel“ bezeichnet und als eine vorübergehende Erscheinung betrachtet, die darüber hinaus „auf ein Mindestmaß zu beschränken“ sei. [...]

Gemäß der Vorgabe, die sowjetischen Kriegsgefangenen abgesondert von Gefangenen anderer Nationen, deutschen Arbeitern und der Zivilbevölkerung einzusetzen, wurden die Arbeitskommandos vor allem in entlegenen Gebieten eingerichtet, allerdings gab es auch solche innerhalb größerer Städte. [...] Die Hungerrationen und die in der Regel schwere körperliche Arbeit

führten zu einer schnellen Erschöpfung und Entkräftung. [...] [A]n einigen Orten betrug die Todesrate über 50 Prozent. [...]

Im August 1944 wurde der zahlenmäßige Höchststand des „Russeneinsatzes“ erreicht. Laut Angaben des Generalbevollmächtigten für den Arbeitseinsatz standen den knapp 23 Millionen „inländischen Arbeitern und Angestellten“ (davon 11 Millionen Frauen) 5,8 Millionen „zivile Ausländer“ und 1,9 Millionen Kriegsgefangene gegenüber. Knapp 6,5 Prozent der Arbeitskräfte in Deutschland waren somit Kriegsgefangene. Die größten Kontingente stellten die sowjetischen (631.600) und die französischen Soldaten (600.000). [...]

Die Unterbringung der Gefangenen an den Einsatzorten erfolgte teilweise in Barackenlagern oder Sälen von Gasthöfen, häufig jedoch improvisiert in Ställen, Scheunen und anderen notdürftig hergerichteten Baulichkeiten. Im Vordergrund stand die Sicherung der Räumlichkeiten mit Eisengittern und Stacheldraht zur Verhinderung von Fluchten. Ansonsten waren die Unterkünfte ausgesprochen primitiv eingerichtet [...]. In den großen Betrieben der Eisen-, Stahl- und Metallindustrie gab es Kommandos mit mehreren Hundert und vereinzelt auch mehr als 1.000 Gefangenen. Große Kommandos fanden sich auch im Baugewerbe, im Bergbau und im Maschinen- und Anlagenbau.

Keller, Rolf: „... ein notwendiges Übel“: Der Arbeitseinsatz der sowjetischen Kriegsgefangenen im Reichsgebiet 1941 – 1945, in: Blank, Margot/Quinkert, Babette (Hg.): Dimensionen eines Verbrechens. Sowjetische Kriegsgefangene im Zweiten Weltkrieg. Katalog zur Ausstellung im Museum Berlin-Karlshorst, Berlin 2021, S. 194 – 205.

### Erläuterung

1 OKW = Oberkommando der Wehrmacht

### Arbeitsaufträge

1. Beschreibe mithilfe der Informationen im Historikertext (M 1), welche ursprünglichen Pläne die Nationalsozialisten in Bezug auf den Einsatz von sowjetischen Kriegsgefangenen im Deutschen Reich hatten, und nenne den Grund, warum sie von ihren anfänglichen Überlegungen abrückten.
2. Arbeite aus dem Text heraus, in welchen Arbeitsbereichen sowjetische Kriegsgefangene im Deutschen Reich eingesetzt wurden, wie sie untergebracht wurden und welche Bedeutung sie für die Wirtschaft hatten.

## Von der Wehrmacht ausgestellte Sterbeurkunde des sowjetischen Kriegsgefangenen Michail Olenikow

Standort: Büren  
Standortbezirk bzw. -bereich: Schleiden

Büren, den 31.5. 1944

**Nachweis 59454**  
über Sterbefall eines ~~Wehrmachtangehörigen~~ russischen Kgl.  
(Deutlich ausfüllen, möglichst Maschinenschrift)

1. Name: Zu- Olenikow  
Vor- Michail

2. Dienstgrad Notarist

3. Geburtsort Frusenskaja  
Geburtsdatum 15.12.

4. Anschrift der Angehörigen:  
Name Olenikow Moissej,  
Ort Frusenskaja, Kalininskij.  
Straße, Nr. \_\_\_\_\_

5. Truppenteil (letzte Einheit): 322. Inf. Reg.

6. Erkennungsmarke:  
Bezeichnung Stalag VI/G  
Nr. 10664

7. Todesstag: 30.4.44 Todesort: Arb.Kdo. 774 Soetanich

8. Todesursache (Zutreffen des unterstreichenden):  
a) infolge Verwundung Art: Beim Fluchtversuch erschossen  
b) infolge Krankheit Art: \_\_\_\_\_  
c) infolge Unfalls Art: \_\_\_\_\_  
d) infolge Selbstmords — unehrenhaft oder nicht unehrenhaft? \_\_\_\_\_  
e) Erschießung infolge Urteils \_\_\_\_\_  
f) Sonstige \_\_\_\_\_

9. Die Verwundung, Krankheit usw. hat der Verstorbene sich zugezogen bzw. der Selbstmord ist erfolgt (f. Ziff. 8 a—d)  
a) im Felde, Kriegsschauplatz: \_\_\_\_\_  
b) beim Erfassheer — ja — nein \_\_\_\_\_

10. Beerdigt:  
Ort Kell/Büfel  
Friedhof, Gemeindefriedhof, Weltkriegsfriedhof, vorläufiger Ehrenfriedhof jüd. Friedhof  
Parzelle, Grab Nr. 2  
Tag und Zeit 2.5.44., 17.00 Uhr.

11. Besondere Anmerkungen:  
M.-Stammlager VI/G  
Gr.A.E. - Kartei -

ArB.  
A.B.

Nimmer  
Hauptmann und Ord. Offz.

Formblatt I

### Erläuterungen

**Blaue Schrift:** Schleiden, eine Kleinstadt in der Eifel, Ergänzung zum Standortbereich

**Kgf.:** Kriegsgefangene/r

**Eing.:** Eingegangen am

**Stalag:** Stammlager

**Arb.Kdo.:** Arbeitskommando

**M.-Stammlager:** Mannschaftsstammlager

**Gr.A.E.:** Gruppe Arbeits-erziehungslager

**A.B.:** Auf Befehl

**Ord. Offz.:** Ordonnanz-offizier (Offiziersanwärter)

### Arbeitsaufträge

1. Vergleichen Sie in Partnerarbeit die von euch schon erarbeiteten Ergebnisse mit den Auskünften aus der Sterbeurkunde (M4). Stellt Vermutungen darüber an, warum in dem Zeitzeugenbericht (M3) und der Sterbeurkunde (M4) teilweise unterschiedliche Angaben gemacht werden, und beurteilt im Zuge dessen die Glaubwürdigkeit der beiden historischen Quellen.
2. Hausaufgabe: Entwickle für das Feuilleton einer renommierten Zeitung einen Leserbrief, in welchem du die wichtigsten historischen Eckdaten der Kriegsgräberstätte in Simmerath-Rurberg nennst und die unterschiedlichen erinnerungskulturellen Praktiken bewertest. Nutze hierzu den Link des Informationssystems „Kultur.Landschaft.Digital.“: <https://www.kuladig.de/Objektansicht/KLD-315855>

MARIE ELISABETH KELB

# Ohne Schuldanerkenntnis kein (innerer) Frieden?

## Vergangenheitsbewältigung nach 1945 in Deutschland

Die Frage der Vergangenheitsbewältigung stellt sich nicht nur im persönlichen Lebensverlauf an vielen Stellen, sondern auch gesellschaftlich und politisch. Für Lernende bietet die Beschäftigung mit der Vergangenheitsbewältigung die Möglichkeit, sich in komplexe historische Prozesse hineinzusetzen, insbesondere im Fall der Friedensprozesse nach dem Zweiten Weltkrieg. Hier sind nicht nur Traumata des Krieges aufzuarbeiten, sondern vor allem die unvorstellbaren Gräueltaten der Shoah. Gerade bei diesen Themen ist die „Schwierigkeit historischer Reminiszenz offenkundig“ (Anghehrn/Jüttermann, 2018: 39). Die vorliegende Stunde soll den Lernenden ermöglichen, Probleme, die bei der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland entstanden, zu erörtern, zu der Problematik der Auseinandersetzung mit und Aufarbeitung dieser Vergangenheit Stellung zu nehmen und sich dabei mit einer möglichen Begründung dieser Problematik vor dem Hintergrund eines daraus resultierenden Hindernisses für den Friedensprozess nach 1945 auseinanderzusetzen.

### Sachanalyse

Nach dem Zweiten Weltkrieg gestaltete sich der Übergang von einer

Kriegs- zu einer Friedensgesellschaft in Deutschland sehr schwierig, insbesondere, da eine Mehrheit der Deutschen die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft bis in die 1970er Jahre eher als eine Phase „fremder Besetzer“ (Mitscherlich 2023: 45) wahrnahm. In einer Unfähigkeit, zu trauern, waren sie deshalb nicht in der Lage, über ihre Vergangenheit nachzudenken und zu reflektieren. Dabei ist zu betonen, dass es in Deutschland wohl „keine Familie gab, die nicht ihre eigenen besonderen Kriegserlebnisse hatte“ (Wernstedt 2015: 27), ganz zu schweigen von den zahlreichen Familien in anderen Ländern. Erst durch einen Generationenwechsel setzte unter einem alltagsgeschichtlichen Fokus und der Untersuchung der Geschichte vor der eigenen Haustür das Ende der anfänglichen Tabuisierung und Verdrängung der 1950er Jahre ein. Diese Phase hatte sich noch bis in die 1970er Jahre in der BRD gezogen und wurde erst langsam, etwa durch die Prozesse gegen die NS-Verbrecher, verändert. Anfänglich wurden bei der Untersuchung der Ereignisse zwar einige wissenschaftliche Forschungsarbeiten publiziert, der Fokus wurde jedoch eher auf die Ideologie gelegt. Das in der DDR staatlich vorgegebene antifaschistische Selbstverständnis, welches davon ausging, dass man als Sieger über Hitler-Deutschland nun dafür gesorgt hätte, dass im eigenen Land die Täter nicht mehr existierten, führte dazu, dass in der DDR Fragen nach Schuld und Verantwortung keine Rolle in der offiziellen Erinnerungskultur spielten. Diese Fragen nutzte man eher zur gezielten propagandistischen Abgrenzung zum Westen: Beide Länder versuchten

gegenseitig, durch Aufdecken der NS-Vergangenheit einiger Politiker und auch höherer Regierungsmitglieder sich selbst in ein besseres Licht zu stellen. Seit den späten 1980er und frühen 1990er Jahren und dann mit der Wiedervereinigung wandelte sich der Blick auf die Vergangenheit, wohl auch, weil die nachfolgenden Generationen die Tabuisierung aufhoben und somit einer kritischen Reflexion der Ereignisse und der Taten der handelnden Akteure fähig waren (vgl. Mitscherlich 2023: 111). Die Psychoanalytiker Alexander und Margarete Mitscherlich sehen in der Annahme der Schuld und deren Aufarbeitung die Grundlage für eine auch „emotionell getragene Aussöhnung mit [...] ehemaligen Feinden“ (vgl. ebd.: 59), welche tiefer greife als politische und wirtschaftliche Beziehungen und Bündnisse. Unter Beachtung dieser Perspektive kann sich ein Friedensprozess also nur durch Annahme der eigenen Schuld vollziehen.

### Unterrichtsdramaturgie

Zum Einstieg wird eine Karikatur von Walter Hanel genutzt (M1; der Inhalt der Sprechblase wird abgedeckt). Diese ermöglicht den Lernenden, eigene hypothetische Aussagen zum Material zu formulieren. Dabei soll die Bildunterschrift ergänzend hervorgehoben werden, um den Stundenfokus auf die Frage der „Vergangenheitsbewältigung“ zu lenken.

Mit M2 überprüfen die Lernenden ihre hypothetischen Aussagen mithilfe der Äußerungen Hannah Arendts. In einer anschließenden Sicherung werden die zentralen Aussagen an der Tafel gesammelt (Rekonstruktion von Arendts

|             |                                                |
|-------------|------------------------------------------------|
| Zielgruppe  | Sekundarstufe II, Geschichte                   |
| Zeitbedarf  | 1 – 2 Doppelstunden                            |
| Methoden    | De- und Rekonstruktion;<br>Textanalyse         |
| Kompetenzen | Narrative Kompetenzen,<br>Werturteilskompetenz |



Nach dem Zweiten Weltkrieg waren viele Deutsche mit Aufräumen und Wiederaufbau beschäftigt und fühlten sich als Opfer. Wenige stellten eine Verbindung ihrer Lage mit den Verbrechen in Zeiten des Nationalsozialismus her.

Perspektive) und die Lernenden wählen mit dem Sitznachbarn oder der Sitznachbarin die im Sinne Arendts passende Äußerung zu ihrer anfänglich notierten möglichen Aussage in M1 aus. Die getroffene Entscheidung soll begründet werden, um den eigenen Lernprozess nachzuvollziehen. An dieser Stelle kann, je nach Leistungsstärke der Lerngruppe, entweder Variante A oder die anspruchsvollere Variante B gewählt werden.

In Variante A werden die Lernenden mit der Originalaussage Hanel (M1)

konfrontiert und erhalten die Möglichkeit, die eben erarbeiteten Inhalte mit Hanel's Perspektive in Beziehung zu setzen. Die Lernenden deuten die Karikatur Hanel's hinsichtlich ihrer Aktualität und ihrer Darstellung von „Vergangenheitsbewältigung“. Zudem sollte der zeitliche Abstand der Quellen in den Materialien thematisiert werden. Anschließend können die Lernenden zur Problematik der Vergangenheitsbewältigung an sich Stellung nehmen und dabei die Frage, welche Auswirkungen

diese auf den Friedensprozess hat, diskutieren. In Variante B arbeiten die Lernenden mögliche Gründe für die Problematik der Vergangenheitsbewältigung nach 1945 aus Material 3 heraus und setzen sich mit der Position Mitscherlichs auseinander. Mittels Verknüpfung mit bisher erarbeiteten Ergebnissen soll dabei insbesondere die Frage der Bedeutung der Vergangenheitsbewältigung für den Friedensprozess vor dem Hintergrund eines Abschnittes aus Material 3 (kursiv im Material) diskutiert werden.

## Erwartungshorizont

### Beschreibung und Fragen zu M 1

Mögliche Fragen: Wer spricht hier mit wem? Ist eine bestimmte Person gemeint? Was soll der Mann zu dem Kind sagen (Wie bewältigt er die Vergangenheit?) Wieso heißt die Karikatur „Vergangenheitsbewältigung? Wie sah die Vergangenheitsbewältigung denn aus (in Bezug auf Aussage des Mannes)?

### Zentrale Aussagen Arendts:

- Anblick deutscher Städte, der Zerstörung und das Wissen um Konzentrationslager habe zu einem Schatten der Trauer über Europa geführt (vgl. Z. 12–16)
- in Deutschland nehme man diese Trauer jedoch kaum wahr, die Deutschen trauern nicht, wobei eine Weigerung oder Gefühlsunfähigkeit dafür Gründe sein könnten (vgl. Z. 23–30)
- Apathie und Gefühlsangel bei der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit (vgl. Z. 33–37)
- Weigerung, sich dem Geschehenen zu stellen; Flucht vor Wirklichkeit (vgl. Z. 40f, 66–68)
- Tatsachen würden als bloße Meinung behandelt werden (vgl. Z. 92–95)
- Haltung, Tatsachen als Meinungen zu behandeln, sei eine „Hinterlassenschaft“ des Nazi-Regimes (vgl. Z. 110–118).

### Variante A: In Beziehung setzen und Stellung nehmen

- Bei Hanel wird das Verleugnen, Vergessen und Verschweigen deutlich, der Mann erfindet eine Fiktion, statt die Vorgänge beim Namen

zu nennen; Jugendlerner erlebt „Lüge“ statt Auseinandersetzung mit Tatsachen.

- Beide Materialien machen deutlich, dass die Nachkriegsgesellschaft unfähig war, sich z. B. im Sinne von Trauer der eigenen Vergangenheit zu stellen.
- Der Zeitunterschied ist zu beachten: Zwischen beiden Materialien liegen 17 Jahre – daher scheint es so, als würde sich Arendts Beobachtung des Verschweigens und Verdrängens noch über ihre Zeit hinaus fortsetzen.
- Bei Arendt klingt das Problem eher nach einer immer noch vorhandenen Bindung an die NS-Ideale.

Schwierige Vergangenheit und „Aufdeckung“ der Nazi-Verbrechen führen eigenes „Wegschauen“ vor Augen: Problem, sich dieser „Schuld“ zu stellen;

Aufarbeitung war gerade in den ersten Jahren schwierig; je nach Individuum kann man die Vergangenheitsbewältigung jedoch unterschiedlich bewerten.

#### **Variante B: Auseinandersetzung mit M3 und Diskussion des letzten Abschnittes**

Statt einer Neuordnung der Gesellschaft habe die Wiederherstellung der Wirtschaft Vorrang gehabt; man würde die Vergangenheit verleugnen und verdrängen; dies sei ein Selbstschutzmechanismus, der vor Melancholie bewahrt hätte; die Gefühlsstarre, die emotionale Abwendung, das „manische Ungeschehenmachen“ seien kennzeichnend für die Unfähigkeit zu trauern, welche zudem eine Aussöhnung mit den ehemaligen Feinden unmöglich mache.

- Erkenntnis der „Unfähigkeit zu trauern“ zieht sich durch alle Materialien (auch Arendt spricht Weigerung oder Gefühlsunfähigkeit direkt an).

- Mitscherlichs erklären dies mit einem psychologischen Schutzmechanismus, der die Deutschen vor einer Melancholie bewahrt habe.
- Neuer Aspekt: Unfähigkeit zu trauern als „Hindernis für Frieden“ sollte diskutiert werden.

#### **Literatur**

- Angehrn, E. & Jüttermann, G. (2018): Identität und Geschichte. Göttingen.
- Arendt, H. (1989): Besuch in Deutschland (1950), in: dies.: Zur Zeit. Politische Essays, hrsg. von Knott, M. L. München.
- Mitscherlich, A. und M. (2023): Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München.
- Wernstedt, R. (2015): Deutsche Erinnerungskulturen seit 1945 und der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. Pöbneck.

Marie Elisabeth Kelb, StR'in, Lehrerin am Gymnasium Bad Nenndorf für Geschichte, Deutsch und Philosophie, pädagogische Beirätin im Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V., Landesverband Niedersachsen, Lehraufträge für Fachdidaktik Geschichte.

#### **EINSTIEGsimpuls**



Vergangenheitsbewältigung

Bitte der Lerngruppe zunächst mit abgedecktem Text präsentieren.

## Hannah Arendt: „Die Nachwirkungen des Naziregimes“

*Hannah Arendt war Philosophin und Journalistin, nach ihrer Flucht aus Nazideutschland reiste sie 1949 bis 1950 wieder durch Deutschland und berichtete über ihre Wahrnehmung der Deutschen Vergangenheitsbewältigung.*

In weniger als sechs Jahren zerstörte Deutschland das moralische Gefüge der westlichen Welt, und zwar durch Verbrechen, die niemand für möglich gehalten hätte, während die Sieger die sichtbaren Zeugnisse einer über tausendjährigen deutschen Geschichte in Schutt und Asche legten. Danach strömten in dieses verwüstete Land [...] Millionen von Menschen [...]. Dieser Menschenstrom fügte dem üblichen Katastrophenbild noch spezifisch moderne Züge, nämlich Heimatverlust, soziale Entwurzelung und politische Rechtlosigkeit hinzu. [...]

Den Anblick, den die zerstörten Städte in Deutschland bieten, und die Tatsache, daß man über die deutschen Konzentrations- und Vernichtungslager Bescheid weiß, haben bewirkt, daß über Europa ein Schatten tiefer Trauer liegt. Beides zusammen hat dazu geführt, daß man sich an den vergangenen Krieg schmerzlicher und anhaltender erinnert und die Angst vor künftigen Kriegen an Gestalt gewinnt. [...] Der Alptraum eines physisch, moralisch und politisch ruinierten Deutschlands ist [...] entscheidender Bestandteil im [...] Leben Europas geworden [...]. Doch nirgends wird dieser Alptraum von Zerstörung und Schrecken weniger verspürt und nirgendwo wird weniger darüber gesprochen als in Deutschland. Überall fällt einem auf, daß es keine Reaktion auf das Geschehene gibt, aber es ist schwer zu sagen, ob es sich dabei um eine irgendwie absichtliche Weigerung zu trauern oder um den Ausdruck einer echten Gefühlsunfähigkeit handelt. [...]

[D]ie Gleichgültigkeit, mit der sie sich durch die Trümmer bewegen, findet ihre Entsprechung darin, daß niemand um die Toten trauert; sie spiegelt sich in der Apathie wieder, mit der sie auf das Schicksal der Flüchtlinge in ihrer Mitte reagieren oder vielmehr nicht reagieren. Dieser allgemeine Gefühls-mangel, auf jeden Fall aber die offensichtliche Herzlosigkeit, die manchmal mit billiger Rührseligkeit kaschiert wird, ist jedoch nur das auffälligste äußerliche Symptom einer tief verwurzelten, hartnäckigen und gelegentlich brutalen Weigerung, sich dem tatsächlich Geschehenen zu stellen und damit abzufinden. Diese Gleichgültigkeit und die Irritation, die sich einstellt, wenn man dieses Verhalten kritisiert, kann an Personen mit unterschiedlicher Bildung überprüft werden. Das einfachste Experiment besteht darin, [...] festzustellen, was der Gesprächspartner schon von Beginn der Unterhaltung an bemerkt hat, nämlich daß man ein Jude sei. Hierauf folgt in der Regel eine kurze Verlegenheitspause; und

danach kommt – keine persönliche Frage, [...] kein Anzeichen für Mitleid, etwa dergestalt: „Was geschah mit Ihrer Familie?“ – sondern es folgt eine Flut von Geschichten, wie die Deutschen gelitten hätten (was sicher stimmt, aber nicht hierhergehört): und wenn die Versuchsperson dieses kleinen Experiments zufällig gebildet und intelligent ist, dann geht sie dazu über, die Leiden der Deutschen gegen die Leiden der anderen aufzurechnen, womit sie stillschweigend zu verstehen gibt, daß die Leidensbilanz ausgeglichen sei und daß man nun zu einem ergiebigeren Thema überwechseln könnte. [...]

Der Durchschnittsdeutsche sucht die Ursachen des letzten Krieges nicht in den Taten des Naziregimes, sondern in den Ereignissen, die zur Vertreibung von Adam und Eva aus dem Paradies geführt haben. Eine solche Flucht vor der Wirklichkeit ist natürlich auch eine Flucht vor der Verantwortung. [...] In Deutschland [...] kann man der Versuchung kaum widerstehen, den Besatzungsmächten für alles Erdenkliche die Schuld zuzuschieben: In der britischen Zone ist es die Furcht der Briten vor der deutschen Konkurrenz, in der französischen Zone der französische Nationalismus und in der amerikanischen Zone [...] die amerikanische Unkenntnis der europäischen Mentalität. [...] Aber die Wirklichkeit der Nazi-Verbrechen, des Krieges und der Niederlage beherrschen, ob wahrgenommen oder verdrängt, offensichtlich noch das Leben in Deutschland, und die Deutschen haben sich verschiedene Tricks einfallen lassen, um den schockierenden Auswirkungen aus dem Weg zu gehen. Aus der Wirklichkeit der Todesfabriken wird eine bloße Möglichkeit: die Deutschen hätten nur das getan, wozu andere auch fähig seien [...] oder wozu andere künftig in der Lage wären [...]. In diesem Zusammenhang wird die Politik der Alliierten in Deutschland oft als erfolgreicher Rachezug dargestellt [...], die beharrliche Behauptung, daß es einen ausgeklügelten Racheplan gebe, dient als beruhigendes Argument für den Beweis, daß alle Menschen gleichermaßen Sünder seien. [...]

Der wohl hervorstechendste und auch erschreckendste Aspekt der deutschen Realitätsflucht liegt jedoch in der Haltung, mit Tatsachen so umzugehen, als handele es sich um bloße Meinungen. Beispielsweise kommt als Antwort auf die Frage, wer den Krieg begonnen habe – ein keineswegs heiß umstrittenes Thema – eine überraschende Vielfalt von

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Meinungen zutage. In Süddeutschland erzählte mir  
 100 eine Frau [...], die Russen hätten mit einem Angriff  
 auf Danzig den Krieg begonnen – das ist nur das  
 größte von vielen Beispielen. Doch die Verwand-  
 lung  
 von Tatsachen in Meinungen ist nicht allein auf die  
 105 Kriegsfrage beschränkt; auf allen Gebieten gibt es  
 unter dem Vorwand, daß jeder das Recht auf eine ei-  
 gene Meinung habe, eine Art Gentlemen's Agree-  
 ment, dem zufolge jeder das Recht auf Unwissenheit

besitzt – und dahinter verbirgt sich die stillschwei-  
 110 gende Annahme, daß es auf Meinungen nun wirklich  
 nicht ankommt. Dies ist in der Tat ein ernstes Prob-  
 lem, nicht allein, weil Auseinandersetzungen  
 dadurch oftmals so hoffnungslos werden [...], son-  
 dern vor allem, weil der Durchschnittsdeutsche ganz  
 115 ernsthaft glaubt, dieser allgemeine Wettstreit, dieser  
 nihilistische<sup>1</sup> Relativismus<sup>2</sup> gegenüber Tatsachen sei  
 das Wesen der Demokratie. Tatsächlich handelt es  
 sich dabei natürlich um eine Hinterlassenschaft des  
 Naziregimes.

Hannah Arendt: Besuch in Deutschland (1950), in: dies.: Zur Zeit. Politische Essays, hrsg. von Marie Luise Knott, München 1989, S. 43 – 70, hier S. 43 – 47.

#### Erläuterungen

1 nihilistisch: positive Zielsetzungen, Ideale, Werte, Normen ablehnend, 2 Relativismus: Anschauung, nach der jede Erkenntnis nur relativ richtig, jedoch nie allgemeingültig wahr ist



Wiederaufbau und Erneuerung nur im „Außen“. Bis zum inneren Wiederaufbau und inneren Frieden war es ein längerer Weg.

#### Arbeitsauftrag

**Arbeiten Sie die zentralen Aussagen Arendts zur Vergangenheitsbewältigung heraus und belegen Sie diese mit Zeilenangaben.**

## Die Unfähigkeit zu trauern

*Alexander und Magarete Mitscherlich betrachten aus psychologischer Perspektive die Frage der Vergangenheitsbewältigung nach 1945.*

Psychologisches Interesse für die Motive, die uns zu Anhängern eines Führers werden ließen, der uns zur größten materiellen und moralischen Katastrophe unserer Geschichte führte – was mit Vernunft betrachtet das brennendste aller Erkenntnisprobleme sein müßte –, haben wir nur wenig entwickelt und uns auch nur wenig für die Neuordnung unserer Gesellschaft interessiert. [...] Statt einer politischen Durcharbeitung der Vergangenheit als dem geringsten Versuch der Wiedergutmachung vollzog sich die explosive Entwicklung der deutschen Industrie. Werkstätigkeit und ihr Erfolg verdeckten bald die offenen Wunden, die aus der Vergangenheit geblieben waren. [...]

Wir haben uns das Verschwinden ehemals höchst erregender Vorgänge aus der Erinnerung als das Ergebnis eines [...] Selbstschutzmechanismus vorzustellen. Mit dieser Abwendung der inneren Anteilnahme für das eigene Verhalten im Dritten Reich wurde ein in ungezählten Fällen kaum zu bewältigender Verlust des Selbstwertes und damit der Ausbruch einer Melancholie vermieden. Die Auswirkungen dieser außergewöhnlichen psychischen Anstrengung des Selbstschutzes, die keineswegs aufgehört hat, ist der heute herrschende psychische Immobilismus angesichts brennender Probleme unserer Gesellschaft. Wegen der Fortdauer dieser autistischen Haltung ist es einer großen Zahl, wenn nicht der Mehrheit der Bewohner unseres Staates nicht gelungen, sich in unserer demokratische[n] Gesellschaft mit mehr als ihrem Wirtschaftssystem zu identifizieren. [...] Der Untergang des Dritten Reiches war [...] ein katastrophales Ereignis, auf das selbst bei zunehmend empfundener Ambivalenz die große Mehrheit innerlich nicht vorbereitet war. Sie war auf Grund ihrer Allmachtsphantasien und Projektionen keiner realitäts-gerechten Vorschau in die Zukunft fähig. Die Konfrontation mit der Einsicht, daß die gewaltigen Kriegsanstrengungen wie die ungeheuerlichen Verbrechen einer wahnhaften Inflation des Selbstgefühls, einem ins

Groteske gesteigerten Narzißmus gedient hätten, hätte zur völligen Deflation des Selbstwertes führen, Melancholie auslösen müssen, wenn diese Gefahr nicht durch Verleugnungsarbeit schon [...] abgefangen worden wäre. [...]

Genau betrachtet sind es also drei Reaktionsformen, mit denen die Einsicht in die überwältigende Schuldlast ferngehalten wird. Zunächst ist es eine auffallende Gefühlsstarre, mit der auf die Leichenberge in den Konzentrationslagern, das Verschwinden der deutschen Heere in Gefangenschaft, die Nachrichten über den millionenfachen Mord an Juden, Polen, Russen, über den Mord an den politischen Gegnern aus den eigenen Reihen geantwortet wurde. Die Starre zeigt die emotionelle Abwendung an; die Vergangenheit wird im Sinne eines Rückzugs alles lust- oder unlustvollen Beteiligten an ihr entwirklicht, sie versinkt traumartig. Diese quasi-stoische Haltung, dieser schlagartig einsetzende Mechanismus der Derealisierung des soeben noch wirklich gewesenen Dritten Reiches, ermöglicht es dann auch im zweiten Schritt, sich ohne Anzeichen gekränkten Stolzes leicht mit den Siegern zu identifizieren. Solcher Identitätswechsel hilft mit, die Gefühle des Betroffenseins abzuwenden, und bereitet auch die dritte Phase, das manische Ungeschehenmachen, die gewaltigen kollektiven Anstrengungen des Wiederaufbaus vor. [...]

*Solange wir jedoch nicht die Schuld an den ,unbeschreiblich grausam ausgeführten Massenverbrechen endlich zur Kenntnis nehmen', muß nicht nur unser Geistesleben stagnieren, sondern ist auch keine emotionell getragene Aussöhnung mit unseren ehemaligen Feinden möglich, selbst wenn uns heute politische Bündnisse und blühende Handelsbeziehungen mit ihnen verbinden mögen. Wir stehen vielmehr immer in Gefahr, die uns gegenüber nicht mehr so häufig verbalisierte, aber nach wie vor empfundene Verachtung durch komplicenhafte Bündnisse zu überspielen.*

Mitscherlich, A. & M. (2023): Die Unfähigkeit zu trauern – Grundlagen kollektiven Verhaltens. 28. Auflage, Piper, München, S. 19 – 20, 23 – 25, 37 – 40 und 58 f., © Piper Verlag GmbH

### Arbeitsauftrag

**Setzen Sie sich mit den Aussagen der Autoren bezüglich der Gründe für die Probleme bei der Vergangenheitsbewältigung auseinander. Gehen Sie dabei insbesondere auf den letzten Abschnitt ein und nehmen Sie Stellung zu der Frage, welche Auswirkungen die fehlende Aufarbeitung der Vergangenheit auf den Friedensprozess nach 1945 hatte und wieso.**

LISA DOPKE

# Haben die Reichsbürger doch recht?

## Das Kriegsende 1945 in Deutschland und seine Auswirkungen auf heutige Verschwörungstheorien untersuchen

„Razzia wegen geplanten Staatsstreiks“, titelt die Tagesschau am Morgen des 7.12.2022. Es geht um eine bundesweite Razzia gegen eine bewaffnete Gruppe von über 50 Personen. Ihnen wird vorgeworfen, eine „terroristische Vereinigung gebildet zu haben, um die verfassungsmäßige Ordnung der Bundesrepublik Deutschland zu beseitigen und einen Staat nach Vorbild des Deutschen Reichs von 1871 zu errichten“. Kopf der Gruppe „Patriotische Union“ soll der 1951 geborene Immobilienunternehmer Heinrich XIII. Prinz Reuß sein. Prinz Reuß habe beim Worldwebforum 2019 die Souveränität der Bundesrepublik infrage gestellt und hänge der Reichsbürger- und QAnon-Ideologie an. Obwohl diese Razzia als die größte der Bundesrepublik gilt, stellen solche Umtriebe keine Seltenheit dar. So wurden im April 2022 vier sog. „Reichsbürger“ festgenommen, die die Entführung des Gesundheitsministers Karl Lauterbach planten. Mittlerweile zählt die Reichsbürgerbewegung ca. 20.000 Menschen in verschiedenen Gruppierungen. Über ihre Telegram-Kanäle erreichen diese (Stand Juni 2021) die dreifache Personenzahl. Ferner gibt es diverse YouTube-Kanäle mit einer ebenfalls hohen Reichweite, z. B. „Bewusst.TV“.

Da Jugendliche auf Social Media mit diesen Inhalten konfrontiert werden (könnten), sei es aus Neugier oder Zufall,

ist es von höchster Relevanz, diese Verschwörungserzählungen zu prüfen. Ein Vorschlag dafür stellt dieser Unterrichtsentwurf dar.

### Didaktische Überlegungen

Die sog. „Reichsbürger“ sind eine sehr heterogene Gruppe, die die Existenz der Bundesrepublik Deutschland (BRD) als Staat ablehnt und stattdessen das Fortbestehen des Deutschen Reiches von vor 1945 propagiert. Das Kriegsende 1945 ist hier zentral, da die Reichsbürger den Weg zum Friedensvertrag über die Kapitulation des Deutschen Reiches über die beiden Staatsgründungen der DDR und der BRD hin zum Zwei-plus-Vier-Vertrag nicht als Friedensschluss anerkennen. Ganz im Gegenteil: Sie glauben, dass der Kriegszustand zwischen Deutschland und den Alliierten fortbesteht und der Zweite Weltkrieg in anderer Form fortgesetzt werde.

Zentrales Element des Unterrichtsgegenstands sind Analyse und Überprüfung dieser Verschwörungserzählungen. Dazu sollen die Lernenden die Argumentation der Reichsbürger hinterfragen und dem historischen Geschehen gewisse Gesetzestexte gegenüberstellen. Dabei schulen sie ihre Sach- und Methodenkompetenz, indem sie Aussagen plausibel und komplex miteinander verknüpfen sowie kategoriale Zugriffe bei der Rekonstruktion und Dekonstruktion historischer Thesen verwenden. Sie überprüfen fremde historische Deutungen und erzählen Geschichte sinnstiftend. Dabei lernen sie, gegen Verschwörungserzählungen zu argumentieren.

Durch die Differenzierungsmöglichkeiten ist die Stunde sowohl in der Sek.

I als auch in der Sek. II verwendbar. Für Niedersachsen wären das die Themen „Deutsches Selbstverständnis nach 1945“ und „Erinnerungskultur“ für die Sek. II und „Wiedervereinigung Deutschlands“ in der Sek. I im Fach Geschichte oder „Deutschland – ohne Mauer geeint?“ im Fach Gesellschaftslehre, Sek. I, Klasse 10.

Diese Einheit kann sowohl als Einstieg in das Thema als auch als Ergebnissicherung einer Themenreihe genutzt werden. Die Einstiegsgeschichte generiert einen Lebensweltbezug der historischen Ereignisse nach 1945 für die Lernenden.

Im Rahmen dieser Einheit werden historische Daten von der Potsdamer Konferenz (17.07. bis 02.08. 1948) bis zur ersten gemeinsamen Wahl nach der Wiedervereinigung am 02.12.1990 behandelt. Auf der Potsdamer Konferenz wurde die unmittelbare Nachkriegsordnung des Deutschen Reiches – eine Unterteilung in vier Besatzungszonen, die Grenzziehung zu Polen und die Gründung des Alliierten Kontrollrats – beschlossen. Der Kontrollrat trat bis 1948 regelmäßig zusammen, bis die UdSSR im Zuge des Kalten Krieges austrat.

Am 01.07.1948 bekamen die Minister der Westzonen-Länder auf der Frankfurter Konferenz von den drei Militärgouverneuren der Westmächte den Auftrag, eine Verfassung für das deutsche Volk zu erarbeiten. Infolgedessen trat ein Parlamentarischer Rat aus Mitgliedern der Länderparlamente zusammen, um ein Grundgesetz auszuarbeiten. Das Grundgesetz selbst war von Beginn an als Vollverfassung beabsichtigt. Den Weg, diese über eine Nationalversammlung zu entwickeln, wurde von den Ministern der Länder abgelehnt, da man die Ostzone nicht davon ausschließen und damit

|             |                                                    |
|-------------|----------------------------------------------------|
| Zielgruppe  | Sek. II, Geschichte                                |
| Zeitbedarf  | 1 – 2 Doppelstunden                                |
| Methoden    | Gruppenarbeit, Wirkungsgefüge, Kurzpräsentation    |
| Kompetenzen | Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz |



Unter sogenannten Reichsbürgern und Querdenkern ist die Meinung verbreitet, die Bundesrepublik sei kein legitimer Staat (Foto: auf einer Demonstration gegen Coronamaßnahmen, Berlin, 14. 3. 2020)

einer Wiedervereinigung im Weg stehen wollte. Im Zuge der Annahme des Grundgesetzes durch die Länder und die Genehmigung der Alliierten wurde die Bundesrepublik Deutschland am 23.05.1949 gegründet. Parallel zur Ausarbeitung des Grundgesetzes wurde ein neues Besatzungsstatut entwickelt, das die Befugnisse der BRD genauestens regelte. Am 07.10.1949 folgte die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) in der sowjetischen Besatzungszone.

Die Pariser Verträge von 1955 hoben das Besatzungsstatut auf, stellten die Teilsouveränität der BRD her und regelten deren Beitritt zur NATO. Nach dem Bau der Berliner Mauer am 13.08.1961 kam es am 21.12.1972 zum Grundlagenvertrag zwischen der DDR und der BRD, der die Beziehungen der beiden deutschen Staaten regelte: Die Unabhängigkeit und die territoriale Integrität des jeweils anderen Staates werden geachtet, inklusive der Oder-Neiße-Linie, die als Grenze auf der Potsdamer Konferenz beschlossen wurde. Infolge des Mauerfalls am 09.11.1989 trat der Alliierte Kontrollrat wieder zusammen, um über eine Wiedervereinigung zu beraten. Das Grundgesetz offeriert zwei Varianten: Ein Staat tritt zum Geltungsbereich des Grundgesetzes dazu (Art. 25 alt) oder das Volk wählt eine Nationalversammlung

und gibt sich eine neue Verfassung (Art. 146). Am 23.08.1990 kam die Volkskammer der DDR, die fünf Monate zuvor gewählt worden war, in einer Sondersitzung zusammen, um über den Beitritt der DDR auf Basis dieser Artikel zu beschließen.

Dieser Beschluss stellt die Basis für den Einigungsvertrag zwischen der BRD und der DDR am 31.08.1990 dar: Beitritt der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes am 03.10.1990, keine neue Nationalversammlung, die über eine Verfassung berät. Die parallel stattfindenden Beratungen der Alliierten gipfelten schließlich im Zwei-plus-Vier-Vertrag, der am 12.09.1990 unterschrieben wurde, die Besatzung für beendet erklärte und das friedliche Zusammenleben der Staaten seit 1945 betonte. Auch wenn der Zwei-plus-Vier-Vertrag keinen klassischen Friedensvertrag darstellt, betonen seine einzelnen Aspekte die Souveränität der BRD und den Frieden auf dem europäischen Kontinent.

Es kam schließlich zur Wiedervereinigung, zum Tag der Deutschen Einheit, am 03.10.1990. Die ersten gemeinsamen Wahlen fanden am 02.12.1990 statt. Der Zweite Weltkrieg ist beendet.

Materialien dieses Beitrags unter: <https://www.volksbund.de/aktuell/mediathek/detail/haben-die-reichsbuerger-doch-recht>

## Literatur

- Bundesamt für Verfassungsschutz (2023): „Reichsbürger“ und „Selbstverwalter“. Staatsfeinde. Geschäftemacher. Verschwörungstheoretiker, <https://fr-vlg.de/nfiipf>
- Der Generalbundesanwalt beim Bundesgerichtshof (2022): Festnahmen von 25 mutmaßlichen Mitgliedern und Unterstützern einer terroristischen Vereinigung sowie Durchsuchungsmaßnahmen in elf Bundesländern bei insgesamt 52 Beschuldigten, <https://fr-vlg.de/rsgfw8>
- Götschenberg, M./Schmidt, H. (2022): Razzia wegen geplanten Staatsstrechs, in: Tagesschau, <https://fr-vlg.de/e5r3mv>
- Hoffer, R. (2022): Rothschilds, Freimaurer, Deutschland GmbH: So tickt Heinrich XIII. Prinz Reuss, in: Neue Zürcher Zeitung, <https://fr-vlg.de/aohjv8>
- Institut für Zeitgeschichte Berlin (2015): Die Einheit. Das Auswärtige Amt, das DDR-Außenministerium und der Zwei-plus-Vier-Prozess. Göttingen.
- Litschko, K. (2023): Bundesanwaltschaft gegen Reichsbürger. Anklage statt Lauterbach-Entführung, in: taz, <https://fr-vlg.de/ae24q4>
- Rathje, J. (2021): Verschwörungstheorien. „Reichsbürger“ und Souveränismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Ausgabe 35–4236, Bonn, S. 34–40.
- Speit, A. (2017): Reichsbürger. Die Unterschätzte Gefahr. Berlin.
- von Plato, A. (2003): Die Vereinigung Deutschlands – ein weltpolitisches Machtspiel. Bush, Kohl, Gorbatschow und die geheimen Moskauer Protokolle. Bonn.
- Wehler, H. (2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bundesrepublik und DDR 1949 – 1990. Band 5, München.
- Wenk, C. (2023): Reichsbürger und Rechtsextreme: Gefährliche Mischung im Bremer Umland, in: radiobremen, <https://fr-vlg.de/vng523>

Lisa Dopke ist Lehrerin für Deutsch, Gesellschaftslehre und Geschichte an der ev. IGS Wunstorf sowie wiss. Mitarbeiterin für Didaktik der Geschichte am Historischen Seminar der Leibniz-Universität Hannover.

## Unterrichtsdramaturgie

| Phase                                       | Unterrichtsgeschehen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | zu nutzendes Material                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Einstieg</b>                             | <p>Lehrkraft trägt die Einstiegsgeschichte vor.</p> <p>Lernende formulieren davon ausgehend eine Leitfrage.</p> <p>(Oder die Lehrkraft folgt dem Vorschlag: „<b>Hat der Mann mit seinen Thesen recht?</b>“)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>M 1: Einstiegsgeschichte</p> <p>(alle Materialien finden Sie in der Mediathek des Volksbundes)</p>                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Organisation der Gruppenarbeitsphase</b> | <p>Die Lernenden werden in Gruppen eingeteilt (à drei bis vier Personen).</p> <p>Das Material wird zur Verfügung gestellt und das Vorgehen erklärt.</p> <p><b>Arbeitsaufträge</b></p> <p>Beantwortet die Leitfrage, indem ihr ein Wirkungsgefüge mithilfe der Kärtchen auf einem „Zeitstrahl“ gestaltet.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Erstellen Sie einen Zeitstrahl mithilfe von M 5.</li> <li>2. Lesen Sie sich den Inhalt der Karten durch. – Lösen Sie die Frage, indem Sie die Karten entlang des Zeitstrahls thematisch und chronologisch sortieren.</li> <li>3. Machen Sie Zusammenhänge deutlich, indem Sie Oberbegriffe ergänzen, einzelne Karten farbig markieren und/oder mit Pfeilen und Verbindungslinien Kausalitäten deutlich machen.</li> <li>4. Formulieren Sie eine Lösung in maximal drei Sätzen.</li> </ol> <p>Die Lernenden schneiden die jeweiligen Karten aus und erstellen gemeinsam ein Wirkungsgefüge. Die Organisation kann chronologisch oder thematisch erfolgen.</p> <p><b>Varianten zur Differenzierung</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. einen Zeitstrahl mit M 5 erstellen und entlang des Zeitstrahls Kausalitäten zunächst mit M 2, dann mit M 3 und M 4, herstellen,</li> <li>b. die Karten M 2 zunächst nach den Themen „Grundgesetz“ und „Zwei-plus-Vier-Vertrag“ sortieren,</li> <li>c. die einzelnen Karten werden in Gruppen bearbeitet und diese dann in einer größeren Gruppe zusammenfügt.</li> </ol> | <p>M 2: Informationskarten Ereignisse – Basiskarten und Erweiterungskarten</p> <p>M 3: Basiskarten zu spezifischen Thesen der Reichsbürger</p> <p>M 4: Erweiterungskarten zu den Thesen der Reichsbürger</p> <p>M 5: Informationen Zeitstrahl</p> <p>Zeitstrahl (DIN-A2-Papier oder Tapete) Schere, Kleber</p> |
| <b>Erarbeitung</b>                          | <p>Die Methode Mystery (komplexes Rätsel, bei dem Zusammenhänge hergestellt und Schlussfolgerungen gezogen werden müssen) bietet im Bereich der Metakognition eine Reflexionsphase über die Gruppenarbeit an sich an.</p> <p>Werden die Basiskarten verwendet, können Erweiterungs- und Vertiefungskarten durch die Lehrkraft ausgegeben werden. Es empfiehlt sich, die Wirkungsgefüge fotografisch oder mittels Aufkleben zu sichern.</p> <p>Als Präsentationsform kann das gesamte Wirkungsgefüge mündlich oder auch schriftlich erklärt werden.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | ggf. M 4                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Sicherung</b>                            | Die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse und beantworten die Leitfrage.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Reflexionsphase</b>                      | <p>Eine Reflexionsphase über die Gruppenarbeit an sich ist sinnvoll, z. B. zu folgenden Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie verlief die Arbeit in eurer Gruppe? Konnten sich alle einbringen? Wie wurde mit unterschiedlichen Meinungen umgegangen?</li> <li>• Wie seid ihr vorgegangen? Wie könntet ihr anders vorgehen und auch zum Ziel gelangen?</li> <li>• Welche Fähigkeiten sind bei dieser Aufgabe wichtig? Wo finden diese Fähigkeiten noch Anwendung?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

# Kein Frieden, aber Stabilität?

## Zur Situation in Bosnien und Herzegowina

Das Auseinanderbrechen Jugoslawiens hat viele Ursachen, eine davon findet sich im Jahr 1987, als der damals noch unbedeutende Parteikommunist Slobodan Milošević den Ort Kosovo Polje (Amselfeld) besuchte, an dem die Serben 1389 von den Türken geschlagen worden waren. In einer aufgeheizten Stimmung wurden dort wütende serbische Demonstranten von der örtlichen Polizei mit Knüppeln zurückgedrängt, woraufhin Milošević rief: „Niemand soll es je wieder wagen, euch zu schlagen!“

Dieses Ereignis verwandelte den ehemals blassen Parteifunktionär in einen serbischen Nationalisten, der schlagartig große Zustimmung aus der Bevölkerung für seine faschistischen Forderungen eines „Großserbiens“ erfuhr. Die nachfolgenden Konflikte auf dem Balkan wurden dadurch zu Kriegen zwischen Bevölkerungsgruppen, die in Jugoslawien friedlich zusammengelebt hatten: Slowenen und Kroaten brachen mit einem von Serbien dominierten Jugoslawien und da dort die ethnische Zusammensetzung weitgehend homogen war, führten die Kriege rasch zu klaren Grenzen. Bosnien jedoch stellte einen komplizierten Fall dar: Die Bevölkerung bestand zu 43 Prozent aus Muslimen mit großen serbischen und kroatischen Minderheiten, Sarajevo war eine durch und durch gemischte und kosmopolitische Hauptstadt (Packer 2022: 310–315).

Als sich im Herbst 1991 die bosnische Teilrepublik von Jugoslawien abspalten wollte, drohte der bosnisch-serbische Politiker Radovan Karadžić im bosnischen Parlament der muslimischen Bevölkerung mit der Vernichtung. Miloševićs ethnischer Nationalismus führte dazu, dass gerade im Bosnienkrieg (1992–1995) ein Feldzug gegen die Zivilbevölkerung geführt wurde. Im Dezember 1992 war die Zahl der Flüchtlinge bereits auf 1,4 Millionen gewachsen und Sadako Ogata, die Hohe Flüchtlingskommissarin der Vereinten Nationen, informierte die Weltöffentlichkeit, die Flüchtlingsströme „scheinen nicht das Ergebnis, sondern das Ziel der Kämpfer zu sein [...]. Die große Mehrheit der Flüchtlinge wurde brutal aus ihren Häusern vertrieben durch so verdammenswerte Praktiken, die als ethnische Säuberungen bekannt sind“ (Ogata 2015).

Die Verbrechen gegen die Menschlichkeit erstreckten sich auf das gesamte Land. Viele Menschen landeten in Omarska, Keraterm und Manjača, den Todeslagern im bosnischen Nordwesten des Landes. Synonym für den Genozid in Bosnien wurde der Ort Srebrenica, an dem mehr als 8.000 bosniakische Männer und Jugendliche ermordet wurden (Fink 2015: 32). Erst die NATO-Operation „Deliberate Force“ konnte die bosnisch-serbischen Stellungen zerstören und fügte der serbischen Führung eine entscheidende Niederlage zu, die sie an den Verhandlungstisch zwang und zum Vertrag von Dayton 1995 führte.

besondere Rolle kommt den Opfern des Genozids zu: Mit den Stimmen der traumatisierten Bevölkerung soll ein Verständnis für die Bedeutung von Sicherheit und Stabilität in Konfliktsituationen als Beginn eines Friedensprozesses geschaffen werden. Die Problemstellung soll zur Reflexion über den Wert von und mögliche Wege zur Aussöhnung anregen.

Der Bosnienkrieg existiert allenfalls als Insel- oder Nischenwissen in der Gesellschaft und Schülerschaft und wird, wenn überhaupt, mental meist unter „Jugoslawienkriege“ abgespeichert. Die zeitliche, emotionale und geografische Nähe dieses Themas soll durch das Foto des Gedenkmarsches vom Juli 2023 an Srebrenica eingebracht werden (M1).

Darauf folgt eine zweistufige Erarbeitung mit M 2. In einem ersten Schritt wird die ethnische Zusammensetzung Bosniens vor und nach dem Krieg durch einen Kartenvergleich erarbeitet und gesichert. Anhand einer Zusammenfassung der Kernpunkte des Vertrages von Dayton und einer Einschätzung des amerikanischen Journalisten George Packer setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Qualität dieses Friedensvertrags auseinander. Einen langfristigen Frieden brachte der Waffenstillstand nicht hervor, sondern nur ein brüchiges Staatskonstrukt ohne Machtzentrale.

Am Ende der ersten Stunde erfolgt eine freie Reflexion im Unterrichtsgespräch oder Partnerarbeit über die Begriffe „Stabilität“, „Kriegszustand“, „Friedenzustand“ und „gerechten Frieden“.

In der zweiten Stunde wird zur Frage „Stabilität um jeden Preis?“ übergegangen. Mit den Opfer- und Täterstimmen aus Bosnien-Herzegowina (BiH) (M3) versuchen die Lernenden, die gegenwärtige Situation im Land zu verstehen: Dieses ist gespalten in einen bosniakischen

### Hinweise zum Unterricht

Die Doppelstunde soll die historischen Grundlagen des Bosnienkriegs sowie die gegenwärtige Lage des vom Zerfall bedrohten Staates vermitteln. Eine

|             |                                                                                                             |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zielgruppe  | 10. Klasse, Geschichte/Politik                                                                              |
| Zeitbedarf  | 2 Unterrichtsstunden                                                                                        |
| Methoden    | Kartenvergleich, Textanalyse, Unterrichtsgespräch                                                           |
| Kompetenzen | Sachkompetenz und Analysekompetenz unter Berücksichtigung der Perspektivenübernahme und Multiperspektivität |



Während der 1425 Tage dauernden Belagerung von Sarajevo, die im Frühjahr 1992 begann, waren die Friedhöfe überfüllt, Opfer mussten in Straßen und Parks bestattet werden (Aufnahme von Februar 1994).

Teil, der um Aufarbeitung der Verbrechen ringt, und einen serbischen Teil, in dem Genozid-Leugnung und Verehrung der Massenmörder in der Erinnerungskultur zum Alltag gehören. Aber auch zwischen Kroaten und Bosniaken kam es zu schwersten Verbrechen. Zur Unterstützung kann hier wieder auf die Karte des Landes zurückgegriffen werden, um das Flickwerk des Landes und auch die Orte des Genozids zu visualisieren. Nach dem Lesen und Kategorisieren der Quellen in Opfer- und Täterstimmen wird zunächst gesichert: Vor welchen Problemen steht die Gesellschaft in BiH?

Nach der Sicherung leitet die Lehrkraft mit folgendem provokanten Zitat eine Diskussion ein:

„Ich sehe wirklich keine Zukunft für dieses Land, ist die zutiefst pessimistische Einschätzung eines hochrangigen westlichen Diplomaten, vor allem mit Blick auf die dramatische Abwanderung der überwiegend jungen Menschen. Ein hoher EU-Militär fasst das so zusammen: ‚Die Lage ist fragil, aber stabil. Niemand weiß, wo das Land in zehn Jahren sein wird‘“ (Sonne 2023).

Eine Leitfrage könnte lauten: Wie könnten die Menschen in Bosnien und Herzegowina wieder zusammenwachsen und zusammenleben? Digitalisierte Schulen oder Klassen können dabei gut Umfragetools (z. B. Slido) einsetzen. Aus den am häufigsten genannten Antworten sollte ein politischer Forderungskatalog gebildet werden, über den final reflektiert werden kann. So erproben die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, friedlichem Zusammenleben in ehemaligen Konfliktgebieten analytisch und planerisch zu begegnen und historische Urteile über vergangene Konfliktreglungen zu fällen.

### Unterrichtsziele

Die Schülerinnen und Schüler

- geben die Nachkriegssituation in Bosnien-Herzegowina wieder
- befassen sich mit den Kriegsverbrechen und Genozid durch Opfer- und Täterstimmen
- entwerfen und diskutieren Ideen für den Übergang von fragiler Stabilität zu friedlicher Aussöhnung
- diskutieren und beurteilen den Wert von Stabilität als Form von Friedensstiftung.

### Sachanalyse

#### Jugoslawienkrieg(e)

Die Sozialistische Föderative Republik Jugoslawien existierte von 1945 bis 1991 und wurde von Josip Broz Tito (1953–1980) regiert. Nach dem Tod des autoritären Herrschers setzte ein langsamer Zerfallsprozess ein und bei Referenden sprachen sich die Bevölkerungen der Teilstaaten für ihre staatliche Souveränität aus. Aus diesen Unabhängigkeitserklärungen entstanden die Staaten Slowenien (Juni 1991), Kroatien (Juni 1991), Nordmazedonien (September 1991), Bosnien und Herzegowina (März 1992), Montenegro (Juni 2006) und Kosovo (Februar 2008). Der ehemals größte Teilstaat Serbien versuchte in diesem Zerfallsprozess durch Schüren von ethnischem Hass ein großserbisches Reich zu schaffen, was zu den Nachfolgekriegen führte.

#### Bosnienkrieg

Im Bosnienkrieg bekämpften sich die Armee der Republik Bosnien und Herzegowina (ARBiH), die Armee der serbischen Republik (VRS) und der Kroatische

Verteidigungsrat (HVO). Mit dem Vertrag von Dayton wurde das Land in zwei politische Einheiten aufgeteilt: die Föderation Bosnien und Herzegowina (mehrheitlich bosniakisch und kroatisch) und die Republika Srpska (mehrheitlich serbisch). Zusätzlich wurde das Sonderverwaltungsgebiet Brčko-Distrikt eingerichtet.

#### Bosnien: Politisches System

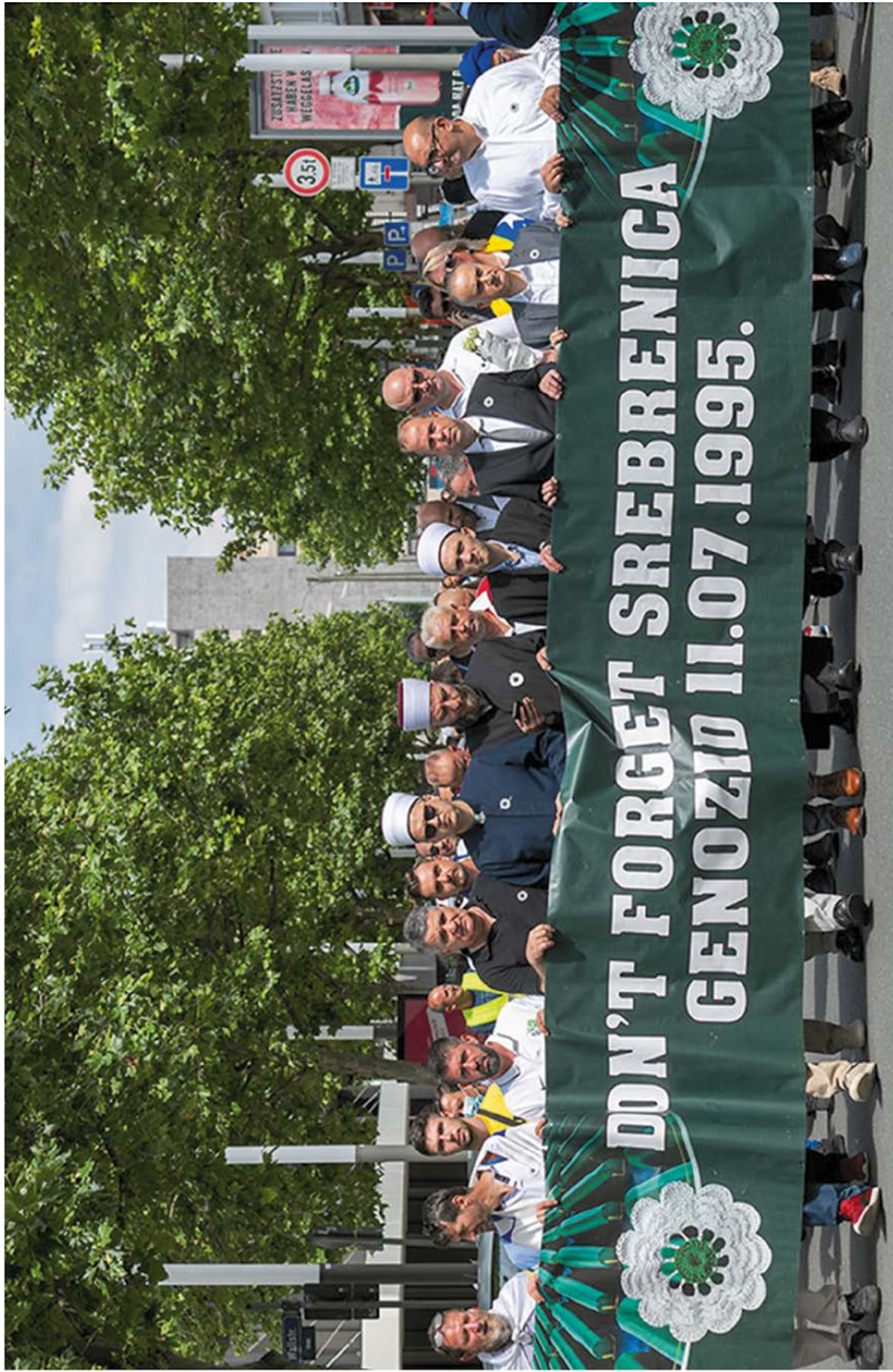
Alle drei Volksgruppen (Bosniaken, Kroaten und Serben) sind mit je einem Vertreter im Staatspräsidium vertreten. Politische Entscheidungen müssen von allen drei Volksgruppen gemeinsam getroffen werden, sodass es oftmals zu Blockaden kommt. Im Vertrag von Dayton wurde das Amt des Hohen Repräsentanten eingerichtet, der die internationale Gemeinschaft vertritt und die Umsetzung des Abkommens überwacht. Dieser kann Blockaden in der Gesetzgebung auflösen und auch Amtsträger entlassen.

#### Literatur

- Fink, M. (2015): Srebrenica. Chronologie eines Völkermords oder Was geschah mit Mirnes Osmanovic. Hamburg, S. 32.
- Ogata, S., zitiert in: Fink, M. (2015): Srebrenica. Chronologie eines Völkermords oder Was geschah mit Mirnes Osmanovic. Hamburg, S. 32.
- Packer, G. (2022): Das Ende des amerikanischen Jahrhunderts. Richard Holbrookes Mission. Hamburg, S. 310–315.
- Sonne, W. (2023): Land mit ungewisser Zukunft. Die Herausforderungen für Bosnien-Herzegowina, in: Deutsche Atlantische Gesellschaft – Opinions on Security, Ausg. 33.

Dr. Moritz Pöllath ist Akademischer Rat a. Z. am Historischen Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität München.

## BILDIMPULS



## Bosnien-Herzegowina vor und nach dem Krieg von 1992 bis 1995

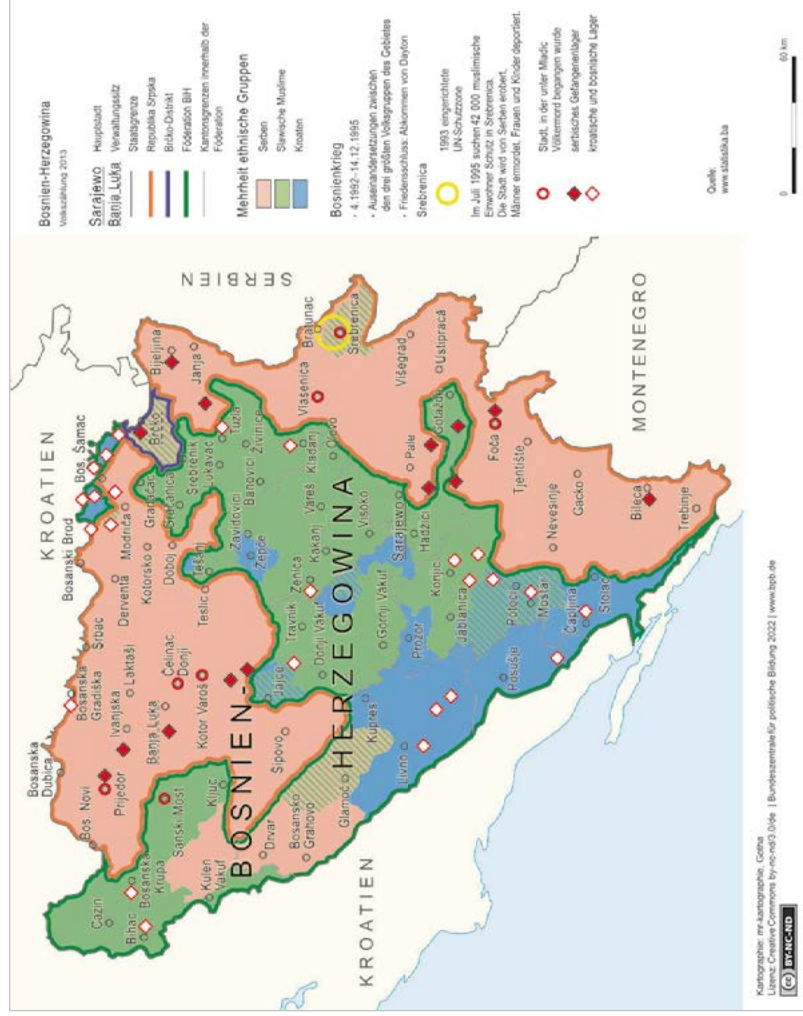
### Veränderung der ethnischen Zusammensetzung



Bosnien-Herzegowina im Jahr 1991

### Arbeitsaufträge

1. **Vergleiche beide Karten hinsichtlich der Veränderungen der religiös-nationalen Zusammensetzungen. Notiere die Städtenamen und Regionen, an denen Veränderungen stattgefunden haben.**
2. **Suche auf der Karte die Orte, an denen Gefangenenlager eingerichtet wurden sowie Kriegsverbrechen und Völkermord begangen wurden.**



Bosnien-Herzegowina im Jahr 2022

## Der Friedensvertrag von Dayton 1995

### Friedensbedingungen durch den Friedensvertrag von Dayton

- 1) Bosnien und Herzegowina, das sich 1992 für unabhängig von Jugoslawien erklärt hatte, bleibt als souveräner und ungeteilter, aber stark dezentralisierter Staat in den international anerkannten Grenzen bestehen.
- 2) Sarajevo bleibt Hauptstadt von Bosnien und Herzegowina.
- 3) Bosnien und Herzegowina setzt sich aus zwei Entitäten zusammen: der Republika Srpska mit 49 % und der Föderation von Bosnien und Herzegowina mit 51 % des Territoriums.
- 4) Bewegungsfreiheit der Bewohner gewährt den Flüchtlingen und Vertriebenen das Recht auf Rückkehr in ihre ursprünglichen Wohnorte.
- 5) Die neue Verfassung sieht Demokratie und Marktwirtschaft vor.
- 6) Überwachung des Friedensabkommens durch eine internationale Friedenstruppe

### Urteil des US-amerikanischen Journalisten George Packer über den Friedensvertrag von Dayton (2022)

Für die Lebenden und die Toten kam das Ende dieses Krieges viel zu spät. Der Frieden war, wie Izetbegović [erster Präsident Bosnien-Herzegowinas] gesagt hatte, ungerecht. Was die Serben durch Morden gewonnen hatten, durften sie nun per Vertrag behalten. [...] Izetbegović fühlte sich in Dayton verraten und verkauft, als er aber nach Sarajevo zurückkehrte, bejubelten ihn die Menschen, weil er ihnen Frieden gebracht hatte. Am Silvesterabend [...] kamen die Bürger und Bürgerinnen von Sarajevo vor dem Rathaus zu einem Freiluftkonzert zusammen. Die bosnischen Serben weigerten sich, den Vertrag in Dayton zu paraphieren [unterzeichnen]. [...] Später mussten sie doch unterzeichnen. [...]

Im ganzen Land wagten es nur wenige Vertriebene, egal welcher Gruppe, die ethnischen Grenzen zu überqueren und in ihre Heimatdörfer zurückzukehren. Bosnien blieb ethnisch gesäubert. Aufgrund der serbischen Uneinsichtigkeit und der Schwäche des Westens sollte es weitere anderthalb Jahrzehnte dauern, bis sich Karadžić und Mladić dem Kriegsverbrechertribunal in Den Haag stellen mussten. Wahlen verfestigten die Nationalismen, die den Krieg gebracht hatten, und die Korruption, die von ihm genährt wurde. [...]

Je weiter der Krieg zurückliegt, desto weniger großartig erscheint das, was in Dayton erreicht wurde. Es ist leicht, das Abkommen zu zerpfücken, wenn man das Sterben der Kinder, den Hunger und die Kälte nicht am eigenen Leib erfahren hat. Aber Diplomaten leben mit kurzen Fristen, und sie nehmen, was sie bekommen können. Der Friedensprozess erschuf ein zweiköpfiges Monster, [...] eine hybride [gemischte] staatliche Einheit mit zwei Armeen und einer schwachen Zentralregierung [...]. Mit der Zeit zogen die Ausländer weiter [...] und überließen Bosnien seinem Schicksal, das darin bestand, niemals ein normales Land zu werden. Der Patient hat überlebt, ist aber bis heute entstellt. Heute ist der Bürgermeister von Srebrenica ein Serbe, der leugnet, dass ein Genozid stattgefunden hat, und Sarajevo eine wunderschöne, betörende Stadt, aber es leben dort praktisch keine Serben und Kroaten mehr, und die Muslime, besonders die jungen, wollen alle weg.

Packer, George: Das Ende des amerikanischen Jahrhunderts. Richard Holbrookes Mission. Hamburg 2022, S. 463–465, © Rowohlt Verlag GmbH

### Arbeitsaufträge

1. Was waren die Folgen des Friedensvertrages für das Land direkt nach dem Krieg?
2. Wie beurteilt der Autor den Friedensvertrag?
3. Fülle dein eigenes Urteil über den Friedensvertrag und beziehe in dein Urteil den Wert von Stabilität und langfristigem Frieden mit ein.

## Stimmen von Tätern und Opfern

### Stimme 1: Munira Subasić

„Wir müssen weiter für Wahrheit und Gerechtigkeit kämpfen, um zu verhindern, dass die jungen Generationen (auf dem Balkan) von Hass und Rachegelüsten angesteckt werden. Ich hoffe, dass das Gewissen der Welt erwacht und dass sie uns beschützen, wie sie die jüdischen Mütter beschützt haben; uns helfen, ein Gesetz gegen die Leugnung des Völkermords zu bekommen; uns vor der Beleidigung und Demütigung seiner Leugnung zu bewahren. Nur dann werden wir und unsere Kinder anfangen, ein normales Leben zu führen.“

10 Munira Subasic hat bei dem Massaker ihren Mann, einen Sohn und 22 weitere männliche Verwandte verloren.

Info: Die Genozid-Leugnung ist in Bosnien-Herzegowina seit Juli 2021 strafbar. Vorgesehen sind Haftstrafen zwischen drei Monaten und drei Jahren.

Sabina Niksic, „Meine Brust war blau von Blutergüssen. Ich lag nackt auf dem Tisch“ (2021), WELT <https://fr-vlg.de/cgf4wv>



### Stimme 2: Hasan Hasanović

„Ich hatte dort gute Freunde, einer von ihnen war Hajrudin Mesić, ein Überlebender des Genozids und Geschichtspräsident, der vier Brüder in Srebrenica verloren hatte. [...] Ich erinnere mich auch an zwei kleine 5 Jungs. Einer von ihnen war ein Cousin von mir, der voller Stolz zu dem anderen Jungen sagte: „Hasan ist mein Cousin.“ Woraufhin der andere Junge erwiderte: „Hasan ist auch mein Cousin.“ Beide hatten ihre Väter im Genozid von Srebrenica verloren, und in ihrer Familie 10 war keine männliche Identifikationsfigur übrig geblieben. Das Gespräch mit diesen beiden Jungs rührte mich

sehr. Ich schaute sie an, diese zwei süßen Jungen, die ohne Vater als zentrale Stütze weiterleben mussten. [...] Kein Gerichtsurteil auf dieser Welt kann diesen furchtbaren Schmerz und den Verlust all der Frauen und Kinder, die keine Familie und keine sorglose Kindheit mehr haben, wieder gutmachen. Nach dem Genozid musste sich meine Mutter um mich und meinen jüngeren Bruder kümmern. Unser Leben als Flüchtlinge war 20 sehr schwer. Eine neue Umgebung, kein Zuhause, kein Geld, kein Vater, nur Schmerz, der angesichts der Größe des Verlustes nie verblasst.“

Hasan Hasanović. Srebrenica überleben. Göttingen: 2022, Wallstein Verlag, S. 91 – 92, © Wallstein Verlag GmbH

### Stimme 3: Milorad Dodik, Präsident der Republika Srpska

„Dort hat es keinen Völkermord gegeben. Das wissen wir alle hier in der Republika Srpska.“ (21. Februar 2023)

RFE/RL's Balkan Service „Prosecutor Files Case Against Bosnian Serb Leader Dodik For Genocide Denial“ (06.03.2023) <https://www.rferl.org/a/bosnia-dodik-genocide-denial/32305177.html>; © RFE/RL's Balkan Service; Übersetzung aus dem Englischen: Moritz Pöllath

„[...] die größte Täuschung des 20. Jahrhunderts – die Geschichte von Srebrenica.“ (20. Juni 2015)

Katharina Bart, Maja Zuvela „Bosnian Serb leader: Srebrenica was 20th century's 'greatest deception'“ (25.06.2015), REUTERS, <https://www.reuters.com/article/us-bosnia-serbia-arrest-idUSKBN0P51OL20150625/>; Übersetzung aus dem Englischen: Moritz Pöllath

### Stimme 4: Dario Kordić

„Er [der Priester] fragte mich, ob es das Gefängnis wert sei, ob es den Krieg wert sei. Ich habe ihm gesagt: Ich würde es noch einmal machen [...], jede Sekunde hat sich gelohnt“ – sagt Kordić aufgeregt mit einem lauten Lachen, woraufhin die Kompanie dem Kriegskommandeur der HVO begeistert applaudierte. Der Internationale Gerichtshof für Kriegsverbrechen in Den Haag verurteilte 5

Kordić zu 25 Jahren Gefängnis wegen Kriegsverbrechen gegen die bosniakische Bevölkerung im Lašva-Tal in den 10 Jahren 1993 und 1994, darunter das Massaker im Dorf Ahmići, bei dem Mitglieder der kroatischen HVO am 16. April 1993 116 Zivilisten getötet haben [...].

STAV, „Dok HDZ i Čović šute: Zločinca Kordića mladi fratar u Busovači prozvaao pred hiljadama vjernika“ (16.06.2023); Übersetzung: Moritz Pöllath

### Stimme 5: Hasan Hasanović

Von 1992 bis Juli 1995 lebten wir in Srebrenica unter furchtbaren Bedingungen. Wir hatten keinen Strom, kein Essen und keine Medikamente. Für mich war es extrem schwer, in dieser wirklich unmenschlichen Situation zu bestehen. Tagsüber las ich, nachts ging ich draußen spazieren. Im Winter, wenn die Nächte lang waren, war es noch schlimmer. Bis 1993 fühlte sich die freie Zone um Srebrenica herum noch ziemlich groß an, und ich konnte mit meinen Freunden in der Umgebung von Srebrenica herumwandern, wenn uns langweilig war. Bald aber kamen immer mehr Flüchtlinge, und die Häuser und Wohnungen füllten sich schnell. Schließlich wurde der Strom endgültig abgestellt, und unsere

Lebensmittelvorräte neigten sich ebenfalls dem Ende zu. An einem Tag im Mai 1992 flogen Flugzeuge der Jugoslawischen Volksarmee (JVA) über Srebrenica und warfen Bomben über der Stadt ab. Eine Bombe fiel auf einen Spielplatz in der Nähe unserer Wohnung, und alle Fenster barsten. [...] Mit meinem Freund schaute ich später nach, wo genau auf dem Spielplatz die Bombe gefallen war, und dort erblickte ich ein riesiges Loch im Asphalt. Von diesem Tag an machten mir alle Geräusche Angst. [...] Immer wieder fragte ich mich, warum sie Zivilisten in der Stadt angriffen – Kinder, Frauen, Ältere. Ich wusste, dass der Tod an jeder Ecke lauerte. Auch in meiner Familie gab es erste Opfer.

Hasan Hasanović, Srebrenica überleben. Göttingen: 2022, Wallstein Verlag, S. 38 – 40; © Wallstein Verlag GmbH

### Stimme 6: Regierung der Republika Srpska

„Es kann jedoch nicht festgestellt werden, dass diese Morde mit einer anderen Absicht begangen wurden als der Beseitigung einer militärischen Bedrohung.“

Nermina Kuloglija, „Bosnian Serb Report Claims Many Srebrenica Victims Weren't Civilians“ (21.07.2021), Balkan Transitional Justice, <https://fr-vlg.de/6w8bq7>; Übersetzung Moritz Pöllath



Mitglieder des russischen Motorradclubs „Nachtwölfe“ marschieren am 9. Januar im Rahmen einer Gedenkfeier zum „Nationalfeiertag“ der Republika Srpska in Banja Luka.

Info: Der Feiertag ist per Gesetz verboten, denn der 9. Januar markiert den Tag im Jahr 1992, als die bosnischen Serben in Bosnien ihren eigenen Staat erklärten und damit einen verheerenden vierjährigen Krieg auslösten, der über 100.000 Menschen das Leben kostete und Millionen obdachlos machte.

### Stimme 7

Ratko Mladić wird hier in Kalinovik, seiner Heimatstadt, geehrt. Auf dem Plakat steht auf Serbisch: „Stadt des Helden“. Mladić wurde vom Internationalen Strafgerichtshof für das ehemalige Jugoslawien (ICTY) in Den Haag für die Planung des Völkermordes an den Bosniaken, die vierjährige Belagerung von Sarajevo und das Massaker von Srebrenica, bei dem mehr als 8.000 bosniakische Männer und Jugendliche ermordet wurden, für schuldig befunden.

10 Moritz Pöllath



Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

### Stimme 8: Vergewaltigte Frau

Ajsic sagt, sie sei drei Tage lang sexuell missbraucht und gefoltert worden, bevor sie Srebrenica in einem der

letzten Busse mit Flüchtlingen verlassen habe. [...] Ihr Kind habe sie später abtreiben müssen.

Sabina Niksic, „Meine Brust war blau von Blutergüssen. Ich lag nackt auf dem Tisch“ (2021), WELT, <https://fr-vlg.de/cgf4we>

### Stimme 9: Wache des Klosters in Fojnica

„Das Schlimmste ist, dass alle Negativität, Lügen und die Verfolgung von Andersdenkenden mit gutem Gewissen erfolgen. Es ist eine schreckliche Tatsache, dass wir anderen Schaden zufügen, ohne es überhaupt zu be-

5 reuen. Es ist eine schreckliche Tatsache, wenn wir öffentlich sprechen, dass wir alles wiederholen würden, all das Böse, das wir getan haben, wir würden es noch einmal tun.“

STAV, „Dok HDZ i Čović šute: Zločinca Kordića mladi fratar u Busovači prozvao pred hiljadama vjernika“ (16.06.2023).

### Stimme 10: Zuhra und Mersa Osmanović

Mit jedem Jahr, das verging, war die Zuversicht von Zuhra und Mersa Osmanović, etwas über das Schicksal des Mannes und Vaters und des Sohnes und Bruders zu erfahren, kleiner geworden. „Manchmal, wenn ich alle 5 diese Gräber sehe, denke ich, sie sind auch getötet worden“, grübelte Zuhra Osmanović. „Und dann denke ich wieder, wir hatten doch bei den Serben viele Freunde. Meine Patin ist Serbin. Wir haben doch nichts getan. Es

gab keinen Grund. Und dann hoffe ich, dass sie vielleicht doch einen Unterschied gemacht haben und dass sie vielleicht doch noch am Leben sind, vielleicht im Lager.“ Es gebe aber keine Lager, sagten die, die es wissen mussten. Es gebe nur solche Stätten des Grauens, wie sie die Ermittler des UN-Tribunals in diesen Jahren 15 nach und nach entdeckten.

Fink, Matthias: Srebrenica. Chronologie eines Völkermords oder Was geschah mit Mirnes Osmanović. Hamburg 2015, © Hamburger Edition Verlag des Hamburger Instituts für Sozialforschung

### Arbeitsaufträge

1. Ordne die Stimmen nach Tätern und Opfern des Krieges.
2. Arbeite auf Basis der Opfer- und Täterstimmen heraus, vor welchen Problemen die Gesellschaft in Bosnien und Herzegowina steht.

# Auslandseinsätze der Bundeswehr?

## Ein Streitgespräch als Rollenspiel

Die Medien spiegeln fast täglich unterschiedliche Meinungen und Debatten über den Einsatz der Bundeswehr im Ausland wider. In der Vergangenheit gab es in Deutschland kontroverse Diskussionen zu diesem Thema, beispielsweise im Zusammenhang mit dem Afghanistankrieg oder mit dem aktuellen Einsatz in Mali. Zunächst stellt sich die Frage, wie sich eine Unterrichtsstunde mit dem Titel „Auslandseinsätze der Bundeswehr – Ein Streitgespräch als Rollenspiel“ dem Thema „Friedensprozesse, Friedensschlüsse und Kriegsfolgen“ zuordnen lässt. Hier sei auf die Leitfragen des Volksbundes verwiesen: Wann bzw. unter welchen Bedingungen ist Frieden möglich? Gibt es einen gerechten Frieden? Wie lässt sich ein Friedenszustand langfristig generieren? Warum gelingt Friedensstiftung in einigen Fällen, warum in anderen nicht? Mit diesen und weiteren Fragen werden die Lernenden während des Unterrichts konfrontiert.

### Fachliche Voraussetzungen

Für das Gelingen der vorliegenden Unterrichtskonzeption ist es erforderlich, dass bereits eine intensive Auseinandersetzung mit den Themen Kriege, gewaltsame Konflikte und Terrorismus erfolgt ist. In diesem Rahmen sollte mindestens eine beispielhafte Konfliktanalyse bezüglich eines ausgewählten Kriegs- bzw. Krisengebietes vorgenommen werden. Dabei müssen auch die institutionellen und

rechtlichen Grundlagen im Hinblick auf die Vereinten Nationen, die NATO und die Auslandseinsätze der Bundeswehr in den Blick genommen werden. Die Unterrichtsstunde ist chronologisch dem Ende der Einheit zuzuordnen.

### Sachanalyse

Ein Auslandseinsatz der Bundeswehr lässt sich zunächst als Einsatz deutscher Streitkräfte außerhalb des nationalen Hoheitsgebiets definieren. Solche Einsätze können auf verschiedenen Ebenen erfolgen, darunter humanitäre Interventionen, Friedenssicherung, Stabilisierungsmissionen und die Unterstützung internationaler Koalitionen bei Konflikten. Die Bundeswehr hat in der Vergangenheit an zahlreichen Auslandseinsätzen teilgenommen. Bekannte Beispiele sind der Einsatz in Afghanistan im Rahmen der Internationalen Sicherheitsunterstützungstruppe (ISAF) und die Präsenz in Mali im Rahmen der Mission der Vereinten Nationen zur Stabilisierung in Mali (MINUSMA). Die Entscheidung über Auslandseinsätze der Bundeswehr obliegt dem Bundestag (Parlamentarismus). Er muss einem solchen Einsatz zustimmen, wobei die genauen Bedingungen und Mandate für den Einsatz von der Bundesregierung festgelegt werden. Die Bundeswehr arbeitet in der Regel eng mit anderen nationalen Streitkräften, internationalen Organisationen, wie der NATO oder den Vereinten Nationen, sowie regionalen Partnern zusammen (vgl. Deutscher Bundestag 2008).

### Unterrichtsdramaturgie

Als Einstieg in die Stunde wird eine Karikatur (M1) präsentiert. Der Begriff

„Kampfeinsätze“ wird dabei abgedeckt. Die Lernenden äußern sich zur Karikatur, zur Bedeutung des Begriffs Verteidigung und zu der Frage, warum er durchgestrichen ist. Die Lehrkraft fragt, was dort stattdessen stehen könnte, und deckt nach einem kurzen Unterrichtsgespräch den Begriff „Kampfeinsätze“ auf. Nachdem die Schülerinnen und Schüler sich dazu geäußert haben, leitet die Lehrkraft zum Stundenthema über (Problemaufriss): „Auslandseinsätze der Bundeswehr – Pro und Kontra“.

Die Lernenden arbeiten die Informationen in Einzelarbeit aus den Rollenkarten heraus, tauschen sich in der Gruppe aus und notieren dann die Argumente auf einem Positionspapier (Gruppenarbeit). Ein Teil der Klasse arbeitet in Gruppen die Pro-Argumente heraus (M1–M3), der andere Teil beschäftigt sich mit den Kontra-Argumenten (M4–M6). Die Kombination aus Einzelarbeit und Gruppenarbeit entspricht dem Konzept des „Kooperativen Lernens“ (Think – Pair – Share). Bei Zeitüberschuss sollte ein Ranking der Argumente aufgestellt werden. Während der Arbeitsphase bereitet die Lehrkraft die Austauschphase vor. Angestrebt wird ein aktiver Austausch der Argumente bei größtmöglicher Zurückhaltung der Lehrkraft.

### Arbeitsaufträge

- Ihr bekommt gleich unterschiedliche Rollenkarten. Lies deine Rollenkarte und unterstreiche die Argumente für deine Position *in Einzelarbeit*.
- Besprecht *in der Gruppe* die einzelnen Argumente und notiert diese stichpunktartig auf dem Positionspapier. Ihr müsst sie später im Streitgespräch wiedergeben können.
- Anschließend teilt ihr die Aufgaben eurer Gruppenmitglieder für das Streitgespräch ein:

|             |                                           |
|-------------|-------------------------------------------|
| Zielgruppe  | Klasse 10, Politik                        |
| Zeitbedarf  | 2 Unterrichtsstunden                      |
| Methoden    | Streitgespräch als Rollenspiel            |
| Kompetenzen | Argumentationskompetenz, Urteilskompetenz |

- eine/n Gruppensprecher/in, die/der die Argumente ins Streitgespräch einbringt und die Diskussion führt. Sie/er darf das Positionspapier während der Debatte verdeckt auf den Tisch legen und notfalls umdrehen.
- zwei bis drei Berater/innen, die sich hinter die Gruppensprecher/innen setzen und bei Bedarf Gesprächsanregungen bzw. Argumente zuflüstern.

Die Lernenden werden aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingebunden, indem sie die Argumente der jeweiligen Gegenseite festhalten (Hörauftrag). Mithilfe des Hörauftrags können sie sich gedanklich der Argumentation der Gegenposition annähern. Auf diese Weise wird die Ergebnissicherung vorbereitet und sichergestellt, dass die Lernenden sowohl die Pro- als auch die Kontra-Argumente verinnerlichen. Die Lehrkraft beendet das Streitgespräch und stellt eine Rollendistanzierung her. Zunächst wird kurz der Lernprozess reflektiert, um dann eine Urteilsfindung einzuleiten. Die Argumente

werden, unter Einbeziehung der Ergebnisse aus dem Hörauftrag, gesammelt. Die Lehrkraft hat die Argumente vorbereitet und visualisiert einige nach Nennung aus der Klasse. So wird ein zeitintensiver Tafelanschrieb vermieden. Ausgewogenheit (Pro–Kontra) hat Vorrang vor Vollständigkeit.

In einem anschließenden Unterrichtsgespräch werden die Argumente durch die Schülerinnen und Schüler gewichtet und diskutiert. Die Lehrkraft initiiert dann eine Abstimmung per Daumenprobe und bittet die Schülerinnen und Schüler, sich zu ihrem Urteil zu äußern. Die Lernenden begründen ihr Urteil und diskutieren dies im Klassenverband. Hier weisen sie Handlungskompetenz nach, indem sie unterschiedliche Sichtweisen und Lösungsansätze akzeptieren. Sie werden schließlich in die Lage versetzt, politische Probleme und Konflikte zu beurteilen (siehe Kompetenzen).

Zur Vertiefung wäre eine Hausaufgabe denkbar, in der ein Kommentar zum Thema verfasst wird.

### Literatur

- Bundesministerium für Verteidigung (o.J.): Verteidigungshaushalt 2021. Nachhaltige Finanzierung für verbesserte Einsatzbereitschaft, <https://fr-vlg.de/4cat89>
- Bundeszentrale für politische Bildung (2015): Auslandseinsätze der Bundeswehr. Akteure und Prozess der Mandatierung, nach Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts. <https://shorturl.at/bpuD2>
- Bundeszentrale für politische Bildung (2019): kurz & knapp. Vor 25 Jahren: Bundesverfassungsgericht billigt Auslandseinsätze, <https://fr-vlg.de/x4falx>
- Dembinski, M. & Gromes, Th. (2018): Legalität und Legitimität von Auslandseinsätzen, in: Bundeszentrale für politische Bildung, <https://fr-vlg.de/ka3e43>
- DER SPIEGEL (2023): Bundeswehr hat mit Mali-Abzug begonnen, <https://fr-vlg.de/2k88sa>
- Deutscher Bundestag (o.J.): Aktuelle Mandate für Auslandseinsätze der Bundeswehr, <https://fr-vlg.de/kt92y1>
- Deutscher Bundestag (o.J.): Das Parlamentsbeteiligungsgesetz, <https://fr-vlg.de/rpd4m2>
- Deutscher Bundestag – Wissenschaftliche Dienste (2008): Völkerrechtliche Rahmenbedingungen für Einsätze der Bundeswehr im Ausland. Berlin.
- Janssen, B.: Kreativer Politikunterricht. Schwalbach/Ts. 2013.
- Lecturio (2022): Deutsche Auslandseinsätze im Verfassungsrecht, <https://fr-vlg.de/2d9myv>

Oliver Baumgarten ist Lehrer an der Schule am Schiffshebewerk (OBS Scharnebeck) und Fachseminarleiter Politik am Ausbildungsseminar (GHRs) in Lüneburg.

1

## Material

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

### STUMMER IMPULS



Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

## ROLLENKARTE

**Für Auslandseinsätze**

*Julian (22 Jahre): Wenn die nationalen Interessen Deutschlands im Ausland bedroht sind, kann ein Einsatz der Bundeswehr notwendig sein.*

Viele Länder dieser Erde befinden sich zurzeit im Krieg und im Chaos und nichts deutet darauf hin, dass bald alles besser sein wird. Ich finde, ein Abzug deutscher Truppen aus einigen Krisen- und Kriegsregionen wäre grob  
 5 fahrlässig. Wenn die nationalen Interessen Deutschlands im Ausland bedroht sind, kann ein Einsatz der Bundeswehr notwendig sein. Klar, deutsche Truppen sollten nur so lange wie nötig vor Ort sein. Aber in vielen Regionen lässt sich nur schwer einschätzen, wann die Länder wirk-  
 10 lich auf eigenen Beinen stehen können. In den Ländern, in denen die Bundeswehr im Einsatz ist, ist ein klarer Trend Richtung mehr Stabilität und Demokratie erkennbar. Alle kleinen Erfolge, die in den letzten Jahren erzielt worden sind, könnten innerhalb weniger Monate vernichtet werden, wenn die Bundeswehrtruppen abziehen. Häufig werden Terroristen, die in westlichen Nationen Anschläge verüben, in den Krisen- und Kriegsregionen dieser Welt ausgebildet. Das heißt: Wir brauchen Demo-  
 15 kration, Wohlstand und Stabilität in diesen Ländern, um unseren Frieden zu sichern und uns vor Terrorismus zu

schützen. Nur in wirtschaftlich und politisch stabilen Regionen wird es keine Terrorcamps<sup>1</sup> mehr geben.

Der Einsatz der Bundeswehr im Ausland kann auch als Zeichen der Solidarität mit internationalen Partnern gesehen werden und dazu beitragen, gemeinsame Interessen und Werte zu fördern. Deutschland hat internationale Verpflichtungen, die durch den Einsatz der Bundeswehr erfüllt werden können, wie z. B. die Unterstützung der NATO oder der Vereinten Nationen. Auslands-  
 25 einsätze der Bundeswehr kommen natürlich nur in Frage, wenn es ein völkerrechtlich korrektes und durch den UN-Sicherheitsrat abgesichertes Mandat<sup>2</sup> gibt. Das war bisher immer der Fall! Auslandseinsätze der Bundeswehr sind seit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahre 1994 rechtlich erlaubt, bedürfen aber der Zustimmung des Bundestags.

**Erläuterungen**

1 Ausbildungslager für Terroristinnen und Terroristen  
 2 ein Auftrag

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

## ROLLENKARTE

**Für Auslandseinsätze**

*Marten (17 Jahre): Bundeswehreinsätze der letzten Jahre waren keineswegs erfolglos.*

Ein Einsatz der Bundeswehr kann notwendig sein, um Menschenleben zu schützen, insbesondere in Fällen von humanitären Krisen oder bei Völkermord. In Afghanistan zum Beispiel waren die letzten Jahre vor dem Abzug  
 5 keineswegs erfolglos. Bevor die internationalen Truppen kamen, lag das Bildungswesen in Trümmern. Zwischenzeitlich gingen wieder Millionen von Kindern zur Schule. Vor allem durften auch die Mädchen wieder die Schule besuchen. Nach dem Abzug der internationalen Truppen  
 10 sind nun alle Erfolge zunichtegemacht. In den Ländern, in denen die Bundeswehr im Einsatz war, hat sich häufig nicht nur die Situation für Frauen verbessert. Auch die Gesundheitsversorgung konnte vielerorts ausgebaut werden. Viele Menschen werden in den Einsatzgebieten der  
 15 Bundeswehr medizinisch versorgt, wenn sie krank sind. Die Bundeswehr kann Waffenstillstandsabkommen überwachen oder bei der Entwaffnung von militanten<sup>1</sup> Gruppen helfen. Dort, wo die Bundeswehr im Einsatz ist, ist es möglich, auch wieder eine freiere Berichterstattung durch die Medien herzustellen. Sender können beispiels-  
 20 weise wieder frei über die politischen Ereignisse im Land berichten, da die Bundeswehr die Rahmenbedingungen

dafür schafft. Ein vorschneller Rückzug deutscher Truppen würde in einigen Regionen wieder einen neuen Bürgerkrieg auslösen und alle Erfolge zunichtemachen. Die Vereinten Nationen wollen Sicherheit, Recht und Ordnung sowie Demokratie in der Welt. Ein großer Teil der Bevölkerung in den betroffenen Regionen will das ganz bestimmt auch. Freie Wahlen sind häufig nur durch die  
 25 Anwesenheit der deutschen und internationalen Truppen möglich. Wähler werden häufig bedroht und eingeschüchert. Zukünftige Wahlen können durch deutsche Truppen geschützt werden. In einigen Regionen hätten alle Bemühungen, eine Demokratie aufzubauen, bald ein  
 30 Ende, wenn es keine Unterstützung und Absicherung durch Bundeswehrsoldaten gäbe. Die Deutschen helfen häufig bei der Ausbildung der ortsansässigen Polizei. Auf diese Weise kann man die Länder und Regionen dabei unterstützen, sich wieder selbst zu helfen und für Frieden zu sorgen. Auch hier können deutsche Truppen weiterhin intensive Unterstützung leisten.

**Erläuterung**

1 etwas mit Gewalt und Kampf durchsetzen wollen

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

## ROLLENKARTE

**Für Auslandseinsätze***Lara (17 Jahre): Ein Einsatz der Bundeswehr kann auch der Abschreckung dienen*

Die militärische Absicherung für die nötige Entwicklungshilfe (Ausbildung von Lehrern, Verbesserung des Bildungssystems, wirtschaftlicher Wiederaufbau, Ausbildung von Sicherheitskräften, Strom- und Wasserversorgung auf dem Land, Gleichberechtigung von Frauen) wird durch einen Bundeswehreinsatz gewährleistet und ist vielerorts noch nicht abgeschlossen. In vielen Regionen sind die Strukturen nach vielen Jahren Krieg und Bürgerkrieg völlig zerstört. Die Sicherheitslage ist oft noch nicht so stabil, dass einheimische Sicherheitskräfte allein für Ordnung und Sicherheit im eigenen Land sorgen können. Wer fordert, dass die Bundeswehr abziehen soll, nimmt in Kauf, dass ein Großteil der Bevölkerung wieder den Übergriffen von Terroristen und Diktatoren ausgesetzt ist.

Das Beispiel Afghanistan zeigt dies sehr deutlich. Nach dem Abzug hat sich die Sicherheitslage wieder verschärft. Die Taliban haben die Macht erneut an sich gerissen. Die Menschenrechtslage hat sich enorm verschlechtert. Dies gilt insbesondere für die Rechte der

Frauen. Es gibt aber noch mehr Probleme. Seit dem Abzug der Bundeswehr aus Afghanistan bauen beispielsweise wieder viele Bauern Opium<sup>1</sup> an, um ihren Lebensunterhalt zu sichern. Der Drogenhandel ist eine gute Einnahmequelle für Terroristen, wovon sie ihre Waffenkäufe finanzieren. Opiumanbau und der weltweite Drogenhandel haben sich nach Abzug der internationalen Truppen wieder ausgeweitet.

Auch in Litauen wurden angesichts der zunehmenden russischen Aggression deutsche Soldaten stationiert. Die Stationierung der Bundeswehr in Litauen dient dem Zweck, eine starke Abschreckung gegen mögliche Bedrohungen aufrechtzuerhalten. Durch die Präsenz deutscher Truppen wird gezeigt, dass die NATO fest entschlossen ist, ihre Mitglieder zu verteidigen, und dass ein Angriff auf ein Mitgliedsland als Angriff auf die gesamte Allianz<sup>2</sup> betrachtet wird.

**Erläuterungen**

1 ein Rauschmittel, das aus der Mohnpflanze gewonnen wird  
2 Bündnis (hier die NATO)

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

## ROLLENKARTE

**Gegen Auslandseinsätze***Anna (17 Jahre): Aus eigener Kraft!*

In einigen Regionen haben deutsche Truppen ein Gerüst zum Aufbau eines neuen Staates geschaffen. Dieses Gerüst wird meiner Meinung nach sicher nicht sofort zusammenfallen, wenn die Truppen aus dem Land abziehen. In diesen Ländern steht nach dem Abzug der Truppen das nötige Werkzeug für eine eigene weitere Entwicklung zur Verfügung. Deutsche Truppen werden hier also nicht länger benötigt. Staaten und Regionen, in denen mithilfe deutscher Soldaten Frieden geschaffen wurde, müssen deswegen ihren Weg so schnell wie möglich allein weitergehen. Nicht zuletzt, um sich selbst als unabhängiger Staat zu sehen, der fähig ist, aus eigener Kraft zu handeln und zu wachsen. Aus einem zufriedenen Volk entsteht selten Terrorismus.

Der Einsatz der Bundeswehr im Ausland erfordert einen hohen finanziellen Aufwand. Die Finanzen unseres Landes werden zusätzlich belastet. Der Verteidigungsetat lag im Haushaltsjahr 2021 bei insgesamt 46,93 Milliarden Euro. Nun soll ein Sondervermögen von bis zu 100 Milliarden Euro hinzukommen. Je mehr Auslandseinsätze beschlossen werden, desto teurer wird es. Dieses Geld

könnte man besser in Bildung und Umweltschutz stecken.

Ein Einsatz der Bundeswehr im Ausland kann die Konflikte in der Region eskalieren lassen, insbesondere wenn es sich um einen bewaffneten Einsatz handelt. Das kann weitere Opfer nach sich ziehen. Bundeswehreinsätze führen aus meiner Sicht dazu, dass Versuche einer friedlichen Konfliktlösung gar nicht erst erprobt werden. Gewalt erzeugt immer Gegengewalt. Jeder Militärschlag mit zivilen Opfern schürt Hass und treibt den Terroristen neue Kämpfer zu. Die Spirale der Gewalt nimmt dann ihren Lauf. Frieden kann niemals durch Waffengewalt gesichert werden.

In einigen Ländern lehnen große Teile der ansässigen Bevölkerung den Einsatz ausländischer Truppen in ihrem Land ab. Da darf man sich schon fragen, was deutsche Soldaten in einem Land machen, dessen Bewohner sie dort gar nicht haben wollen. Auch in Deutschland sind große Teile der Bevölkerung gegen den Einsatz deutscher Truppen im Ausland. Das können die verantwortlichen Politiker doch nicht einfach ignorieren.

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

## ROLLENKARTE

**Gegen Auslandseinsätze***Nico (17 Jahre): Die Bundeswehr ist eine Verteidigungsarmee.*

Ich bin strikt gegen den Einsatz deutscher Truppen im Ausland und werde auch deswegen nach der Schule nicht zur Bundeswehr gehen. Es wird allerhöchste Zeit, dass die deutschen Truppen aus den Krisenregionen dieser Welt abziehen.

Die Bundeswehr ist nämlich eigentlich aus historischen Gründen als Verteidigungsarmee angelegt. Artikel 87 a des Grundgesetzes macht deutlich: „Der Bund stellt Streitkräfte zur Verteidigung auf.“ Die Verfassung Deutschlands sieht vor, dass die Bundeswehr nur zur Verteidigung des Landes eingesetzt werden darf. Nach den Erfahrungen des Ersten und Zweiten Weltkrieges sollte nie wieder Krieg von einer deutschen Streitkraft im Ausland geführt werden. Ein Einsatz im Ausland kann als Verletzung dieser Bestimmung angesehen werden.

In vielen Regionen ist der Frieden nach Entsendung der Bundeswehr in weite Ferne gerückt. Fast überall gibt es

weiterhin Gewalt, deren Leidtragende vor allem diejenigen sind, die mit dem Krieg nur wenig zu tun haben.

Überall sterben auch Frauen, Alte und Kinder. Die Terroristen verstecken sich gern dort, wo sich viele Menschen aufhalten. Wenn die westlichen Truppen dann gegen sie vorgehen wollten, kam es in der Vergangenheit auch immer wieder zu Toten unter der Zivilbevölkerung. Die Enttäuschung der Bevölkerung ist in vielen Einsatzorten sehr groß.

Bisher kamen bei Auslandseinsätzen der Bundeswehr 116 Soldaten ums Leben. Es lässt sich mit keinem Argument rechtfertigen, dass junge deutsche Männer und Frauen in den Krisenregionen dieser Welt sterben. Wie soll man dem Kind eines gefallenen Soldaten erklären, dass es sich im Großen und Ganzen doch gelohnt habe.

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

## ROLLENKARTE

**Gegen Auslandseinsätze***Jana (17 Jahre): Der Bundeswehr ist es nicht gelungen, den Terrorismus wirkungsvoll zu bekämpfen.*

Es ist der Bundeswehr vielerorts nicht gelungen, den Terrorismus wirkungsvoll zu bekämpfen. Die Soldaten schaffen es auch nicht, die Regionen mit Waffengewalt zu befrieden. Im Gegenteil: Nach all den Jahren Kriegeinsatz ist die Zahl der Terrorcamps<sup>1</sup> in vielen Gegenden keinesfalls kleiner geworden.

Ganz aktuell ist auch, dass der Einsatz der Bundeswehr in Mali beendet werden muss. Sowohl die Menschen im Land als auch die dortige Regierung wollen die deutschen und internationalen Truppen nicht und behindern den Einsatz.

Nicht zuletzt macht sich Deutschland durch den Militäreinsatz zur Zielscheibe terroristischer Aktionen, da die Wahrscheinlichkeit von Racheaktionen islamistischer Gruppen auch in Deutschland zunimmt. Es liegt also eine akute Gefährdung für die deutsche Bevölkerung vor.

Ich glaube, dass viele Länder auch mithilfe der Deutschen nicht zu einer Demokratie werden, wie sie beispielsweise bei uns in Deutschland vorherrscht. Daran

kann auch die Bundeswehr nichts ändern. Vielen Menschen in den Krisenregionen erscheint der Kampf für Demokratie in ihrem Land eher als nebensächlich. Das Geld für den Einsatz könnte man besser direkt in die Entwicklungshilfe stecken, um beispielsweise den Hunger und die Armut zu bekämpfen.

Je schneller die Truppen die Einsatzgebiete verlassen und den Weg für Verhandlungen der Menschen untereinander frei machen, desto eher kann den Menschen vor Ort mit dem Geld wirklich geholfen werden. Der Einsatz ist kostspielig und verschwendet Steuergelder, die auch für soziale Zwecke in Deutschland eingesetzt werden könnten. Die Gesamtkosten für den regelmäßigen Einsatz deutscher Truppen im Ausland beziffert das Verteidigungsministerium auf mehr als 17 Milliarden Euro. Lohnt es sich wirklich, für sinnlose Einsätze so viel Geld auszugeben?

**Erläuterung**

<sup>1</sup> Ausbildungslager für Terroristinnen und Terroristen



Am 24. August 2023 wird in München anlässlich des Unabhängigkeitstags der Ukraine gefordert, Putin und den Krieg zu stoppen.

ROBERT KÜHNE

# „Putin gehört weggesperrt!“

**Unter welchen Bedingungen ist eine Verurteilung Wladimir Putins durch den Internationalen Strafgerichtshof für Kriegsverbrechen in der Ukraine möglich?**

Als im Februar 2022 der Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine begann, änderte sich über Nacht einiges im politischen Alltagsgeschäft. Akteure auf internationaler Ebene stellten sich grundlegende Fragen: Welche Gründe führten zum Beginn des Krieges? Auf welche Weise kann dieser Krieg beendet werden? Gerät die internationale Weltordnung ins Wanken? Wie können Kriegsverbrechen geahndet und ihre Täter zur Rechenschaft gezogen werden?

Im unterrichtlichen Geschehen der Sekundarstufe II im Fach Politik-Wirtschaft müssen und sollten diese Fragen behandelt werden. Während viele dieser Fragen mit den Vorgaben des Kultusministeriums Niedersachsen kompatibel und gut umsetzbar scheinen, sind andere fachdidaktisch weniger gut ausgearbeitet, z.B. die Thematik der rechtlichen Folgen des Krieges. Dennoch ist deren unterrichtliche Behandlung im Rahmen des dritten Halbjahres der Qualifikationsphase mit dem Rahmenthema „Friedenssicherung als nationale und internationale Herausforderung“ vor dem Hintergrund der geforderten Auseinandersetzung mit „Herausforderungen der Konfliktbewältigung“ (vgl. Kerncurriculum Politik-Wirtschaft Niedersachsen, gymnasiale Oberstufe 2018: 30) möglich.

Das Thema erhält zudem durch seine Aktualität eine besondere Relevanz.

Da der Internationale Strafgerichtshof (kurz: IStGH) im März 2023 Haftbefehl gegen den russischen Präsidenten als Kriegsverbrecher erhoben hat, soll dieses Unterrichtsvorhaben die Frage beantworten, unter welchen Bedingungen politisch Verantwortliche durch den Internationalen Strafgerichtshof verurteilt werden können und welche Erfolgsaussichten ein solcher Prozess hat. Dazu bedarf es der Kenntnisse zum Ukrainekrieg, zu Aufbau und Funktionsweise des Internationalen Strafgerichtshofs und zu einer Definition von Kriegsverbrechen. Basierend auf diesem Wissen, das in der Unterrichtsstunde erworben werden soll, sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, die Unterrichtsleitfrage im Rahmen eines

© IMAGO / ZUMA Wire

|             |                                              |
|-------------|----------------------------------------------|
| Zielgruppe  | Sekundarstufe II, Politik                    |
| Zeitbedarf  | 45 – 60 Minuten                              |
| Methoden    | Textanalyse in arbeitsteiliger Gruppenarbeit |
| Kompetenzen | Analyse- und Urteilskompetenz                |

| Phase                            | Arbeitsaufträge/Inhalte/Ergebnisse                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Material         |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <b>vorbereitende Hausaufgabe</b> | Arbeitsauftrag: Fasst Kernelemente zur Funktionsweise des Internationalen Strafgerichtshofs zusammen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | M 1              |
| <b>Einstieg</b>                  | <p>Die Redaktion der Tagesschau verfasste am 17. März 2023 folgende Eilmeldung auf der Plattform Twitter: „Internationaler Strafgerichtshof erlässt Haftbefehl gegen Putin wegen ...“ (<a href="https://twitter.com/tagesschau/status/1636748298525523968">https://twitter.com/tagesschau/status/1636748298525523968</a>).</p> <p>Arbeitsauftrag: Benennen Sie Möglichkeiten, wie der Internationale Strafgerichtshof den russischen Präsidenten Wladimir Putin für den Krieg gegen die Ukraine verurteilen könnte.</p> <p>Anmerkung: Im Rahmen dieser Unterrichtsphase sollte bereits darauf aufmerksam gemacht werden, dass eine Verurteilung Putins vor dem IstGH nur stattfinden kann, wenn dieser vor Gericht erscheint.</p>                                                                                              |                  |
| <b>Erarbeitung</b>               | <p>Arbeitsaufträge für die Materialien:</p> <p>M 2:</p> <p>a) Arbeiten Sie zentrale Elemente des Tatbestands eines Völkermords heraus.</p> <p>b) Überprüfen Sie, inwieweit Wladimir Putin persönlich für das Verbrechen des Völkermords zur Verantwortung gezogen werden kann.</p> <p>M 3:</p> <p>a) Arbeiten Sie zentrale Elemente der Tatbestände Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen heraus.</p> <p>b) Überprüfen Sie, inwieweit Wladimir Putin persönlich für Verbrechen gegen die Menschlichkeit bzw. Kriegsverbrechen zur Verantwortung gezogen werden kann.</p> <p>M 4:</p> <p>a) Arbeiten Sie zentrale Elemente des Verbrechens der Aggression heraus.</p> <p>b) Überprüfen Sie, inwieweit Wladimir Putin persönlich für das Verbrechen der Aggression zur Verantwortung gezogen werden kann.</p> | M 2, M 3 und M 4 |
| <b>Sicherung</b>                 | Die Ergebnisse der Gruppen werden in einem Tafelbild gebündelt. Kernaussagen zu Straftatbeständen, möglichen Schwierigkeiten und Erfolgsaussichten werden stichpunktartig gesichert.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                  |
| <b>Vertiefung</b>                | <p>Arbeitsauftrag: Hinsichtlich der Frage, welche Organisation für einen Prozess gegen Wladimir Putin infrage komme, äußert sich der Völkerrechtsexperte Gerd Hankel folgendermaßen: „Der Internationale Strafgerichtshof, das wäre die ideale Adresse. Der hat sich ja auch schon mit anderen hochrangigen Angeklagten beschäftigt. Das wäre die ideale Adresse für Putin und für Putins Straftaten.“</p> <p>Nehmen Sie Stellung zu dieser Aussage.</p> <p>Quelle: Wilmes, Anette (2022): Jurist Gerd Hankel über mögliche Verfolgung von Kriegsverbrechen. <a href="https://www.deutschlandfunk.de/gerd-hankel-ueber-moegliche-verfolgung-von-kriegsverbrechen-100.html">https://www.deutschlandfunk.de/gerd-hankel-ueber-moegliche-verfolgung-von-kriegsverbrechen-100.html</a></p>                                         |                  |

politischen Entscheidungsurteils zu beantworten.

Um dieses Ziel zu erreichen, brauchen die Lernenden Vorwissen zum Krieg in der Ukraine, beispielsweise über die Ursachen des Krieges bzw. die Motive der russischen Regierung für den Angriff oder die Interessen der Kriegakteure. Wesentlicher für den Kern der vorliegenden Unterrichtsstunde ist allerdings eine vorherige Erarbeitung

des Konfliktverlaufs (insbes. die Ereignisse in der ukrainischen Stadt Butscha im April 2022) seit dem Kriegsbeginn am 24. Februar 2022 und die Auseinandersetzung mit den Vereinten Nationen (UN). Insbesondere die Rolle der Russischen Föderation im UN-Sicherheitsrat kann ergänzend in den Stundenverlauf eingearbeitet werden bzw. im Sinne eines Rückbezugs auf das regelmäßige Schwerpunktthema „Möglichkeiten

und Grenzen des UN-Sicherheitsrates zur Friedenssicherung“ für das niedersächsische Abitur wiederholt und ergänzt werden.

Basierend auf den Ergebnissen der Stunde ist es sinnvoll, der Frage nachzugehen, ob die Arbeit des IstGH grundsätzlich wirksam und legitim ist, bzw. zu erarbeiten, welche internationalen Organisationen geeigneter sein könnten, um Kriegsverbrechen zu ahnden.

## Unterrichtsdramaturgie und didaktische Analyse

In Vorbereitung auf die vorliegende Stunde erhalten die Lernenden mit dem Material 1 als Hausaufgabe einen oberflächlichen Einblick in den Aufbau und die Funktionsweise des Internationalen Strafgerichtshofs sowie in diejenigen Staaten, welche das Römische Statut unterzeichnet bzw. ratifiziert haben. Einige Arbeitsergebnisse werden im Stundeneinstieg wieder aufgegriffen: Die Lerngruppe wird hier anhand einer unvollendeten Eilmeldung der Tagesschau aufgefordert, mögliche Straftatbestände, wegen derer Wladimir Putin vor dem IStGH angeklagt werden könnte, aufzuführen. Da die Lernenden zu diesem Zeitpunkt noch wenig Wissen um die einzelnen Straftatbestände haben, ist davon auszugehen, dass sie sich auf das Verbrechen der Aggression bzw. Kriegsverbrechen fokussieren. Dieses „Vorausurteil“ sollte gesichert werden, um es später zu überprüfen. Bereits

in dieser Unterrichtsphase ist es sinnvoll, darauf zu verweisen, dass eine Verurteilung Wladimir Putins nur erfolgen kann, wenn dieser persönlich vor Gericht erscheint. Im Anschluss daran wird das Stundenvorgehen durch die Lehrkraft dargelegt und in die Erarbeitungsphase übergeleitet. Hierbei setzen sich drei Gruppen vertiefend mit den vier möglichen Tatbeständen auseinander und überprüfen, inwieweit eine Verurteilung Putins anhand des jeweiligen Tatbestands möglich erscheint. Die Gruppeneinteilung des Kurses kann leistungsdifferenziert erfolgen, indem leistungstärkere Schülerinnen und Schüler das Verbrechen des Völkermords (M2) erarbeiten, welches aufgrund seines Abstraktionsgrads unter Umständen schwerer zu greifen ist. Das Material ist in allen Fällen gleich gestaltet: Nach den Aussagen des Statuts von Rom zum jeweiligen Tatbestand folgt eine Experteneinschätzung zur praktischen Verwendung in einem möglichen Prozess gegen Putin.

Die Tatbestände Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen sind in Material 3 gebündelt, da sich dort starke Überschneidungen finden. Mit Material 4 erarbeiten die Lernenden das Verbrechen der Aggression. Sollten die Lerngruppen Fragen zur Unterscheidbarkeit stellen, ist ein Verweis auf die Notwendigkeit der „mehrfachen“ Taten bei Verbrechen gegen die Menschlichkeit notwendig (vgl. Statut von Rom, Artikel 7, Absatz 2, Lit. 1). Im Anschluss an diese Arbeitsphase sollten die Ergebnisse in einem Tafelbild gebündelt werden, welches Aussagen dazu trifft, weswegen Putin vor dem IStGH verurteilt werden könnte (vor allem Kriegsverbrechen), bevor als Vertiefung Stellung zu einem Zitat des Juristen Gerd Hankel genommen werden soll, der den Strafgerichtshof für den idealen Ort eines Prozesses gegen Putin hält (s. Verlaufsplan).

Robert Kühne ist Lehrer für Deutsch und Politik-Wirtschaft an der IGS Schaumburg in Stadthagen.

1

Material

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

## Der Internationale Strafgerichtshof in Den Haag

### Zur Arbeit des Internationalen Strafgerichtshofs

Der Internationale Strafgerichtshof (Abkürzung: IStGH bzw. im Englischen ICC) nahm 2002 seine Tätigkeit auf. Rechtsgrundlage ist ein multilateraler Vertrag (Römisches Statut, RS), der 1998 von 120 Staaten zur Gründung gezeichnet wurde.

Die bedeutsamsten Grundsätze für die Tätigkeit des IStGH als permanenter Gerichtshof sind:

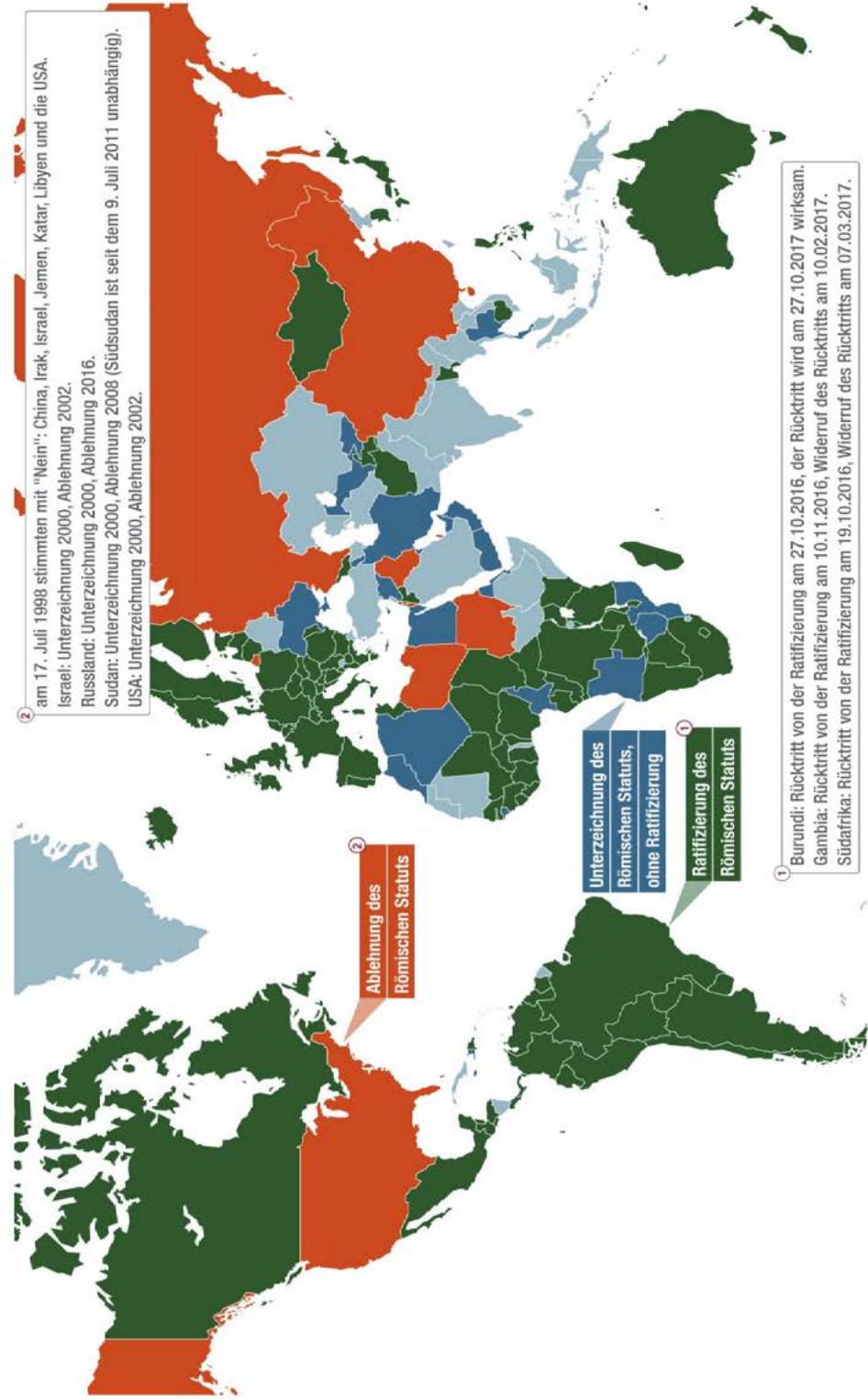
- Der Gerichtshof kann nur dann strafverfolgend tätig werden, wenn Staaten nicht willens oder nicht in der Lage sind, eine bestimmte schwere Straftat ernsthaft zu verfolgen (Grundsatz der Komplementarität); Gerichtsprozesse können nur in Anwesenheit der Angeklagten stattfinden;
- Voraussetzung für die Ausübung der Gerichtsbarkeit des Gerichtshofs ist, dass entweder der Staat, in dessen Hoheitsgebiet sich das Verbrechen ereignet hat, oder der Staat, dessen Staatsangehörigkeit der mutmaßliche Täter besitzt, Vertragsstaat des Römischen Statuts ist oder dieser Staat die Gerichtsbarkeit des Gerichtshofs anerkennt hat;

- Der Gerichtshof wird entweder aufgrund der Unterbreitung einer Situation an den Gerichtshof durch einen Vertragsstaat, einer Verweisung durch den Sicherheitsrat der Vereinten Nationen oder aufgrund eigener Initiative des Anklägers („proprio motu“) tätig [der Strafgerichtshof hat keine eigene Polizei, keine Soldaten, keine Vollzugsgewalt, also keine exekutiven Befugnisse auf dem Territorium von Staaten];
- Die Gerichtsbarkeit ist auf vier besonders schwere Verbrechen beschränkt, welche die internationale Gemeinschaft als Ganzes berühren: Völkermord, Verbrechen gegen die Menschlichkeit, Kriegsverbrechen und (eingeschränkt) das Verbrechen der Aggression. Die Gerichtsbarkeit erstreckt sich nur auf Verbrechen, welche nach dem Inkrafttreten des Römischen Statuts (01. 07. 2002) begangen wurden.

Staaten, die das Römische Statut (nicht) unterzeichnet/ ratifiziert haben (Stand: 2017)

## ■ Internationale Gerichtsbarkeit

Römisches Statut des Internationalen Strafgerichtshofs (IStGH), Stand: 19.07.2017



Quelle: International Criminal Court (ICC): www.icc-cpi.int  
 Lizenz: Creative Commons by-nc-nd/3.0/de  
 Bundeszentrale für politische Bildung 2017 | www.bpb.de

## Der Straftatbestand des Verbrechens des Völkermords

### Der völkerrechtliche Anspruch an einen Völkermord

*Im Römischen Statut wird das Verbrechen des Völkermords folgendermaßen definiert:*

#### Artikel 6 – Völkermord

Im Sinne dieses Statuts bedeutet „Völkermord“ jede der folgenden Handlungen, die in der Absicht begangen wird, eine nationale, ethnische, rassische oder religiöse Gruppe als solche ganz oder teilweise zu zerstören:

- a. Tötung von Mitgliedern der Gruppe;
- b. Verursachung von schwerem körperlichem oder seelischem Schaden an Mitgliedern der Gruppe;
- c. vorsätzliche Auferlegung von Lebensbedingungen für die Gruppe, die geeignet sind, ihre körperliche Zerstörung ganz oder teilweise herbeizuführen;
- d. Verhängung von Maßnahmen, die auf die Geburtenverhinderung innerhalb der Gruppe gerichtet sind;
- e. gewaltsame Überführung von Kindern der Gruppe in eine andere Gruppe.

Vereinte Nationen (1998): Römisches Statut des Internationalen Strafgerichtshofs, S. 4, <https://www.un.org/depts/german/internatrecht/roemstat1.html>

### Zum praktischen Umgang mit dem Verbrechen des Völkermords

*Der Wissenschaftliche Dienst des Bundestags kommt in seinem Schriftstück zur Frage, ob in der Ukraine ein Völkermord verübt wird, zu folgender Einschätzung:*

Auf der Grundlage von Art. 6 IStGH-Statut (Römisches Statut) vom 17. Juli 1998 ermittelt und urteilt der IStGH über die individuelle Schuld und Verantwortlichkeit eines Angeklagten – potentiell kann dies ein einfacher Soldat oder auch ein Staatschef sein. [...].

Völkermord gilt als Prototyp eines staatlichen Großverbrechens, das in der Regel von einer Staatsführung geplant und „legitimiert“, von einem staatlichen (Beamten- bzw. Militär-)Apparat organisiert und gelenkt sowie vor Ort durch eine Vielzahl von staatlichen oder nicht-staatlichen „Helfern“ (Soldaten, Polizisten, Söldner etc.) durchgeführt wird. [...]. Die einzelnen Elemente und Tatbestandsmerkmale des Völkermordverbrechens treten indes weniger deutlich zutage, sobald das potentielle Völkermordgeschehen in einen bewaffneten Konflikt „eingebettet“ ist und damit zum Bestandteil des Kriegsgeschehens wird. Hier gilt es, „bloße“ Kriegsverbrechen und andere Kriegshandlungen von genozidalen Tathandlungen rechtlich abzugrenzen. Selbst das systematische Begehen von Kriegsverbrechen bedeutet nicht automatisch, dass Völkermord vorliegt. Bereits mit Blick auf die

Tötung von Menschen ergeben sich rechtliche Fragen: So kann eine Tötung nach humanitärem Völkerrecht im Krieg erlaubt [...], aber auch ein Kriegsverbrechen (zulasten von Zivilisten) sein, während sie völkermordtatbestandlich (nur) dann Relevanz entfaltet, wenn die Tathandlung gegen Mitglieder einer klar abgrenzbaren Gruppe in ihrer Eigenschaft als Mitglied dieser Gruppe gerichtet [...] und von einer entsprechenden genozidalen Absicht getragen ist. [...]

Der [konkrete] Tatbestand bildet rechtlich die größte Hürde des Genozidtatbestandes – [...] [hier] muss nämlich neben dem Vorsatz, der sich auf die Tathandlung und deren Folgen erstreckt [...], eine besondere Absicht vorliegen, die betreffende Gruppe ganz oder teilweise physisch zu zerstören. Die Zerstörungs- oder Vernichtungsabsicht (*destructive goal*) muss nach herrschender Auffassung das eigentliche Motiv (im Sinne von (Kriegs)Ziel und Zweck) eines Täters für dessen Handeln bilden. Das bloße Wissen, dass die Handlungen zur Zerstörung einer geschützten Gruppe beitragen, reicht dagegen nicht aus.

Wissenschaftliche Dienste des Bundestages (2022): Sachstand. Zur Frage, ob in der Ukraine ein Völkermord verübt wird, S. 9–13, © 2022 Deutscher Bundestag

## Der Straftatbestand des Verbrechens gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen

### Der völkerrechtliche Anspruch an Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen

*Im Römischen Statut werden Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen folgendermaßen definiert:*

#### Artikel 7 – Verbrechen gegen die Menschlichkeit

(1) Im Sinne dieses Statuts bedeutet „Verbrechen gegen die Menschlichkeit“ jede der folgenden Handlungen, die im Rahmen eines ausgedehnten oder systematischen Angriffs gegen die Zivilbevölkerung und in Kenntnis des Angriffs begangen wird:

- vorsätzliche Tötung; Ausrottung; Versklavung; Vertreibung oder zwangsweise Überführung der Bevölkerung [...], Folter [...].

#### Artikel 8 – Kriegsverbrechen

(2) Im Sinne dieses Statuts bedeutet „Kriegsverbrechen“

- vorsätzliche Angriffe auf die Zivilbevölkerung als solche oder auf einzelne Zivilpersonen, die an den Feindseligkeiten nicht unmittelbar teilnehmen;
- vorsätzliche Angriffe auf zivile Objekte, das heißt auf Objekte, die nicht militärische Ziele sind; [...]
- die unmittelbare oder mittelbare Überführung durch die Besatzungsmacht eines Teiles ihrer eigenen Zivilbevölkerung in das von ihr besetzte Gebiet oder die Vertreibung oder Überführung der Gesamtheit oder eines Teiles der Bevölkerung des besetzten Gebiets innerhalb desselben oder aus diesem Gebiet [...].

Vereinte Nationen (1998): Römisches Statut des Internationalen Strafgerichtshofs, S. 4f.; <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/203446/c09be147948d4140dd53a917c2544fa6/roemischesstatut-data.pdf>

*Der Jurist und Journalist Ronen Steinke thematisiert die Anklage gegen Wladimir Putin in einem Artikel für die Süddeutsche Zeitung folgendermaßen:*

Schon lange schickte der Internationale Strafgerichtshof Drohungen in Richtung Russlands. Nun scheinen den Drohungen tatsächlich Taten zu folgen, zumindest berichtete die *New York Times* am Montag von einem konkreten Plan der Ermittler des Weltstrafgerichts in Den Haag. Demnach soll der Haager Chefankläger, der Brite Karim Khan, entschieden haben, zunächst zwei große Vorwürfe gegen die Verantwortlichen für den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine zu erheben. Erstens sei dies die Verschleppung ukrainischer Kinder

nach Russland. Zweitens seien es die militärischen Attacken auf zivile Infrastrukturen wie etwa Kraftwerke. [...] Die russische Beauftragte für Kinderrechte, Maria Lwowa-Bełowa, hatte schon wenige Wochen nach Kriegsbeginn im vergangenen Februar damit begonnen, Kinder nach Russland schicken zu lassen. [...] Russlands Präsident Putin unterzeichnete im vergangenen Mai ein Dekret, um ukrainische Kinder schneller in Russland einbürgern zu können.

Steinke, R., „Internationaler Strafgerichtshof bereitet Anklagen gegen Russland vor.“ (13.03.2023), Süddeutsche Zeitung, <https://www.sueddeutsche.de/politik/icc-anklage-putin-1.5768168>  
© Ronen Steinke/Süddeutsche Zeitung.

*Die Stiftung Wissenschaft und Politik kommt in einer Studie zu völkerrechtlichen Verbrechen im Ukrainekrieg hinsichtlich des Tatbestands des Kriegsverbrechens zu folgender Einschätzung:*

Vor allem im Zusammenhang mit Kriegsverbrechen stellt sich häufig die Frage, unter welchen Voraussetzungen militärische Befehlshaber strafrechtlich verantwortlich sind. Generell gilt, dass sich [...] auch strafbar macht, wer die Begehung eines der im Statut genannten Verbrechen anordnet, dazu auffordert oder dazu anstiftet. Die Schwierigkeit besteht darin, eine solche Tatbeteiligung über mehrere Stufen in der Hierarchie nach

oben nachzuweisen. Ein anderes Konstrukt ist die Verantwortlichkeit militärischer Befehlshaber und anderer Vorgesetzter für – vereinfacht ausgedrückt – Verbrechen, die von untergebenen Personen als Folge des Versäumnisses begangen werden, eine ordnungsgemäße Kontrolle über diese Personen auszuüben.

Schaller, Christiane (2022): SWP-Studie. Völkerrechtliche Verbrechen im Krieg gegen die Ukraine. Optionen der Strafverfolgung auf nationaler und internationaler Ebene. Berlin, S. 15.  
© Stiftung Wissenschaft und Politik

## Der Straftatbestand des Verbrechens der Aggression

### Der völkerrechtliche Anspruch an Verbrechen der Aggression

*Im Römischen Statut werden Verbrechen der Aggression folgendermaßen definiert:*

- (1) Im Sinne dieses Statuts bedeutet „Verbrechen der Aggression“ die Planung, Vorbereitung, den Beginn oder die Ausführung einer Angriffshandlung durch eine Person, die tatsächlich in der Lage ist, das politische oder militärische Handeln eines Staates zu lenken oder zu kontrollieren. Die Angriffshandlung stellt dabei in ihrer Art, ihrer Schwere und ihrem Umfang eine offenkundige Verletzung der Charta der Vereinten Nationen dar.
- (2) Im Sinne des Absatzes 1 bedeutet „Angriffshandlung“ die gegen die Souveränität, die territoriale Unversehrtheit oder die politische Unabhängigkeit eines anderen Staates gerichtete [...] Anwendung von Waffengewalt durch einen Staat. Unabhängig von dem Vorliegen einer Kriegserklärung gilt [...] jede der folgenden Handlungen als Angriffshandlung:
- die Invasion in das Hoheitsgebiet eines Staates oder der Angriff auf dieses durch die Streitkräfte eines anderen Staates oder jede, wenn auch vorübergehende, militärische Besetzung, die sich aus einer solchen Invasion oder einem solchen Angriff ergibt, oder jede gewaltsame Annexion des Hoheitsgebiets eines anderen Staates oder eines Teiles desselben;
  - die Bombardierung oder Beschießung des Hoheitsgebiets eines Staates durch die Streitkräfte eines anderen Staates oder der Einsatz von Waffen jeder Art durch einen Staat gegen das Hoheitsgebiet eines anderen Staates [...].

Vereinte Nationen (2021): Römisches Statut des Internationalen Strafgerichtshofs. Zitiert nach: <https://www.icc-cpi.int/sites/default/files/Publications/Rome-Statute.pdf>; © International Criminal Court 2021, Übersetzung ins Deutsche: Robert Kühne.

*Das populärwissenschaftliche Katapult-Magazin kommt in einem Beitrag im Sonderheft Knicker zu folgender Einschätzung:*

- Obwohl weder Russland noch die Ukraine das Statut unterzeichnet [bzw. ratifiziert] haben, ist der IStGH tätig. Die Ukraine hat nämlich die strafrechtliche Zuständigkeit des IStGH für ihr eigenes Hoheitsgebiet im Jahr 2013 anerkannt. Dementsprechend fallen auch Verbrechen, die seither in der Ukraine begangen wurden, unter seine Gerichtsbarkeit – insbesondere mögliche Kriegsverbrechen, die von russischer und ukrainischer Seite begangen werden. [...] Theoretisch gäbe es noch eine andere Möglichkeit, Spitzenpolitikerinnen und Spitzenpolitiker zur Rechenschaft zu ziehen – über eine Verurteilung wegen des Verbrechens der Aggression, also des Vorbereitens und Führens eines Angriffskrieges. Darüber kann der IStGH in diesem Fall jedoch nicht urteilen – der Aggressorstaat müsste Vertragsstaat sein.

Knicker-Redaktion, „Putin nach Den Haag? Möglich, aber sehr unwahrscheinlich.“ (15.09.2022), Katapult-Magazin. © Katapult-Verlag GmbH

# Vorschau auf die digitalen Beiträge

Alle Texte dieser Handreichung inklusive Materialien können Sie in der Volksbund-Mediathek herunterladen (kostenfreie Registrierung erforderlich). Dort finden Sie auch fünf zusätzliche Unterrichtseinheiten, die wir hier kurz vorstellen.

Startseite der Handreichung:

<https://www.volksbund.de/aktuell/mediathek/detail/publikation-wege-zum-frieden>

|             |                                                                          |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Zielgruppe  | Klasse 10, Politik                                                       |
| Zeitbedarf  | 2 Unterrichtsstunden                                                     |
| Methoden    | Bild- und Textanalyse, kooperative Gruppenarbeit, Argumentationswippe    |
| Kompetenzen | Argumentations-, Reflexions-, Handlungs-, Sach- und Werturteilskompetenz |

## Petra Höxtermann: Von Kooperation zu Konfrontation. Grenzen des Friedensprozesses nach dem Zweiten Weltkrieg

Dass die Friedensprozesse nach dem Zweiten Weltkrieg schnell an Grenzen stießen, thematisiert Petra Höxtermann in ihrer Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe II. Diese eignet sich dank des Materials auch für den bilingualen Unterricht. Ausgehend von der Potsdamer Konferenz und ihren Hauptakteuren werden zunächst Vorwissen und eine vorbereitende Hausaufgabe genutzt, um Wünsche und Gedanken der beteiligten Politiker gegenüberzustellen. Die Materialien bieten anschließend einen Einblick in die gegenseitige Wahrnehmung von UdSSR und USA. Ihre Analyse sowie eine Quellenkritik leiten über zu einer intendierten Beurteilung der Sichtweisen. Daran schließt sich die Diskussion in der Lerngruppe an über (mögliche) Auswirkungen dieser Sichtweisen auf den Verlauf der Konferenz und der weiteren Politik der Großmächte.

<https://www.volksbund.de/aktuell/mediathek/detail/von-kooperation-zu-konfrontation>

|             |                                        |
|-------------|----------------------------------------|
| Zielgruppe  | Klasse 10/Sek. II, Geschichte          |
| Zeitbedarf  | 4 – 5 Unterrichtsstunden               |
| Methoden    | Denkmalserkundung, Quellenanalyse      |
| Kompetenzen | Analyse-, Handlungs-, Urteilskompetenz |

## Ulrike Lendermann: Wann ist ein Krieg zu Ende? Kriegstraumata von Kindern und ihre Folgen

Dass Kriege nicht beendet sind, wenn Friedensverträge oder ähnliche Abkommen geschlossen werden, liegt auf der Hand: Die Erinnerung hält den Krieg wach. Genau diesem Umstand geht Ulrike Lendermann in ihrem Unterrichtsentwurf „Wann ist ein Krieg zu Ende? Kriegstraumata von Kindern und ihre Folgen“ nach. Lendermann stellt Quellen zur Verfügung, die 1948 im Rahmen von Schulunterricht entstanden. Der Lehrer Josef Hövelmann ließ Schulaufsätze über die „Schreckenstage von Dülmen“ verfassen, mit denen die Schülerinnen und Schüler nun arbeiten können. Auf Basis der Quellenarbeit soll die Lerngruppe zu der Aussage „Krieg hört nicht auf, wenn die Waffen schweigen.“ (Sabine Bode) Stellung beziehen.

<https://www.volksbund.de/aktuell/mediathek/detail/wann-ist-ein-krieg-zu-ende>

|             |                                         |
|-------------|-----------------------------------------|
| Zielgruppe  | 9. – 10. Klasse, Geschichte             |
| Zeitbedarf  | 2 Unterrichtsstunden                    |
| Methode     | Bild- und Textarbeit                    |
| Kompetenzen | Analyse-, Urteils-, Handlungs-kompetenz |

### Ulrike Lendermann: Von Helden zu Opfern. Ein Denkmalsvergleich

Diese Unterrichtsstunde thematisiert Denkmale zum Ersten und Zweiten Weltkrieg, die in der nordrhein-westfälischen Stadt Dülmen errichtet wurden. Angestrebt ist es, den Lernenden zu ermöglichen, Sinngebungen der Denkmale zu hinterfragen, diese zu vergleichen und sich mit dem Wandel der Erinnerungskultur auseinanderzusetzen. Die Stunde richtet sich an Lernende ab der 9. Klasse. Der hier vorgeschlagene Unterrichtsgang kann durch Material und Recherche ersetzt werden. Abseits von dem Vergleich werden zusätzlich kreative, weiterführende Aufgaben vorgeschlagen.

<https://www.volksbund.de/aktuell/mediathek/detail/von-helden-zu-opfern>

|             |                                                                                                  |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zielgruppe  | Sek. II, fächerübergreifend                                                                      |
| Zeitbedarf  | 2 Unterrichtsstunden                                                                             |
| Methoden    | Think – Pair – Share, Plenums-gespräch als konstruktives Diskus-sionsforum, Karteninterpretation |
| Kompetenzen | Urteils-, Medien-, Analysekom-petenz                                                             |

### Markus Schröder: Was ist denn Krieg? Diskussion über Definitionen

In seinem Beitrag skizziert Markus Schröder eine binnendifferenzierte und für die Sekundarstufe II geeignete Möglichkeit, sich einer Definition des Begriffes „Krieg“ zu nähern. Dabei sollen Lernende ausgehend von ihren eigenen Vorstellungen verschiedene Definitionen kennenlernen (u. a. die Konfliktstufen des Heidelberger Institutes für Konfliktforschung), um anschließend eine eigene, auch für jüngere Lernende geeignete Definition zu erstellen. Zudem werden Impulse für die Weiterarbeit im Unterricht vorgestellt.

<https://www.volksbund.de/aktuell/mediathek/detail/wann-ist-denn-krieg>

|             |                       |
|-------------|-----------------------|
| Zielgruppe  | Sek. II, Geschichte   |
| Zeitbedarf  | 1 Doppelstunde        |
| Methoden    | Text- und Bildanalyse |
| Kompetenzen | Sachurteilskompetenz  |

### Nils Ruff: Deutsche Waffen in die Ukraine liefern? Eine kontroverse Diskussion

Nils Ruff holt mit seinem Unterrichtsentwurf die Gegenwart in das Klassenzimmer. Auch wenn die Entscheidung in der Frage, ob Waffen in die Ukraine geliefert werden sollen, schon gefallen ist und Lieferungen bereits erfolgen, wird die Frage nach Waffenlieferungen exemplarisch für zukünftige Konflikte und Kriege diskutiert. Die Auseinandersetzung mit der Thematik wird durch eine Karikatur eröffnet. Mit der folgenden Arbeitsphase werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, an der Debatte teilzunehmen. Dazu arbeiten sie mit Materialien, die sowohl Pro- als auch Kontra-Argumente enthalten. Durch die Methode der Argumentationswippe wird den Lernenden ein Tool bereitgestellt, dass ihnen hilft, die Argumente zu gewichten.

<https://www.volksbund.de/aktuell/mediathek/detail/deutsche-waffen-in-die-ukraine-liefern>



## Jugendbegegnungs- und Bildungsstätten

Der Volksbund unterhält vier Jugendbegegnungs- und Bildungsstätten im In- und Ausland. Dort können Jugendgruppen und Schulklassen in unmittelbarer Nähe zu Kriegsgräberstätten an historisch-politischen und friedenspädagogischen Bildungsangeboten teilnehmen, um multiperspektivische Zugänge zur europäischen Geschichte kennenzulernen. Länderschwerpunkte und vielfältige Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung ergänzen das Programm.

Für jede Gruppe erstellen wir entsprechend Alter, Vorkenntnissen und Wünschen ein geeignetes Angebot.

Fragen Sie uns, wir beraten Sie gerne!  
Kontakt und weitere Informationen:

Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V.  
Fachbereich Jugendbegegnungs- und Bildungsstätten Lützowufer 1

10785 Berlin  
Telefon: 030 – 23 09 36-31  
E-Mail: [jbs@volksbund.de](mailto:jbs@volksbund.de)

**[www.volksbund.de/jbs](http://www.volksbund.de/jbs)**



- 1 Niederbronn-les-Bains/Frankreich:  
[www.jbs-niederbronn.de](http://www.jbs-niederbronn.de)
- 2 Lommel/Belgien:  
[www.jbs-lommel.de](http://www.jbs-lommel.de)
- 3 Ysselsteyn/Niederlande:  
[www.jbs-ysselsteyn.de](http://www.jbs-ysselsteyn.de)
- 4 Insel Usedom/Deutschland:  
[www.jbs-golm.de](http://www.jbs-golm.de)