

Rath / Maier / Kendzor (Hg.)

GEORG ECKERT
INSTITUT

Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung

Dossier 6
2019

Zivilgesellschaft in Zeiten militärischer Bedrohung

EDU | MERES

Eckert. Dossiers 6 (2019)

Imke Rath / Robert Maier / Petro Kendzor (Hg.)

Zivilgesellschaft in Zeiten militärischer Bedrohung:

**Zivilgesellschaftliches Engagement und Reaktionen im
Bildungssektor auf gewaltsame Konflikte im östlichen
Europa sowie im überregionalen historischen Vergleich**

**GEORG ECKERT
INSTITUT**
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung

Association
of Teachers of History
and Civic education
'NOVA DOBA' UKRAINE

The logo for NOVA DOBA features the text 'NOVA DOBA' in a bold, blue, sans-serif font. To the right of the text is a stylized orange semi-circle.

Finanzierung:



Auswärtiges Amt



This publication was published under the creative commons licence: Attribution 3.0 Germany (CC BY 3.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/>, with the exception of the illustrations (see p. 92, 94, 97).

Eckert. Dossiers

Georg Eckert Institute for International Textbook Research

ISSN 2191-0790

Volume 6 (2019)

Redaktion

Wibke Westermeyer

Cite as:

Imke Rath, Robert Maier und Petro Kendzor (Hg.). *Zivilgesellschaft in Zeiten militärischer Bedrohung: Zivilgesellschaftliches Engagement und Reaktionen im Bildungssektor auf gewaltsame Konflikte im östlichen Europa sowie im überregionalen historischen Vergleich*. Eckert. Dossiers 6 (2019). urn:nbn:de:0220-2019-0078.

Inhalt

Vorwort	3
Krieg als Herausforderung für die Zivilgesellschaft: Einführende Gedanken (Juriy Shapoval).....	8
Zivilgesellschaftliche Aktivitäten in Kontroverse, Konflikt, Krise und Krieg (Bodo von Borries)	17
Demokratie und asymmetrischer Krieg (Roland Lochte).....	35
Kapitel II: Die Situation in der Ukraine	47
The Role of Civic Education in Students' Process of Identity-Building in Ukraine: Why is Civic Education the Main Means to Societal Participation in An Emergent Democracy? (Polina Verbytska).....	48
Herausforderungen und Perspektiven der Zivilbildung während des militärischen Konfliktes in der Ukraine (Laryssa Kolesnyk).....	58
Die Geschichte des Maidan und der „Antiterroroperation“ (ATO) in der Schulbildung (Switlana Ossipitschuk).....	70
Kapitel III: Der Ukrainekonflikt aus russischer Sicht.....	76
Russische Zivilgesellschaft in postsowjetischen bewaffneten Konflikten: damals und heute (Alexander Cherkasov).....	77
Kapitel IV: Reaktionen des Bildungssektors auf Zeiten militärischer Bedrohung und zivilgesellschaftliches Engagement im östlichen Europa	83
History Education and the Construction of Identity in a Conflict Region: The Case of Transnistria, the Republic of Moldova (Sergiu Musteață)	84
Eingefrorene Konflikte in neuen georgischen Geschichtsschulbüchern (Elene Medzmariashvili)	105
Geschichtsschulbücher als affektive Medien in der aserbaidischen Bildung (Vagif Abasov)	116
Shaping History through Memory and Forgetting: The Case of Post-Soviet Armenia (Tigran Zakaryan).....	130
Civil Society Education Initiatives in Conflict Contexts: Reflections on an Example from Armenia and Turkey (Pinar Sayan)	138
Democracy for All? Education of Minorities in the Kyrgyz Republic (Gulrano Ataeva)	149

Kapitel V: Historische Perspektive	155
Civil Society in the First World War – a Diachronic Example (Eberhard Demm)	156
Autorinnen und Autoren.....	166

Vorwort

Zivilgesellschaften sind in Zeiten militärischer Konflikte besonderen Belastungen ausgesetzt. Soweit es sich um Zivilgesellschaften in demokratischen Ländern handelt, die über eine gewisse Autonomie gegenüber dem Staat verfügen, geraten sie im Konfliktfall unter starken staatlichen Instrumentalisierungsdruck. Damit zusammenhängende Tendenzen der Radikalisierung und Polarisierung, des angefachten Patriotismus und des dichotomischen Freund-Feind-Denkens können demokratische Errungenschaften gefährden. Andererseits ist ein Staat in militärischen Konflikten entscheidend auf die Unterstützung durch zivilgesellschaftliches Engagement angewiesen, was den gesellschaftlichen Akteuren wiederum Spielräume bietet und ihnen neue Handlungsfelder und Chancen erschließt.

Die Frage, ob demokratische Werte und Strukturen in Zeiten blutiger Konflikte zwangsläufig eine Zurückstufung erfahren müssen oder ob sie gerade umgekehrt eine besondere Ressource sind, wird kontrovers diskutiert. Relevant ist diese Fragestellung aus naheliegenden Gründen heute für die Ukraine, aber auch für andere Länder der Östlichen Partnerschaft, die in jüngerer Zeit alle Schauplätze von militärisch ausgetragenen Konflikten waren und in denen diese als „frozen conflicts“ (auf Deutsch: „eingefrorene Konflikte“) noch stark auf die Gesellschaft ausstrahlen. Namentlich sind dies Georgien, Armenien, Aserbaidschan, Moldova, aber auch benachbarte Länder wie Kirgisien oder die Türkei sind betroffen.

Dem medialen und psychologischen Kriegsschauplatz kommt infolge der grenzüberschreitenden Massenkommunikationsmittel eine immer größere Bedeutung zu. Es liegt im Kalkül des jeweiligen Aggressors, die gesellschaftliche Rückwirkung seiner Politik in den beeinträchtigten Ländern mit zu steuern. Umgekehrt erwachsen der Zivilgesellschaft durch transnationale Kooperation und das emergente Phänomen der Schwarmintelligenz informeller Gruppen, die sich der elektronischen Medien bedienen, bisher nicht gekannte Möglichkeiten. Zum Beispiel leistet das Recherchenetzwerk *Bellingcat* einen immensen Beitrag zur Aufklärung des Absturzes des malaisischen Passagierflugzeugs MH17 und überführte die Darstellungen der Moskauer Machthaber ein ums andere Mal der Lüge. In dieser komplizierten Arena muss sich politisch-historische Bildung bewähren. Schulbücher und Schulunterricht sind einerseits ein Produkt nationalstaatlicher Interessenbekundung, sie werden staatlich kontrolliert, andererseits sind Historikerinnen und Historiker, Schulbuchautorinnen und -autoren, Lehrerinnen und Lehrer auch als Vertreter der Zivilgesellschaft anzusprechen. So ergibt sich ein staatlich-gesellschaftliches Mit- und Gegeneinander mit spezifischen Aushandlungsprozessen.

Diesen Fragen wandte sich eine Konferenz zu, die das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung im Dezember 2018 in Kiew zusammen mit seinem ukrainischen Partner Nova Doba unter dem Titel „Zivilgesellschaft in Zeiten militärischer Konflikte“ abgehalten hat. Die Konferenz stellt die Fortsetzung eines Dialogs dar, den das Georg-Eckert-Institut im Jahr 1997 begann, als es erstmals Historikerinnen und Historiker, Didaktikerinnen und Didaktiker, Schulbuchautorinnen und -autoren aus den GUS-Staaten einlud, über den Umgang mit der kommunistischen Vergangenheit zu diskutieren. Zuletzt hatte man sich im Jahr 2016 in Kiew getroffen und den Wandel der Europabilder in den

Ländern der Östlichen Partnerschaft und in Russland erörtert.¹ Waren auf früheren Konferenzen mitunter noch Vertreterinnen und Vertreter von Kultusministerien anwesend, so begriffen sich die Beteiligten im Laufe der Zeit immer weniger als staatliche Repräsentanten denn als Vertreter der Zivilgesellschaft ihrer jeweiligen Länder. Autokratische Tendenzen in manchen Ländern verstärkten zwangsläufig diese Tendenz. Die Foren und Gelegenheiten, die Angehörige der geistigen Elite der Nachfolgestaaten der UdSSR zusammenführen, um gemeinsam Fragen des Geschichtsbewusstseins und der politisch-historischen Bildung zu erörtern, sind rar geworden. Grund sind nicht nur die gekappten früheren Netzwerke und ein generationeller Umbruch, sondern insbesondere die Auswirkungen der kriegerischen Auseinandersetzungen, die zu einer enormen Entfremdung führten und die Atmosphäre speziell mit Russland extrem belasten. Der Gedanke, sich mit den Auswirkungen von militärischer Bedrohung und Krieg auf die Zivilgesellschaft speziell in dieser Region auseinanderzusetzen, lag nicht nur wegen des schwelenden Ukraine-Konflikts nahe. Historikerinnen und Historiker, Lehrerinnen und Lehrer, Schulbuchautorinnen und -autoren sind Akteure der Zivilgesellschaft, haben „ihren eigenen Kopf“, ihr eigenes berufliches Ethos und sind keineswegs bloße Rädchen im Getriebe staatlicher Propaganda. Gleichwohl schien es uns zur Zeit der Konzeption der Konferenz noch als illusorisch, russische Teilnehmer oder Teilnehmerinnen zu der Tagung einzuladen.

Wir wählten erneut Kiew als Veranstaltungsort, da unser dortiger Partner Nova Doba sich als exzellenter Ausrichter bewährt hatte und die Ukraine für eine Konferenz über die Auswirkungen kriegerischer Ereignisse auf die Zivilgesellschaft prädestiniert war, auch wenn man von einem *genius loci* nicht unbedingt sprechen will. Dass die Brisanz des Ortes uns dann doch noch heftig erfasste, war allerdings nicht vorauszusehen. Kurz vor Beginn der auf Anfang Dezember anberaumten Konferenz kam es zu dem Zwischenfall am Asowschen Meer und Schlagzeilen wie „Eskalation vor der Krim“² beherrschten die Medien. Die Verhängung des Kriegsrechtes durch die Ukraine³ verstärkte die Ängste insbesondere inaugurierter westlicher Konferenzteilnehmer und führte zu einer ersten Absage. Erstaunlich wenige besorgte Rückmeldungen kamen von den an der Konferenz Interessierten aus der Region – wahrscheinlich weil viele von ihnen selbst Erfahrungen mit eingefrorenen Konflikten und den damit zusammenhängenden Provokationen in ihrer Heimat hatten. Unser Partner Nova Doba erklärte, dass der Konflikt nun schon seit fast fünf Jahren andauere und es während dieser Zeit schon Situationen gegeben habe, in denen die Bedrohung größer war. Die Stadt Kiew sei bisher sicher gewesen und werde es sicherlich auch noch in den nächsten zwei Wochen sein.

So hielten wir an der Konferenz fest und es wurde uns wieder einmal bewusst, dass es auch in Zeiten der militärischen Bedrohung Alltag gibt – Alltag, in dem viele Menschen wie eh und je weiterleben, der aber auch jederzeit von neuen Ereignissen und Entwicklungen unterbrochen werden kann. Und diese neuen Ereignisse ließen nicht auf sich warten: Mit Unterstützung der Heinrich-Böll-Stiftung Moskau war es gelungen, die Menschenrechtsorga-

¹ Vgl. Robert Maier und Polina Verbytska (Hg.), *Images of Europe in Transition: Textbook Representations in Post-Soviet Space*, in: *Eckert. Dossiers* 16 (2017), <http://repository.gei.de/handle/11428/237>, zuletzt geprüft am 25. Mai 2019.

² Vgl. „Ukraine und Russland: Eskalation vor der Krim“, in: *Tagesschau.de*, 26. November 2018, <https://www.tagesschau.de/ausland/russland-ukraine-105.html>, zuletzt geprüft am 11. Juni 2019.

³ Die Information an sich war nicht falsch, doch wurde das Kriegsrecht nur für den Teil des Landes verhängt, auf den sich auch die Reisewarnungen des Auswärtigen Amtes bezogen.

nisation „Memorial“ zu kontaktieren und schließlich wider Erwarten einen russischen Referenten für die Konferenz zu gewinnen. Dies erschien uns von besonderer Wichtigkeit, um dadurch etwaige aufkommende Frontlinien und einen in der Luft liegenden „antirussischen“ Konsens in der Diskussion zu verhindern. Die wenige Tage vor der Konferenz verschärften Einreisebedingungen für russische Staatsbürger, wonach russische Männer zwischen 16 und 60 Jahren die ukrainische Grenze nicht mehr überqueren durften, schienen allerdings das „Aus“ für diese russische Konferenzbeteiligung zu bedeuten. Es bedurfte erneut eines umsichtigen Einsatzes zivilgesellschaftlicher Netzwerke auf vielfältigen Ebenen – sowie der Hilfe der Deutschen Botschaft in Kiew – um schließlich die Einreise unseres russischen Kollegen sicherzustellen.

So konnte die Konferenz wie geplant am 7. und 8. Dezember 2019 in dem repräsentativen House of the Ukraine, direkt gegenüber dem Maidan-Platz, stattfinden. Zahlreiche ukrainische Zuhörerinnen und Zuhörer fanden den Weg zu unserer Konferenz und beteiligten sich rege an der Diskussion. Die Vorträge wurden in verschiedenen Sprachen (Deutsch, Ukrainisch, Russisch und Englisch) gehalten und durch ein komplexes Simultanübersetzungssystem zugänglich gemacht. Sie sind – einschließlich der Texte der verhinderten Referentinnen und Referenten – im vorliegenden Band zusammengetragen.

In einem Einführungskapitel schaffen Jurij Shapoval, Bodo von Borries und Roland Lochte philosophisch-historische, soziologische, politologische und didaktische Zugänge zum Tagungsthema. Dabei setzen sie sich kritisch mit dem Konzept der Zivilgesellschaft auseinander und erörtern Gedanken zu Demokratie und asymmetrischem Krieg.

Die Situation in der Ukraine, Veränderungen der Einstellung in der ukrainischen Bevölkerung zu zivilgesellschaftlichem Engagement und die Reaktionen auf die Ereignisse des Euromaidans im Bildungssektor werden im zweiten Kapitel von Polina Verbytska, Laryssa Kolesnyk und Svitlana Ossipchuk behandelt. Erstere gibt zugleich einen Einblick in die Bildungsarbeit, die die All-Ukrainian Association of Teachers of History and Social Studies Nova Doba unter ihrer Leitung leistet.

Die russische Sicht auf den Ukraine Konflikt und russisches zivilgesellschaftliches Engagement wird in dem Beitrag von Alexander Cherkasov im dritten Kapitel behandelt.

Im vierten Kapitel werden verschiedene Reaktionen auf gewaltsame Konflikte in den Ländern der Östlichen Partnerschaft und ihren Nachbarn Türkei und Kirgisien im Bildungswesen und in Form von Bildungsmaßnahmen geschildert und analysiert. Hier spielen sowohl Fremddarstellungen in Schulbüchern als auch Fragen der eigenen Identität einschließlich der Sprache, in der der Schulunterricht stattfindet, eine Rolle. Sergiu Musteață bezieht dies auf die Republik Moldau inklusive Transnistrien, Elene Medzmariashvili auf Georgien, Vagiv Abasov auf Aserbaidshan, Tigran Zakaryan auf Armenien, Pinar Sayan auf die Türkei und Armenien und Gulrano Ataeva auf Kirgisien.

Im abschließenden fünften Kapitel beleuchtet Eberhard Demm die Rolle der Zivilgesellschaft in und während gewaltsamer Konflikte aus einer historischen Perspektive, indem er sich mit verschiedenen zivilgesellschaftlichen Akteuren im Ersten Weltkrieg befasst.

Die Beiträge in dieser am Georg-Eckert-Institut bereitgestellten Online-Publikation sind entweder in Deutsch oder in Englisch gehalten. Nova Doba stellt in der Ukraine eine Printpublikation dieser Aufsätze auf Ukrainisch bzw. Russisch zur Verfügung. Bei der Formtierung des Bandes kommt es zu sprachlich bedingten Abweichungen, so bei der Transkription von Namen und Termini, die schon aufgrund der Zweisprachigkeit der Bände nicht einheitlich sein kann.

Das Zustandekommen der Konferenz und der beiden Publikationen verdanken wir neben der Mitwirkung aller direkt Beteiligten in entscheidendem Maße dem Auswärtigen Amt, das uns dieses Vorhaben durch die finanzielle Förderung ermöglichte. Unser Dank gilt auch den redaktionell-technischen Unterstützerinnen und Unterstützern im Hintergrund, Yurii Zakharov, Kelly Miller, Nina DiGuida, Nicola Watson und Wibke Westermeyer.

Robert Maier und Imke Rath

I. Einführung

Krieg als Herausforderung für die Zivilgesellschaft:

Einführende Gedanken

Juriy Shapoval

Das Thema der Konferenz und des Sammelbandes „Zivilgesellschaft in Zeiten militärischer Bedrohung“ scheint kontrovers, denn in einem bewaffneten Konflikt die Zivilgesellschaft zu entwickeln, das sind Gegebenheiten, die scheinbar nur schlecht miteinander vereinbar sind.⁴

In einer militärischen Auseinandersetzung ist es das vorrangige Ziel eines Staates, einen Sieg zu erringen. Demgegenüber spielt die Sorge um den überaus komplizierten Mechanismus der Selbstregulierung von Gesellschaftsprozessen (worin der Sinn von Gemeinschaft und Zivilgesellschaft gesehen wird) eine untergeordnete Rolle. In Ländern, die sich im Krieg befinden, werden vielfach Freiheiten und politische Rechte eingeschränkt, zivilgesellschaftliche Aktivitäten schärfer überwacht und Wahlen ggf. ausgesetzt.

Damit zusammenhängende Fragen standen Ende November 2018 auch in der Ukraine auf der Agenda. Die seit bald fünf Jahren unter einer Aggression seitens der Russischen Föderation leidende Ukraine wurde am 25. November 2018 mit der Gefahr einer neuen Etappe dieses Konfliktes konfrontiert. Es hatte sich ein direkter Angriff der russischen Streitkräfte auf ukrainische Seeleute ereignet, bei dem Waffen gegen die Ukrainer eingesetzt wurden und es zu Blutvergießen kam. Dies konnte durch nichts gerechtfertigt werden. Als Folge wurde das Kriebsrecht in zehn Gebieten der Ukraine verhängt, die bei einer Ausweitung der russischen Aggression als erste betroffen gewesen wären.

Die Verabschiedung dieses in der ukrainischen Verfassung vorgesehenen Dokumentes verlief in der Werchowna Rada (dem ukrainischen Parlament) jedoch nicht reibungslos. Abgeordnete äußerten ausgerechnet gegen solche Aspekte des Beschlusses Bedenken, die mit der – wenn auch zeitweiligen – Aussetzung von politischen und zivilen Freiheiten der Ukrainer zu tun hatten. Bemerkenswert ist, dass alle Parlamentsfraktionen die Ergreifung angemessener Verteidigungsmaßnahmen für notwendig erachteten. Diskutiert wurden lediglich die Modalitäten der Wahrung der Interessen der ukrainischen Zivilgesellschaft bei der Lösung des Problems.

Diesen Argumenten konnte sich auch der Präsident der Ukraine nicht entziehen, sodass ein Kompromiss zwischen militärisch erforderlichen Maßnahmen und der Sicherung des zivilgesellschaftlichen Mechanismus gefunden wurde. Insbesondere wurde beschlossen, die Präsidentschaftswahlen im Frühjahr nicht zu verschieben. Diese Entscheidungen verdeutlichen die gute Funktionsfähigkeit der demokratischen Institutionen in der Ukraine und belegen zudem das Vertrauen der Politik in den Patriotismus und das Verantwortungsbewusstsein der ukrainischen Zivilgesellschaft. Die Kriegshandlungen im Osten der Ukraine wurden zu einer Herausforderung, die die ukrainische Gesellschaft mobilisierte. Zeugnis hierfür ist die aktive Entfaltung einer Freiwilligen- und Hilfswilligenbewegung in den Jahren 2014 bis 2015. Auch weiterhin setzen sich Aktivistinnen und Aktivisten dafür ein, dass die

⁴ Übersetzt aus dem Ukrainischen von Yuriy Zakharov.

Verpflegung und Ausrüstung der Armee transparent geschieht, dass Spenden zur Rehabilitation von Soldaten gesammelt werden usw. So wird das Bestreben der Zivilgesellschaft erkennbar, die Sache der Landesverteidigung im militärischen Konflikt zu kontrollieren und nicht alle Aufgaben dem Staat zu übertragen.

Dieses zivilgesellschaftliche Engagement in der Ukraine macht sich auch in anderen Bereichen bemerkbar. Denn auch Geschichte, Identität und die Medienlandschaft der Ukraine etc. sind feindlichen Angriffen ausgesetzt. Zum Schauplatz eines solchen Konfliktes wurde bereits der Kulturbereich. Und in diesem Bereich kämpft auch die Zivilgesellschaft. Viele Bürgerinnen und Bürger halten die Unterstützung des Staates für das Gebot der Stunde, selbst wenn der Staat durch unverschämte korrupte Beamte in Misskredit geraten ist. Andere Bürgerinnen und Bürger sehen den Sinn des Kampfes in der Selbstbehauptung der ukrainischen Ethnie, z. B. durch das Verbot russischsprachiger Kulturprodukte. Zu einem vielzitierten Argument zugunsten dieser Aktivitäten wurde der mahnende Hinweis auf den Krieg im Osten, darauf, dass dieser Krieg eben zu einem Angriff in der Kultursphäre übergehen könne. Deshalb ist der Krieg für uns ukrainische Geisteswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler nicht fern und abstrakt. Er erfordert von jeder und jedem, Position zu beziehen, den Herausforderungen des Krieges entschieden zu begegnen, insbesondere bei der Bestimmung der Rolle der Zivilgesellschaft und hinsichtlich der Auswirkungen des Krieges auf die Zivilgesellschaft.

Aus diesem Anlass trat die Konferenz „Zivilgesellschaft in Zeiten militärischer Bedrohung“ zusammen, in der Erwartung, mehr über den zivilgesellschaftlichen Einsatz in Krisenzeiten zu erfahren und unsere Situation von außen bzw. aus der Distanz zu betrachten. Unsere Erfahrungen und Erlebnisse in diesem Konflikt können unseren Gästen sowie Leserinnen und Lesern dieses Bandes „geistiges Futter“ geben – aber vermutlich nicht nur dies. Denn im Diskussionsverlauf haben wir auch umfassendere Fragen angesprochen – geopolitische, futurologische, zivilisatorische, schließlich auch ethische und existentialistische. Aber wie effizient der komparatistische oder positionelle Ansatz auch sein mag, unsere wissenschaftliche Reflexion muss auf einem theoretischen Fundament beruhen.

Es ist zu beachten, dass verschiedene politisch-philosophische Modelle die Grundsätze von Sozialität und Machtverhältnissen unterschiedlich auslegen. Was die Zivilgesellschaft anbetrifft, so tendiert ihre Konzeptualisierung meistens zu den hegelianischen oder kantianischen politisch-philosophischen Traditionen. Es ist zweckmäßig, diese – wenigstens in groben Zügen – zu beleuchten.

Die hegelianische politisch-philosophische Tradition ist in der Ukraine stark vertreten und hat zahlreiche Anhängerinnen und Anhänger in der Wissenschaft. Dies liegt an der Trägheit der marxistischen Ansätze, die genetisch mit dem Hegelianismus verbunden sind. Georg Wilhelm Friedrich Hegel legte den Grundstein zur Betrachtung der Zivilgesellschaft als einer Sphäre von privaten Interessen. Von diesem Philosophen stammt die Begründung der These über die Notwendigkeit, abstrakte Freiheit und konkurrierenden Pluralismus der Zivilgesellschaft durch politische und rechtliche Mittel, die dem Staat zur Verfügung stehen, zu beschränken.

Nicht umsonst erscheint der Staat im hegelianischen Konzept als die vollkommenste Form der Existenz der objektiven Idee. Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass in der Interaktion von Gesellschaft und Rechtsstaat der Staat dominiert oder zu dominieren hat. Denn der Staat vermag die auseinanderstrebenden Interessen auszugleichen, die die Zivilgesellschaft generiert. Nach dieser Logik hält der Staat die Zivilgesellschaft unter seiner Kontrolle. Ein Argument dafür ist die Meinung, dass die Entstehung des Staates der Entstehung der Zivilgesellschaft vorausging und dass sich die Zivilgesellschaft im Rahmen eines schon existenten Staates bildete. Also scheint die Zivilgesellschaft in den Staat integriert und von den staatlichen Institutionen, vor allem vom Rechtswesen, abhängig zu sein.

Die hegelianische Auffassung der Zivilgesellschaft wurde einer scharfen Kritik unterzogen, die sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts formte. In normativer Hinsicht übte Hannah Arendt solche Kritik, in genealogischer Hinsicht Michel Foucault, vom Standpunkt des systematischen Ansatzes aus wurde sie von Niklas Luhmann, vom Standpunkt des Historizismus aus von Reinhart Koselleck und Jürgen Habermas kritisiert.

Die Globalisierungsprozesse verändern die Vorstellung von der Rolle des Staates in der modernen Welt, was unter anderem in den einschlägigen Arbeiten von Ulrich Beck und Zygmunt Bauman behandelt wurde. Zu einem Agenten der Globalisierung werden dabei die Informationstechnologien, die die Werteorientierung und Weltanschauungen von Menschen weltweit vereinheitlichen und neue Instrumente zur politischen Partizipation bieten. In den Untersuchungen von Manuel Castells und Marshall McLuhan wird diesem Wandel Rechnung getragen, denn schließlich werden dadurch die traditionellen Formen der Beteiligung am politischen Leben von Nationalstaaten merklich transformiert.

Die voranschreitenden Transformationen in den Bereichen Weltordnung, Weltpolitik und Identitäten lassen sich zunehmend nicht problemlos im hegelianischen Paradigma interpretieren. Als Alternative dazu dient die moderne liberale Politiktheorie. Sie stützt sich nach wie vor auf das von Immanuel Kant formulierte Gedankengut. Es wurde Ende des 18. Jahrhunderts in den philosophischen Schriften *Kritik der praktischen Vernunft*,⁵ *Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre*⁶ und *Zum ewigen Frieden*⁷ begründet. Kants Ideen entwickelten sich zu einer mächtigen Kant-Tradition, deren Anhängerinnen und Anhänger mit Vertreterinnen und Vertretern des Hegelianismus vor allem über die Frage der Autonomie des Individuums polemisieren.

In der Kant-Tradition sind die Individuen frei von äußeren Restriktionen wie Zwang, Gewalt, verschiedenartigen Bedrohungen und Manipulationen; ihr Handeln soll Folge ihrer Entscheidung sein; sie sollen also frei von der Bedingtheit durch innere Faktoren sein, die ihre Entscheidungen durch willkürliche Wünsche, Leidenschaften oder Vorurteile beeinflussen

⁵ Vgl. Immanuel Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, Joachim Kopper (Hg.), Stuttgart: Reclam, 1961.

⁶ Vgl. Immanuel Kant, *Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre: Metaphysik der Sitten. Erster Teil*, hrsg. von Bernd Ludwig, 2. Aufl., Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1998.

⁷ Vgl. Immanuel Kant, *Zum ewigen Frieden: Ein philosophischer Entwurf*, 2. Aufl., Königsberg: Friedrich Nicolovius, 1796.

würden; in ihren Entscheidungen sollen sie sich vom eigenen Intellekt leiten lassen, der als Pendant zu den universalen Prinzipien denkbar ist.⁸

Mithin liegen Sinn und Zweck der Zivilgesellschaft in der Schaffung und Unterhaltung politischer Einrichtungen, die diese Autonomie konsolidieren. Dabei wird die Zivilgesellschaft als außerpolitisches Phänomen verstanden. Sie tritt als vom Staat unabhängiger Akteur auf, und zugleich wird die Dependenz des Staates selbst und des Rechtswesens von der Entwicklung der Zivilgesellschaft postuliert.

Hiermit erübrigt sich die Frage nach der Bildung der Zivilgesellschaft mit politischen Mitteln, über die der Staat verfügt. Das Zustandekommen der Zivilgesellschaft geschieht mittels selbstkonstituierender und selbstmobilisierender Maßnahmen. Obendrein fungiert die Selbstregulierung seitens der Zivilgesellschaft als einzig möglicher Modus ihrer Existenz in einer liberalen Welt. Diese Auffassung beruht auf der Vorstellung, dass der Mensch in seiner Selbstbestimmung frei ist und weder von der Umgebung (jedenfalls nicht in einem strikten Sinne) noch von existenten gesellschaftlichen Praktiken determiniert wird, sondern vielmehr in der Lage ist, dank der Identifikationsinstrumente diese Praktiken zu beeinflussen und umzudeuten.

Im Laufe der 1980er und 90er Jahre, als der liberale Diskurs dominierte und sich die liberalen Werte weltweit durchsetzten, wurde das Wesen der Zivilgesellschaft umgedacht. Dies fand seinen Niederschlag in den Schriften von Jeremy Waldron, Jürgen Habermas, Will Kymlicka, Robert Nozick, John Rawls, Michael Sandel, Jael Tamir, Charles Taylor und Francis Fukuyama. Viele dieser Denkerinnen und Denker entwickelten ihre Theorie gemäß den Herausforderungen der Gegenwart und schlugen neue Konzepte vor, die nicht mehr als rein liberal anzusehen sind. Aber der axiomatische Theoriekern, dessen klassische Formulierung in den Kant-Schriften enthalten ist, bleibt weiterhin der Schlüssel zu diesen theoretischen Abhandlungen.

Im Grunde dieser Axiomatik liegt die Anerkennung des Wertes der Freiheit als grundlegendem Menschenrecht. Dabei lässt die Freiheit verschiedene Deutungen zu, insbesondere werden ein negativer und ein positiver Aspekt der Freiheit erkannt und Diskussionen über Mechanismen der Beschränkung der Freiheit des Individuums geführt, wenn dies zur Wahrung der Freiheit anderer notwendig wird. Dennoch wird die Freiheit als unerlässliche Voraussetzung postuliert.

Hier sollen aber auch andere Werte betrachtet werden, die im liberalen Diskurs mit der Freiheit konkurrieren. Insbesondere geht es um den Wert des Pluralismus, der mit dem Wert der Freiheit notwendigerweise verbunden ist. Ist doch die Freiheit jener Raum, in dessen Grenzen sich Individuen entscheiden können. Der Pluralismus ist die Anerkennung der Entscheidungsmöglichkeit, die Anerkennung des Rechtes jedes Individuums, Entscheidungen treffen zu dürfen. Als ein weiterer Schlüsselwert sei hier das Vorhandensein von Menschenrechten genannt, nicht im juristischen, sondern vor allem im moralischen Sinne. Diese Rechte sind als die Rahmenbedingungen für menschliches Handeln definiert – ihre Verletzung ist

⁸ Vgl. Дж Кекес, *Засадничі цінності лібералізму // Лібералізм: Антологія* (упоряд. О. Проценко, В. Лісовий), К.: ВД «Простір», «Смолоскип», 2009, 113. [J. Kekes, *Grundwerte des Liberalismus // Liberalismus: Anthologie* (Anordnung. O. Protsenko, V. Forest), K: VD „Space“, „Smoloskyp“, 2009, 113.]

moralisch unzulässig. Die Werte der Gleichheit und Gerechtigkeit werden in der liberalen Axiomatik ebenfalls für wichtig erklärt, wobei ihr Inhalt vielfach umstritten ist.

Die Autonomie des Individuums ist die Vorstellung, die als Herzstück der liberalen Theorie vom Kant-Typ bezeichnet werden kann. Dementsprechend tritt das Individuum – und nicht die Gemeinschaft oder der Staat – als grundlegende Einheit der sozialen Analyse auf. Im Rahmen der Zivilgesellschaft als beständiger sozialer Struktur findet die Kooperation autonomer Akteure statt.

Schon Immanuel Kant wies auf Bedingungen der Existenz der Zivilgesellschaft hin wie 1) die Freiheit, die ein jedes Gesellschaftsmitglied als Mensch hat; 2) die Gleichheit mit jedem anderen Mitglied der Gesellschaft; 3) die Selbstständigkeit jedes Gesellschaftsmitgliedes als Bürger.⁹

An dieser Stelle ist anzumerken, dass Selbstständigkeit, also Autonomie, nur denjenigen Personen zu eigen sein kann, die zur Selbstkontrolle, zur bewussten Wahl von Lebensstrategien, die durch Werte bedingt werden, fähig sind. Damit erweist sich die Rationalität des Individuums als Schlüsselvoraussetzung für seine Teilnahme am menschlichen Zusammenleben. Außerdem fungiert die Rationalität als Voraussetzung für die Bildung einer solchen sozialen Struktur wie der Zivilgesellschaft.

Die Rationalität äußert sich nicht nur in der Wahl optimaler Sozialstrategien, sondern auch in der Wahl von Taktiken, in der Art und Weise, wie ein Individuum mit anderen Individuen übereinkommt. Ohne Übereinkünfte ist die Koexistenz mit anderen in relativ konfliktfreier Atmosphäre nicht möglich, ebenso wenig die Formung und Entwicklung der Zivilgesellschaft.

Das Zusammenleben in menschlichen Gemeinschaften macht es für den Einzelnen nötig, sich dem Kollektiv in unterschiedlichem Maße unterzuordnen. In demokratischen Gesellschaften bedingt diese Notwendigkeit eine gewisse Ambivalenz der Bürgerinnen und Bürger, die schon in der Antike zu beobachten ist. Denn der Status eines Bürgers sieht damals seine Einwilligung vor, regiert zu werden, und zugleich die Fähigkeit, selbst zu regieren.

Auf diesen Widerspruch machen die Verfasser einer Studie zur politischen Kultur Gabriel Almond und Sidney Verba aufmerksam:

Vom Bürger einer demokratischen Gesellschaft werden Bestrebungen erwartet, die einander widersprechen: er soll aktiv sein, jedoch zugleich auch passiv, in den politischen Prozess integriert, aber nicht allzu stark; nach Geltung strebend und zugleich die Obrigkeit respektierend.¹⁰

Die Verknüpfung zivilgesellschaftlicher Initiative und zivilgesellschaftlichen Gehorsams kennzeichnet also eine ausgereifte Zivilgesellschaft. Der Stellenwert jeder Komponente wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlich beurteilt und diese Meinun-

⁹ Vgl. O. V. Новакова, *Політична модернізація та розвиток демократичних процесів в сучасній Україні*, Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006, 163. [O. V. Novakova, *Politische Modernisierung und Entwicklung demokratischer Prozesse in der modernen Ukraine*, Lugansk: Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (SNU), 2006, 163.]

¹⁰ Габриэль Алмонд и Сидней Верба, „Гражданская культура и стабильность демократии“, в: *Политические исследования* 4 (1992), 122–134. – С. 128. [Gabriel Almond und Sidney Verba, „Zivilkultur und die Stabilität der Demokratie“, in: *Politische Studien* 4 (1992), 128.]

gen führen zu verschiedenen Auffassungen des Wesens des Bürgersinns (*citizenship*). Die Forscherinnen und Forscher, die den Gehorsam hervorheben, sehen im Bürgersinn meist die Loyalität zum Staat, oder sogar die formale Staatsangehörigkeit. Diese Auffassung ist gewiss dem hegelianischen Verständnis des Staates als universaler Institution verpflichtet. Für die kantische Tradition ist eher die Betonung der Bürgerinitiative und -priorität in der Interaktion mit den staatlichen Institutionen kennzeichnend.

Eine solche Auffassung vertritt insbesondere Jürgen Habermas. In seinen Arbeiten untermauerte er die These, dass der Stellenwert der Institutionen von der Einstellung der Bürgerinnen und Bürger zu ihnen abhängt. Dabei definierte er die Bürgerinnen und Bürger als Subjekte, die die politische Freiheit gewohnt sind und eine Wir-Perspektive im Hinblick auf aktive Selbstbestimmung zeigen. Diese Ideen wurden in der Arbeit *Civil Society and Political Theory* von Jean L. Cohen und Andrew Arato weiterentwickelt.¹¹ Bemerkenswert ist, dass Jean L. Cohen, Professorin an der Columbia University, eine Schülerin von John Rawls ist. Somit sind in dieser Arbeit die Ansätze der wohl revolutionärsten und spannendsten Theoretiker der Politikwissenschaft vom Ende 20. Jahrhunderts – Rawls und Habermas – miteinander verknüpft. *Civil Society and Political Theory* stellt die Kompetenz des Staates in Frage, seinen Bürgerinnen und Bürgern die Einhaltung ihrer Rechte zu garantieren (obwohl gerade diese Kompetenz das wichtigste Argument der etatistisch orientierten Konzepte der Zivilgesellschaft ist). Die Autoren betonen:

Obwohl der Staat in der Rolle des die Rechte legalisierenden Organs auftritt, ist er weder deren Quelle noch die Grundlage ihrer allgemeinen Gültigkeit. Die Rechte entstehen als Forderungen sozialer Gruppen oder einzelner Individuen in öffentlichen Räumen der entstehenden Zivilgesellschaft. Sie können durch das positive Recht gesichert werden, sind aber nicht dem Recht gleich und nicht davon abgeleitet; im Rechtsbereich schützt und festigt das Recht das, was durch autonome Bemühungen sozialer Akteure schon erreicht wurde.¹²

Die gegenwärtigen ukrainischen Verhältnisse bieten eine erstaunlich überzeugende Bestätigung dieser Auffassung der Zivilgesellschaft. Wären die Grundbürgerrechte ohne Druck der Gesellschaft gewahrt? Nicht umsonst wird die Entstehung der Zivilgesellschaft in der Ukraine in Zusammenhang mit der aufgeflammten Orangen Revolution gebracht. Damals musste ein solches nicht wegzudenkendes Recht der demokratischen Welt wie das Recht, den Staatspräsidenten wählen zu dürfen, durch Bürgerinnen und Bürger verteidigt werden – und in diesem Kampf entdeckte die ukrainische Zivilgesellschaft sich selbst. Der Kriegsbeginn im Osten der Ukraine gab einen weiteren Impuls zur Entwicklung der Zivilgesellschaft in der Ukraine. In dieser Situation verflochten sich nationale und universell-demokratische Aufgaben zu einem unzerreißbaren Knoten.

Die Entstehungsdynamik von autonomen Bürgerschaften ist nach Jürgen Habermas genetisch mit der Entstehung von nationalen Gemeinschaften verbunden. Er erkennt die Rolle des Nationalismus bei der Implementierung der Bürgerschaft an, bestimmt aber diese Rolle als rein funktional und nicht als konzeptuell. Dabei interpretiert er die Bürgerschaft als Phänomen jener Etappe der sozialen Integration, die genetische Beziehungen und Depen-

¹¹ Vgl. Jean L. Cohen und Andrew Arato, *Civil Society and Political Theory*, Cambridge: The MIT Press, 1999.

¹² Д. Коэн и Э. Арато, *Гражданское общество и политическая теория*, перевод с английского И. И. Мюрберг, Москва: Весь Мир, 2003, 564–565. [J. Cohen und A. Arato, *Zivilgesellschaft und politische Theorie*; aus dem Englischen übersetzt von I. I. Myurberg, Moskau: Ves Mir, 2003, 546–565.]

denzen mit der vorangehenden Etappe hat, auf der die soziale Integration auf der nationalen Ebene vonstattenging. Habermas schreibt:

[...] Grundlage einer festen, mit vernünftigen Zielen nicht von vornherein unvereinbaren Identität ist die Nation nur so lange gewesen, als sie das bindende Element für die Durchsetzung des demokratischen Staates, eines im Kern universalistischen Programmes war. In ähnlicher Weise hat heute der Nationalismus in den Entwicklungsländern nur durch seine Verbindung mit sozialrevolutionären Zielen der Befreiungsbewegungen Substanz gewonnen.¹³

Damit skizzierte der deutsche Philosoph die Auffassung des Partikular-Nationalen als einen konkreten Ausdruck universalistischer Betrachtungsweisen liberalen Typs. Gerade diese Betrachtungsweisen ermöglichen die Analyse der Zivilgesellschaft als einer gesellschaftlichen Struktur, die ähnliche Gesetzmäßigkeiten der Entstehung und Entwicklung in Ländern mit verschiedenen und eigentümlichen Traditionen der politischen Kultur aufweist.

Jürgen Habermas formulierte diese These in seiner Dankesrede anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises der Stadt Stuttgart. In dieser Rede skizzierte er seine Stellung zur hegelianischen Theorie der Zivilgesellschaft und begründete, warum ausgerechnet diese Theorie grundsätzlich erneuert werden muss. Schließlich leistete Habermas den überzeugendsten Beitrag zu einer derartigen Erneuerung, indem er die Grundlage für das deliberative (diskursive) Konzept der Zivilgesellschaft schuf. Er schlug vor, die Zivilgesellschaft als öffentlichen Bereich aufzufassen, in dem sich eine politisch aktive Öffentlichkeit konstituiert, die die öffentliche Meinung bildet und sie in den politischen Bereich überträgt. In dieser Auffassung der Rolle der Öffentlichkeit ist der Einfluss von Immanuel Kant erkennbar, der in seinem Werk *Zum ewigen Frieden*¹⁴ betont, dass jeder rechtsstaatliche Anspruch des Öffentlichkeitsprinzips bedarf, ohne das es keine Gerechtigkeit geben kann.¹⁵

Diese Gedanken korrelieren auch mit dem Werk von Karl Popper. Die von ihm in wissenschaftlichen Umlauf gebrachte Vorstellung von „offener Gesellschaft“ dient der Reflexion der Rolle des informativ-kommunikativen Faktors beim Übergang einer Gesellschaft zur Demokratie. Neben Charakteristika der „offenen Gesellschaft“ wie Rechtsstaatlichkeit, Wählbarkeit der Staatsgewalt usw. verwies Popper auf die Erringung des Pluralismus und der Informationsfreiheit als wichtige Merkmale dieser Gesellschaft. Von daher kann auf die Ambivalenz der Bedingungen der Repräsentation von Zivilgesellschaft geschlossen werden. Die legal zu erreichende Bedingung der Einhaltung von Freiheits- und Demokratieprinzipien ist notwendig. Allerdings ist es nicht die einzige und keine ausreichende Bedingung. Eine weitere Schlüsselbedingung sind die Praktiken einer freien, nicht moderierten, jedoch kompetenten Kommunikation der Individuen, aus denen eine Gesellschaft besteht.

¹³ Jürgen Habermas, *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976, 111; vgl. Ю. Габермас, *До реконструкції історичного матеріалізму*, пер. з нім. В. Купліна, Київ : Дух і Літера, 2014, 95. [J. Habermas, *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, übers. und hrsg. von V. Kuplina, Kiev: Dukh i Litera, 2014, 95.]

¹⁴ Vgl. Kant, *Zum ewigen Frieden*.

¹⁵ Vgl. М. Тур, „Комунікативна влада: утопія чи реальність?“, в: Г. Бабінський, та ін. (видавець), *Цінності громадянського суспільства і моральний вибір: український досвід*, відп. ред. А. М. Єрмоленко, О. О. Кисельова, Київ : Етна-1, 2006, 213. [M. Tur, „Kommunikative Macht: Utopie oder Realität?“, in: G. Babinsky et al. (Hg.), *Werte der Zivilgesellschaft und moralische Entscheidung: ukrainische Erfahrung*, unter Mitarbeit von A. M. Yermolenko und O. O. Kiselev, Kiev: Etna-1, 2006, 213.]

Auf der Grundlage dieser theoretischen Thesen wurde eine neue Forschungsrichtung der Zivilgesellschaft angeregt, in der das Kommunikationsverhalten der Bürgerinnen und Bürger als Garantie und Bedingung der Funktionstüchtigkeit dieser Gesellschaft bestimmt wurde. Diese Richtung gewann seit den 1990er Jahren vor allem in den USA an Einfluss. Sie wurde als diskursives Konzept der Zivilgesellschaft bezeichnet. Die andere Bezeichnung dieses Konzeptes als deliberativ spiegelt den Sinn des Begriffs „deliberatio“ (d. h. „Erwägung, Beratschlagung, Bedenken“) wider. Im deliberativen Paradigma erfolgt die Bestimmung der Gemeinschaft nicht von außen, sondern von innen, durch das Identifikationsverhalten ihrer Mitglieder, die gegenüber der aktiven Bildung eines gemeinsamen Diskurses in der Kommunikation aufgeschlossen sind. In dieser Logik wird die Politik, einschließlich der Gesetzgebung, als Ergebnis kommunikativen Handelns aktiver Bürgergruppen reflektiert. Dabei gewinnt nach Habermas der gemeinsame Interpretationshorizont, innerhalb dessen öffentliche Dispute über das politische Selbstverständnis der Republikbürger aus aktuellen Anlässen geführt werden, an Bedeutung.¹⁶

Die moderne Gesellschaft stellt sich in diesem Fall als System der Diskurskommunikation dar, die durch Konsens und Rationalität zusammengehalten wird. Die Zivilgesellschaft wird als eine solche aufgefasst, die debattiert und diskutiert, in der sich Abstimmungs- und Beratungsprozesse entfalten.

Der Krieg erfordert eine nähere Betrachtung der Zivilgesellschaft, ihrer theoretischen und praktischen Dimension. Ich hoffe, dass diese durch unsere Konferenz und durch diesen Band angeregt wird.

Literatur

Алмонд, Габриэль и Сидней Верба, „Гражданская культура и стабильность демократии“, в: *Политические исследования* 4 (1992), 122–134. – С. 128. [Gabriel Almond und Sidney Verba, „Zivilkultur und die Stabilität der Demokratie“, in: *Politische Studien* 4 (1992), 128.]

Cohen, Jean L. und Andrew Arato. *Civil Society and Political Theory*, Cambridge: The MIT Press, 1999.

Habermas, Jürgen. *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976.

Габермас, Ю. *До реконструкції історичного матеріалізму*, пер. з нім. В. Купліна, Київ : Дух і Літера, 2014. [Habermas, Jürgen. *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, übers. und hrsg. von V. Kuplina, Kiew: Duh i Litera, 2014.]

Габермас, Ю. *Залучення іншого: студії з політичної теорії*, пер. з нім. А. Дахній і Б. Поляруш, Львів: Астролябія, 2006. [Habermas, Jürgen. *Die Einbeziehung des Anderen*:

¹⁶ Vgl. Ю Габермас, *Залучення іншого: студії з політичної теорії*, пер. з нім. А. Дахній і Б. Поляруш, Львів: Астролябія, 2006, 313. [J. Habermas, *Die Einbeziehung des Anderen: Studien zur politischen Theorie*, übers. und hrsg. von A. Dakhni und B. Polarush, Lviv: Astrolabe, 2006, 313.]

Studien zur politischen Theorie, übers. und hrsg. von A. Dakhni und B. Polarush, Lviv: Astrolabe, 2006.]

Kant, Immanuel. *Zum ewigen Frieden: Ein philosophischer Entwurf*, 2. Aufl., Königsberg: Friedrich Nicolovius, 1796.

Kant, Immanuel. *Kritik der praktischen Vernunft*, hrsg. von Joachim Kopper, Stuttgart: Reclam, 1961.

Kant, Immanuel. *Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre: Metaphysik der Sitten. Erster Teil*, hrsg. von Bernd Ludwig, 2. Aufl., Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1998.

Кекес, Дж. *Засади цінності лібералізму // Лібералізм: Антологія* (упоряд. О. Проценко, В. Лісовий), К.: ВД «Простір», «Смолоскип», 2009, 111–133. [Kekes, J. *Grundwerte des Liberalismus // Liberalismus: Anthologie* (Anordnung. O. Protsenko, V. Forest), К: VD „Space“, „Smoloskyp“, 2009, 111–133.]

Коэн, Д. и Э. Арато. *Гражданское общество и политическая теория*, перевод с английского И. И. Мюрберг, Москва: Весь Мир, 2003. [Cohen, Jean und Andrew Arato. *Zivilgesellschaft und politische Theorie*; aus dem Englischen übersetzt von I. I. Myurberg, Moskau: Ves Mir, 2003, 546–565.]

Новакова, О. В. *Політична модернізація та розвиток демократичних процесів в сучасній Україні*, Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. [Novakova, O. V. *Politische Modernisierung und Entwicklung demokratischer Prozesse in der modernen Ukraine*, Lugansk: Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (SNU), 2006.]

Тур, М. „Комунікативна влада: утопія чи реальність?“, в: Г. Бабінський, та ін. (видавець), *Цінності громадянського суспільства і моральний вибір: український досвід*, відп. ред. А. М. Єрмоленко, О. О. Кисельова, Київ : Етна-1, 2006, 211–220. [M. Tur, „Kommunikative Macht: Utopie oder Realität?“, in: G. Babinsky et al. (Hg.), *Werte der Zivilgesellschaft und moralische Entscheidung: ukrainische Erfahrung*, unter Mitarbeit von A. M. Yermolenko und O. O. Kiselev, Kiew: Etna-1, 2006, 211–220.]

Zivilgesellschaftliche Aktivitäten in Kontroverse, Konflikt, Krise und Krieg

Bodo von Borries

Ein Fall: Aristophanes' Komödie „Lysistrata“ 411 v. Chr.

Begonnen sei mit einer berühmten – wenn auch leider nur fiktional-utopischen – Geschichte, die zudem schon fast 2500 Jahre zurückliegt. Das alte Athen (mit seinen verbündeten Satellitenstädten) und das alte Sparta (mit seinen verbündeten Satellitenstaaten) führten 431 bis 404 v. Chr. gegeneinander den Peloponnesischen Krieg. Dieser Konflikt ist an Bedeutung, d. h. dem katastrophalen Niedergang (letztlich sogar beider Gegner), durchaus mit dem Spätromisch-Sassanidischen Krieg (603–629), dem Dreißigjährigen Krieg in Mitteleuropa (1618–1648) oder den beiden „Weltkriegen“ (1914–1918 und 1939–1945) zu vergleichen. In den ersten 20 Jahren musste das demokratische (aber auch von hemmungslosen Demagogen geführte) Athen z. B. jährliche Brandschatzungen und Plünderungen der Bauern des flachen Landes, eine große Pest in der Stadt selbst (430–429), eine schwere Niederlage vor Syrakus in Sizilien (415–413) und danach die fast permanente Belagerung bzw. stets drohende Blockade der lebensnotwendigen Getreidezufuhr vom Schwarzen Meer durchstehen.

In dieser brandgefährlichen Situation, am Rande von Kriegsniederlage und Aristokratenputsch, begeht in Athen 411 v. Chr. ein einzelner, berühmter und dadurch einflussreicher (wenn nicht mächtiger) Bürger, der Komödiendichter Aristophanes, zusammen mit seinen Schauspielern eine zivilgesellschaftliche Aktion höchst heikler Art, indem er im Schauspiel eine – utopische oder vielleicht sogar mögliche – zivilgesellschaftliche Initiative erfindet, die man eine Friedensbewegung nennen könnte. Vielleicht sollte man das sogar als ersten und doppelten zivilgesellschaftlichen Protest bezeichnen? Die Athenerin Lysistrata organisiert im Theaterstück – in Absprache bzw. Bündnis mit der Spartanerin Lampito – einen Beischlafstreik gegen die kriegslüsternen Männer von Athen und Sparta, um endlich einen erträglichen Friedensschluss durch Kompromiss zu erzwingen.¹⁷

Es geht um die strikte Sex-Verweigerung der Frauen – und ihre Besetzung des Schatzhauses von Athen auf der Burg (Akropolis), also der Staatskasse – als Durchsetzung eines Kompromissfriedens mit Sparta. Das ist natürlich nur als Komik, Parodie, Ironie, Parabel, Allegorie denkbar (die wunderschöne, attraktiv-weibliche Gestalt der „Versöhnung“ am Ende ist dafür nur das Tüpfelchen auf dem i). Man kann sich leicht vorstellen, dass manche drastisch sexuelle und viele unendlich komische Szenen vorkommen (z. B. das Spiel mit den erheblich verschiedenen griechischen Dialekten in Athen und Sparta). Angesichts des massiven und ideologischen Patriarchats bleiben die feministischen Geistesblitze im Stück verständlicherweise voller Widersprüche und Inkonsistenzen. Das ändert nichts an der

¹⁷ Der Frauenaufstand im Theaterstück bleibt erkennbar Fiktion, Möglichkeit, Fantasie, Gedankenspiel. Aber man sollte die eminente politische und religiöse Bedeutung der öffentlichen und kostenfreien Aufführungen im alten Athen bedenken. Außerdem ist es im Laufe der Geschichte durchaus vorgekommen, dass aus Drama oder Oper direkt eine politische Aktion hervorging. Man denke nur an den Ausbruch der Belgischen Revolution 1830 – ausgerechnet zur Geburtstagsfeier des verhassten niederländischen Königs Wilhelm I. – im Verlauf der Festvorstellung von „Die Stumme von Portici“ (von Auber und Scribe). Diese „Große Oper“ thematisiert eine (erfolglose) Erhebung von Neapolitanern gegen die spanische Fremdherrschaft im 17. Jahrhundert.

einzigartigen Bedeutung dieses ersten überlieferten (wenn auch nicht realen) politisch motivierten „Generalstreiks“ in der Geschichte. Der Dichter unternimmt – mutig – mitten im Krieg eine zivilgesellschaftliche Aktivität, indem er eine – utopisch erfolgreiche – zivilgesellschaftliche Aktion von Frauenkollektiven erfindet. Mehr Progressivität dürfte in der Weltgeschichte selten vorgekommen sein.

Der berühmte Auszug der Plebejer (auf den Heiligen Berg) in Rom, den der Historiker Titus Livius (Buch 2) berichtet, ist gewiss auch mehr Legende und Parabel als Wirklichkeit gewesen. Aber – abweichend von der „Lysistrata“ von Aristophanes – wird dort der Generalstreik (wenn auch friedlich) niedergeschlagen bzw. beigelegt, nämlich durch die herrschaftslegitimierende und -sichernde Fabel des Menenius Agrippa „Vom Magen und den Gliedern“. Anders gesagt: Livius tritt als Reaktionär gegen den emanzipatorischen, befreienden Akt von Protest, Demonstration und Streik ein und lässt ihn scheitern. Aristophanes ist „progressiv“, billigt den erotischen Frauenaufstand der Verweigerung und lässt ihn – auch im wahren Interesse der Männer – Erfolg haben. Bei allen Einschränkungen fällt mir vor Ibsens *Nora oder ein Puppenheim* von 1879 kein anderes ähnlich leidenschaftliches und nachdenkenswertes „feministisches“ Theaterstück ein.¹⁸

Dass die „Lysistrata“ ein pornografisches Werk ist – mit einer sexuellen Anspielung, einem groben Witz oder einer anzüglichen Geste in jedem dritten Vers –, steht auf einem anderen Blatt.¹⁹ Die Penisse sind – auf offener Bühne – stets übermäßig erigiert. Seit der Christianisierung Europas sind offenbar so sinnlich freie und überbordende Darstellungen der „Urmacht“ menschlicher Sexualität nicht mehr denkbar (fast bis heute). Merkwürdigerweise fehlt jede Andeutung in Richtung auf Verlegenheits-, Ersatz- oder Leidenschafts-Homosexualität, die ja in Griechenland, weiß Gott, nahe liegen würde. Stattdessen droht in jedem Augenblick der Übergang zu Schlägereien zwischen den Geschlechtern – oder zur Vergewaltigung. Und Aristophanes lässt Lysistrata sehr deutlich machen, dass eine Frau dem Vergewaltiger den Spaß an der Sache durchaus wirksam vergällen kann, jedenfalls wenn es sich um einen gesunden und sensiblen Menschen (keinen Sadisten) handelt. Eigentlich geht es dem Dichter auch um eine Feier der gegenseitig bereiteten Lust.

Der Friedensschluss oder -vertrag selbst überzeugt am wenigsten. Da werden nur Fälle früherer solidarischer Zusammenarbeit – ja Nothilfe – zwischen Athen und Sparta erwähnt und gegenseitige nötige Teilverzichts-Leistungen aufgelistet (Kompromissbildung). Viel bedeutender sind andere Vorschläge am Rande.²⁰ Das sind – oberflächlich betrachtet – alles

¹⁸ Shakespeares *Der Widerspenstigen Zähmung* kann man da nur einbringen, wenn man, was möglich ist, das Stück ironisch bricht und auf den Kopf stellt.

¹⁹ Ein kurzes Wort zur neuen Übersetzung in Prosa von Niklas Holzberg, in der die Heldin „Lysistrate“ geschrieben wird, während alle anderen Übersetzungen „Lysistrata“ sagen: Sie ist einerseits vorzüglich kommentiert und (im Nachwort) umfassend kontextualisiert. Andererseits sind Prosa-Übersetzungen von Versdichtungen problematisch (sogar bei Schadewaldts Homer oder Mohrs Wolfram von Eschenbach, erst recht Borowskys Eugen Onegin und Borowskys und Müllers *Russische Lyrik*). Vgl. Aristophanes, *Lysistrate*, übers. und hrsg. von Niklas Holzberg, Stuttgart: Reclam, 2009. Man sollte also noch eine ältere Fassung der „Lysistrata“ in Versen heranziehen, z. B. die von Donner oder die von Schadewaldt. Vgl. Aristophanes, *Lysistrata*, übers. von Johann Jakob Christian Donner, Frankfurt am Main: Wolter, 1966; Aristophanes, *Lysistrata: Bühnenfassung*, übers. und bearb. von Wolfgang Schadewaldt, Frankfurt am Main: Insel, 1972.

²⁰ Dazu gehören stärkere Beteiligung der Frauen an der politischen Willensbildung, mehr Kontrolle gegen Korruption, gerechtere Behandlung der „verbündeten“ (d. h. eigentlich unterworfenen) Städte, leichtere Einbürgerung der Metöken (Gäste), höhere Achtung für alte Frauen, bessere Stellung von Sklaven.

nicht gerade radikal revolutionäre Maßnahmen, auch kein bedingungsloser Pazifismus oder absolut passiv-gewaltloser Widerstand (immerhin werden „Feuerlöschen“ gegen Brandstiftung und „Wassergüsse“ gegen die alten Männer eingesetzt); aber es geht durchweg um – schon gar für die damalige Zeit – tendenziell humanitäre (geradezu menschenrechtlich anmutende) Maßnahmen. Ähnliche Protest- und Widerstandshandlungen – als Utopie – fehlen, soweit ich sehe, noch viele Jahrhunderte.²¹

Übrigens: Allein kann niemand eine zivilgesellschaftliche Aktion oder Leistung vollbringen, wohl aber anstoßen. Beginnen muss ja immer jemand als einzelner oder einzelne. Bei Dichtern wie Aristophanes (oder Ibsen) kann der individuelle Beitrag besonders groß sein. Aber: Ohne Zustimmung der Schauspieler (in Athen nur Männer), der Gönner (Regisseur war er wohl selbst) und des Publikums (wenigstens in Teilen) hätte der Komödienschreiber seine – Krieg und Hass durch Spott bekämpfende – Idee nicht öffentlich vertreten können. Diese Reziprozität macht das Beispiel gut deutlich.²²

„Zivilgesellschaftliche“ Initiativen – uraltes oder bloß modernes Phänomen?

Es kann hier nicht nur um zivilgesellschaftliche Aktivitäten im offenen Bürgerkrieg gehen, sondern man muss Kontroverse, Konflikt, Krise, Krieg einschließen.²³ Viele Expertinnen und Experten würden dafür nur jüngere (gar zeitgeschichtliche) Erfahrungen und Erlebnisse des späten 19., ganzen 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts heranziehen, d. h. sich auf „Geschichte der Mitlebenden“ konzentrieren. Man kann aber auch versuchen, Beispiele aus älteren Epochen („Klassische Geschichte“) einzubeziehen, wenn man denn belegt und erklärt, dass und wie der moderne Terminus „Zivilgesellschaft“ – wenn auch in abgewandelter Form – sogar für frühere Gesellschaften sinnvoll sein kann und inwiefern sich Erscheinungen von existenzieller Krise und Krieg (einschließlich Bürgerkrieg) in der Vormoderne anders – teils grundlegend anders – darstellen.

In der Tat muss man explizieren, was unter „Zivilgesellschaft“ („Bürgergesellschaft“ und schlicht „Gesellschaft“ werden oft bedeutungsgleich verwendet) überhaupt verstanden wird und verstanden werden sollte. Meist wird der Terminus ja positiv, lobend gebraucht und nur auf „moderne“ und „liberale“ (d. h. „westlich-demokratische“, „offene“ und „pluralistische“) Gesellschaften bezogen, in denen „zivile“ Kräfte die „staatlichen“ Instanzen ergänzen und kontrollieren, also gewissermaßen eine zweite Gewaltenteilung neben der in der staat-

²¹ Sophokles' „Antigone“, die radikal Alleingelassene, einsam Widersprechende und fundamental Gesinnungs-Moralische, ist eher ein Gegenbild als eine Parallele zu Aristophanes' „Lysistrata“. Vgl. Sophokles, *Antigone*, übers. und hrsg. von Kurt Steinmann, Stuttgart: Reclam, 2013.

²² Aristophanes (ca. 447 – ca. 380 v. Chr.) war mit seiner „Lysistrata“ (411) zudem keineswegs ein Ersttäter. Schon in „Die Acharner“ (425 v. Chr.) und „Der Frieden“ (421 v. Chr.) hatte er äußerst scharf die Kriegstreiber und Unversöhnlichen lächerlich gemacht und die Vorteile eines Kompromissfriedens hervorgehoben. Dabei hatte er sich durchaus mit Mächtigen angelegt und einflussreiche Feinde gemacht. Zeitweise wurde er sogar durch Prozesse verfolgt, die allerdings zu keiner Verurteilung führten. Das Friedensengagement zieht sich durch große Teile von Aristophanes' Werk, von dem freilich nur schmale Teile erhalten sind. Dass „Lysistrata“ darunter ist, wird wohl kaum ein Zufall sein, sondern unterstreicht deren herausragende Qualität.

²³ Ich selbst bin keineswegs ein ausgewiesener fachlicher Experte für dieses – gegenüber konventionellen Macht- und Siegespielen der Nationalstaaten/Staatsnationen regelhaft weit unterschätzte und vernachlässigte – Thema. Gleichwohl will ich mich in erheblichen Teilen auf eigene kleine Erfahrungen und berichtete Erlebnisse von Freundinnen, Freunden und Bekannten (am Rande größerer Prozesse) beziehen.

lichen Verfassung (Exekutive, Legislative und Judikative) bilden. In der Vormoderne – so wird unterstellt – fehlte sowohl eine entsprechend perfektionierte Staatsgewalt als auch deren Gegengewicht in „selbstorganisierten“ sozialen Phänomenen. Der hohe normative Anteil dieser Begriffsbildung (= eine gerechte und gute Gesellschaft) ist unverkennbar. Ähnliches findet sich allerdings schon in der Antike.

Als Sozialhistoriker kann man an diesem Konzept ziemlich grundsätzlich zweifeln. Gerade in der Vormoderne fand „Vergesellschaftung“ stets in zweierlei Form statt, als asymmetrisch (inter-)dependente Herrschaft und als halbwegs solidarische (wenn auch ganz und gar nicht hierarchiefrei) Genossenschaft. Ab wann und bis wann kann man überhaupt streng zwischen Öffentlichem (Staatlichem und Kommunalem, vielleicht auch Kirchlichem und Stiftungen) und Privatem (Vereine, Nachbarschaft, Familie, Intimbereich) trennen? Gibt es nicht zu allen Zeiten fließende Übergänge („Auch das Private ist politisch!“)? Ändern sich nicht alle einschlägigen Bereiche und zentralen Begriffe (wie Staat, Nation, Ökonomie/Wirtschaft, Klasse, Freiheit, Stand, Demokratie, [Chancen-]Gleichheit) im Verlaufe der Geschichte ganz grundlegend? Warum nicht auch „(Zivil-)Gesellschaft“?

In vielen mitteleuropäischen Städten des Spätmittelalters gab es z. B. bedeutende „Zunftunruhen“ oder „Zunftrevolutionen“, in denen die Zusammenschlüsse der Handwerker – erfolgreich oder vergeblich – einen Anteil an der Stadtregierung durch den Stadtrat verlangten, der sich bisher nur aus den „Geschlechtern“, also der winzigen Minderheit des adligen Stadtpatriziats (vorwiegend Ministerialen des Stadtherren, reiche Grundbesitzer, große Handelsherren), zusammengesetzt hatte. Diese Bewegungen aufstrebender Kräfte kann man natürlich zum staatlich-politischen Bereich zählen, den sie gerade teil-„demokratisierend“ umgestalten wollten. Sie lassen sich aber auch gut als verbesserte zivilgesellschaftliche Überwachung und Ergänzung der „kompetenten“, aber etwas abgehobenen und arroganten, u. U. auch korruptionsanfälligen, Stadeliten interpretieren. So verstanden, sollte kein zu enger Begriff von „Zivilgesellschaft“ gewählt werden.

Um noch einmal auf ältere Jahrhunderte zurückzugreifen: Die „Partei der Politiker“ (eine überkonfessionelle Bewegung der pragmatisch gesinnten *politiques* mit so wichtigen Personen wie Jean Bodin und Michel de Montaigne)²⁴ entstand erst spät im Verlauf der französischen Hugenottenkriege (1562–1598). Grundlage ihrer – durchaus zivilgesellschaftlichen – Arbeit war die Erfahrung völliger Erschöpfung und des unmöglichen Sieges. Frieden und Sicherheit, d. h. minimaler Erhalt von Leben, Staat und Souveränität, gingen für die „Politiker“ dann über die eigene konfessionelle Total-Durchsetzung. Das Ergebnis nennt man Toleranz oder Duldung („Da sich erwiesen hat, dass man Euch nicht alle überzeugen oder

²⁴ Der Dämonologe („Hexenverfolger“) und Souveränitätstheoretiker (Staatslehrer, Absolutist wie Hobbes) Jean Bodin (1529/30–1596) war einer der Führer der „Partei (bzw. Bewegung) der Politiker“ im Religions- und Bürgerkrieg. Das gilt schon in *Sechs Bücher über den Staat* (1576/86). Wenn das Manuskript *Siebenergespräch über die verborgenen Geheimnisse der erhabenen Dinge* ebenfalls von ihm sein sollte, ginge der Aufruf zur Toleranz – zwischen den Religionen – noch viel weiter (bis zur offenen Ketzerei). Auch Michel de Montaigne (1533–1592), der Autor der *Essais*, stand dort; seine religiöse Toleranz – bei zwei (fast) calvinistischen Geschwistern – ist sicher, und das auch in seinen Theorieschriften ebenso wie seiner Politikpraxis als Bürgermeister von Bordeaux. Ähnlich steht es – viel später – beim Erfinder der Gewaltenteilung, Charles de Secondat, Baron de Montesquieu (1689–1755), von dem eindeutig auch die *Persischen Briefe* (1721 anonym in Amsterdam erschienen) stammen. Die Liste ließe sich mit den anderen großen französischen Aufklärern (Voltaire, Rousseau, Diderot...) leicht fortsetzen.

totschlagen kann, muss man Euch leben lassen und Eure Bestrafung Gott – in der Hölle – überlassen.“). Das ist natürlich etwas ganz anderes als Akzeptanz oder Anerkennung („Euer Glaube und Verhalten ist uns durchaus fremd, fast verdächtig. Aber wir wollen versuchen, wie weit wir mit Euch kommen können: Geschäfte machen? Feste feiern? Heiraten schließen?“).

Merkmale und Bedingungen zivilgesellschaftlicher Aktivitäten

Wenn ich recht sehe, lässt sich eine Art Typologie der zivilgesellschaftlichen Aktivitäten in Krisensituationen erstellen oder wenigstens versuchen: Die vier wichtigsten Kriterien dürften sein: Erstens voll-historische (zeitlich ältere) versus zeitgeschichtliche Fälle (der letzten Generationen), zweitens realgeschichtliche versus geschichtspolitische (geschichtsaufarbeitende) Aktivitäten, drittens erwünscht-menschenrechtliche versus unerfreulich-hassgetriebene und hassverbreitende Bewegungen (s. u.) und viertens konsequent gesetzestreu versus notfalls ungerechte Gesetze übertretendes – wenn auch (weitgehend oder fast ganz) gewaltfreies – Agieren.

Zivilgesellschaftliche Aktivität findet oft (wenn nicht immer) im Vorgriff und auf Vorrat, vielfach am Rande des Verbotenen statt (damit muss man leben). „Widerständigkeit“ ist vielleicht wichtiger als offener Widerstand: „Dass das weiche Wasser in Bewegung / mit der Zeit den mächtigen Stein besiegt. / Du verstehst, das Harte unterliegt.“²⁵ Zivilcourage ist gefragt und muss aufgebracht werden, solange das Risiko noch irgendwie tragbar bleibt (1961 war es das in der DDR noch nicht, aber 1989 für viele schon). Passiver Widerstand bzw. ziviler Ungehorsam, nach dem Vorbild von Gandhi in Südafrika und Indien (1894–1947) und den Frauenbewegungen, z. B. in den USA²⁶ und Großbritannien (vor 1918), ist das Mittel der Wahl und dann besonders aussichtsreich, wenn es genügend Ansätze für freie Presse und kritische Öffentlichkeit gibt.

Institutionen verdienen eher wenig Vertrauen, oft muss man sich schon zufriedengeben, wenn sie nicht schaden. Neuere Soziologen haben – nicht erst seit den Möglichkeiten der *sozialen Medien* – gezeigt: Wir leben mehr in Netzwerken als – wie so oft schief behauptet wird – in Gesellschaften. Es besteht ein bleibender Bedarf an der Unterscheidung von Ferdinand Tönnies (1887) zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft.²⁷ Meine eigene intensive Erfahrung lautet: „Was Du nicht selbst mit deinen engen Freundinnen, Freunden und

²⁵ Bertolt Brecht, *Gesammelte Werke, 20 Bände*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1967, Bd. 9, Gedichte, Bd. 2. Das zitierte Brecht-Gedicht „Legende von der Entstehung des Buches Taoteking auf dem Weg des Laotse in die Emigration“, eine Ballade der *Svendborger Gedichte* (1939), ist natürlich selbst eine zivilgesellschaftliche Aktivität des Widerstandes gegen Hitler, seitens eines Dichters in der Verbannung, im Exil. Form und Inhalt, Vergangenheit und Gegenwart spiegeln sich, wenn auch nur etwas verdeckt in einer Art „Sklavensprache“, da der Text noch in Dänemark 1938, vor dem Wegzug in die Sowjetunion, entstanden ist.

²⁶ Vgl. Bodo von Borries, *Wendepunkte der Frauengeschichte: Ein Lese- und Arbeitsbuch zum An- und Aufregen*, Pfaffenweiler: Centaurus, 1990 oder im Wiederabdruck: Bodo von Borries, *Wendepunkte der Frauengeschichte I: Über Frauen-Leistung, Frauen-Unterdrückung und Frauen-Wahlrecht. Ein Lese- und Arbeitsbuch zum An- und Aufregen*, Herbolzheim: Centaurus, 2. veränd. Aufl. 2001, 201-235; Bodo von Borries, *Wendepunkte der Frauengeschichte II: Über Muttergöttinnen, Männeransprüche und Mädchenkindheiten. Modelle und Materialien zum Ausprobieren und Bessermachen*, Herbolzheim: Centaurus, 2003, 207-265.

²⁷ Vgl. Ferdinand Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft: Grundbegriffe der Reinen Soziologie*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963.

verlässlichen Bekannten oder Kolleginnen und Kollegen anfängst, versuchst, machst und zustande bringst, passiert und gelingt sowieso nicht.“ Trivialer gesagt: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es!“

Man darf die Ansprüche an zivilgesellschaftliche Aktionen nicht zu hoch schrauben. 1967 habe ich ein Workcamp der Chiesa Valdese (evangelischen Kirche Italiens) bei Tullio Vinai in Riesi (auf Sizilien) gemacht. Das war eine bescheidene zivilgesellschaftliche Aktivität gegen die Mafia-Verseuchung, teilweise mit Geld und Arbeitskraft der Rheinischen Landeskirche. Für mich – und eine viel jüngere Schwester – bedeutete es zudem den ersten großen Kulturschock (z. B. alt-mediterrane Frauenunterdrückung statt beginnender Frauenemanzipation, Wohnungen in Erdlöchern ohne Wasserleitungen und Abwasserkanäle, massive Arbeitslosigkeit in Süditalien durch Gastarbeiterentlassung wegen kleiner Wirtschaftsrezession in Deutschland), war also für uns selbst noch weit fruchtbarer und erfolgreicher als für den lokalen Anti-Mafia-Kampf. Das dürfte übrigens ein häufiges Ergebnis von zivilgesellschaftlichem Engagement sein: Man entwickelt und befreit sich persönlich ein gutes Stück weit durch Mut, Einsicht, Engagement und – vor allem – durch beglückende Selbstwirksamkeitserfahrung.

Ausgesprochen spannend sind auch die Taktiken und Strategien der jeweiligen zivilgesellschaftlichen Protestbewegungen einerseits und der angegriffenen privilegierten Reichtums- und Machtinhaber andererseits. Bei einer Veranstaltung mit dem Titel „50 Jahre 68er“ wurde das, rückblickend auf die 1968er-Bewegung, kürzlich klar. Eine kluge ehemalige Spitzenpolitikerin stellte einen massiven Fortschritt an Demokratisierung seit und durch 1968 heraus und bezeichnete ihn immer wieder als Wachstum von Zivilgesellschaft, wobei sie ihre eigene frühe Phase der Radikalisierung (bis in eine sektiererische „K-Gruppe“)²⁸ durchaus kritisch sah. So etwas muss man ernst nehmen. Ohne eine Erörterung der Demokratie als a) Regierungsform (Staat, Herrschaft, Verfassung), b) Gesellschaftsform (Schichtung, Korporationen, Verbände), c) Lebensform (Bildungswesen, Erwerbswelt, Privatleben) geht es nicht. Formale Demokratie, wie sie vor 1968 meist allein gedacht wurde (es hieß oft: „Wirtschaft, Schule oder Wissenschaft kann man überhaupt nicht demokratisieren!“), genügt nicht.

Für den öffentliche Umgang mit der neuen rechtspopulistischen, teils neofaschistischen Partei in Deutschland, der sogenannten Alternative für Deutschland (AfD), wurde gleichzeitig gefordert, deren – als explizite Strategie durchschauten – ständigen Provokationen und Tabuverletzungen einfach unbeachtet und unbeantwortet ins Leere laufen zu lassen. Das leuchtet einerseits ein und verunsichert andererseits heftig. Denn genauso verfahren die Herrschenden – die unbeweglichen Hinterteile auf den Regierungsbänken, Verlagsthronen und Lehrstühlen – damals, 1968, mit unseren vorzüglichen Argumenten und Protesten, z. B. hinsichtlich der studentischen Mitbestimmung, der Neugründung von Universitäten oder der Reform der Lehrerausbildung, aber auch bei der Forderung nach Frauengeschichte – auch Kolonialgeschichte und Umweltgeschichte – in Schulbüchern und sozialintegrativen Formen des Lernens im Geschichtsunterricht.

²⁸ Die westdeutsche Studentenbewegung von 1967/68 zerfiel rasch in winzige Sekten, Grüppchen und Zirkel, die sich alle Kommunisten nannten, dogmatisch Mao, Enver Hodscha, Stalin, Trotzki oder sonst wem folgten und sich gegenseitig erbittert bekämpften, oft fast wie Geheimbünde agierten und nicht immer ganz gewaltlos bleiben wollten.

Die Etablierten empfanden alle diese Forderungen eben als bloße Provokationen radikaler und querulantischer Minderheiten, ließen unseren berechtigten Protest ins Leere laufen, antworteten nicht einmal und machten die Gesellschaft zu einer Art von Gummizelle, in der wir uns beliebig und folgenlos abstrampeln sollten. Also mussten wir – bis auf ein paar Terroristen in der RAF – den langen Weg durch die Institutionen nehmen. Es bleibt das Problem: Was unterscheidet „strategische Provokationen/Tabubrüche“ der „rechten Menschenrechtsverächter“ genau und im Detail von „berechtigten Protesten“ der „linken Progressiven“? Diese Frage kann und muss man – nach meinen eigenen Erfahrungen – als Musterbeispiel für Fruchtbarkeit wie auch Ambivalenz des Ansatzes zivilgesellschaftliche Initiativen ansehen.

Ein Fall: Der Entwurf eines Geschichtsbuches für Israel und Palästina und Täter-Opfer-Versöhnung zwischen Juden und Deutschen

Neben zivilgesellschaftlichen Initiativen in der Realgeschichte sind – ganz besonders in der Geschichtsdidaktik – Fälle von Geschichtsaufklärung und -durcharbeitung²⁹ durch zivilgesellschaftliche Aktivitäten fast ebenso wichtig und lehrreich. Ein gemeinsames Schulbuch für Israel und Palästina ist im Kontext von *Youth and History*³⁰ angeregt und ausgedacht worden. Es wurde von Betroffenen vorwiegend im Ausland und mit deutschen Fördermitteln (Körper-Stiftung in Hamburg, Georg-Eckert-Institut in Braunschweig) erstellt und enthielt keineswegs einen einheitlichen Text oder eine verbindliche, beiderseits abgesicherte Interpretation der Geschichte des Nahostkonflikts seit 1917. Vielmehr bestand jede Doppelseite aus zwei gegenübergestellten und kontroversen Spalten mit freier Mitte für eigene Eintragung der Einzelnen und Gruppen von Lernenden, die nach intensiver persönlicher Durcharbeitung ausgefüllt werden sollte.

Das Werk ist auch auf Englisch und Deutsch publiziert, aber von beiden Regierungen (Israel und Palästina) – als angebliche Propaganda der je anderen Seite – strikt verboten; gleichwohl wird es von mutigen Lehrerinnen und Lehrern beiderseits benutzt. Von Einzelheiten abgesehen, darf man wenigstens das Prinzip des kontroversen, Austausch stützenden und nach Teilkompatibilität suchenden Aufbaus vorbildlich (für ähnliche Fälle) finden. Aber man braucht, um einen größeren Erfolg zu erzielen, eben auch in Regierungen und Öffentlichkeit ein Minimum an Versöhnungsbereitschaft. Das kann durch zivilgesellschaftliche Aktivitäten nur vorbereitet und begleitet werden.

Zivilgesellschaftliche Initiativen unterliegen also Risiken und treffen auf Gegner: Russland, China, Ungarn und andere Länder verlangen und realisieren nicht zufällig die offizielle Eintragung von NGOs (Nichtregierungsorganisationen mit internationaler Spendenfinan-

²⁹ Im Deutschen kann man von Verarbeitung, Aufarbeitung und Durcharbeitung der Geschichte sprechen, früher wurde auch Bewältigung gesagt. Die Bedeutungsunterschiede sind gering, wird doch regelhaft – wenngleich unterschiedlich stark – auch das Unterbewusste, das Triebleben, ins Spiel gebracht.

³⁰ Vgl. Magne Angvik und Bodo von Borries (Hg.), *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg: edition Körper-Stiftung, 1997; Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) (Hg.), „Das Historische Narrativ des Anderen kennen lernen Palästinenser und Israelis“ (März 2003, Deutsche Übersetzung 2009), https://www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Other_Resources/PrimeTextbuch.pdf, zuletzt geprüft am 29. Mai 2019.

zierung) und Völkerrechtsorganisationen als Agenten, also Spione. Das ist bitter, aber typisch: Schon Öffentlichkeit (und Teilöffentlichkeit) zählen und wirken. Mutige Oppositionelle sind der Meinung, dass jede Diktatur vor freien Gedanken Angst haben müsse. Zivilgesellschaftliche Aktivitäten sind nicht immer ungefährlich: Man wird leicht als „Fünfte Kolonne“ oder Spion und Verräter angesehen. Wer beim Pogrom Juden zu schützen versucht, kann schon einmal als „Judengenosse“ erschlagen werden.

Dan Bar-On (1938–2008), inzwischen seit zehn Jahren verstorben, hat in Israel und Deutschland Zusammentreffen von Täterkindern und Opferkindern der Shoah organisiert, was vielfach zu schmerzlichen Klärungs- und tröstlichen Versöhnungsprozessen führte, und darüber viel publiziert.³¹ Das bedeutet: Schwer belastete und traumatisierte Menschen, von denen man gegenseitig Hass oder Angst auf beiden Seiten erwarten würde, treffen sich unter Anleitung und bilden eine Art von Selbsthilfegruppe zwecks Selbsttherapie. Aber das ist nur die eine Form und Funktion. Daneben kommt es zu einer zivilgesellschaftlichen Aktivität in Richtung von Versöhnung durch gemeinsame gegenseitige Geschichts-Durcharbeitung. Die Übertragung, Abwandlung und Ausweitung auf verschiedene Wahrheitskommissionen ist teils dringend nötig (Nordirland, Bosnien-Herzegowina, Brasilien), teils bereits ansatzweise geleistet (Südafrika, Ruanda).³²

Das verbotene binationale Schulbuch für Israel und Palästina ist kein Einzelfall: Das Georg-Eckert-Institut (GEI) in Braunschweig betreibt seit Jahrzehnten Schulbuchanalysen und liefert Schulbuchempfehlungen zur „Entgiftung“, also letztlich Versöhnung durch gegenseitiges Erzählen, Prüfen und Verbessern der nationsspezifischen Geschichtsversionen. Ziel sind Schulbuch-Revisionen, aber die lassen sich nicht allein durch die jeweilige Nation bewerkstelligen, sondern nur in intensivem Austausch und fairen Verhandlungen (also zunächst bilateral, später hoffentlich multilateral). Genau das ist eben keine Regierungsaufgabe mit offiziellen Regierungskommissionen, sondern kommt Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern, Bürgerinnen und Bürgern, also der Zivilgesellschaft, zu. Ein internationales Dach bilden die UNESCO-Kommissionen.³³

³¹ Vgl. Dan Bar-On (Hg.), *Den Abgrund überbrücken: Mit persönlicher Geschichte politischer Feindschaften begegnen*, Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2000; Dan Bar-On, *Die „Anderen“ in uns: Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung*, Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2001, akt. Neuaufl. 2006; Dan Bar-On, *Die Last des Schweigens: Gespräche mit Kindern von NS-Tätern*, Hamburg: edition Körber-Stiftung, erw. Neuausg. 2003; Dan Bar-On, *Erzähl Dein Leben! Meine Wege zur Dialogarbeit und politischen Verständigung*, Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2004.

³² In Zypern habe ich 2010 selbst Verhandlungen über gemeinsame Lehrmaterialien miterlebt, initiiert von kleinen Gruppen versöhnungsbereiter Lehrerinnen und Lehrer beider Nationalitäten. Da fand (mit internationaler Förderung) eine Tagung in der neutralen (UN-bewachten) grünen Zone in Nicosia statt, die scharfen Angriffen von der nationalistischen Richtung im Süden ausgesetzt war. Sie verlangte z. B. ein Verbot durch die – gar nicht beteiligte – griechisch-zypriotische Regierung, das natürlich rechtswidrig gewesen wäre (aber wen kümmert das?). Mit anderen habe ich erklärende und beruhigende Interviews geführt (die Wirkung ist mir unbekannt, die Fortsetzung der zivilgesellschaftlichen Zusammenarbeit beider Seiten ist aber gesichert). Beim Besuch im Norden der geteilten Hauptstadt Nicosia entdeckte ich dann eine gesamt-zypriotische Fahne auf der Hauptmoschee, die ganz rasch wieder verschwand. Aber vorher muss sie in einem mutigen Akt passiven Widerstands gehisst worden sein. Von wem, weiß ich nicht. Kurz darauf erlebte ich den – betont zivilen, aber keineswegs unauffälligen – Festtagsausgang türkischer Soldaten, d. h. sorgfältig geführter blutjunger Rekruten aus Anatolien, die übrigens auch im Norden als offenkundige landfremde Besatzung überaus unbeliebt waren und sind.

³³ Ein herausragendes Beispiel sind Deutschland und Polen: Die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen von 1972 haben erheblich zum Erfolg der Neuen Ostpolitik des Bundeskanzlers Willy Brandt beigetragen, obwohl sie in Deutschland heftig umstritten waren und *rein-deutsche* „Alternativ-Empfehlungen“ auslösten,

Unterdrückte Minderheiten schaffen sich – das ist ein Grenzfall von zivilgesellschaftlichen geschichtsbezogenen Aktivitäten – nicht selten ein eigenes Bildungswesen oder wenigstens Teile davon.³⁴ So war es in Polen, als über 100 Jahre lang (1772/93/95–1918/19) – trotz der drei Teilungsmächte Russland, Preußen und Österreich sowie ihres offiziellen antipolnischen Pflichtgeschichtsunterrichts – durch Familien und Kirche „polnische Geschichte in polnischer Interpretation“ gelehrt wurde, was gewiss eine notwendige Voraussetzung der Wiedererstehung Polens war.³⁵

Grenzen von Erwünschtheit und Wirksamkeit

Es gab und gibt leider auch Netzwerke und zivilgesellschaftliche Aktivitäten von Rassistinnen Rassisten, z. B. den Ku Klux Klan, den man ja durchaus als eine Bürger- und „grass-roots“-Bewegung, wenn auch gegen die demokratisch-menschenrechtlichen Verfassungsgrundsätze gerichtet, ansehen muss. Für Rechtspopulistinnen und Rechtspopulisten, Faschistinnen und Faschisten, religiöse Terroristinnen und Terroristen (Anhängerinnen und Anhänger von Al-Qaida, Taliban, IS, Modi-Hinduistinnen und Hinduisten, Myanmar-Buddhistinnen und -Buddhisten, US-Abtreibungsgegnerinnen und -gegner), männliche Sexisten und aufständische Kommunistinnen und Kommunisten (indische Maoistinnen und Maoisten) gilt Ähnliches. „Zivilgesellschaftliche“ Unternehmungen sind also nicht immer solche von Heiligen; die Grenzen zu Geheimgesellschaften (Freimaurerinnen und Freimaurer, Illuminaten, gewaltlose und gewalttätige Anarchistinnen und Anarchisten) sowie zu Verschwörerinnen und Verschwörern, Esoterikerinnen und Esoterikern sowie Sektiererinnen und Sektierern sind fließend. Dass engagierte Bürgerinnen und Bürger stets liberaler und menschenrechtlicher agieren als staatliche Institutionen, ist also eine gefährliche Illusion.

Gerade in der US-Geschichte spielen indigenistische Bewegungen (nicht der *Native Americans* oder *African Americans*, sondern früherer Einwanderergruppen) eine beträchtliche Rolle. Man denke nur an den Hass auf Katholikinnen und Katholiken (besonders Irinnen, Iren und Deutsche), auf Jüdinnen und Juden, Neueinwandererinnen und -einwanderer, Latinas und

nicht nur, weil Polen auf Druck der Sowjetunion bestimmte Themen, z. B. das geheime Zusatzabkommen zum deutsch-sowjetischen Nichtangriffspakt 1939 und die sowjetischen Massenmorde an gefangenen polnischen Offizieren bei Katyn 1940, ausgeklammert lassen musste. Vgl. Wolfgang Jacobmeyer, *Die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen in der öffentlichen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland: Eine Dokumentation*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1979; Josef Joachim Menzel, Wolfgang Stribny und Eberhard Völker, „Alternativ-Empfehlungen zur Behandlung der deutsch-polnischen Geschichte in den Schulbüchern“, in: Landtag Rheinland-Pfalz (Hg.), *Deutschland und Polen im Schulbuch: Parlamentsdebatte in Mainz*, Mainz: Hase & Köhler, 1978, 89–124. Da gilt das Motto: „Ohne ärgerliche Vorbedingungen, ohne schmerzliche Blessuren, ohne belastende Kompromisse geht es im Regelfall nicht ab; sonst kann man sich die Welt – hier die Geschichte – ja gleich nur auf der eigenen Seite schönreden“, wie in den „Alternativ-Empfehlungen“ geschehen.

³⁴ Die verfolgten Bahai im Iran unterhalten seit Jahrzehnten eine streng geheime Untergrunduniversität, deren Diplome sogar international vielfach anerkannt werden.

³⁵ Zu den herausragenden zivilgesellschaftlichen Aktivitäten der Zeitgeschichte gehört wohl das – ältere Traditionen der Volkskultur aufgreifende und insofern geschichtskulturgestützte – Freiheitssingen der Estinnen, Esten, Lettinnen und Letten, das massiv und direkt zur Wiedergewinnung der Unabhängigkeit und Souveränität 1990/91 – im Verlaufe des Untergangs der SU – beigetragen hat. Schärfer gesagt: Gewaltige Volksbewegungen haben die Freiheit „ersungen“; dieses Freiheitssingen war ein passiver Widerstand. Man kann darin auch eine Art von Demonstration sehen, bei der ja auch gern skandiert, gelaufen, gesungen wird. Die riesige Menge schützt halbwegs davor, von Polizei oder Militär einfach niedergelassen oder niedergeschossen zu werden. In einem riesigen Stadion ist man noch besser dran, allerdings nur, wenn die Militärdiktatur nicht einfach aus den Stadien riesige, leicht zu bewachende Konzentrationslagern (KZ) macht wie Pinochet in Chile 1972.

Latinos (besonders Mexikanerinnen und Mexikaner), Schwarze und Rote,³⁶ wie er gut und eindrucksvoll bei Charles Sealsfield – Pseudonym für Carl Anton Postl (1793–1864) – in *Das Cajütenbuch oder Nationale Charakteristiken* (1841) greifbar wird.³⁷

Eine klassische nach heutigem Verständnis rechtspopulistische, damals wohl eher demokratisierende Bewegung hat auch Andrew Jackson (1767–1845) als US-Präsidenten (1829–1837) ans Ruder gebracht, der sich im Umfeld der Deportation der „fünf zivilisierten Nationen“ (Cherokee, Chickasaw, Choctaw, Muskogee und Seminolen), z. B. auf dem „Pfad der Tränen“ (1831/33) mit Tausenden von Todesopfern, locker über ein letztinstanzliches Urteil von John Marshall, dem Vorsitzenden am Obersten Gerichtshof der USA hinwegsetzte („Richter Marshall hat sein Urteil gesprochen; möge er es dann auch selbst durchsetzen!“), also die demokratische Verfassung (Gewaltenteilung) schwer beschädigte, so auch mit der rigorosen Etablierung des Systems, seine Anhänger mit Regierungsstellen zu belohnen (*spoils system*)³⁸ Ist Jackson vielleicht das geheime Vorbild von Präsident Trump, nur dass der heute die Demokratie nicht ausweitet, sondern bekämpft? Dann „Gute Nacht!“³⁹

Verschwörerkreise (auch Verschwörungstheorien) und Geheimgesellschaften (in Bevölkerung wie Eliten) sind – auch in der Vormoderne – so selten nicht. Neben Befreiungsbewegungen aller Art⁴⁰ und Engagierten für Natur und Menschen (z. B. Umwelt- und Tierschützerinnen und -schützern, Friedensdemonstrantinnen und -demonstranten, Menschenrechtsaktivistinnen und -aktivisten, Flüchtlingshelferinnen und -helfern, usw.) gab es auch jede Menge Organisationen zur Sicherung von Unterdrückung und Naturzerstörung. Sind nicht auch Lobby-Organisationen, Pressure-Groups und Verschwörungstheorie-Gemeinden aller Arten, z. B. solche, die heute den menschengemachten Klimawandel und die schädliche Erderwärmung leugnen, Zivilgesellschaft? Das lässt sich nur schwer bestreiten. Zum Heiligsprechen von allen NGOs gibt es im Zeitalter des heftigen Rechts- und Linkspopulismus sowie der massenhaften Fake News und Hate Speeches in den sozialen Medien jedenfalls keinerlei Anlass. Dazu gibt es viel zu viel Missbrauch.⁴¹

³⁶ Die *Know Nothings* hatten zeitweise eine starke eigene Partei (*American Party*) und beeinflussten die Politik nennenswert, sie bekamen 1856 knapp ein Viertel der Stimmen in der Präsidentschaftswahl. Auch die *Tea-Party*-Bewegung, die seit 2010 die Republikanische Partei erobert, ausgehöhlt und möglicherweise zerstört hat, ist leider eine zivilgesellschaftliche Massenbewegung (aus *grass roots*) gewesen.

³⁷ Vgl. Karl Postl, *Das Cajütenbuch oder Nationale Charakteristiken*, Zürich: Schulthess, 1841.

³⁸ Auch das raffinierte und ungerechte Zuschneiden von absurden Wahlkreisen zwecks Herrschaftssicherung einer Partei oder Clique (schon damals „Gerrymandering“ genannt) blühte unter Jackson besonders und treibt bis heute unter Trump seine – antidemokratischen – Giftblüten.

³⁹ Es ist gut belegt, dass Donald Trump im Oval Office, seinem Arbeitszimmer, ein Ölporträt von Andrew Jackson aufgehängt hat. Vgl. H. W. Brands, „Trump as the New Andrew Jackson? Not on Old Hickory’s Life. What Jackson was to America in the 19th century, Donald Trump hopes to be in the 21st. Fat chance“, in: *Politico Magazine*, 29. Januar 2017, <https://www.politico.com/magazine/story/2017/01/andrew-jackson-donald-trump-populist-president-history-214705>, zuletzt geprüft am 22. Mai 2019. Dass er gleichzeitig das Gemälde mit George Washington abgehängt habe, mag ein Gerücht sein.

⁴⁰ Gedacht ist in erster Linie an solche von unterdrückten Nationalitäten und verachteten Minderheits-Ethnien, von Arbeiterinnen und Arbeitern in Gewerkschaften, Vereinen, Genossenschaften, Parteien, von landlosen Pächterinnen und Pächtern, Farmarbeiterinnen und -arbeitern, Erntehelferinnen und Erntehelfern, Frauen in Clubs und Demonstrationen, Sklavinnen und Sklaven in Untergrund- und Fluchtrouten, „illegalen“ Einwanderinnen und Einwanderern, Kolonisierten in illegalen Parteien und Milizen, usw.

⁴¹ Gelegentlich greifen die Dinge sehr eng ineinander: Die Sturmabteilung (SA, nach Änderung und Umbenennung 1921) und die Schutzstaffel (SS, nach mehrfacher Änderung und Umbenennung 1925) der NSDAP sowie der Rote Frontkämpferbund (RFB, nach mehrfacher Änderung und Umbenennung 1924) der KPD, dazu

Zivilgesellschaftliches Engagement muss also sehr vorsichtig definiert und abgegrenzt werden, wenn man denn an dessen ausschließlich positiver Wertung festhalten will: nicht-staatliches erfreulich progressives, z. B. demokratisches und menschenrechtliches, Gruppenverhalten. Nur ist eine solche normative Setzung schon in der Begriffsbildung selbst wenig hilfreich. Sie löst kein Sachproblem, sondern schafft eher erst ein zusätzliches. Ich selbst bevorzuge unbedingt, mit der Ambivalenz zivilgesellschaftlicher Aktionsformen offen umzugehen, d. h. den Stier bei den Hörnern zu packen, statt sie einfach im Vorhinein eng normativ wegzudefinieren.

Zivilgesellschaftliche Aktivitäten bei Geschichtsverarbeitung und das Studium zivilgesellschaftlicher Aktivitäten in der Realgeschichte sind, wenn es gut geht, die andere Seite des Lernens belastender Geschichte. Denn hier gibt es mühsam erarbeitete oder schwer erkämpfte, ermutigende und erfreuliche Geschichte zu erkunden und zu lernen, jedenfalls überwiegend. Das ist – gerade für junge Menschen im Geschichtsunterricht – sehr wichtig, um Resignation, Depression oder Zynismus zu vermeiden.⁴² Aber die Unbegrenztheit von Dummheit und Bosheit unter den Menschen, die man in der Geschichte ebenfalls auffindet, darf dabei leider niemals vergessen werden.

Komplizierte Begriffsbildung zwischen Norm und Empirie, Mitteln und Zwecken

Ich bin mir keineswegs mehr ganz sicher, ob der Begriff Zivilgesellschaft überhaupt zu Analysen taugt, und das nicht nur für die weiter zurückliegende Geschichte, sondern gerade auch in Zeitgeschichte und Gegenwart.⁴³ Unbeschadet allen radikalen Wandels von Moralvorstellungen, Staatsformen, Wirtschaftsordnungen und Gesellschaftsstrukturen hat es zwischen Gesamtheit (Staat jedweder Art) und Einzelnem (neuerdings als Individuum bezeichnet) immer formale und informelle Zwischeninstanzen (Vergesellschaftungsformen) gegeben, die allerdings ganz verschieden gestaltet gewesen sein und – aus heutiger Sicht – teils verbrecherisch, teils progressiv gewirkt haben können. Ist da ein solcher offenkundiger Tendenz-Begriff wie zivilgesellschaftlich überhaupt zu retten?⁴⁴

auch Stahlhelm, Bund der Frontsoldaten (1918) – sowie der gemäßigte Jungdeutsche Orden (Jungdo, 1920) – wurden früh gebildet und kämpften als paramilitärische Verbände und potenzielle Bürgerkriegsarmeen entschieden gegen die Weimarer Republik. Erst etwas später wehrten die Demokraten sich durch das Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold (1924, aus SPD, Zentrum und DDP), wenn auch nicht besonders erfolgreich. Deshalb folgte noch das Bündnis Eiserner Front (1931, aus den Gewerkschaften ADGB und AFA-Bund, dem Sportbund ATSB und der SPD). Wäre es sinnvoll, nur bei Reichsbanner und Eiserner Front von zivilgesellschaftlichen Aktivitäten zu sprechen? Oder wäre das ein terminologischer Taschenspielertrick, der Analysen eher behindern als fördern würde?

⁴² Dieser Punkt ist hoch bedeutsam und wird viel zu selten hervorgehoben. Eine detaillierte Abhandlung an dieser Stelle – als Komplement und Pendant zur „belastenden Geschichte“ – ist jedoch schon aus Umfangsgründen nicht zu leisten.

⁴³ Umgekehrt wäre die schlichte Abschaffung des – wenig glücklichen – Terminus Zivilgesellschaft bzw. zivilgesellschaftliche Initiative weder sinnvoll noch aussichtsreich. Der Ausdruck ist ja eingeführt, allgemein bekannt, durchgesetzt und häufig benutzt. Mit solchen Bedingungen muss man in der Wissenschaft und im Alltag wie ja auch im Falle der so genannten Globalisierung leben und klug umgehen.

⁴⁴ Wenn man über zivilgesellschaftliche Aktivitäten ernsthaft nachdenken will, muss man sie nicht nur von anti-zivilgesellschaftlichen Aktivitäten mit zivilgesellschaftlichen Mitteln abzugrenzen versuchen (s. o.), sondern auch – vergleichbar heikel – von: a) Terroristenvereinigungen (für angeblich gute, demokratische und menschenrechtliche Zwecke, z. B. die Narodniki in Russland, die Schwarze Hand in Serbien, die Anarchisten in Spanien), b) Untergrundkämpferinnen und -kämpfern, z. B. für regionale Gleichberechtigung (Kanton Jura, Autonomie

Vielleicht sollte man die unvermeidliche Begriffsproblematik so lösen, dass man – die normativ-theoretische und die empirisch-praktische Seite unterscheidend – sagt: Es gibt auch Initiativen, Organisationen und Aktivitäten, die inhaltlich normativ anti-zivilgesellschaftlich (also gegen offene, plurale und demokratische Lebensformen) arbeiten, aber sich dabei methodisch solcher Verfahren bedienen, die gerade vorwiegend von und in der Zivilgesellschaft entwickelt worden sind (nicht-staatliche Basis, Charakter als *grassroot movement*, publikumswirksame Demonstrationen, kreativer Protest, passiver Widerstand, ziviler Ungehorsam, symbolische Grenzüberschreitungen, u. U. Gewalt gegen Sachen usw.).

Leider gibt es keine über-historischen, unwandelbaren Begriffe, mit denen man ohne weiteres ein Theoriesystem bauen könnte. Das macht es auch unmöglich, zivilgesellschaftlich Engagierte einfach terminologisch gegen Aktivbürgerinnen und -bürger auszutauschen. Denn Bürgerinnen und Bürger gab es eben durchaus nicht überall, sondern vielfach nur Untertanen. Und im Athen und Rom der Antike, in den mitteleuropäischen Städten des Mittelalters, in Frankreich vor 1789, in Deutschland im 19. Jahrhundert, in der Sowjetunion um 1930 waren Bürgerinnen und Bürger – außer im Deutschen ohnehin in „Bourgeois“ und „Citoyen“ geschieden – jeweils etwas ganz anders. Lange konnte ein Adliger – oder ein Bauer – nicht ohne weiteres Stadtbürger sein. Der Wandelbarkeit konkret-historischer – und nur angeblich abstrakt-systematischer – Begriffe entkommt man in der Historie eben nie. Das Wort Zivilgesellschaft ist sogar besonders anfällig.

Dass gleiche Erscheinungen aus der Sicht verschiedener Parteien und/oder Betrachterinnen und Betrachter ganz verschieden ausfallen – nicht nur können, sondern meist müssen –, ist absolut trivial, wird aber meist viel zu wenig beachtet. Es muss deshalb am Ende noch einmal betont und unterstrichen werden: Wer Unabhängigkeitsunterstützerin oder -unterstützer, Freiheitskämpferin oder -kämpfer, Nationalheldin oder -held ist (oder sein will), kann durchaus als Hochverräterin oder -verräter, Sezessionistin oder Sezessionist, Bürgerkriegsschuldige oder -schuldiger oder gar Terroristin oder Terrorist gelten – manchmal mit gleich gutem Recht. Um moralische Bewertungen einerseits und friedliche Einigungsversuche andererseits kommen wir niemals herum.

Das Label „offene und plurale Zivilgesellschaft“ hilft uns da wenig, zumal die Stigmatisierung als Dekadenz, Degeneration und schwächliche Beliebigkeit oft nicht weit weg ist. Sie ist ja gegenwärtig bei den etablierten Diktaturen (Russland, Türkei), den neuen autoritären Regierungen (Orban, Kaczynski) und den angreifenden Rechtspopulistinnen und -populisten bzw. Rechtsextremistinnen und -extremisten (Front National, AfD) gleichermaßen die große Mode. Mit aller Vorsicht möchte ich also am Begriff „zivilgesellschaftliche Initiativen“ festhalten, für vormoderne wie für zeitgeschichtliche Fälle, für freiheitliche und

Südtirols) oder nationale Unabhängigkeit (souveränes Baskenland), c) einsamen Großintellektuellen und Spitzenschriftstellern, die zu Institutionen werden, wie Sartre oder Shaw im 20. Jahrhundert, Aischylos oder Aristophanes in der Antike, d) „unpolitischen“ Vereinen für Kaninchenzucht, Skat oder Fußball (aber Vorsicht: „halb-politische“ Vereine wie Schützengilden, Wallfahrervereine oder Karnevalsclubs können schon eher zivilgesellschaftlich sein), e) literarischen oder künstlerischen Bewegungen („Sturm und Drang“, „Jenaer Romantiker“, „Junges Deutschland“, „Emanzen im deutschen Vormärz“, Expressionisten wie die „Brücke“ oder „Blauer Reiter“, „Gruppe 47“), f) Parteiorganisationen in Öffentlichkeit und Parlamenten (Fraktionen) sowie freien Wählern (oder sind sie nicht schon mehr der Staat selbst?), g) rechtlichen Korporationen (z. B. Zünfte, Gilden, Orden, Universitäten) und institutionalisierten Ständen (Freibauern, Kleinadel, Stadtbürgerinnen und -bürger, Peers der Krone).

leider auch für unterdrückerische Ziele, mit ganz friedlichen wie mit gelegentlich gesetzesübertretenden Mitteln. Das sei abschließend an einem dritten (doppelten) Fallbeispiel aus den USA exemplifiziert, das auch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen älteren und neueren Verhältnissen zeigt.

Die USA mit befreienden Bürgschaften für japanische Internierte 1941/45 und die *Underground Railroad* bis 1861

Nach dem japanischen Überfall auf Pearl Harbour 1941 hat die US-Regierung alle japanischen Einwanderinnen und Einwanderer in den USA (durch rassistische Gesetzgebung an der Einbürgerung gehindert) und japanstämmigen US-Bürgerinnen und -Bürger (qua Geburt automatisch eingebürgert) in *concentration camps* (1942–1945) gesteckt (erst nach der Entdeckung der deutschen KZ-Gräuel wurde die Terminologie geändert). Die erst nach Jahrzehnten als illegal eingestuft und sogar entschädigten staatlichen Maßnahmen wurden von Teilen der liberalen Öffentlichkeit (auch vielen Medien) von Anfang an massiv bekämpft.⁴⁵ Die pazifistischen Quäkerinnen und Quäker setzten sich ganz besonders intensiv dagegen ein.

Das brachte wichtige Teilerfolge: Die in den USA Geborenen konnten den Lagern entkommen, wenn sie sich freiwillig zum Armeeeinsatz in Europa meldeten (sehr viele starben dort den „Heldentod“) oder wenn sie – in küstenfernen Bundesstaaten – bei US-Bürgerinnen und -Bürgern, die für ihre Loyalität und Harmlosigkeit bürgten, arbeiteten, wohnten und sich bildeten. Das ist ein recht gutes positives Beispiel, bei dem ich zudem eine enge persönliche Beziehung einbringe. Die Eltern eines guten Freundes in Pennsylvania haben viele Jahre zwei junge US-Japanerinnen (die Krankenschwestern wurden) bei sich wohnen gehabt. Dieselben pazifistischen Quäkerinnen und Quäker, die sich für die Internierten einsetzten, haben dann (nach 1945) mit ihrer Kinderspeisung in Deutschland ab 1946 besonders in der Westzone auch substantziell zum Überleben vieler Deutscher – darunter auch meine Familie – beigetragen.⁴⁶

Knapp 100 Jahre vor dem zivilgesellschaftlichen Einsatz für eingewanderte Japanerinnen und Japaner und junge japanischstämmige US-Bürgerinnen und -Bürger im Zweiten Weltkrieg gab es einen noch krasserem, noch krisenhafterem Fall. Vor 1861 (dem Ausbruch des Sezessions- und Bürgerkriegs) bestand eine geheime und gut vernetzte Flüchtlingshilfe, die sogenannte *Underground Railroad*, für entlaufende und entlaufene Sklavinnen und Sklaven in den gesamten Nordstaaten (die aufgegriffene und festgenommene Flüchtlinge rechtlich zwingend ausliefern mussten) bis nach Kanada. Hier wurden also wirklich Gesetze gebrochen, weil sie ungerecht und menschenrechtsfeindlich waren. Die Art des Gesetzbruchs beim Kampf gegen die Sklaverei aber ist von Bedeutung: Während der weiße Gewalttäter John Brown (1800–1859), der einen bewaffneten Sklavenaufstand und Bürgerkrieg in den südlichen Bundesstaaten auslösen wollte und dabei eine Reihe von Sklavereibefürworterinnen und -befürwortern tötete, als Terrorist hingerichtet wurde und gleichwohl im Norden der USA

⁴⁵ Bodo von Borries, *Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung – Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele*, Schwalbach a. T.: Wochenschau, 2011, 2. Aufl., 2014, 141–150.

⁴⁶ Man bedenke den Gegensatz zu Regierung und Volk der Deutschen, die 1939–1945 Millionen von Menschen in Kriegsgefangenenlagern und Besatzungsgebieten absichtlich haben verhungern lassen.

während des folgenden Bürgerkrieges zum Nationalheld avancierte, führte die Schwarze Harriet Tubman (ca. 1815/25–1913) flüchtende Sklavinnen und Sklaven gewaltlos über naturgemäß unzureichend bewachte Grenzen. Sie war – wie viele andere – eine Schleuserin, die ihr Leben riskierte, ohne Profite machen zu wollen.⁴⁷

Solche Fluchthilfe bzw. Willkommenskultur ist in der Vergangenheit häufiger gewesen, als viele denken.⁴⁸ Ein wichtiges Beispiel: Im NS-besetzten Dänemark sickerte 1943 vor der geplanten Judendeportation in Vernichtungslager des Ostens eine Warnung von widerständigen (NS-kritischen) Deutschen in der Naziverwaltung zu oppositionellen Bevölkerungskreisen durch. Das führte zum nächtlichen Übersetzen aller dänischen Jüdinnen und Juden in Fischerbooten nach Schweden. Dort wurden alle angekommenen Jüdinnen und Juden aufgenommen, anders als in der Schweiz, wo nur einzelne Grenzer Daten fälschten, dafür aus dem Staatsdienst entlassen, verachtet und erst posthum rehabilitiert, gelobt und geehrt wurden. Damit taucht ein sehr wichtiges Grundsatzproblem auf: Darf zivilgesellschaftliche Aktivität im Notfall gegen – u. U. offenkundig ungerechte und unmenschliche – Gesetze bzw. Rechtsbestimmungen (auch von demokratisch-liberalen Staaten) verstoßen?⁴⁹

Auch andere Fluchthilfebewegungen sind bei diesen Überlegungen unbedingt einzuschließen. Möglicherweise sind sie sogar ein ausgesprochen gutes Beispiel, weil bei ihnen Gesetzestreue und Gesetzesbruch, auch u. U. heiligenmäßiger Altruismus (uneigennütziger Hilfswunsch) und u. U. schwerkriminelles Eigeninteresse (professionell-ausbeuterisches Schleusertum) rasch zusammenkommen oder zusammenstoßen können – von unerwünschten Kollateralschäden ganz abgesehen. Über Ambivalenzen und Grenzen kann man da gut nachdenken.⁵⁰

⁴⁷ Mindestens ebenso spannend ist die Ex-Sklavin und Predigerin Isabella Bomefree/Baumfree (bekannter unter ihrem selbstgewählten Namen Sojourner Truth, 1797–1883). Es lohnt sehr, die beiden Fassungen ihrer berühmten Rede „Ain’t I a woman?!“/„Am I not a woman and a sister?“, die nur als Berichte in verschiedenen Zeitungen, d. h. von weißen Journalistinnen und Journalisten, überliefert sind, zu vergleichen. Vgl. John H. Arnold, *Geschichte: Eine kurze Einführung*, Stuttgart: Reclam, 2001; Borries, *Wendepunkte der Frauengeschichte II*, 252–253. Nebenbei trat sie auch als eine der ersten nicht nur für die Sklavenbefreiung, sondern auch für das Frauenwahlrecht (einschließlich Schwarzer) und gegen die Rassentrennung ein.

⁴⁸ Bodo von Borries, „Historische Erfahrungen mit Migration – Normalität, Glücksfall, Katastrophe?“, in: Robert Maier, (Hg.), *Migration als Thema des Unterrichts in Deutschland, Tschechien und Polen*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 2018, 40–69.

⁴⁹ Die studentische Weiße Rose in München (und Hamburg) druckte und verteilte Flugblätter gegen Total-Diktatur, Vernichtungskrieg und Judenmord des NS. Zahlreiche (vollstreckte) Todesurteile und KZ-Tode trotz absoluter Gewaltlosigkeit waren die Folge (aber auch eine Art Ehrenrettung der Deutschen). Im Kreisauer Kreis (um Helmuth James Graf von Moltke) sowie beim Schaffenden Schulvolk (Adolf Reichwein) gab es ebenfalls Widerstand gegen den NS ohne jede Gewalt, nämlich bloßes Nachdenken über die Zeit nach der als sicher absehbaren Niederlage Großdeutschlands. Dennoch landeten viele Beteiligte am Galgen und auf dem Schafott. Später wurden – beschämenderweise – in der BRD die Witwen völlig unzureichend entschädigt, ganz im Gegensatz zur Witwe Freislers, des Präsidenten des Volkgerichtshofs, und ähnlichen Täterwitwen.

⁵⁰ In Südtirol herrschte nach 1945 jahrelang ein latenter Bürgerkrieg mit Terror und Folter (auch Todesopfern) zwischen Aktivistinnen und Aktivisten der deutschsprachigen Minderheit (in der Region in der Mehrheit) und italienischen Ordnungskräften. Die „deutsche“ Partei wurde jedoch schließlich von einem Gemäßigten italienischen Namens, Silvius Magnano, geführt. Man entschloss sich, „einfach einen Anfang (zu) machen“ mit Verhandeln, Vertragen, Versöhnen. Schließlich einigte man sich auf das „Südtirol-Paket“ (1972), und dabei auf eine vielfach fast wörtliche Kopie des vorbildlichen dänisch-deutschen Minderheitsabkommens (Bonn-Kopenhagener Erklärungen 1955). Das führte zu Dauerberuhigung und -frieden in der Region Südtirol (begünstigt durch Wirtschaftswachstum und Massentourismus). In *Youth and History* (1995) wurde, einer Befragung von Neuntklässlern in 28 Ländern Europas und des Nahen Ostens zufolge, in Südtirol die höchste Europafreundlichkeit überhaupt gefunden. Vgl. Angvik und Borries, *Youth and History*.

Anhang: Zivilgesellschaftliche Aktivitäten in der Realgeschichte

Es ist ganz unmöglich, im Rahmen eines kurzen Beitrags die Fülle oder auch nur die wichtigsten Unterformen von zivilgesellschaftlichen Initiativen während Kontroversen, Konflikten, Krisen und Kriegen aufzuzählen. Wenigstens als Anhang soll hier einiges erwähnt werden.

In der DDR traten Proteste kleiner Gruppen gegen die Niederschlagung des Prager Frühlings schon 1968 auf. Dann folgten Umwelt- und Friedensbewegung aufgrund des Helsinki-Prozesses; wichtiger noch wurde der Widerstand gegen Blockade und Zensur der SED-Regierung angesichts von *Glasnost* und *Perestroika* Gorbatschews in der Sowjetunion. Proteste gegen die üblichen Wahlfälschungen wurden laut. So kam es nach Aufschaukelung zum Sieg im Jahr 1989 durch ein unsichtbares Bündnis zwischen Flüchtenden („Wir laufen davon!“ – über Ungarn, Polen, Prag...) und Ausharrenden („Wir bleiben hier!“ – bei den Demos in Berlin, Leipzig, Rostock...).⁵¹

Bei den Arbeiterbewegungen mit ihren vier Säulen aus Parteien (leider oft mehrere gegeneinander), Gewerkschaften (durchaus verschiedener Richtungen mit Konkurrenz bei Tarifverträgen, u. U. anarcho-syndikalistisch), Genossenschaften (vor allem zwecks Konsum-Verbilligung) sowie Sport- und kulturellen Vereinen sieht es nur teilweise günstiger aus.⁵² In großen Streiks kann man durchaus von Krisen sprechen; die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber benutzten in den USA gelegentlich die großen Detektivbüros, um Streiks – unter den Augen untätiger Polizisten – zusammenschießen zu lassen. Auch Justizmorde kamen da vor; einer (nach dem Haymarket Riot 1886) wurde der Anlass zu den – lange illegalen – Demonstrationen am 1. Mai, aber daran dürfte heute an einem gesetzlichen Feiertag (eingeführt ausgerechnet von den Nazis) niemand mehr denken.⁵³

⁵¹ Und auch die amtliche Ankündigung der Reisefreiheit am 09.11.1989, die dann an der Berliner Mauer trotzdem noch durch aufmüpfige Bevölkerung gegen die völlig verunsicherten und ohne Befehle alleingelassenen Grenztruppen durchgesetzt werden musste, gehört in diesen glücklichen Prozess der Erfindung von Zivilgesellschaft und ermutigender Selbstwirksamkeitserfahrung.

⁵² Dabei darf man sich nicht auf nationalstaatliche Enge begrenzen. Schon Marx und Engels haben internationale Verbrüderung und Solidarität des Proletariats für absolut entscheidend gehalten. Die verschiedenen „Internationalen“ vor und nach dem Ersten Weltkrieg, in sozialdemokratischer und kommunistischer Richtung, waren trotz aller Konkurrenz und allen Missbrauchs praktische Versuche dazu (man denke nur an Willy Brandts Präsidentschaft in der Sozialistischen Internationale 1976–1992). Nach Gründung der Sowjetunion und ihrer Satellitenstaaten kam noch das sozialistische Lager des weltweiten Klassenkampfes und Kalten Krieges dazu (die „Internationale des real existierenden Sozialismus“ mit Comecon und Warschauer Pakt). Es gab massenhaft innere Spannungen und Abspaltungen (China, Albanien, Jugoslawien, Rumänien), und der Zusammenhang mit Arbeiterbewegung wurde immer lockerer bis non-existent; mit zivilgesellschaftlichem Engagement hatte das nichts mehr zu tun. Aber ideologisch-programmatisch blieb das Eintreten für die ausgebeuteten Klassen und kolonisierten Länder erhalten (Kuba, antikoloniale Befreiungskriege).

⁵³ Der ganze Bereich der Unterstützung von Alten, Armen, Kranken, Witwen und Waisen wurde – spätestens seit dem Mittelalter – weder rein staatlich noch rein individuell-privat geregelt (und auch keineswegs durchgehend kirchlich bzw. klösterlich). Was es da an Hospitälern, Siechenhäusern, Waisenheimen, Witwenwohnungen, Armenspeisung usw. gab, war in der Regel durch Korporationen, Stiftungen oder Vereine organisiert und finanziert. Noch heute spielen, trotz staatlicher Rente und Pflichtversicherung, lockere gesellschaftliche Zusammenschlüsse, z. B. bei den Tafeln und Obdachlosen-Zeitungen eine beachtliche ergänzende Rolle (wobei es durchaus um Konflikt und Krise, aber nicht um Krieg geht). Soll man das dann um 2000 zivilgesellschaftlich nennen, aber für das Phänomen um 1400 einen anderen Begriff suchen (Almosen-Verwaltung)? Das wäre keine gute Idee.

Ganz unverzichtbar sind natürlich die historischen (vor 1914) und aktuellen Friedensbewegungen mit ihren kleinen Erfolgen und großen Misserfolgen (um den Terminus Niederlagen zu vermeiden): Europäische Friedensbewegungen, z. B. 1900/14, 1914/18, 1918/33, 1933/45, 1945/56, 1956/68 (sowie Entsprechendes heute, z. B. Peace Counts). Auch Einzelfiguren wie Bertha von Suttner oder Ludwig Quidde kommen – natürlich mehr im Kontext ihrer Organisationen als bloß biografisch – in Frage.⁵⁴ Ebenso bekannt ist das Beispiel des Roten Kreuzes und Roten Halbmonds über all die Zeit ihres Wirkens hin. Gerade dieser Fall würde sich auch eignen, das enge Zusammenwirken von Staaten und zivilgesellschaftlichen Akteuren – im Guten wie im Bösen – zu beleuchten.⁵⁵

Menschenrechtsbewegungen (z. B. Amnesty International), vor allem auch in Richtung der Verfolgung von Verbrechen gegen die Menschlichkeit durch Massenmörder und „Zu-Tode-Folterer“ von internationalen Strafgerichtshöfen, Antisklaverei-Bewegungen (z. B. angeführt von William Wilberforce bzw. John Brown), Bürgerrechtsbewegungen (nicht nur von Martin Luther King, sondern auch lange vorher und nachher), und Umwelt(schutz)-bewegungen (Anti-Atomkraft, Greenpeace, BUND und viele mehr) sind natürlich als herausragende Beispiele von zivilgesellschaftlichen Initiativen anzuerkennen. Nicht immer, aber häufig haben sie auch noch in Krise und Krieg, nicht nur in Kontroverse und Konflikt gearbeitet. Sehr wichtig ist, dass dabei staatliche Stellen, politische Parteien, engagierte Privatpersonen und zivilgesellschaftliche Zusammenschlüsse ganz eng zusammenarbeiten müssen, wenn dauerhafte Erfolge erreicht werden sollen.

Literatur

Angvik, Magne und Bodo von Borries (Hg.). *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg: edition Körber-Stiftung, 1997.

Aristophanes. *Lysistrata*, übers. von Johann Jakob Christian Donner, Frankfurt am Main: Wolter, 1966.

Aristophanes. *Lysistrata: Bühnenfassung*, übers. und bearb. von Wolfgang Schadewaldt, Frankfurt am Main: Insel, 1972.

Aristophanes. *Lysistrate*, übers. und hrsg. von Niklas Holzberg, Stuttgart: Reclam, 2009.

Arnold, John H. *Geschichte: Eine kurze Einführung*, Stuttgart: Reclam, 2001.

Bar-On, Dan (Hg.). *Den Abgrund überbrücken: Mit persönlicher Geschichte politischer Feindschaften begegnen*, Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2000.

⁵⁴ An Frauenbewegungen, z. B. die Suffragetten, wird man zuallererst denken. Aber Vorsicht: Kann man da wirklich zureichend von „Kontroverse, Konflikt, Krise und Krieg“ sprechen? Die beiden letzten Punkte fallen eigentlich aus, sodass leider auf einzelne der eindrucksvollen Lieblingsbeispiele verzichtet werden muss. Vgl. Borries, *Wendepunkte der Frauengeschichte I*, 201–236, 258–272; Borries, *Wendepunkte der Frauengeschichte II*, 207–256, 334–344.

⁵⁵ Bei den Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften – mit ihren reichen und vielfach uralten Organisations- und Kampagnen-Erfahrungen – kann man zögern, sie unter Zivilgesellschaft abzubuchen (deshalb bleiben sie hier ausgeklammert).

Bar-On, Dan. *Die Last des Schweigens: Gespräche mit Kindern von NS-Tätern*, Hamburg: edition Körber-Stiftung, erw. Neuausg. 2003.

Bar-On, Dan. *Erzähl Dein Leben! Meine Wege zur Dialogarbeit und politischen Verständigung*, Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2004.

Bar-On, Dan. *Die „Anderen“ in uns: Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung*, Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2001, akt. Neuauf. 2006.

Bar-On, Dan und Sami Adwan (Hg.). „Das Historische Narrativ des Anderen kennen lernen Palästinenser und Israelis“ (März 2003, Deutsche Übersetzung 2009), Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) (Hg.), https://www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Other_Resources/PrimeTextbuch.pdf, zuletzt geprüft am 06. Juni 2019.

Borries, Bodo von. *Wendepunkte der Frauengeschichte. Ein Lese- und Arbeitsbuch zum An- und Aufregen*, Pfaffenweiler: Centaurus, 1990.

Borries, Bodo von (unter Mitarbeit von Andreas Körber, Oliver Baeck und Angela Kindervater). *Jugend und Geschichte: Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, Opladen: Leske & Budrich, 1999.

Borries, Bodo von. *Wendepunkte der Frauengeschichte I: Über Frauen-Leistung, Frauen-Unterdrückung und Frauen-Wahlrecht. Ein Lese- und Arbeitsbuch zum An- und Aufregen*, Herbolzheim: Centaurus, 2. veränd. Aufl., 2001.

Borries, Bodo von. *Wendepunkte der Frauengeschichte II: Über Muttergöttinnen, Männeransprüche und Mädchenkindheiten. Modelle und Materialien zum Ausprobieren und Bessermachen*, Herbolzheim: Centaurus, 2003.

Borries, Bodo von. *Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung – Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele*, Schwalbach a. T.: Wochenschau, 2. Aufl. 2014.

Borries, Bodo von. „Historische Erfahrungen mit Migration – Normalität, Glücksfall, Katastrophe?“, in: Maier, Robert (Hg.): *Migration als Thema des Unterrichts in Deutschland, Tschechien und Polen*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 2018, 40–69, http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/295/ED20_Maier_Migration.pdf?sequence=3&isAllowed=y, zuletzt geprüft am 06. Juni 2019.

Brands, H. W. „Trump as the New Andrew Jackson? Not on Old Hickory’s Life. What Jackson was to America in the 19th century, Donald Trump hopes to be in the 21st. Fat chance“, in: *Politico Magazine*, 29. Januar 2017, <https://www.politico.com/magazine/story/2017/01/andrew-jackson-donald-trump-populist-president-history-214705>, zuletzt geprüft am 22. Mai 2019.

Brecht, Bertolt. *Gesammelte Werke*, 20 Bände, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1967.

Ibsen, Henrik. *Nora oder Ein Puppenheim*, Stuttgart: Reclam, 1973.

Jacobmeyer, Wolfgang. *Die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen in der öffentlichen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland: Eine Dokumentation*, Frankfurt am Main.: Diesterweg, 1979.

Menzel, Josef Joachim, Wolfgang Stribny und Eberhard Völker. „Alternativ-Empfehlungen zur Behandlung der deutsch-polnischen Geschichte in den Schulbüchern“, in: *Deutschland und Polen im Schulbuch: Parlamentsdebatte in Mainz*, Landtag Rheinland-Pfalz (Hg.), Mainz: Hase & Köhler, 1978, 89–124.

Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) (Hg.). „Das Historische Narrativ des Anderen kennen lernen Palästinenser und Israelis“ (März 2003, Deutsche Übersetzung 2009), https://www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Other_Resources/PrimeTextbuch.pdf, zuletzt geprüft am 29. Mai 2019.

Postl, Karl. *Das Cajütenbuch oder Nationale Charakteristiken*, Zürich: Schulthess, 1841.

Sophokles. *Antigone*, übers. und hrsg. von Kurt Steinmann, Stuttgart: Reclam, 2013.

Tönnies, Ferdinand. *Gemeinschaft und Gesellschaft: Grundbegriffe der Reinen Soziologie*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963.

Demokratie und asymmetrischer Krieg

Roland Lochte

Einleitung

Auch im 21. Jahrhundert ist Krieg ein existentes Übel in den internationalen Beziehungen und die Hoffnungen auf einen ewigen Frieden nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes haben sich nicht bestätigt. Auch Staaten mit einer demokratischen Verfassung sind immer wieder mit gewalttätigen Konflikten konfrontiert. Neben zwischenstaatlichen Kriegen sind insbesondere asymmetrische Kriegsformen zu nennen, die Demokratien vor eine besondere Herausforderung stellen und die in diesem Beitrag näher beleuchtet werden. Dazu wird im ersten Abschnitt ein kurzer Blick in die Ideengeschichte geworfen, um die allgemeinen Thesen von Immanuel Kant zum Verhältnis von Demokratie und Krieg zu diskutieren. Im zweiten Teil geht es um die speziellen Probleme, die Demokratien mit asymmetrischen Kriegen haben. Abschließend wird die Art des Kriegs differenziert betrachtet, um die vorangegangenen Überlegungen einordnen zu können.

Immanuel Kants ewiger Frieden

Die Frage zum Verhältnis von Demokratie, Krieg und Frieden hat bereits Immanuel Kant im Jahre 1795 ausführlich behandelt. Die Schrift *Zum ewigen Frieden* ist eines seiner bekanntesten Werke und besitzt andauernde Relevanz für die internationalen Beziehungen im 21. Jahrhundert. So basiert die in den Politikwissenschaften einschlägige liberale Theorie des Demokratischen Friedens auf ihr und die Charta der Vereinten Nationen wurde von ihr beeinflusst. Der hier interessierende Aspekt ist der Zusammenhang von Demokratie und Frieden, der in folgendem zentralem Zitat zum Ausdruck kommt:

Wenn (wie es in dieser [demokratischen] Verfassung nicht anders sein kann) die Beistimmung der Staatsbürger dazu erfordert wird, um zu beschließen, „ob Krieg sein solle, oder nicht“, so ist nichts natürlicher, als daß, da sie alle Drangsale des Krieges über sich selbst beschließen müßten (als da sind: selbst zu fechten; die Kosten des Krieges aus ihrer eigenen Habe herzugeben; die Verwüstung, die er hinter sich läßt, kümmerlich zu verbessern; zum Übermaße des Übels endlich noch eine, den Frieden selbst verbitternde, nie [wegen naher immer neuer Kriege] zu tilgende Schuldenlast selbst zu übernehmen), sie sich sehr bedenken werden, ein so schlimmes Spiel anzufangen: Da hingegen in einer Verfassung, wo der Untertan nicht Staatsbürger, die also nicht republikanisch ist, es die unbedenklichste Sache von der Welt ist, weil das Oberhaupt nicht Staatsgenosse, sondern Staatseigentümer ist, an seinen Tafeln, Jagden, Lustschlössern, Hoffesten u. d. gl. durch den Krieg nicht das mindeste einbüßt, diesen also wie eine Art von Lustpartie aus unbedeutenden Ursachen beschließen, und der Anständigkeit wegen dem dazu allezeit fertigen diplomatischen Korps die Rechtfertigung desselben gleichgültig überlassen kann.¹

¹ Immanuel Kant, *Zum ewigen Frieden: Ein philosophischer Entwurf*, Ditzingen: Reclam, 2008, 12–13.

Der von Kant hier beschriebene Zusammenhang zwischen Demokratie und Friedfertigkeit basiert auf drei Voraussetzungen, auf die insbesondere der Neo-Kantianer Ernst-Otto Czempiel überzeugend hingewiesen hat:²

Erstens kann der rational handelnde Besitzbürger kein Interesse daran haben, sein Leib und Leben und seine Habe in Kriegsabenteuern aufs Spiel zu setzen. Kant argumentiert dabei nicht moralphilosophisch oder normativ, sondern analytisch und verweist auf Egoismus und Eigennutz, der den Bürgerinnen und Bürgern zu eigen ist.

Zweitens muss eine Lastenverteilung unter allen Bürgerinnen und Bürgern gegeben sein. Czempiel führt dazu aus:

Damit Kants Theorem wirken kann, muß noch eine weitere Voraussetzung gegeben sein: die gleiche Lastenverteilung unter allen Bürgern. Nur wer direkt betroffen ist, wendet sich gegen Gewalt und Krieg. Wer gezwungen ist, „selbst zu fechten“, die Kosten des Krieges aus seiner „eigenen Habe herauszugeben“, die Verwüstungen wieder zu beseitigen und schließlich auch noch die Kriegsschulden „selbst zu übernehmen“, der ist gegen den Krieg. Für die „Staatseigentümer“ hingegen, die Könige und die Adligen, die durch den Krieg nicht „das mindeste“ einbüßen, war er nur „eine Art von Lustpartie“. Hier, in dem von Kant handfest empirisch-soziologisch beschriebenen Sachverhalt, steckt der eigentliche Antrieb des Gewaltverzichts. Damit er wirken kann, dürfen Entscheidungskompetenz und Belastung durch den Krieg nicht entkoppelt werden.³

Drittens muss, ganz im Sinne Kants und der liberalen Theorie, ein elementares Charakteristikum einer Demokratie gegeben sein: Die adäquate Umwandlung gesellschaftlicher Anforderungen in Entscheidungen des politischen Systems. Autonome Individuen und gesellschaftliche Gruppen müssen echte Mitbestimmungsrechte haben, um ihre materiellen und ideellen Interessen innerhalb des Staates durchsetzen zu können.

Nur wenn alle drei Voraussetzungen gegeben sind, wie es in einer funktionierenden Demokratie der Fall sein sollte, hat dies eine friedliche Außenpolitik zur Folge. Die einzige Ausnahme ist der Verteidigungsfall, auf den weiter unten eingegangen wird.

Exkurs zur demokratischen Außenpolitik

Empirisch wird Kants Theorem durch den allgemeinen anerkannten Befund bestätigt, dass Demokratien keine Kriege gegeneinander führen. Demokratien führen aber sehr wohl Kriege gegen Nicht-Demokratien, was nach der kantischen Theorie nicht der Fall sein dürfte. Czempiel löst diesen Widerspruch so auf: Wenn Demokratien nicht generell friedfertiger sind, dann ist entweder das gesamte Theorem von Kant falsch, oder es sind eben noch keine Demokratien. Gerade die von Kant geforderten zentralen Elemente seien immer noch nicht erfüllt:

Es ist nur wenig übertrieben, sie [die westlichen Industriestaaten] als kollektivierte Monarchien zu bezeichnen. Sie haben die Zentralisierung der Macht und die abgestufte Einflußnahme auf die Entscheidungen des politischen Systems beibehalten, die für das feudal-monarchistische System kennzeichnend gewesen waren. Beide sind jedenfalls durch das System der repräsentativen Demokratie, durch Parteienstaat und/oder Präsidialdemokratie nicht beseitigt worden. Es kann nicht davon gesprochen

² Vgl. Ernst-Otto Czempiel, „Theorem: Oder Warum sind Demokratien (noch immer) nicht friedlich?“, in: *Zeitschrift für internationale Beziehungen* 3, 1 (1996).

³ *Ibid.*, 92.

werden, daß Kants Forderung in den westlichen Demokratien eingelöst worden sei. Die, welche die Last des Krieges zu tragen haben, werden an der Entscheidung kaum beteiligt und die, die sie treffen, haben unter deren Folgen meist nicht zu leiden.⁴

Auch in Deutschland ist es vor diesem Hintergrund fraglich, ob von einer demokratischen Außenpolitik hinsichtlich der Mitbestimmungsrechte der Bürgerinnen und Bürger die Rede sein kann. Manfred Knapp schlägt folgende Definition für den Begriff der „demokratischen Außenpolitik“ vor:

Eine Außenpolitik kann eigentlich nur dann als demokratisch bezeichnet werden, wenn sie sowohl durch einen innenpolitischen Konsensus legitimiert und ausreichend kontrolliert ist (und dadurch mit den gesellschaftlichen Interessen der eigenen Bevölkerung korrespondiert) als auch gleichzeitig bei ihrer Ausführung in hinreichendem Maße der Beachtung und Einhaltung demokratischer Grundsätze verpflichtet bleibt.⁵

Im Jahr 2001 entschieden sich die Abgeordneten im deutschen Bundestag, über fast alle Parteigrenzen hinweg, mit eindeutiger Mehrheit für eine militärische Beteiligung am Krieg in Afghanistan. Die deutsche Bevölkerung hingegen lehnte dies, allen repräsentativen Umfragen zufolge, mehrheitlich ab. Je länger der Einsatz dauerte, umso größer wurde die opponierende Haltung der Öffentlichkeit, was die Parlamentarierinnen und Parlamentarier aber nicht davon abhielt, stets für eine Verlängerung des Mandates zu votieren. Zwischen der außenpolitischen Elite und dem Volk erstreckte sich ein „tiefer Graben“, wie der ehemalige Außenminister Frank Walter Steinmeier betonte.⁶ Man kann sich fragen, ob es bei dieser Außenpolitik, in der die Volksvertreterinnen und -vertreter die Interessen des eigenen Volkes kaum berücksichtigen, im Sinne von Kant wirklich demokratisch zugeht oder ob man vielmehr dem Neo-Kantianer Czempiel zustimmen kann, wenn er schreibt:

Kants Theorem, das im wesentlichen auf der gesellschaftlichen Kontrolle und Partizipation beruht, ist auch im Westen erst teilweise verwirklicht worden. Er weist beträchtliche Grade der Demokratisierung auf, kann aber nicht beanspruchen, bereits demokratisiert zu sein.⁷

Weiterhin ist fraglich, ob Demokratien die angestrebten Ziele, die mit dem Mittel des Krieges erreicht werden sollen, ohne die Unterstützung des eigenen Volkes überhaupt erreicht können oder ob der Krieg unter diesen Umständen von vornerein zum Scheitern verurteilt ist, wie weiter unten am Beispiel des Vietnamkrieges ausgeführt wird. Auch im Afghanistankrieg ist nach fast zwei Jahrzehnten Engagements der Bundeswehr mehr als fraglich, ob die ursprünglich gesteckten Ziele erreicht worden sind.

⁴ Ibid., 86.

⁵ Manfred Knapp, *Die Stimme Amerikas: Auslandspropaganda der USA unter der Regierung John F. Kennedys*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1972, 127, zitiert nach Ulrich Albrecht: *Internationale Politik*, München: Oldenbourg, 1999, 239.

⁶ Siehe ausführlich dazu: Roland Luchte, „Immanuel Kants Ewiger Frieden im 21. Jahrhundert“, in: von Clausewitz-Gesellschaft e. V. (Hg.), *Clausewitz Jahrbuch*, 2017, 108–113, <https://static.clausewitz-gesellschaft.de/wp-content/uploads/2018/03/20180321-Clausewitz-Jahrbuch-2017-web.pdf>, zuletzt geprüft am 08. April 2019.

⁷ Ibid., 98.

Demokratie und asymmetrische Kriege

Kants Thesen verdeutlichen, dass Demokratie und Krieg grundsätzlich nicht gut zusammenpassen. Er hatte dabei die Beziehungen zwischen Staaten im Blick. Sind im Krieg auch nicht-staatliche Akteure involviert, kommen noch zusätzliche Probleme für die Demokratien hinzu. Christopher Daase hat 1999 in seinem Buch *Kleine Kriege – Große Wirkung* und 2006 in „Die Theorie des Kleinen Krieges *revisited*“ auf diese Probleme hingewiesen, die im Folgenden skizziert werden.⁸

Inwiefern sich ein Krieg auf die sozialen Strukturen auswirkt, hängt maßgeblich von der Vergesellschaftungsform der interagierenden Akteure ab. In einem *symmetrischen Krieg* sind die beteiligten Akteure ausschließlich Staaten. In diesem führen in der Regel legitime Gegner mit regulären Einheiten einen konventionellen Krieg, der zeitlich und räumlich begrenzt ist. In einem *asymmetrischen Krieg* hingegen treffen Staaten und nichtstaatliche Akteure aufeinander. Diese Konstellation hat einen unkonventionellen Krieg zur Folge, der zeitlich und räumlich entgrenzt ist und der von regulären und irregulären, sich gegenseitig als illegitim bezeichneten Einheiten ausgetragen wird.⁹ Dabei ist es, wie weiter unten geschildert wird, vor allem der Faktor Zeit, der den Demokratien zu schaffen macht und an ihren demokratiespezifischen Eigenschaften nagt.

Vor diesem Hintergrund entwickelt Daase drei Hypothesen, die bestimmte Wirkungen auf die Sozialintegration der Akteure haben: soziale Kohäsion, politische Legitimität und Gewaltenkontrolle. Im Folgenden werden die Hypothesen zusammengefasst.

Soziale Kohäsion

Für einen Staat ist soziale Kohäsion eine Grundvoraussetzung, um Krieg führen zu können. Seine Stärke basiert auf der gesellschaftlichen Einigkeit und der Bereitschaft der Bürgerinnen und Bürger, Opfer für den Krieg zu bringen, sowohl hinsichtlich von Menschenleben als auch finanziell. Nach Carl von Clausewitz ist der Krieg dann am mächtigsten, wenn die Trias von Regierung, Volk und Streitkräften, vereint als monolithischer Block, an einem Strang zieht. Wenn die Trias auseinandergerissen wird, was, Kant zufolge, in einer echten Demokratie nicht der Fall sein kann, bricht die staatliche Fähigkeit, Krieg zu führen, zusammen. Die USA machten diese Erfahrung im Vietnamkrieg. Je länger der Vietnamkrieg anhielt und je größer die Opfer wurden, die der Gesellschaft abverlangt wurden, umso größer wurde die Kriegsablehnung der amerikanischen Bevölkerung. Es kam zu einer tiefen Spaltung zwischen Regierung, Volk und Streitkräften. Der Ausgang des Vietnamkrieges ist bekannt.¹⁰

Demokratische Staaten haben in asymmetrischen Kriegen größere Schwierigkeiten als nicht-demokratische Staaten, da sie auf die explizite Zustimmung ihrer Bevölkerung

⁸ Christopher Daase, *Kleine Kriege – Große Wirkung: Wie unkonventionelle Kriegsführung die internationale Politik verändert*, Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft, 1999; Christopher Daase, „Die Theorie des Kleinen Krieges *revisited*“, in: Anna Geis (Hg.), *Den Krieg überdenken, Kriegsbegriffe und Kriegstheorien in der Kontroverse*, Baden-Baden: Nomos, 2006.

⁹ Vgl. Daase, „Die Theorie des Kleinen Krieges *revisited*“, 152.

¹⁰ Vgl. Lochte, „Immanuel Kants Ewiger Frieden im 21. Jahrhundert“, 112–113.

angewiesen sind, zum Beispiel durch Wahlen. Ein Verlust der sozialen Kohäsion macht sie verwundbar. Je mehr ein Staat auch gegen den Willen der Bevölkerung handeln kann, umso mehr ist er von der sozialen Kohäsion unabhängig. Die relativ stabile Position der sowjetischen Öffentlichkeit zum Afghanistankrieg und die gesellschaftliche Polarisierung der USA während des Vietnamkrieges belegen Daase zufolge diesen Zusammenhang.¹¹

Politische Legitimität

Mit Legitimität ist hier die Rechtmäßigkeit einer politischen Ordnung gemeint. Zum einen müssen die Regierenden das Recht einhalten und zum anderen umfasst Legitimität auch die Bereitschaft der Regierten, den Anweisungen der Regierenden freiwillig Folge zu leisten. Seymour Martin Lipset hat Legitimität definiert als „die Kapazität eines Systems, den Glauben zu erzeugen und zu erhalten, daß die bestehenden politischen Institutionen (und institutionellen Formen) die angemessenen für die Gesellschaft sind.“¹² Dabei ist die soziale Kohäsion eng mit der politischen Legitimität verbunden. Schwindet der Zuspruch von Legitimität, so schwindet auch der gesellschaftliche Zusammenhalt.

Der Zuspruch oder eben nicht Zuspruch von Legitimität ist ein dynamischer Prozess, der insbesondere in einem asymmetrischen Krieg, der lange andauert, einem massiven Wandel unterworfen werden kann. Die Legitimität des Staates steht dabei in doppelter Hinsicht unter Druck: Zum einen wird die Rechtmäßigkeit der staatlichen Herrschaft direkt durch die bewaffnete Opposition in Frage gestellt; zum anderen kann der Staat seine Legitimität selbst durch die Wahl seiner Gegenmaßnahmen untergraben. Der asymmetrische Krieg, der dem Staat aufgezwungen wird, verleitet den Staat zur Anwendung von Mitteln, die nicht regelkonform sind. Wird beispielsweise ein Ausnahmezustand verhängt, der auf absehbare Zeit und zur Abwehr einer akuten Bedrohung erlassen wird, gefährdet er nicht gleich die Legitimität. Wird er aber zu einem Dauerzustand, wird die Herrschaft des Staates zur Zwangsherrschaft und er verliert Legitimität. Das gilt auch, wenn der Staat seine eigenen Verfahren und Regeln bricht, Menschenrechte missachtet und das Kriegsvölkerrecht durch Anwendung irregulärer Kriegsmittel durchlöchert.¹³

Gewaltkontrolle

Bei der Gewaltkontrolle geht es um die Fähigkeit des Staates, die zivile Kontrolle über das Militär zu wahren. Ganz im Sinne von Clausewitz, der mit seinem berühmten Diktum, der Krieg sei die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln, das Primat der Politik über das Militär forderte. Gerade in einem asymmetrischen Krieg ist dies in Gefahr. Erstens können die beiden Sphären durch immer engere Kooperation ineinander übergehen, wie es im Vietnamkrieg in den USA der Fall war; zweitens kann es zu einer Militarisierung der Politik kommen,

¹¹ Vgl. Daase, „Die Theorie des Kleinen Krieges *revisited*“, 153–154.

¹² Seymour Martin Lipset, *Political Man*, New York: Garden City, 1960, 77, zitiert nach Daase, *Kleine Kriege – Große Wirkung*, 52.

¹³ Vgl. Daase, „Die Theorie des Kleinen Krieges *revisited*“, 154–155.

wie beispielsweise in Israel zur Zeit des Libanonkrieges; drittens kann sich das Militär politisieren. In jedem Fall resultiert daraus eine Schwächung der zivilen, demokratischen Kontrolle über die Streitkräfte, wohingegen in einem symmetrischen Krieg die Professionalisierung des Militärs und damit eine Stärkung der zivilen Kontrolle des Militärs zu erwarten ist.

Forciert wird dieses Problem noch durch den Einsatz von Sondereinheiten, bzw. privaten Sicherheitsfirmen, die die Guerillas mit den eigenen irregulären Mitteln schlagen sollen. Diese Einheiten entziehen sich oftmals der politischen Kontrolle und neigen zu Eigenmächtigkeiten und Exzessen der Gewalt.¹⁴

Autokratische Herrschaftssysteme und asymmetrische Kriege

In einem autoritären Staat ist im Gegensatz zu einer Demokratie zu erwarten, dass die Außenpolitik von einer einzelnen Person oder von einem kleinen Kreis Verantwortlicher gestaltet wird. Wie bereits Kant schrieb, können diese sich von den Lasten des Krieges isolieren und sind daher eher bereit, einen Krieg über lange Zeiträume bis zum Ende durchzuführen. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass ein autoritäres Regime den Informationsfluss – oder besser gesagt die Propaganda – gezielt zu seinen Gunsten steuern kann. Schließlich ist Kritik an der Regierung nur eingeschränkt bis gar nicht möglich, da diese unter Strafe gestellt wird.

Diese drei Faktoren haben eine höhere Effektivität des Militärs in autoritären Staaten zur Folge. Erstens lassen sich leichter Ressourcen für den Krieg mobilisieren, weil die öffentliche Meinung der Gesellschaft zur Legitimität kontrolliert werden kann. Zweitens können Soldatinnen und Soldaten zu einem größeren Engagement im Kampf gezwungen werden, weil mangelnder persönlicher Einsatz und Zurückhaltung leichter bestraft werden können. Drittens fühlt sich ein autoritärer Staat weniger an das Kriegsrecht gebunden und kann daher rücksichtsloser und brutaler gegen die Guerillas vorgehen. Viertens sind größere Opfer als in einer Demokratie hinnehmbar, weil die mit ihnen verbundenen Kosten nicht von der politischen Elite getragen werden. Im Gegensatz dazu sind die Regierungen in Demokratien infolge der starken gesellschaftlichen Ablehnung gegenüber menschlichen und finanziellen Opfern durch den Druck der öffentlichen Meinung oftmals dazu genötigt, den Krieg zu beenden, bevor er erfolgreich abgeschlossen werden kann.¹⁵

Militärische Effektivität von Demokratien im Krieg

Diesen theoretischen Annahmen steht die empirische Beobachtung gegenüber, dass Demokratien durchaus eine hohe militärische Effektivität aufweisen. In der politischen Ideengeschichte stellte bereits Niccolò Machiavelli in *Der Fürst* Überlegungen an, dass Republiken, in denen die Bürgerinnen und Bürger selbst zu den Waffen greifen, große Erfolge erringen können.¹⁶ Tatsächlich gilt es in der neueren Forschung als relativ gesicherter Befund, dass Demokratien

¹⁴ Vgl. *ibid.*, 155–156.

¹⁵ Vgl. Lukas von Krshiwoblozki, *Asymmetrische Kriege*, Marburg: Tectum Verlag, 2015, 99–100.

¹⁶ Vgl. Niccolò Machiavelli, *Der Fürst*, Frankfurt am Main: Insel Verlag, 2001, 64–70.

die Mehrzahl ihrer zwischenstaatlichen Kriege gewonnen haben.¹⁷ Dan Reiter und Allan Stam fanden mit modernsten statistischen Methoden in empirischen Untersuchungen heraus, dass seit 1815 Demokratien mehr als drei Viertel ihrer Kriege gewonnen hätten.¹⁸ Nach David Lake gewinnen sie ihre Kriege in einem Verhältnis von vier zu eins.¹⁹ Reiter und Stam sehen zwei demokratischespezifische Faktoren, den „Selektionseffekt“ und eine höhere Kampffähigkeit der demokratischen Soldaten, als zentrale Ursache an:

First, as elected leaders understand that losing a war can spell domestic political backlash, democracies start only those wars they are likely to win. Secondly, the emphasis on individuality within democratic societies means that their soldiers fight with greater initiative and superior leadership.²⁰

Demokratische Werte und Strukturen erweisen sich als eine besondere Ressource, die oftmals zu einer militärischen Überlegenheit führt.

Wie passt dies nun mit den vorangegangenen Thesen zusammen und wie lässt sich das Rätsel auflösen?

Das entscheidende Element: Die Art des Krieges

Des Rätsels Lösung ist die Art des Krieges, von der die militärische Effektivität von Demokratien ganz entscheidend abhängt. Demokratien sind dann militärisch effektiv, wenn es sich um kurze Kriege handelt. Denn die Unterstützung des Krieges durch die Bevölkerung, die letztlich die Soldatinnen und Soldaten und die finanziellen Mittel bereitstellen muss, kann in einer Demokratie aufgrund der sich mit der Zeit akkumulierenden Belastung des Volkes nur für einen gewissen Zeitraum aufrechterhalten werden. Wie Stam und Reiter schreiben: „Public consent is like an hourglass: when war starts, the hourglass flips over, and democratic leaders know they must win before the sand runs out.“²¹ Symmetrische Kriege dauern in der Regel kürzer an, weil Demokratien vorsichtiger sind, wenn sie in einen Krieg eintreten und sich nur solche Gegner aussuchen, gegen die sie schnell gewinnen können (Selektionseffekt).²² Sind die Kriege schnell vorüber, stellen sie keine Bedrohung für demokratische Strukturen dar, wie beispielsweise die US-Invasion in Grenada zeigt, die so schnell vorüber war und zu einem erfolgreichen *fait accompli* wurde, bevor die amerikanische Öffentlichkeit darüber debattieren und opponieren konnte.²³

¹⁷ Zur Literaturübersicht siehe: Olivier Minkwitz, „Demokratien und militärische Effektivität“, in: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 12, 2 (2005).

¹⁸ Vgl. Dan Reiter und Allan Stam, *Democracies at War*, Princeton: Princeton University Press, 2002; siehe auch: Stephen Biddle und Stephen Long, „Democracy and Military Effectiveness: A Deeper Look“, in: *Journal of Conflict Resolution* 48, 4 (2004).

¹⁹ Vgl. David Lake, „Powerful Pacifists: Democratic States and War“, in: *American Political Science Review* 86, 1 (1992), 32.

²⁰ Reiter und Stam, *Democracies at War*, Umschlag.

²¹ *Ibid.*, 278.

²² Vgl. *ibid.* Siehe auch: Sven Chojnacki, „Kriege im Wandel: Eine typologische und empirische Bestandsaufnahme“, in: Anna Geis (Hg.), *Den Krieg überdenken, Kriegsbegriffe und Kriegstheorien in der Kontroverse*, Baden-Baden: Nomos, 2006, 47–49.

²³ Vgl. Ivan Arreguin-Toft, *How the Weak Win Wars: A Theory of Asymmetric Conflict*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005, 26.

Die größte Schwäche von Demokratien liegt in ihrer Ungeduld, die dazu verleitet, Kriege vorzeitig zu beenden, wenn sich nicht sofort ein schneller Sieg einstellt. Dies wird Demokratien in asymmetrischen Kriegen zum Verhängnis, da diese in der Regel sehr lange andauern. Ihre Dauer lässt sich eher in Jahrzehnten bestimmen als in Jahren, was insbesondere in den sogenannten „Neuen Kriegen“ der Fall ist, die dem lang andauernden Dreißigjährigen Krieg von 1618 bis 1648 in vielerlei Hinsicht ähnlicher sind als anderen Kriegen.²⁴ Der Selektionseffekt, der Demokratien in symmetrischen Konstellationen davor schützt, in einen aussichtslosen Krieg einzutreten, funktioniert in asymmetrischen Kriegen nicht mehr. Die politische Elite fühlt sich in ihren Präferenzen nicht sonderlich eingeschränkt, da in einem asymmetrischen Krieg durch die mächtige militärische Überlegenheit des demokratischen Staates vermeintlich ein schneller, kostengünstiger Sieg zu erwarten ist. Als aktuelles Beispiel lässt sich der Irakkrieg anführen. Wäre dem amerikanischen Kongress bekannt gewesen, dass der Krieg nicht, wie von der Regierung vorausgesagt, wenige Dutzend Milliarden, sondern fast eine Billionen Dollar kosten würde, dann hätte er dem Krieg mit großer Wahrscheinlichkeit nicht zugestimmt.²⁵

Andrew Mack, der 1975 als erster den Begriff asymmetrischer Krieg prägte, hat in seiner Forschungsarbeit plausibel herausgearbeitet, dass Demokratien aufgrund ihres Regierungssystems vor allem dann so gut wie keine Chancen haben, einen asymmetrischen Krieg zu gewinnen, wenn sie außerhalb ihres eigenen Territoriums intervenieren. Da nach Mack der staatliche Akteur (im Gegensatz zu dem nichtstaatlichen Akteur) zu keinem Zeitpunkt des Krieges wirklich ernsthaft in seinem Überleben gefährdet ist, weil sich der Krieg nur sehr bedingt bis gar nicht auf sein Heimatterritorium auswirkt, entsteht eine Interessenasymmetrie zwischen den Kontrahenten. Das Fehlen vitaler Interessen und mangelnder Bedrohung führt mit zunehmender Dauer des Konfliktes zu immer geringerer Opferbereitschaft des Staatsvolkes. Die Regierung bekommt immer mehr Schwierigkeiten, die Kriegskosten zu rechtfertigen, bis die Kriegsgegner das Übergewicht gewinnen und ihre Interessen im demokratischen Staat umsetzen, so dass der Krieg ohne erfolgreiche Beendigung abgebrochen wird, wie beispielsweise im Fall des Vietnamkriegs.²⁶

Neben kurzen Kriegen ist zu erwarten, dass Demokratien immer dann eine besondere militärische Stärke aufweisen, wenn das nationale Überleben auf dem Spiel steht und die Bedrohung existenziell ist. Wenn die Bürgerinnen und Bürger ihren eigenen Staat verteidigen, ist eine starke gesellschaftliche Kohäsion zu erwarten, so dass die Trias aus Regierung, Volk und Streitkräften als monolithischer Block auftritt. Auch der Verfasser des *Ewigen Friedens*, Kant, war keineswegs reiner Pazifist und befürwortete für den Verteidigungsfall den Staatsbürger in Uniform. Er lehnt hierfür zwar eine Berufsarmee ab, aber „ganz anders“, so Kant „ist es mit der freiwilligen periodisch vorgenommenen Übung der Staatsbürger in Waffen bewandt, sich und ihr Vaterland dadurch gegen Angriffe von außen zu sichern.“ Ein weniger bekanntes Zitat von Kant zum Krieg findet sich an anderer Stelle, im §28 der Kritik der Urteilskraft:

²⁴ Vgl. Herfried Münkler, *Die Neuen Kriege*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2002.

²⁵ Vgl. von Krshiwoblozki, *Asymmetrische Kriege*, 101–102.

²⁶ Vgl. Andrew Mack, „Why Big Nations Lose Small Wars: the Politics of Asymmetric Conflict“, in: *World Politics* 27, 2 (1975), 175–200; Siehe auch: Gil Merom, *How Democracies Lose Small Wars*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003, 14–24.

Selbst der Krieg, wenn er mit Ordnung und Heiligachtung der bürgerlichen Rechte geführt wird [...], hat etwas Erhabenes an sich und macht zugleich die Denkart eines Volkes, welches ihn auf diese Art führt, nur um desto erhabener je mehreren Gefahren es gesetzt war und sich mutig darunter hat behaupten können; dahingegen ein langer Friede den bloßen Handelsgeist, mit ihm aber den niedrigen Eigennutz, Feigheit und Weichlichkeit herrschend zu machen und die Denkart des Volkes zu erniedrigen pflegt.²⁷

Der Krieg hat nach Kant eine situative Berechtigung. Im Krieg erkennt Kant nicht weniger als die Voraussetzung für die Entfaltung der Kultur und die Entstehung der Staaten (vielleicht sogar insbesondere der demokratischen Staaten). Der Krieg ist in seinem Denken ein fortschrittsnotwendiges Übel.²⁸

Auch bei Carl von Clausewitz wird der Krieg, wie Herfried Münkler herausgearbeitet hat, in seiner existenziellen Definition – in Abgrenzung zu seiner instrumentellen Definition, die Clausewitz ebenso entwickelt hat – nicht als Mittel der Politik begriffen, sondern als Medium der Konstitution oder Transformation einer politischen Größe. In diesem Verständnis wird erst durch den Kampf die Gemeinschaft „zusammengeschmiedet“ und die Nation geschaffen, für die der Krieg geführt wird. Am sinnfälligsten ist dies der Fall in den national-revolutionären Befreiungsbewegungen und in gewisser Hinsicht auch für die castrisch-guevaristische Guerilladoktrin, derzufolge erst der Kampf die sich ihrer selbst bewusste Klasse hervorbringen soll.²⁹

Unter dem Eindruck der französischen Besetzung Preußens waren für Clausewitz Ehre und Selbstachtung – individuelle wie kollektive – viel wichtiger als bürgerliche Interessen und so schreibt er in seiner 1812 verfassten Bekenntnisdoktrin:

Gewiß ich kenne den Werth der Ruhe, die Annehmlichkeiten der Gesellschaft, die Freuden des Lebens; auch ich wünsche glücklich zu seyn wie irgend jemand. So sehr ich aber diese Güther begehre, so wenig mag ich sie durch Niederträchtigkeit und Ehrlosigkeit erkaufen. Die Philosophie lehrt uns unsere Pflicht thun, unserem Vaterlande selbst mit unserem Blut treu dienen, ihm unsere Ruhe, ja unser Daseyn aufopfern.³⁰

Dies liest sich zunächst wie eine Antithese zu Kants *Ewigem Frieden*. Bei genauerer Betrachtung stehen die beiden Theoretiker zu Krieg und Frieden aber in keinem Widerspruch, da sie sich, vor allem im Fall der Verteidigung, wohl einig gewesen wären.

Clausewitz schreibt weiter:

Ich sage mich los von der leichtsinnigen Hofnung einer Erretung durch die Hand des Zufalls. [...] Von der kindischen Hofnung den Zorn des Tirannen durch freiwillige Entwafnung zu beschwören; durch niedrige Unterthänigkeit und Schmeichelei sein Vertrauen zu gewinnen. [...] Daß die Ehre des Königs und der Regierung eins ist, mit der Ehre des Volks, und das einzige Palladium seines Wohls. Daß ein Volk unüberwindlich ist in dem großmüthigen Kampf um seine Freiheit.³¹

²⁷ Immanuel Kant, *Kritik der Urteilkraft*, Stuttgart: Reclam, 1963, 267.

²⁸ Vgl. Oliver Hidalgo, *Kants Friedensschrift und der Theorienstreit in den internationalen Beziehungen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012, 11.

²⁹ Vgl. Herfried Münkler, *Über den Krieg, Stationen der Kriegsgeschichte im Spiegel ihrer theoretischen Reflexion*, Weilerswist: Velbrück Verlag, 2011, 91–115.

³⁰ Zitiert nach Münkler, *Über den Krieg*, 109.

³¹ Zitiert nach Münkler, *Über den Krieg*, 110.

Hier ist für von Clausewitz der Krieg ein Vorgang von existenzieller Bedeutung, ein Akt, in dem ein Volk zu sich selbst gelangt, um sich selbst den eigenen Willen zu beweisen und um sich seiner Fähigkeit zu versichern, überhaupt einen politischen Willen zu haben.³²

Ähnlich argumentiert Brissot, in seiner berühmten Rede im Jakobinerclub:

Ein Volk, welches die Freiheit nach Jahrhunderten der Sklaverei erobert hat, braucht den Krieg. Es braucht den Krieg, um sie zu befestigen; es braucht ihn, um sie von den Lasten des Despotismus zu reinigen; es braucht ihn, um aus ihrem Schoße die Menschen verschwinden zu lassen, welche sie verderben könnten.³³

Wie steht es nun mit einem asymmetrischen Krieg, in dem eine Demokratie auf eigenem Territorium angegriffen wird, in dem es also um einen existenziellen Verteidigungskrieg geht, von dem aber gleichzeitig zu erwarten ist, dass er sehr lange andauert? Was ist in diesem Fall der dominierende Faktor: Der, dass es sich um einen Verteidigungskrieg handelt, was Demokratien äußerst wehrhaft machen sollte, oder der, dass der asymmetrische Krieg lange andauert, was Demokratien schwächt? Die Frage lässt sich nicht leicht beantworten, da es bisher wenige historische Evidenzen für diesen Fall gibt und auch so gut wie keinerlei Forschungsarbeiten.

Christopher Daase schreibt kursorisch dazu:

Aber gleichzeitig muss man einräumen, dass gerade Demokratien eine bemerkenswerte Widerstandskraft gegen Guerillabewegungen entwickeln – zumindest dann, wenn sie sich auf ihrem eigenen Territorium befinden oder dieses Territorium unmittelbar bedrohen. Zwar ist z. B. Israel nicht mehr der Staat, der es vor 20 Jahren war, und auch Kolumbien eine Demokratie zu nennen, ist mehr als schmeichelhaft, und doch zeigen gewisse demokratische Institutionen eine erstaunliche Resistenz gegen den von der Theorie des Kleinen Krieges erwarteten Wandel.³⁴

Eindeutig geklärt ist diese Frage aber keineswegs und lädt zum Nachdenken und weiteren Forschungsarbeiten ein.

Fazit

Herrschaftssysteme mit einer demokratischen Verfassung sind militärisch effektiv in symmetrischen Kriegen, die in der Regel kurz andauern, und in existenziellen Verteidigungskriegen. Intervenieren Demokratien in asymmetrischen Kriegen außerhalb ihres Territoriums, haben sie sehr geringe Chancen, den Konflikt erfolgreich zu beenden. Müssen sich Demokratien innerhalb ihres Territoriums in einem asymmetrischen Krieg verteidigen, ist es unklar, wie wehrhaft bzw. fragil sie sind.

³² Vgl. *ibid.*, 110.

³³ Zitiert nach Münkler, *Über den Krieg*, 107.

³⁴ Daase, *Die Theorie des Kleinen Krieges revisited*, 161.

Literatur

Albrecht, Ulrich. *Internationale Politik*, München: Oldenbourg, 1999.

Arreguin-Toft, Ivan. *How the Weak Win Wars: A Theory of Asymmetric Conflict*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Biddle, Stephen und Stephen Long. „Democracy and Military Effectiveness: A Deeper Look“, in: *Journal of Conflict Resolution* 48 (4), 2004, 525–546.

Chojnacki, Sven. „Kriege im Wandel: Eine typologische und empirische Bestandsaufnahme“, in: *Den Krieg überdenken, Kriegsbegriffe und Kriegstheorien in der Kontroverse*, Anna Geis (Hg.), Baden-Baden: Nomos, 2006, 47–74.

Czempiel, Ernst-Otto. „Theorem: Oder Warum sind Demokratien (noch immer) nicht friedlich?“, in: *Zeitschrift für internationale Beziehungen* 3 (1), 1996, 79–102.

Daase, Christopher. *Kleine Kriege – Große Wirkung: Wie unkonventionelle Kriegsführung die internationale Politik verändert*, Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft, 1999.

Daase, Christopher. „Die Theorie des Kleinen Krieges revisited“, in: *Den Krieg überdenken, Kriegsbegriffe und Kriegstheorien in der Kontroverse*, Anna Geis (Hg.), Baden-Baden: Nomos, 2006, 112–138.

Hidalgo, Oliver. *Kants Friedensschrift und der Theorienstreit in den internationalen Beziehungen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012.

Kant, Immanuel. *Kritik der Urteilskraft*, Stuttgart: Reclam, 1963.

Kant, Immanuel. *Zum ewigen Frieden: Ein philosophischer Entwurf*, Ditzingen: Reclam, 2008

Knapp, Manfred. *Die Stimme Amerikas: Auslandspropaganda der USA unter der Regierung John F. Kennedys*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1972.

Krshiwoblozki, Lukas von. *Asymmetrische Kriege*, Marburg: Tectum Verlag, 2015.

Lake, David „Powerful Pacifists: Democratic States and War“, in: *American Political Science Review* 86 (1), 1992, 24–37.

Lipset, Seymour Martin. *Political Man*, New York: Garden City, 1960.

Lochte, Roland. „Immanuel Kants Ewiger Frieden im 21. Jahrhundert“, in: von Clausewitz-Gesellschaft e. V. (Hg.), *Clausewitz Jahrbuch*, 2017, 97–119, <https://static.clausewitz-gesellschaft.de/wp-content/uploads/2018/03/20180321-Clausewitz-Jahrbuch-2017-web.pdf>, zuletzt geprüft am 08. April 2019.

Machiavelli, Niccolo. *Der Fürst*, Frankfurt am Main: Insel Verlag, 2001.

Mack, Andrew. „Why Big Nations Lose Small Wars: the Politics of Asymmetric Conflict“, in: *World Politics* 27 (2), 1975, 175–200.

Merom, Gil. *How Democracies Lose Small Wars*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Minkwitz, Olivier. „Demokratien und militärische Effektivität“, in: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 12 (2), 2005, 310–336.

Münkler, Herfried. *Die Neuen Kriege*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2002.

Münkler, Herfried. *Über den Krieg, Stationen der Kriegsgeschichte im Spiegel ihrer theoretischen Reflexion*, Weilerswist: Velbrück Verlag, 2011.

Reiter, Dan und Allan Stam. *Democracies at War*, Princeton: Princeton University Press, 2002.

Kapitel II: Die Situation in der Ukraine

The Role of Civic Education in Students' Process of Identity-Building in Ukraine: Why is Civic Education the Main Means to Societal Participation in An Emergent Democracy?

Polina Verbytska

At the beginning of the ongoing conflict in East Ukraine and following the annexation of Crimea in 2014, Facebook became the primary forum of communication through which educators from all over Ukraine could express their opinions. A memorable exchange on Facebook was initiated by the post of a professor writing about the importance of educating students to give their lives for the motherland. Also notable was the response of one teacher, saying we should educate students not for the sake of dying, but for living. It was a remarkable demonstration of the clash between two visions of patriotism as a component of national and civic education in which patriotism serves authoritarian vs. democratic models.

In this paper, I focus on the general trends and changing practices in social and civic development within schools, as reflected by dynamic social and cultural transformations in Ukraine in the past decades.

The latest sociopolitical changes have resulted in an increased need for youth civic education. Problems regarding civic responsibility and positive identity have also arisen quite acutely, as Ukraine now faces contradictory political and socio-cultural tendencies and challenges. Democratic reforms in Ukraine, following the Revolution of Dignity (or Euro-maidan Revolution), have been implemented under the conditions of military conflict in the East of Ukraine. These conditions have had an impact on all aspects of the lives of everyday people, and propaganda and information war are key components of this ongoing conflict in East Ukraine.

In this context, it is important to reflect critically on the changes in citizens' awareness of civil society and their activities in recent years. The survey that serves as the basis of this article was carried out by Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation (DIF) and was commissioned by Pact³⁵ as part of the USAID/ENGAGE program funded by USAID.³⁶ The USAID/ENGAGE Civic Engagement Poll concentrates on measuring citizen engagement with and participation in as well as public attitudes towards civil society organisations, including citizens' participation and perception of reform processes in Ukraine. Three waves of the survey, aimed at tracing short and mid-term trends in citizen engagement with and awareness of civil society activities, were carried out first from August to September 2017 and then from December to January 2018. No fewer than two thousand Ukrainian citizens were included in each wave. In the third and final wave, additional samples of three hundred respondents were

³⁵ Pact is an international development organisation.

³⁶ Pact, "Public Opinion Survey to Assess the Changes in Citizens' Awareness of Civil Society and their Activities Conducted by Pact in the Framework of the Enhance Non-Governmental Actors and Grassroots Engagement Activity of USAID," <https://dif.org.ua/en/article/the-dissatisfaction-of-ukrainians-with-the-current-government-is-growing-while-trust-of-civil-activists-increases>, last access 26 December 2018.

applied to six *oblasts*,³⁷ as follows: Donetsk, Luhanska, Kharkivska, Sumska, Zaporizka and Khersonska. The results of the third wave of the 2018 USAID/ENGAGE Civic Engagement Poll demonstrate that trust in civil society had grown in the previous nine months. 60% of respondents trust volunteer groups and 45% trust civic organisations, an increase from 52% and 40% respectively since September 2017. At the same time, the perception that the current government is ineffective persists, as residents of Ukraine are beginning to experience the negative effects of reform.

The 2018 poll also revealed that civic literacy remains low, although it has increased by a statistically significant margin since September 2017. Civic participation and interest in activities had remained steady from 2017 to 2018. Approximately 25% of respondents were involved with at least one civil initiative in the past year, while the remaining 75% did not participate in civic engagement activities, describing involvement as futile and not worth their time or effort. Since September of 2017, levels of interest, disinterest and involvement in local initiatives had been stable. Currently, 7% to 8% of Ukrainians are actively engaged in local community life. The other 17% to 21% rarely participate in meetings and activities. The share of those who are not engaged due to lack of interest gradually decreased from 43% in September 2017 to 39% in May 2018.

The highest level of current engagement is reported for the creation of housing committees (8%) and participation in peaceful assembly (9%). The highest interest in civic engagement opportunities (37%) remains in reporting broken roads and other infrastructure to local administrations. At the same time, activities related to corruption, election violation and other related activities remained the most unpopular activities for Ukrainians.

When asked whether there was anything that would motivate a citizen to engage in a civil initiative, approximately one third (31%) of respondents said they would be motivated to participate if the activity directly related to their personal interests or to their families. The greatest barriers to active participation were lack of time and/or motivation. These make up the major self-reported reasons for why active engagement in civil initiatives is low or not possible.

Apathy towards participation in civil initiatives is also prevalent among citizens. 29% of respondents did not believe that civil activities have any influence on the present situation. Participating in an activity bent on improving social and political realities is viewed as a waste of time and not the responsibility of citizens.

Furthermore, the share of those who have not experienced consequences of reforms experienced a notable drop from 2017 to 2018. This is likely a result of the launch of several reforms (education, health care). Citizens continue to consider the following as the top three issues facing the country: the crisis in Donbas (51%), the economy (50%) and fighting corruption (47%). Respondents held that corruption (39%), war (38%) and oligarchs (34%) are the biggest obstacles to reform in Ukraine.

³⁷ *Oblasts* are administrative units in Ukraine, similar to the *Kommune* in Germany or the county in the United States.

Overall, trust in volunteers, civil organisations and activists is rising. Since September 2017, the percentage of those who trust volunteers and volunteer organisations increased from 53% to 60%. Those who trust civil organisations increased from 43% to 45% and individual activists from 35% to 40%. Citizens who trust CSOs view the respective individuals and organisations as not only legitimate but effective. More than half of respondents (59%) who trust volunteers and volunteer organisations believe that these are able to solve current problems and help people.

There is no significant difference among citizen participation in terms of gender and age. However, youth (from eighteen to twenty-four years old) are less represented among those who have participated in civic initiatives (8%), those who wish to be involved (9%) and those who have no desire for involvement (14%). The most potentially active portion of the population is the segment between twenty-five and thirty-four years old. Those who are civically active are significantly more educated, have higher incomes and are more likely to be employed when compared to those who do not participate in civic life. Two thirds of the population (68%) believes that it is possible to educate a person to be a citizen and not necessary to be born one. Most consider family and school to be responsible for providing and managing such an education (i.e. civic education). Almost one in four respondents (28%) understands censorship as the situation in which information is filtered, reduced, or deleted to limit freedom of speech. 39% of Ukrainians, according to this survey, interpret media literacy as the ability to “perceive, analyze and critically evaluate information from different sources.”

In summing up the above-mentioned results, I would like to develop the subject and its analysis a bit further. Actualisation of the potential of civic consolidation, of the civic model of the nation, is an acute task in the further development of society, as is increasing personal motivation for active participation in social affairs. It is also essential on a societal level to build and instill a practice and notion of coexistence within a multicultural society, promoting respect for cultural diversity. Today, creating opportunities for conscious acquisition of civic participation competency and skills in social life on the basis of democratic values is of the utmost importance.

What are the priorities and mission for civic education in Ukrainian society?

The research presented by Jan Germen Janmaat and Nelli Piattoeva underline the importance of civic identity issues in democratic societies. In the newly created states after the dissolution of the Soviet Union – having more recently emerged from totalitarianism, such as Ukraine and Russia – the adoption or rejection of the principles of democratic citizenship is very much dictated by the whims of domestic political events and depends to a great extent on the confidence of the authorities in the national loyalties of their respective citizenries. In times of instability and challenges to central state authority, a discourse stressing pluralism, democracy and autonomy is easily exchanged for a programme sanctioning conformity, loyalty and patriotism in the broad area of citizenship education.³⁸

³⁸ Jan Germen Janmaat and Nelli Piattoeva, “Citizenship Education in Ukraine and Russia: Reconciling Nation-Building and Active Citizenship,” in: *Comparative Education* 43, 4 (2007), 527–552,

The current scenario demands that new kinds of identities, rooted in values beyond that of loyalty to the nation, be fostered and extended in the direction of developing civic identity. Alberto Rosa and Ignacio Bresco point to the role of teaching history in the identity-construction process in a civic sense. It relies on the propagation of a unified version of the national past, typically presented through a series of stories with strong emotional and moral content, aimed at encouraging nationalistic feelings (patriotism, sacrifice, honouring of national heroes, etc.) and, above all, a social representation of a more or less unified way in which “we” are distinct from other and different groups – if not enemies – of our nation.³⁹

A number of social, academic and pedagogical transformations have brought considerable changes to the definition of civic education, broadening the civic action concept far beyond the usual electoral participation. A new approach to civics focuses on preparing students for active civic engagement, which is conceptualized as the capacity to understand, feel and take responsibility for a public purpose with the goal of effecting positive change. Civic education and engagement, being rooted in sociocultural psychology, are both considered to be contextual processes, the participants of which are employed in communication and dialogue. Therefore, on the one hand, contradictory processes place new demands on the civic education of youth. On the other hand, civic education in Ukraine can also be an important factor for restoring peace, building mutual social understanding and reconciliation and providing stability during democratic transformation.

The military conflict in the East of Ukraine has brought civic and human rights education again to the forefront. On 25 August 2015, President of Ukraine Petro Poroshenko approved Decree № 501/2015 on the national strategy on human rights,⁴⁰ aimed at improving the system of protection of rights and freedoms in Ukraine and uniting society around understanding the value of human rights and freedoms, which are protected and based on the principle of equality without discrimination. The effective implementation of the national strategy will aid in solving problems in the area of human rights as well as in strengthening the capacity of the state to counter challenges and risks caused by the military conflict in the East. The national strategy document also states that the system for the protection of human rights and freedoms will be improved, taking into account both the domestic experience and foundations and principles that had been developed and approved by the international community.

In the context of my analysis, special attention should be paid to the direction of the national strategy: “Raising awareness on human rights.” The aim of this direction has been defined as providing each student with the opportunity of access to information and knowledge on the rights, freedoms and duties of an individual and citizen, with such being the mechanism of realization and protection of human rights and freedoms.

https://www.researchgate.net/publication/242421521_Citizenship_education_in_Ukraine_and_Russia_Reconciling_nation-building_and_active_citizenship, last access 10 June 2019.

³⁹ Alberto Rosa and Ignacio Bresco, “What to Teach in History Education When the Social Pact Shakes?”, in: Mario Carretero, Stefan Berger and Maria Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, London: Palgrave Macmillan, 2017, 413–425.

⁴⁰ Указ Президента України №501/2015 “Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини” [Decree of the President of Ukraine № 0501/2015 “On the Approval of the National Strategy for Human Rights”], <https://www.president.gov.ua/documents/5012015-19364>, last access 26 December 2018.

The following expected outcomes have been outlined in the national strategy: developing a governmental curriculum on human rights in collaboration with international organisations, including NGOs, and approving it (the curriculum foresees a clear monitoring system and its evaluation); including curricula in secondary, vocational and higher education with themes or subjects focused on international standards for human rights; clearly stating the requirements necessary for working as a professional or holding an office in the sphere of lawmaking and law enforcement, as well as requirements for knowledge of international standards in the human rights sphere; introducing information and educational work in society on a regular and systematic basis, including the use of alternative means of communication and simplified language for disseminating knowledge on human rights and freedoms.

The strategic advisory group at the Ministry of Education and Science of Ukraine has developed a Road Map of Educational Reforms for the period from 2015 to 2025.⁴¹ The document describes in detail the realisation of educational reform in Ukraine. It contains descriptions of over two hundred systematic actions and measures which should be taken in order to reform the educational system of Ukraine. In the second chapter of the Road Map of Educational Reforms entitled “Content of education,” the following tasks are stated: to develop the concept of teaching social studies and humanities aimed at creating a unified comprehensive national curriculum of civic education and the system of value orientation and to guarantee the improvement of civic education quality and opposition to xenophobia as well as cultural, ethnic, religious and gender intolerance. According to the road map, civic education is aimed at building civic competency for the democratic citizenship of youth on the basis of the Council of Europe competences for democratic culture.⁴²

The regulatory and legislative bases of civic education in Ukraine are stated in the country’s new law “On Education,” and the directions of civic education are described in the national strategy for promoting the development of civil society in Ukraine for 2016 to 2020. Article 12 of the Law of Ukraine “On Education” defines twelve key competences: in particular, “civic and social competences related to the ideas of democracy, justice, equality, human rights, welfare and healthy lifestyle with realization of equal rights and possibilities” as well as critical thinking as a comprehensive competence.⁴³

Principles of secondary school reform find implementation in the Concept of the New Ukrainian School,⁴⁴ such as the following components, in particular: child-centered education, new educational content based on enabling the competencies necessary for successful self-fulfillment in society, motivated teaching staff enjoying the freedom of creativity and professional development, a cross-cutting educational process that informs values, decentralisation and effective administration that will bring real autonomy to schools,

⁴¹ Модернізація системи управління освітою в Україні: дорожня карта реформ, Квітень 2014 р. [Modernisation of the Education Management System in Ukraine: Road Map of Reforms, April 2014], http://www.irf.ua/knowledgebase/publications/modernizatsiya_sistemi_upravlinnya_osvityou_v_ukraini_dorozhnya_karta_reform/, last access 26 December 2018.

⁴² Council of Europe, “Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies”, March 2016, <https://rm.coe.int/16806ccc07>, last access 14 December 2018.

⁴³ Закон України про Освіту №501/2015 2145-VIII [The Law of Ukraine On Education Nr. 2145-VIII], 2017.

⁴⁴ Концепція Нової Української Школи [Concept of the New Ukrainian School], <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf>, last access 26 December 2018.

and a contemporary educational environment. Among ten key competences of students needed for their effective participation in societal life are the social and civic competencies which foresee the ability to work with others to achieve results, to prevent and resolve conflicts and reach compromises, to respect the law, to recognize human rights and to support social and cultural diversity.

The Concept of Civic Education Development in the Secondary School of Ukraine, adopted by the government in 2018,⁴⁵ foresees defining the value orientations, tasks and specific approaches to civic education as well as characteristics of the civic education system and the statutory and legislative basis for development. In the concept document, civic education is understood as civic instruction and upbringing on the basis of national values and universal values (common to all of humankind). The concept's main strategic directions are as follows: legal education of citizens, in particular in understanding the law and being able to exercise one's own constitutional rights and responsibilities; strengthening an ability to participate in social life and to seize opportunities to influence decision-making processes at the national and local level. Civic education should encompass all kinds of education (formal, non-formal and informal), as well as all levels and all age groups of the citizenry – in particular, adult education – while aiming toward the development and formation of civic competences.

As a result of the above-mentioned process of educational reforms in Ukraine, civic education has been introduced into the school curriculum as a compulsory course for students in the tenth grade. All schools of Ukraine introduced this course in the 2018/19 academic year. The country's in-service teacher-training institutions have also introduced civic education into their curriculum.

Civic education assets: examples of best practice in civic education

It is nevertheless worth mentioning that civic education is not a new direction in education in Ukraine. It had previously been introduced into the practice of schools in the framework of different programs realized as extra-curricular activities as well as through civic education electives within the existing curricula. Among the most successful of these civic education programs, two are particularly noteworthy and were recently implemented by the All Ukrainian Association of History and Civic Educators “Nova Doba” (Всеукраїнська асоціація викладачів історії і громадянської освіти „Нова Доба“). The examples set by these two programs are important, as they both faced social and civic education challenges and have had a great impact on youth in the following aspects: introducing effective methodology to acquire knowledge, skills and values necessary for effective civic engagement of youth in school and in their local community; increasing the capacity of youth on a local level to identify social problems and to influence and control public policy; encouraging youth to communicate and cooperate with their community, the authorities and mass media; strengthe-

⁴⁵ Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні [Approval of the Concept of Civic Education Development in the Secondary School of Ukraine], <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-gromadyanskoyi-osviti-v-ukrayini>, last access 26 December 2018.

ning the networking of educators who promote integration into Ukrainian society in the face of information war.

The project “Civic education for responsible citizenship. Introducing civic education into curricula,” conducted by Nova Doba from 2017 to 2018 in the framework of the USAID/ENGAGE program, as funded by the United States Agency for International Development (USAID) and implemented by Pact, had the following three aims: (1) developing and introducing a civic education curriculum as well as learning and teaching materials in civic education courses focused on innovative civic education content and methodology; (2) introducing a systematic approach to acquiring civic competencies for high school students; and (3) training teachers and strengthening the effectiveness of civic education instruction through an interactive online platform.⁴⁶

The textbook and teacher manual developed in the framework of the project emphasize the approach of democratic culture competence-building. The textbook developed for tenth-grade students received the highest rating at a civic education textbook competition held by the Ministry of Education and Science. As a result, the textbook was published at an estimated quantity of sixty thousand copies.

The introduction of civic education into school curriculum has created many challenges. The majority of teachers involved in teaching the civic education course in Ukrainian schools have not been acquainted with the specificity of the integrated content and with interactive teaching methods, which may influence the level and quality of teaching and, to a certain extent, may discredit the idea of education for democratic citizenship. There is a requirement for considerable activation of modern information and communication technologies (ICT)-use in the process of civic education instruction. Taking into consideration the considerable positive impact of civic education on the processes of inter-cultural and inter-regional integration, there is a need for the direct involvement of students in the practice of democratic citizenship at the local community level as well as their involvement in establishing inter-regional and inter-cultural cooperation of students on the basis of this education.

In order to meet these challenges, Nova Doba activities were pursued in a different direction within the project from 2018 to 2019. Namely, they focused on teacher-training and aimed at increasing the capacity of teachers in civic education and developing the online education tool that serves as a platform for communication across different regions of Ukraine between schools and students in civic education, facilitating further integration.

Another example of best practice in the case of Nova Doba is the project “Integration Through Dialogue,” handling the problem of internally displaced children. A network of local educational centres was established and implemented in the period from 2015 to 2017 with EU support. The project was aimed at providing educational, psychological and integration support for children affected by the ongoing conflict in Eastern Ukraine and the annexation of Crimea. Within the framework of the project and network, local civic education centres in various regions of Ukraine were also established. The project’s implementation revealed some

⁴⁶ Нова Доба, “Громадянська освіта для відповідального громадянства. Впровадження громадянської освіти у програму” [Nova Doba, “Civic Education for Responsible Citizenship: Introducing Civic Education into Curriculum”], <https://citizen.in.ua>, last access 26 December 2018.

important issues concerning work with children who had suffered under the military conflict in the East of Ukraine as well as children of different social and cultural backgrounds in general.

The project focused on the following activities:

- Educational assistance: providing individual and group tutoring for the project's beneficiaries with lack of schooling due to the disruption caused by the conflict; realization of the online educational programme in ICT, civic education, English and Ukrainian (language) instruction and other school subjects.
- Psychological assistance: individual support and group classes on interpersonal relations, overcoming conflicts, post-traumatic stress disorders etc.
- Social integration: support of internally displaced children (IDCh) integration in local host communities, such as activities together with local children on civic education, human rights, communication, overcoming prejudice and stereotypes, and responsible civic participation.

In the framework of the project, IDCh and children from the local community created an art project entitled "What is hard to say," which consisted of a number of photographs dedicated to the problem of prejudice towards internally displaced persons (IDPs). During the period from October 2016 to June 2018, the project was exhibited in twenty-three Ukrainian cities (Zhytomyr, Bila Tserkva, Nova Kakhovka, Kherson, Oleshky, Kyiv, Lviv, Bakhmut, Berdiansk, Kamianske, Kramatorsk, Sloviansk, Kropyvnytskyi, Marhanets, Sievierodonetsk, Kharkiv, Mariupol, Avdiyivka, Shchastia, Lysychansk, Poltava, Mykolayiv, Volnovakha).

With the flashmob "Dialogues with friends," organised in the period from April to July 2017, in a short video children talked to their friends whom they had either lost or found due to the war. Six finalists were selected among twenty-three videos. As a result of the flash mob, six videos were ultimately produced, now being shown on state television channels.

Several "youth academies" were held, aimed at the integration of children from target groups from different regions of Ukraine through cooperation and the development of civic projects. Each youth academy was dedicated to a certain topic, concerning important social civic issues.

In summary, we, the authors, would like to state that the most important results of these activities, in our opinion, are the following:

Firstly, it is important to initiate and bring together children from different regions and of various backgrounds. This helps them learn more about other regions, cultures and traditions, as well as to discover what they have in common and to overcome prejudices and stereotypes towards others. We can observe positive changes in children involved in the activities, especially when their involvement has been systematic – which makes the effect of such activities and the resulting integration more positive and sustainable.

Secondly, cooperation in developing civic projects, investigating problematic and controversial issues and searching for optimal solutions and compromises all work toward building mutual understanding and improving communication skills.

Last but not least, much attention has been paid to cooperation and partnership between schools of different regions which has resulted in a number of inter-regional youth visits and excursions. In the process of the project's implementation, a number of strong networks of children, as well as educators from different regions of Ukraine who participated in the project activities, have been established. Communication and cooperation within these networks (school exchanges, excursions, round tables etc.) give the impression of activities continuing on even after the project has officially come to an end.

Having impacted the current situation in Ukraine, civic education projects have also contributed to dialogue and mutual understanding between communities in Ukraine (conflict-affected areas, as well) through social action, civic education and youth engagement.

Bibliography

Council of Europe, "Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies", March 2016, <https://rm.coe.int/16806ccc07>, last access 14 December 2018.

Janmaat, Jan Gemen and Nelli Piattoeva, "Citizenship Education in Ukraine and Russia: Reconciling Nation-Building and Active Citizenship," in: *Comparative Education* 43, 4 (2007), 527–552, https://www.researchgate.net/publication/242421521_Citizenship_education_in_Ukraine_and_Russia_Reconciling_nation-building_and_active_citizenship, last access 10 June 2019.

Концепція Нової Української Школи [Concept of the New Ukrainian School], <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf>, last access 26 December 2018.

Law of Ukraine Nr. 2145-VIII "On Education" [Закон України про Освіту], 2017.

Модернізація системи управління освітою в Україні: дорожня карта реформ, Квітень 2014 р. [Modernisation of the Education Management System in Ukraine: Road Map of Reforms, April 2014], http://www.irf.ua/knowledgebase/publications/modernizatsiya_sistemi_upravlinnya_osvitoyu_v_ukraini_dorozhnya_karta_reform/, last access 26 December 2018.

Нова Доба. "Громадянська освіта для відповідального громадянства. Впровадження громадянської освіти у програму" [Nova Doba. "Civic Education for Responsible Citizenship: Introducing Civic Education into Curriculum"], <https://citizen.in.ua>, last access 26 December 2018.

Pact. "Public Opinion Survey to Assess the Changes in Citizens' Awareness of Civil Society and their Activities Conducted by Pact in the Framework of the Enhance Non-Governmental

Actors and Grassroots Engagement Activity of USAID,” <https://dif.org.ua/en/article/the-dissatisfaction-of-ukrainians-with-the-current-government-is-growing-while-trust-of-civil-activists-increases>, last access 26 December 2018.

Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні [Approval of the Concept of Civic Education Development in the Secondary School of Ukraine], <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-gromadyanskoyi-osviti-v-ukrayini>, last access 26 December 2018.

Rosa, Alberto and Ignacio Bresco. “What to Teach in History Education When the Social Pact Shakes?”, in: *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Mario Carretero, Stefan Berger and Maria Grever (eds.), London: Palgrave Macmillan, 2017, 413–425.

Указ Президента України №501/2015 “Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини” [Decree of the President of Ukraine № 0501/2015 “On the Approval of the National Strategy for Human Rights”], <https://www.president.gov.ua/documents/5012015-19364>, last access 26 December 2018.

Закон України про Освіту №501/2015 2145-VIII [The Law of Ukraine on Education Nr. 2145-VIII], 2017.

Herausforderungen und Perspektiven der Zivilbildung während des militärischen Konfliktes in der Ukraine

Laryssa Kolesnyk

Einleitung⁴⁷

Seit 2014 ist die Ukraine in eine kriegerische Auseinandersetzung involviert, die sich nicht nur auf Ökonomie und Politik auswirkt, sondern auf das gesamte gesellschaftliche Leben und damit auch auf den Bildungssektor. In den alltäglichen Sprachgebrauch hielten Begriffe wie „Binnenflüchtlinge“, „vorübergehend besetztes Gebiet“, „Demarkationszone“ und „Minensicherheit“ Einzug. Wir Ukrainerinnen und Ukrainer mussten uns sehr schnell an die Unsicherheit der aktuellen Lage anpassen und lernten „nebenbei“, in der VUCA-Welt zu leben (VUCA ist eine Abkürzung aus dem Englischen – *volatility*: Flüchtigkeit, Unbeständigkeit; *uncertainty*: Ungewissheit; *complexity*: Komplexität, Verworrenheit und *ambiguity*: Mehrdeutigkeit).⁴⁸

Der Begriff VUCA wurde erstmals von den US-Streitkräften Ende der 1990er Jahre verwendet und bezeichnet die Veränderlichkeit von Lage und Ereignissen im Allgemeinen. Flüchtigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang die Leichtigkeit und Schnelligkeit, mit denen sich die Situation verändern kann; Ungewissheit rührt von den unzureichenden Kenntnissen und dem Informationsmangel her, mit denen unvorhersehbare Ereignisse einhergehen; Komplexität meint das Gespinnst von Wechselbeziehungen und Chaos, die ein Ereignis oder eine Organisation umgeben; Mehrdeutigkeit bezieht sich schließlich auf den möglicherweise auftretenden Mangel an Verständnis und die Verwirrung, die sowohl mit der Organisation oder dem Ereignis selbst als auch mit den Unterschieden der kulturellen Wahrnehmung zu tun haben.

Eine demokratische Gesellschaft, die mit den Herausforderungen der VUCA-Welt konfrontiert ist, ist auf Bürgerinnen und Bürger angewiesen, die Verantwortung übernehmen, am Weltgeschehen interessiert sind und über ihre unmittelbare Umgebung hinausblicken, auf Menschen, die die Perspektiven und Weltanschauungen anderer anerkennen und mit Menschen aus verschiedenen Kulturen und Regionen angemessen kooperieren und kommunizieren können. Am wichtigsten ist jedoch, dass jene Menschen, die weltbürgerliche Werte teilen, die Welt nicht nur verstehen (was an sich nicht unbedeutend ist), sondern ein aktiver Teil dieser Welt sind. Damit geht die Fähigkeit einher, Maßnahmen zur Lösung großer und kleiner Probleme zu ergreifen und diese auch tatsächlich umzusetzen, damit sich die Lage für die gesamte Gesellschaft verbessert.⁴⁹ Angesichts der Bedeutung und Vielseitigkeit der Erziehung derartiger Bürgerinnen und Bürger sowie der Schwierigkeit dieser Aufgabe für die

⁴⁷ Übersetzt aus dem Ukrainischen von Yurii Zakharov.

⁴⁸ Vgl. Harry R. Yarger, *Strategic Theory for the 21st Century: The Little Book On Big Strategy*, Carlisle Barracks, PA: U.S. Army War College, Strategic Studies Institute, 2006, 17.

⁴⁹ Vgl. Anthony Jackson, „How to Prepare Students for the Complexity of a Global Society“, in: *OECD Education Skills Today: Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*, <http://oecdeducationtoday.blogspot.com/2018/01/how-to-prepare-students-for-complexity.html>, zuletzt geprüft am 10. Juni 2019.

Bildungssysteme demokratischer Staaten, stellte der Europarat im Jahr 2017 den Entwurf „Kompetenzen für die demokratische Kultur“ (auch als „Kompetenzrahmen“ bekannt) für die Aufgaben in der Zivilbildung auf nationaler, europäischer und globaler Ebene vor. In diesem Kompetenzrahmen wird die demokratische Kompetenz als Zusammenspiel von Werten, Kenntnissen und deren kritischem Verständnis, von Fertigkeiten und Einstellungen aufgefasst.⁵⁰

Die Werte schließen das Respektieren der Menschenwürde und -rechte ein, die Wertschätzung von kultureller Vielfalt, Demokratie, Gerechtigkeit, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit. Zu den wesentlichen zu fördernden Eigenschaften zählen Aufgeschlossenheit gegenüber dem kulturellen Anderssein, anderen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken und deren respektvolle Behandlung sowie das Vorhandensein staatsbürgerlichen Denkens (in Bezug auf die Gesellschaft im Allgemeinen und auf einzelne soziale Gruppen). Zu diesen Eigenschaften gehören auch die Übernahme von Verantwortung und das Vertrauen in die eigenen Tüchtigkeit, analytische Fertigkeiten wie Empathie, Kooperation, Kommunikation und Lösung von Konflikten sowie Wissen und dessen kritisches Verständnis in Bezug auf den Menschen selbst, die Sprache und die Welt.

Während der „Revolution der Würde“ im Jahr 2014 bekannte sich die ukrainische Zivilgesellschaft zu den demokratischen Werten. Dies kann als ein ukrainischer „Bifurkationspunkt“ angesehen werden. Nach Deborah Osberg ist ein Bifurkationspunkt die in einer Zeit des Wandels getroffene Wahl, der nicht eine bestimmte Ursache, sondern eine politische Entscheidung zugrunde liegt.⁵¹ Ukrainerinnen und Ukrainer entschieden sich dazu, den Staat auf der Grundlage demokratischer Werte aufzubauen und die heranwachsende Generation in dem Sinne zu erziehen, dass sie die gesamte Vielfalt der Welt versteht und wertschätzt. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwieweit die genannte Entscheidung sich in den Lehrprogrammen der Sekundarstufe I niedergeschlagen hat, in welchen Fächern die zivile Kompetenz ausgebildet wird und wie die Transformationszeit zur Rezeption globaler Bildungsinnovationen und zur Einführung neuer Tendenzen der zivilen Bildung in die ukrainische Bildungspraxis genutzt werden kann.

Theoretischer Ansatz zur Untersuchung der Zivilbildung

Im Laufe des letzten Jahrzehnts wurden in verschiedenen Ländern Methoden zur Förderung der Zivilbildung in der Sekundarstufe I entwickelt. Bis vor kurzem wurde in den USA, Kanada, Großbritannien, Australien, Italien, Portugal und in anderen Ländern Zivilbildung als gesondertes Fach unterrichtet. Der heutige Bildungstrend in der Welt zeigt jedoch, dass die international führenden Bildungssysteme ihre Programme sukzessive umgestalten und die Zivilbildung nicht nur in die Inhalte der sozialkundlichen Disziplinen (Geschichte, Philosophie und Sozialkunde), sondern auch als interdisziplinäres Thema in alle Lehrfächer der

⁵⁰ Vgl. Council of Europe, „Reference Framework of Competences for Democratic Culture“, <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>, 2016, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

⁵¹ Vgl. Gert Biesta und Deborah Osberg, „Complexity, Education and Politics from the Inside-Out and the Outside: An Introduction“, in: Gert Biesta und Deborah Osberg (Hg.), *Complexity Theory and the Politics of Education*, Rotterdam: Sense Publishers, 2010, 1–4.

Mittelschule integrieren.⁵² Vorreiter in diesem Bereich sind die skandinavischen Länder, Großbritannien und die USA.

Dennoch, ungeachtet der in Europa und der Welt unternommenen beträchtlichen Bemühungen, Jugendliche zu motivieren, sich in demokratischen Institutionen zu engagieren, geht aus der Untersuchung des britischen Projekts „Schulen für die Jugend der Zukunft“ hervor, dass jenen Beziehungen, die Jugendliche zwischen ihrer Weltanschauung, ihrer persönlichen und sozialen Identität herstellen und der Art und Weise, wie sie ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zur aktiven Partizipation am gesellschaftlichen Leben anwenden, zu wenig Beachtung geschenkt wird.⁵³

Im Kontext der vorliegenden Analyse sind die Arbeiten von Joel Westheimer und Joseph Kahne (2004, 2015) von Interesse, die aufgrund einer zweijährigen Untersuchung von US-Bildungsprogrammen, die auf eine Demokratisierung ausgerichtet waren, und aufbauend auf die demokratische Theorie die Konzeption von drei Typen von „guten“ Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern ausarbeiteten: Bürgerinnen und Bürger mit starkem Verantwortungsgefühl (Typ 1), umfassender Partizipation (Typ 2) und Sinn für soziale Gerechtigkeit (Typ 3).⁵⁴

Typ 1: Bürgerinnen und Bürger dieses Typs halten sich an die Regeln und Gesetze und handeln in ihrer Gemeinschaft pflichtbewusst, indem sie beispielsweise Steuern zahlen, Müll trennen, Blut spenden und Bedürftigen helfen. Programme, die die Erziehung dieses Typus anstreben, haben zum Ziel, Werte wie Ehrlichkeit, Anständigkeit, Gehorsam und Disziplin zu kultivieren.

Typ 2: Bürgerinnen und Bürger dieses Typs beteiligen sich tatkräftig an zivilen Aktivitäten auf kommunaler, regionaler und nationaler Ebene. Sie gehen über die Grenzen der persönlichen Verantwortung hinaus, treten im Namen der Gemeinschaft auf und informieren sich, wie das System funktioniert, um Strategien zur Beteiligung an politischer Beschlussfassung zu entwickeln und bei Veränderungen mitzuwirken. Aus diesem Grund zielen Programme, die diesen Typus erziehen sollen, darauf ab, Kenntnisse über die Abläufe in staatlichen Behörden und anderen Einrichtungen zu vermitteln. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Planung von Teamaktivitäten.

Typ 3: Gerechtigkeitsorientierte Bürgerinnen und Bürger können soziale, politische und wirtschaftliche Strukturen analysieren und nach Strategien zur Beseitigung der Ursachen von sozialen Problemen suchen. Bildungsprogramme, die darauf ausgerichtet sind soziale Gerechtigkeit zu fördern, konzentrieren sich auf die Entwicklung kritischen Denkens und die Diskussion von Fragen der Gerechtigkeit, von gleichen Möglichkeiten für alle Bevölkerungs-

⁵² Vgl. Eurydice Unidade Portuguesa (Hg.), *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa*, Lissabon: GIASE, Ministério da Educação, 2005.

⁵³ Vgl. Frances Hunt, *Schools for Future Youth Evaluation Report: Developing Young People as Active Global Citizens*, London: Development Education Research Centre, 2017, 130.

⁵⁴ Vgl. Joel Westheimer und Joseph Kahne, „What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy“, in: *American Education Research Journal*, 41, 2 (2004), 237–269, <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

schichten gemäß dem Demokratieprinzip und die Findung von Wegen zur Verbesserung der Gesellschaft in diesem Sinne.⁵⁵

Neue Bildungsziele und Bildungsstandards

Aus dem Bericht „Zivilbildung in der Ukraine, Moldova und Weißrussland“ (2016), vorgelegt vom Internationalen Institut für Soziologie in Kiew für das UNO-Entwicklungsprogramm in der Ukraine mit Unterstützung des Außenministeriums von Dänemark, geht hervor, dass 73% der in einer repräsentativen Umfrage Befragten es für möglich halten, die Bürgerinnen und Bürger dazu zu erziehen, frei und pflichtbewusst zu sein. Eine Mehrheit ist auch der Meinung, dass eine solche Erziehung eine familiäre Pflicht (62%) und eine Aufgabe des formalen Bildungswesens (56%) ist. 39% der Ukrainerinnen und Ukrainer vertreten hingegen den Standpunkt, dass eine derartige Bildung den Bürgerinnen und Bürgern unmittelbar selbst obliegt.⁵⁶

Die am häufigsten angegebenen praktischen zivilgesellschaftlichen Fertigkeiten, die die Ukrainerinnen und Ukrainer verbessern möchten, sind: die Verteidigung eigener Rechte und Interessen (30%), kritisches Denken (9%), die Gründung und das Betreiben eigener Unternehmen (9%) und die Lösung von Konflikten (9%). Am liebsten werden Kenntnisse und Fertigkeiten mittels Fernunterricht (32%) und durch die Teilnahme an Trainings und Seminaren (29%) erworben. Gern nutzen die Ukrainerinnen und Ukrainer auch fakultative staatliche Bildungsprogramme oder informelle, durch öffentliche Organisationen angebotene Programme. Es wird deutlich, dass die Nachfrage nach Bildung seitens der erwachsenen Bevölkerung (an der Erhebung nahmen Personen zwischen 18 und 60 Jahren teil) groß ist. Daraus kann geschlossen werden, dass das schulische Bildungsniveau den Bildungsbedarf der heutigen Bürgerinnen und Bürgern nicht vollständig abdeckt.

Zu einem ähnlichen Schluss kamen im Jahre 2016 die Entwickler des Konzeptes „Neue ukrainische Schule“ (NUSch), deren Einführung derzeit eine Schlüsselreform im ukrainischen Bildungswesen darstellt. Das Ziel der Reform ist die Schaffung einer Schule, an der es eine Freude ist, zu lernen und die die Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsvollen, aktiven und engagierten Bürgerinnen und Bürgern erzieht. Ziel der allgemeinen Bildung in der Sekundarstufe I ist die vielseitige Entfaltung, Erziehung und Sozialisierung der Persönlichkeit von ukrainischen Staatsbürgerinnen und -bürgern, die zum Leben in der Gesellschaft sowie zum zivilisierten Umgang mit der Natur fähig sind; der Ausbildung von Persönlichkeiten, die danach streben, sich selbst zu vervollkommen und lebenslang zu lernen, die bereit sind,

⁵⁵ Vgl. Joel Westheimer, *What Kind of Citizen? Educating our Children for the Common Good*, New York: Teachers College Press, 2015.

⁵⁶ Vgl. Київський міжнародний інститут соціології (КМІС) для Програми розвитку ООН в Україні (ПРООН) за підтримки Міністерства закордонних справ Данії, „Звіт „Громадянськість в Україні, Молдові та Білорусі““ [Internationales Institut für Soziologie für das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen in der Ukraine mit Unterstützung des dänischen Außenministeriums, „Bericht: Zivilbildung in der Ukraine, Moldova und Weißrussland“], <http://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/DG/DHRP/Civic-literacy-UKR.pdf>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

verantwortungsbewusst zu leben und sich selbst zu verwirklichen, Arbeit auf sich zu nehmen und sich in zivilgesellschaftlichen Aktivitäten zu engagieren.⁵⁷

Der Aufbau des NUSch-Konzeptes besteht aus neun Komponenten: Förderung der Kompetenzen von Schulabsolventinnen und -absolventen; eine hohe Motivation von Lehrerinnen und Lehrern, die die Möglichkeit und Freiheit haben sollen, sich zu entfalten und neue Methoden einzubringen; werteorientierte Erziehung und Unterricht; Gewährleistung der Autonomie von Schulen; Einführung einer partnerschaftlichen Pädagogik gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und den Eltern; eine Politik, bei der die Kinder im Mittelpunkt stehen; Implementierung einer neuen Schulstruktur; gerechte Verteilung von öffentlichen Mitteln; Schaffung eines zeitgemäßen Bildungsumfeldes.

Zu den Schlüsselkompetenzen gehören: der Gebrauch der Staatssprache als Verkehrssprache (ggf. der Muttersprache, falls dies nicht zusammenfällt); fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit; Mathematikkompetenz; Grundkompetenzen in Naturwissenschaften und Technologien; Kompetenz in digitalen Informationstechnologien; Fähigkeit zu lebenslangem Lernen; Initiative und Unternehmungsgeist; soziale und zivile Kompetenzen, verbunden mit Ideen der Demokratie, Gerechtigkeit, Gleichheit, Menschenrechten, Wohlfahrt und einer gesunden Lebensweise sowie der Bewusstmachung der Gleichheit vor dem Gesetz und der Chancengleichheit; Informiertheit und Selbstverwirklichung in der Kultursphäre; Umweltkompetenz. Alle Kompetenzen sind gleichermaßen wichtig. Sie werden in verschiedenen Unterrichtsstunden während der gesamten Schulzeit entwickelt. Übergeordnet werden Lesekompetenz und Leseverständnis, mündlicher und schriftlicher Ausdruck, kritisches Denken, Fähigkeit zur logisch argumentierenden Stellungnahme, Ergreifen von Initiative, Kreativität, Risikoeinschätzung, Entschlussfähigkeit, Fähigkeit zur konstruktiven Emotionslenkung, zur Anwendung des emotionalen Intellektes und Teamfähigkeit gefördert.

In dem Konzept heißt es, das NUSch-Schulabsolventinnen und -absolventen folgende Fähigkeiten und Eigenschaften aufweisen: eine integrale, allseitig entfaltete Persönlichkeit; die Fähigkeit zum kritischen Denken; Patriotismus gepaart mit einer aktiven Rolle als Bürgerin oder Bürger, die oder der nach moralthischen Prinzipien handelt und imstande ist, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen, die die Menschenwürde und -rechte respektieren; Innovativität und das Können, die Umgebung zu verändern, die Wirtschaft auf der Grundlage des Nachhaltigkeitsprinzips zu entwickeln, auf dem Arbeitsmarkt zu konkurrieren und zeitlebens lernfähig zu bleiben.⁵⁸ Im aktuellen Schuljahr 2018/2019 arbeiten alle ersten Klassen in der Ukraine nach dem neuen Bildungsstandard. Die Grundschule ist zum ersten Glied in der Kette der Veränderungen in den Bildungsprogrammen geworden.

⁵⁷ Vgl. Закон України, „Про освіту“ № 2141-VIII від 05 вересня 2017 р.“ [Gesetz der Ukraine, „Über Bildung, Nr. 2141-VIII vom 5. September 2017“], <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

⁵⁸ Vgl. Концептуальні засади реформування середньої школи „Нова українська школа“ [Konzeptionelle Grundsätze für die Reform der Sekundarstufe „Neue Ukrainische Schule“], <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>, 2016, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Zivilbildung in der Grundschule

Seit 2018 gelten in der Ukraine zwei Musterbildungsprogramme, jedes davon wurde gemäß des neuen Gesetzes der Ukraine „Über die Bildung“ und dem staatlichen Standard der Grundschulbildung erarbeitet. Der Rat der Pädagoginnen und Pädagogen entscheidet selbstständig darüber, nach welchem Programm der Unterricht erteilt wird, und die Schulleiterin oder der Schulleiter bewilligt das von dem Rat gebilligte Programm. Außerdem brauchen Bildungsprogramme, die auf der Grundlage der beiden Musterbildungsprogramme erstellt werden, nicht zusätzlich vom Bildungsministerium oder einer zentralen Bildungsbehörde bewilligt zu werden. Dies ermöglicht es den Schulen, die Unterrichtsabläufe zu bestimmen, da sie sich nun selbstständig darum kümmern, dass die notwendigen Schlüssel- und Fachkompetenzen am Ende eines Schuljahres erreicht werden.

Die Leiter der an der Entwicklung der Programme beteiligten Arbeitsgruppen waren Olexander Sawtschenko, Mitglied der Akademie der pädagogischen Wissenschaften und Roman Schyjan, Direktor des Lwiwer pädagogischen Postgraduiertenbildungsinstituts.

Die ausgearbeiteten Programme befassen sich grundsätzlich mit den gleichen Themenfeldern, da sie sich an dem staatlichen Standard orientieren. Der Unterschied zwischen ihnen liegt im Umfang der Seiten, die sich mit der Integration der Bildungszweige in die Lehrfächer befassen. Ein weiterer Unterschied bezieht sich auf die erwarteten Lernergebnisse. In dem einen Programm erfolgt die Bewertung jeweils in der 1. und 2. Klasse, in dem anderen ist sie am Ende des Zyklus (nach der 2. Klasse) vorgesehen.

Der integrierte Kurs „Ich untersuche die Welt“ für die 1. Klasse setzt den Inhalt mehrerer Bildungszweige des Grundschulstandards um, denn er umfasst den staatsbürgerkundlichen und historischen, sozialen und gesundheitsbezogenen Zweig, außerdem den naturkundlichen, technologischen, sprachlichen, mathematischen und künstlerischen Zweig. Das Kursziel besteht in der Erweiterung der Elementarkenntnisse der Lernenden über Gegenstände und Erscheinungen der Natur und der Gesellschaft, die Erschließung der Beziehung zwischen unbelebter und belebter Natur und der Einwirkung des Menschen darauf in einer leicht verständlichen Form, die Erziehung zur Vaterlandsliebe, die Ausbildung der Fähigkeit zur Analyse, Beurteilung, Systematisierung, Verallgemeinerung von Objekten und Erscheinungen sowie das Erkennen der gesetzmäßigen Beziehungen zwischen ihnen.

Die Aufgaben sind so gewählt, dass sie der Förderung eines verantwortungsvollen Umgangs mit der Natur, der Bewusstmachung der Rolle der oder des Einzelnen in der Gemeinschaft und der Herausbildung des Verantwortungsbewusstseins dienen. Gleichzeitig wird das Bild der Erstklässlerinnen und Erstklässler von sich selbst als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger der Ukraine geformt, die ihre Heimat beschützen und lieben, gesundheitsbewusst leben und für ihre Mitmenschen sorgen.

In der 3. bis 4. Klasse wird derzeit der Kurs „Ich bin in der Welt“ gelehrt, der den Bildungszweig „Sozialkunde“ des staatlichen Standards der Grundschulbildung umsetzt und auf die Sozialisierung der Persönlichkeit der Grundschülerinnen und Grundschüler abzielt,

insbesondere auf ihre zivilgesellschaftliche und patriotische Erziehung. Das Fach soll die Fähigkeit der Kinder zur Selbstentfaltung in Einklang mit ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen ausbilden; Grundschülerinnen und Grundschüler sollen als ukrainische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger zu freien, demokratischen, gebildeten und moralisch handelnden Menschen erzogen werden. Zu entwickeln sind Lernfähigkeiten und -fertigkeiten sowie die Motivation zum Lernen und zur praktischen und kreativen Anwendung der erworbenen Kenntnisse. Zu unterstützen ist die Bereicherung der seelischen Welt und der kulturellen Sitten der Kinder sowie die Entstehung ihres Weltbildes.

Neben den Pflichtfächern in der Grundschule gibt es auch Wahlfächer wie „Digitale und Medienkompetenz“, „Finanzkompetenz“, „Stunden für kontinuierliche Entwicklung“, die auch auf die Förderung der zivilgesellschaftlichen Kompetenz ausgerichtet sind. Jedoch fällt die Wahl der aufgezählten Fächer in den gemeinsamen Zuständigkeitsbereich von Schule und Eltern.

Wie aus diesem kurzen Überblick hervorgeht, gibt es entsprechend der Westheimer-Konzeption Grundschulprogramme zur Erziehung von Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern, deren Handlungen auf ihrer persönlichen Verantwortung beruhen. Nichtsdestotrotz hat ein solcher Typ der Staatsbürgerin oder des Staatsbürgers Westheimers Meinung nach nichts mit Demokratieförderung in der Gesellschaft zu tun. Er geht davon aus, dass sich derartige Lehrprogramme ausschließlich auf das persönliche Pflichtbewusstsein konzentrieren und den Schülerinnen und Schülern keine Möglichkeit einräumen, sich mit umfangreicheren Strategien zur Problemlösung im Bereich der Sozialpolitik auseinanderzusetzen. Programme, die persönliche Akte des Mitgefühls und der Güte stimulieren, vernachlässigen oft die Bedeutung sozialer Handlungen, politischer Aktivität und einer gerechten und auf Gleichberechtigung abzielenden Politik.⁵⁹

Staatsbürgerliche Erziehung in der Sekundarstufe I

Gemäß des 2018 verabschiedeten Musterbildungsprogramms gibt es im verpflichtenden Teil des Lehrplans einige auf die staatsbürgerliche Erziehung bezogene Lehrfächer: „Geschichte der Ukraine“, „Weltgeschichte“, „Rechtswissenschaft“, „Grundlagen des Zivilschutzes“.

Im Kurs „Grundlagen des Zivilschutzes“ wird im Zusammenhang mit einigen Themen das Augenmerk der Schülerinnen und Schüler auf die zivilgesellschaftliche Verantwortung für das persönliche und soziale Wohl, Gesundheit und Sicherheit gelenkt und auf die Anerkennung der Menschenrechte. Den Schülerinnen und Schülern wird die demokratische Kultur als Grundlage für die Erreichung von Wohlfahrt nahegebracht.

Das Fach Geschichte hatte als sozialwissenschaftliches Fach schon immer ein großes Potential und war eng mit der Staatsbürgerkunde verbunden. Gemäß des staatlichen Bildungsstandards besteht das Ziel des schulischen Geschichtsunterrichts in der Ausbildung der

⁵⁹ Vgl. Westheimer, *What kind of citizen?*

Identität der Schülerinnen und Schüler sowie ihres Selbstwertgefühls durch die Reflexion der sozialen und moralischen Erfahrungen der früheren Generationen nebst der Kontextualisierung der ukrainischen Kultur und Geschichte im historischen Prozess. Gemäß der Konzeption des Geschichtsunterrichts der Ukraine sind die grundlegenden Methoden und Prinzipien des Unterrichts Wissenschaftlichkeit, Objektivität (d. h. die Abkehr von Klischees, von ideologischen Stereotypen und politischer Konjunktur und die Hinwendung zur unverfälschten, nicht mythologisierten Darstellung historischer Persönlichkeiten und politischer Bewegungen), das Prinzip der Demokratie und des Humanismus. Besonders in der Zeit des andauernden bewaffneten Konfliktes besteht jedoch die reale Gefahr der Missachtung bestimmter Prinzipien, des Abschleifens „scharfer Kanten“, des Ausweichens vor heißen Diskussionsthemen, indem alles auf die Schwierigkeit der gegenwärtigen Lage geschoben wird.

In der Sekundarstufe I vereint das aktualisierte Programm des Kurses „Grundlagen der Rechtskunde“ (9. Klasse) bzw. „Rechtskunde“ (10. und 11. Klasse) inhaltlich fünf grundsätzliche Linien: zivilgesellschaftliches Pflichtbewusstsein, Unternehmungsgeist, Finanzschulung, Umweltschutz und kontinuierliche Entwicklung, Gesundheit und Sicherheit. Für den Unterricht von besonderer Relevanz ist die Aneignung praktischer Kenntnisse (das Verfassen von Schmerzensgeldklagen, Alimenteneinforderungsklagen, Ehe- oder Arbeitsverträgen, Verfassungsklagen usw.) durch die Lernenden sowie die Aneignung der wichtigsten Begriffe und Fachtermini, die Entwicklung ihrer Lebenstüchtigkeit, der Fähigkeit, Situationen des öffentlichen und alltäglichen Lebens rechtlich zu beurteilen, die Anwendung ihrer rechtlichen Fertigkeiten zur Geltendmachung eigener Rechte und bei der Ausbildung einer aktiven Rolle als Bürgerinnen und Bürger.

2018 wurde der integrierte Kurs „Zivilbildung“ (10. Klasse) als verpflichtende Komponente der Musterlehrpläne für die allgemeinbildende Sekundarstufe I eingeführt. Der Inhalt sieht die Integration von sozial- und geisteswissenschaftlichem Kenntnissen und Orientierung auf die Lösung praktischer Probleme vor. Die Einführung der Zivilbildung als ein selbstständiges Fach dient der Erreichung eines Mindestmaßes an funktionaler sozialer Kompetenz des Individuums. Dieses Ziel kann nur erreicht werden, indem ein „mehrvекtorieller“ Ansatz angewandt wird, d. h. durch die Konzentration der Aufmerksamkeit auf mehrere Schlüssel-momente. Vor allem soll die Jugend in der Schule mit Kompetenzen ausgestattet werden, die für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben auf allen Ebenen notwendig sind, insbesondere mit der Fähigkeit eigene Rechte und Freiheiten geltend zu machen und dabei die Rechte und Freiheiten anderer zu respektieren und in Einklang mit den eigenen Überzeugungen und Werten zu handeln. Es ist sehr wichtig, bei jungen Staatsbürgerinnen und -bürgern der Ukraine die Achtung der Menschenrechte, des Pluralismus, der Demokratie und der Vormachtstellung des Gesetzes auszubilden, wobei zugleich die Ablehnung von Gewalt, Fremdenhass, Rassismus, Aggression und Intoleranz zu stärken ist.

In der Oberstufe gelten weiterhin die Lehrpläne für die 11. Klasse „Mensch und Welt. 11. Klasse“ und „Philosophie. 10-11 Klasse“. Diese Fächer haben einen integrativen Charakter. Sie sind auf die Verallgemeinerung von Kenntnissen, die beim Erlernen verschiedener Disziplinen erworben wurden (Literatur, Geschichte, Recht, Geografie, Biologie, Astronomie

usw.) und die Erfahrungen, die das Kind während seines Lebens gesammelt hat, ausgerichtet. Die wichtigste Aufgabe besteht in der Aneignung von Grundkenntnissen in Philosophie, Politologie, Soziologie, Kulturkunde sowie der Entwicklung von theoretischen und praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Ausbildung des Selbstbewusstseins. Diese Kurse sollen Schülerinnen und Schülern das Wesen der Gesellschaft und des Staates, in denen sie leben, nahebringen und ihnen die Möglichkeiten und Voraussetzungen zur Verwirklichung ihrer Bestrebungen und Interessen im Gesellschaftsleben aufzeigen.

Die rechtswissenschaftlich und zivilbildend ausgerichteten Wahlkurse fungieren in der Sekundarstufe I als Propädeutika. Hierzu zählen „Lebe nach den Regeln“ (7.–8. Klasse), „Wir lernen, Staatsbürger zu sein“ (8. Klasse) und „Wir sind Staatsbürger der Ukraine“ (9. Klasse), die von Autorinnen und Autoren des All-Ukrainian Association of Teachers of History and Social Studies „Nova Doba“ entwickelt wurden.

In der Situation des Krieges zwischen der Ukraine und Russland ist der Unterricht des Wahlkurses „Humanitäres Völkerrecht“ (für die 10. [oder 11.] Klasse der allgemeinbildenden Sekundarstufe I) hochaktuell. Der Kurs fördert die Entwicklung eines nachhaltigen Interesses für Probleme des humanitären Völkerrechts, befähigt die Schülerinnen und Schüler zur Anerkennung humanistischer Werte als Basiswerte in ihrem Alltagsleben und in der späteren Berufstätigkeit und vermittelt Kenntnisse über die Dialogführung und Kommunikation mit Trägerinnen und Trägern verschiedener Kulturen und Werte. Die Aufgaben bestehen in der Entwicklung der Kultur eines gewaltlosen Miteinanders und der Fähigkeit, die eigenen Ansichten zu reflektieren. Äußerst wichtig ist auch die Ausbildung von gesellschaftlich aktiven und verantwortlichen jungen Menschen, die fähig sind, die Normen der Menschenrechte und die Prinzipien der Anerkennung der menschlichen Würde und des Lebens zu achten, sie zu verteidigen und in eigenen künftigen Tätigkeitssphären weiterzuentwickeln.⁶⁰

Im Zusammenhang mit der russischen Informationsaggression nimmt in unserer Gesellschaft auch die Medienkompetenz einen besonderen Platz ein. Seit 2015 wird die Vermittlung der Medienkompetenz und Methodiken kritischen Denkens in sozialkundlichen Fächern an den ukrainischen allgemeinbildenden Schulen methodologisch gefördert und mit Fachkräften versorgt. Diese Teilbereiche werden in die Kurse „Zivilbildung“, „Der Mensch und die Welt“ und andere eingegliedert.

Es ist evident, dass die Mehrheit der erwähnten Unterrichtsprogramme sowohl auf die Erziehung von Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern des ersten Typus, dessen Handeln auf der persönlichen Verantwortung basiert, als auch die von Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern des zweiten Typus, der sich im öffentlichen Leben auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene engagiert, ausgerichtet sind. Jedoch vertreten wir die Meinung, dass die Erziehung der Bürgerinnen und Bürger des zweiten Typus die Einführung eines Unterrichtssystems auf der Grundlage des aktionsorientierten Ansatzes erfordert: Wenn erworbene Kenntnisse in der

⁶⁰ Vgl. Листа МОН № 1/9-415 від 03.07.18 року „Щодо вивчення у закладах загальної середньої освіти навчальних предметів у 2018/2019 навчальному році“ [Brief des Bildungsministeriums № 1 / 9-415 vom 03. Juli 2018 „Zum Unterricht in den allgemeinbildenden weiterführenden Schulen im Schuljahr 2018/2019“], https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61466/, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Praxis erprobt werden, können sich die Schülerinnen und Schüler von der Möglichkeit der Veränderungen und von dem Nutzen ihrer Handlungen überzeugen. Die methodische Freiheit der Lehrerinnen und Lehrer und die Prinzipien der Demokratisierung des Bildungswesens berücksichtigend, muss das Wesen der Lehrkraft als Persönlichkeit und Fachfrau oder Fachmann in ihrem oder seinem Metier beim Unterrichten der Zivilbildung betont werden.

Schlussfolgerungen

Die sich wandelnde Welt und ihre Instabilität geben uns neue Regeln vor, um die Bedeutung der Zivilbildung zu verstehen. Im Zusammenhang mit der Reform des ukrainischen Bildungswesens wurde die zivilgesellschaftliche Verantwortlichkeit als eine der grundlegenden Leitlinien der aktualisierten Musterbildungsprogramme und -lehrpläne festgelegt. Die unterschiedlichen Ansätze zur Zivilbildung ergänzen sich gegenseitig (einzelne Kurse, interdisziplinäre Themen). Dabei kristallisiert sich die Betonung der nationalen Präferenzen bei der Erziehung der Bürgerinnen und Bürger als Klammer heraus, was sich im Kontext der jüngsten historischen Ereignisse in der Ukraine und durch den andauernden bewaffneten Konflikt durchaus erklären lässt.

Eine besondere Herausforderung für die Zivilbildung in der Ukraine bleibt die Unterrichtsmethodik. Wie Westheimer zu bedenken gibt, reicht es nicht aus, kompetenten und bewussten Bürgerinnen und Bürgern die Kunst der Diskussion über demokratische Werte und Ideen beizubringen. Grundlegend für die Erziehung des Gemeinsinns ist eine aktive Beteiligung der Jugend an der Lösung von Problemen unserer Gesellschaft. Jugendlichen muss bewusst gemacht werden, dass das Angehen großer Probleme mit kleinen Taten beginnt (Bäume pflanzen, einen Bach säubern, Nachbarschaftshilfe leisten usw.). Dies führt nicht nur zu konkreten Handlungen, sondern auch zum Sammeln positiver Erfahrungen im gesellschaftlichen Leben.

Damit tritt die Frage nach der Vorbereitung künftiger Lehrerinnen und Lehrer in den Vordergrund, die befähigt werden müssen, Schülerinnen und Schülern kritisches Denken, Engagement beim Lösen von Problemen und bei der Suche nach Handlungsspielräumen für ein Leben in der sich schnell wandelnden Welt zu vermitteln. Dies wäre das Thema einer weiteren Untersuchung.

Literatur

Biesta, Gert und Deborah Osberg. „Complexity, Education and Politics from the Inside-Out and the Outside: An Introduction“, in: Gert Biesta und Deborah Osberg (Hg.). *Complexity Theory and the Politics of Education*, Rotterdam: Sense Publishers, 2010, 1–4.

Council of Europe. „Reference Framework of Competences for Democratic Culture“, <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>, 2016, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Eurydice Unidade Portuguesa (Hg.). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa*, Lissabon: GIASE, Ministério da Educação, 2005.

Hunt, Frances. *Schools for Future Youth Evaluation Report: Developing Young People as Active Global Citizens*, London: Development Education Research Centre, 2017.

Jackson, Anthony. „How to Prepare Students for the Complexity of a Global Society“, in: *OECD Education Skills Today: Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*, <http://oecdeducationtoday.blogspot.com/2018/01/how-to-prepare-students-for-complexity.html>, zuletzt geprüft am 10. Juni 2019.

Концептуальні засади реформування середньої школи „Нова українська школа“ [Konzeptionelle Grundsätze für die Reform der Sekundarstufe „Neue Ukrainische Schule“], <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>, 2016, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Київський міжнародний інститут соціології (КМІС) для Програми розвитку ООН в Україні (ПРООН) за підтримки Міністерства закордонних справ Данії, „Звіт „Громадянськість в Україні, Молдові та Білорусі““ [Internationales Institut für Soziologie für das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen in der Ukraine mit Unterstützung des dänischen Außenministeriums. „Bericht: Zivilbildung in der Ukraine, Moldova und Weißrussland“], <http://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/DG/DHRP/Civic-literacy-UKR.pdf>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Листа МОН № 1/9-415 від 03.07.18 року „Щодо вивчення у закладах загальної середньої освіти навчальних предметів у 2018/2019 навчальному році“ [Brief des Bildungsministeriums № 1 / 9-415 vom 03.07.18 „Zum Unterricht in den allgemeinbildenden weiterführenden Schulen im Schuljahr 2018/2019“], https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61466/, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Westheimer, Joel. *What Kind of Citizen? Educating our Children for the Common Good*, New York: Teachers College Press, 2015.

Westheimer, Joel und Joseph Kahne. „What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy“, in: *American Education Research Journal*, 41 (2), 2004, 237–269, <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Yarger, Harry R. *Strategic Theory for the 21st Century: The Little Book On Big Strategy*, Carlisle Barracks, PA: U.S. Army War College, Strategic Studies Institute, 2006.

Закон України, „Про освіту“ № 2141-VIII від 05 вересня 2017 р.“ [Gesetz der Ukraine, „Über Bildung, Nr. 2141-VIII vom 5. September 2017“], <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Die Geschichte des Maidan und der „Antiterroroperation“ (ATO) in der Schulbildung

Switlana Ossiptschuk

Der Bürgerprotest in den Jahren 2013 und 2014 ist ein Ereignis, das die Vorstellung von der Periodisierung der Zeitgeschichte der Ukraine verändert hat.⁶¹ Es stellt sich auf symbolischer Ebene als Bifurkationspunkt in der Entwicklung der ukrainischen Gesellschaft dar. So heißt eine der bekanntesten dem Maidan gewidmeten Dokumentarserien, die bereits im April 2014 von dem Fernsehsender „1+1“ ausgestrahlt wurde, „Der Winter, der uns veränderte“. Im November 2018 betonte die Leiterin der Galerie „Kunstarsenal“, Lesja Ostrowska-Ljuta, in einem Vortrag, dass das Museumspersonal bei der Arbeit an der Ausstellung „Die schnell vergängliche Zeit“, die die 90er Jahre in der Geschichte der Ukraine thematisiert, von der These ausging, dass „die 1990er Jahre in der Geschichte der Ukraine bis 2014 andauerten und mit dem Maidan zu Ende gingen.“

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie die Ereignisse von 2013 bis 2018 in der Schule dargestellt werden. Da das Lehrbuch für das Thema „Geschichte der Ukraine“ für die 11. Klasse seit 2011 nicht mehr aktualisiert wurde, stehen die Lehrpläne und methodologischen Hinweise des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft im Fokus meiner Untersuchung sowie Beschlüsse zur patriotischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen.

Die Revolution der Würde und europäische Werte – die offizielle Lesart in der Bildung

Im offiziellen Sprachgebrauch hat es sich eingebürgert, die Proteste von 2013 und 2014 als „Revolution der Würde“ zu bezeichnen. Im November 2014 unterzeichnete der Präsident der Ukraine, Petro Poroschenko, den Erlass über die jährliche Begehung des 21. November als des „Tages der Würde und Freiheit“. Der erste legislative Akt, in dem der Begriff „Revolution der Würde“ gebraucht wurde, war das Gesetz der Ukraine „Über Änderungen des Artikels 7 des Gesetzes der Ukraine ‚Über den Status von Kriegsveteranen, Garantien für ihren sozialen Schutz‘“ vom 10. Februar 2015, in dem die Revolution der Würde als „die Massenaktionen des Bürgerprotests in der Ukraine vom 21. November 2013 bis zum 21. Februar 2014 für die europäische Integration und gegen das Janukowytsch-Regime“⁶² bezeichnet wird. 2015 kündigte das ukrainische Ministerkabinett die Gründung eines Memorialkomplexes für die Helden der Himmlischen Hundertschaft – des Museums der Würde „zur Ehrung des Heldentums der Teilnehmer an der Revolution der Würde“⁶³ an.

⁶¹ Übersetzt aus dem Ukrainischen von Yurii Zakharov.

⁶² Повний текст Закону України: Законодавство України, „Про внесення зміни до статті 7 Закону України ‚Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту‘“ [Text des Gesetzes der Ukraine: Gesetzgebung der Ukraine, „Über Änderungen des Artikels 7 des Gesetzes der Ukraine ‚Über den Status von Kriegsveteranen, Garantien für ihren sozialen Schutz‘“], <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/175-19#n5>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

⁶³ Der vollständige Text des Erlasses des Ministerkabinetts der Ukraine vom 18. November 2015 ist online verfügbar: vgl. Gov.ua, „Про утворення державного закладу ‚Меморіальний комплекс Героїв Небесної Сотні – Музей Гідності‘“ [Gov.ua, „Über die Gründung der staatlichen Institution ‚Gedenkstätte der Helden der“

Das von dem Bildungsministerium zugelassene Handbuch 2015

Insgesamt besteht Konsens über die Darstellung der Maidan-Ereignisse und der Anfangsphase des Kriegs im Osten in offiziellen Dokumenten, insbesondere denen des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft. Im April 2015 empfahl das Bildungsministerium das Lehrbuch *Die Revolution der Würde 2013–2014 und die Aggression Russlands gegen die Ukraine* unter der Redaktion von Pawlo Poljanskyj⁶⁴ zur Verwendung im Unterricht. Diese kleinere Broschüre enthält Lehrhinweise darüber, wie und was über die Ereignisse von 2013 bis 2014 zu berichten ist. Die vier von verschiedenen Autorinnen und Autoren verfassten Kapitel beschreiben jeweils die Ereignisse des Euromaidans, die Zeitspanne vom Sieg des Euromaidans bis November 2014, die Geschichte der Ukraine in der Phase der russischen Aggression und das Assoziierungsabkommen zwischen der EU und der Ukraine als Auslöser der Revolution der Würde.

Als Ursache für den Euromaidan wird nicht die Positionierung der ukrainischen Regierung in Bezug auf die EU und Russland angeführt, sondern die Demonstrationen für die Rechte und Freiheiten der Bürgerinnen und Bürger. Aus diesem Grund schlagen die Autorinnen und Autoren vor, die Ereignisse im Winter 2013 bis 2014 „Revolution der Würde“ zu nennen.⁶⁵ Wiktor Janukowytschs Amtszeit wird als Diktatur bezeichnet, in deren Verlauf Repressalien und Verfolgungen von Aktivistinnen und Aktivisten zuerst in verschiedenen Regionen und später in der Hauptstadt durchgeführt wurden.⁶⁶ Auf Betreiben von Präsident Janukowytsch wurden am 16. Januar 2014 „Diktaturgesetze“ verabschiedet.⁶⁷ Als Fazit des ersten Kapitels dient die Betonung von Erfolgen und Leistungen der Revolution der Würde wie die „Wahrung der Staatssouveränität der Ukraine; die Beseitigung des korrupten Janukowytsch-Regimes; die voranschreitende Entwicklung der Ukraine hin zu den europäischen Lebensstandards und demokratischen Freiheiten; das Auftreten der Ukraine in der Welt als ein Land mit Bürgerinnen und Bürgern mit einem hohen Selbstwertgefühl; die Konsolidierung der Patriotismus- und Solidaritätsideen unter ukrainischen Staatsbürgerinnen und -bürgern; die Überwindung der Angst vor Tyrannei und Unterdrückung in der Gesellschaft; die Forcierung der Ausformung der ukrainischen politischen Macht und Zivilgesellschaft“.⁶⁸

Das zweite Kapitel des Handbuchs behandelt die politische Lage in der Ukraine im Jahr 2014. Darin wird betont, dass „die neue ukrainische Staatsregierung von der Weltgemeinschaft anerkannt wurde“ und die führenden Länder der Welt, mit Ausnahme Russlands, den Interimsstaatspräsidenten und -ministerpräsidenten als legitime ukrainische Regierung anerkannten.⁶⁹

himmlischen Hundertschaft – Museum der Würde“], <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248644707>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

⁶⁴ Vgl. В. Головка, О. Палій, О. Черевко і С. Янішевський, *Революція Гідності 2013–2014 рр. та агресія Росії проти України: Науково-методичні матеріали*, За загальною редакцією П. Полянського, Київ: ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. [W. Holowko, O. Paliy, O. Cherevko und S. Janishevsky, *Die Revolution der Würde 2013–2014 und die Aggression Russlands gegen die Ukraine: Wissenschaftliche und methodische Materialien*, hrsg. von P. Poljanski, Kiew: Borys Hrinchenko Kyiv University, 2015.]

⁶⁵ Ibid., 7.

⁶⁶ Ibid., 8.

⁶⁷ Ibid., 10.

⁶⁸ Ibid., 14–15.

⁶⁹ Ibid., 16.

Im dritten Kapitel wird die Zeitgeschichte der Ukraine in der Phase der militärischen Aggression Russlands beleuchtet. Der Meinung der Verfasserinnen und Verfasser nach liegt die wichtigste Ursache für diese Aggression darin, dass die Ukraine eine Schlüsselposition in den Plänen des Kremls einnahm und als eines der wichtigsten Zentren der sogenannten „russischen Welt“ angesehen wurde. Bemerkenswert ist die These, derzufolge der „Sturz des Janukowytsch-Regimes bedeutete, dass die Ukraine den russischen Einflussbereich nun endgültig verlässt, sodass sich Putin auf eine Aggression einließ“.⁷⁰ Insgesamt ist das von Wolodymyr Holowko geschriebene dritte Kapitel am emotionalsten geschrieben und Russland oder Putin werden häufig erwähnt.

Im vierten Kapitel wird das Assoziierungsabkommen zwischen der EU und der Ukraine als Auslöser für die Revolution der Würde dargestellt. Der Autor sagt, dass sich die Ukraine durch die historische Entwicklung des ukrainischen Volkes als integralen Teils der europäischen Zivilisation versteht. Die Absage an das Abkommen habe den Anstoß zu den Ereignissen des Maidans gegeben, die verdeutlichten, dass die europäische Integration in allen Regionen und bei verschiedenen Bevölkerungsgruppen populär sei.⁷¹

Zeitgleich mit dem Lehrerhandbuch veröffentlichten die Autorinnen und Autoren auch ein Schülerhandbuch.⁷² Es besteht aus folgenden sechs Kapiteln: „Wesen des Janukowytsch-Regimes“, „Assoziierungsabkommen zwischen der Ukraine und der EU“, „Revolution der Würde“, „Annexion der Krim durch Russland“, „Aggression Russlands gegen die Ukraine“, „Politische Behauptung der Ukraine“. Es ist in einer einfacheren Sprache, mit kürzeren Sätzen geschrieben, hat eine übersichtlichere Struktur und Kapiteltitel. Der Text ist doppelt so stark bebildert: es gibt 21 Abbildungen gegenüber 11 in dem etwa genauso umfangreichen Lehrerhandbuch, auf denen meistens Kinder und Jugendliche zu sehen sind. Auch haben die Abbildungen einen anderen Charakter und sind emotional gefärbt, indem sie häufiger personalisiert sind, eine positive Identifikation oder gar komische Effekte bezwecken. Geändert hat sich auch die Textkomposition: der Hauptakzent liegt nicht mehr auf der politischen Geschichte, sondern auf Alltagserlebnissen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Geschehen.

Der Lehrplan für Geschichte der Ukraine 2016

Erstmals nach den Maidan-Ereignissen aktualisierte das Bildungsministerium nach zwei Jahren den Lehrplan für Geschichte der Ukraine für die 10.–11. Klasse. In der Präambel für die Lehrerin oder den Lehrer heißt es:

Gegenwärtig ist die territoriale Integrität der Ukraine in Gefahr und es finden Eingriffe anderer Staaten in die Informations- und Ideologiesphäre statt. Eine wichtige Komponente des unerklärten „Hybridkrieges“ Russlands ist die Manipulation des nationalen Gedächtnisses des ukrainischen Volkes. Infolgedessen ist es dringend nötig, das nationale Gedächtnis zu rekonsolidieren und zu bewahren, die nationale Identität zu

⁷⁰ Ibid., 20.

⁷¹ Ibid., 26.

⁷² Vgl. В. Головки, О. Палій, О. Черевко і С. Янішевський, *Революція Гідності 2013–2014 рр. та агресія Росії проти України: навч.-метод. Посіб*, за заг. ред. П. Полянського, Київ: ун-т ім. Бориса Грінченка, 2015. [W. Holowko, O. Paliy, O. Cherevko und S. Janishevsky, *Die Revolution der Würde 2013–2014 und die Aggression Russlands gegen die Ukraine: Lehrmethode. Handbuch*, Kiew: Borys Hrinchenko Kyiv University, 2015.]

formen und das Interesse für die Geschichte der Ukraine, ihre Kultur, Traditionen und Bräuche wieder aufleben zu lassen.⁷³

Die Bildung, insbesondere die historische, wird als wichtigste strategische Ressource für die Konsolidierung der Nation betrachtet, was die Notwendigkeit einer Lehrplankorrektur nach sich zog. Daher wurde in den neuen Plan ein zusätzlicher Teil über die Ereignisse der Jahre 2013 bis 2016 als Bestandteil des Themas „Die Ukraine in der Zeit der Unabhängigkeit von 1991 bis heute“ aufgenommen, das in elf von 52 Stunden des Jahrespensums behandelt wird.

Die Autorinnen und Autoren betonen, dass das Hauptaugenmerk auf dem anhaltenden Prozess der Staatsbildung und dem ununterbrochenen Kampf für die Unabhängigkeit und Integrität liegt (insbesondere der Akzentuierung der Themen „Ukrainische Unabhängigkeit im Jahre 1917 und der anschließende Kampf für die ukrainische Staatlichkeit“, „Einführung und Festigung des totalitären Sowjetregimes“ und „Die Ukraine im Zweiten Weltkrieg“). Zudem wurde die Bedeutung der Wahrung des Gleichgewichts zwischen der nationalen und regionalen Geschichte unterstrichen, insbesondere bezogen auf die Ereignisse in der Westukraine, im Osten der Ukraine und auf der Krim sowie die Alltagsgeschichte.

Patriotische Erziehung von Kindern und Jugendlichen

2015 wurde eine Reihe von Beschlüssen gefasst, die eine neue Konzeption der nationalpatriotischen Erziehung einführten. So wurde im Mai der Beschluss „Über die Ehrung der ATO-Helden und Verbesserung der nationalpatriotischen Erziehung der Jugend“⁷⁴ von der Werchowna Rada (ukrainisches Parlament) gefasst. Der Beschluss empfiehlt die Erziehungsarbeit auf einige wichtigste Richtungen zu konzentrieren: Sammlung und Verbreitung von Informationen über die Heldentaten von ATO-Soldaten und Hilfswilligen; systematisches Sammeln, Inventarisierung und Sicherung von Nachweisen der russischen Aggression; Erarbeitung methodischer Empfehlungen zur Aktualisierung von Lehrveranstaltungen und Museumsausstellungen; des weiteren Aufforderung von Lehranstalten und Betriebsbelegschaften, ukrainische ATO-Veteranen und ihre Familien auf lokaler Ebene zu betreuen.

Im Juni desselben Jahres gab der Präsidenten einen Erlass „Über Maßnahmen zur Verbesserung der nationalpatriotischen Erziehung der Jugend“⁷⁵ heraus, auf Grundlage dessen eine Arbeitsgruppe zur Entwicklung der Strategie der nationalpatriotischen Erziehung für die Jahre 2016 bis 2020 ins Leben gerufen wurde. Stellvertretende Vorsitzende der Arbeitsgruppe wurden zwei Vertreter des Präsidialamtschefs, Rostyslaw Pawlenko und Andrij Taranow, was den hohen Stellenwert dieser Angelegenheit für den Staat unterstreicht.

Der Erlass des Präsidenten enthält die Empfehlung zur Modernisierung der Arbeit von Bildungseinrichtungen, Bibliotheken, Museen, Clubs und anderen Kultureinrichtungen, um

⁷³ Ibid., Präambel.

⁷⁴ Vgl. Законодавство України, „Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді“ [Gesetzgebung der Ukraine, „Über die Ehrung der ATO-Helden und Verbesserung der nationalpatriotischen Erziehung der Jugend“], <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/373-19>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

⁷⁵ Vgl. Законодавство України, „Про заходи щодо поліпшення національно-патріотичного виховання дітей та молоді“ [Gesetzgebung der Ukraine, „Über Maßnahmen zur Verbesserung der nationalpatriotischen Erziehung der Jugend“], <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/334/2015>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

das Interesse von Kindern und Jugendlichen an der Geschichte und Kultur der Ukraine, den Heldentaten der Kämpferinnen und Kämpfer für die Unabhängigkeit und territoriale Einheit der Ukraine und ihrer demokratischen Entwicklung zu wecken. Mit der Umsetzung dieser Konzeption wurden vor allem das Ministerkabinett, die Nationale Akademie der Wissenschaften der Ukraine und die Nationale Akademie der pädagogischen Wissenschaften der Ukraine sowie das Ministerium für Informationspolitik, das Staatskomitee für Fernsehen und Rundfunk der Ukraine und das Ukrainische Institut für Nationalgedächtnis zusammen mit den Gebietstaatsverwaltungen beauftragt. Die Letzteren sollen eine Zusammenarbeit mit patriotisch ausgerichteten Bürgervereinigungen, Hilfswilligen und ATO-Veteranen in die Wege leiten. Zu den durch den Erlass festgelegten Maßnahmen gehören die Organisation von auf Dauer angelegten Sendungen in Fernseh- und Rundfunkprogrammen sowie von Beiträgen in gedruckten Massenmedien, die zur Bekanntmachung und Förderung der ukrainischen Geschichte, Sprache und Kultur und der Arbeit auf dem Gebiet der nationalpatriotischen Erziehung dienen sollen; die Produktion und Verbreitung von *Social Advertising*, ausgerichtet auf die nationalpatriotische Erziehung von Kindern und Jugendlichen; die Herstellung und Verbreitung von Informations- und Bildungsliteratur (Lehr- und Methodikbüchern, Booklets usw.) über den heroischen Kampf des ukrainischen Volkes für die Unabhängigkeit, Souveränität und territoriale Einheit der Ukraine.

Ebenfalls im Juni 2015 gab das Bildungsministerium das Konzept für die nationalpatriotische Erziehung von Kindern und Jugendlichen heraus, das für die regionalen Bildungsbehörden gedacht war. In dem Konzept wird die Notwendigkeit der Intensivierung der patriotischen Erziehung angesichts der weiterhin bestehenden Gefahren für die nationale Identität und Staatlichkeit betont. Die Erziehung soll neue Ukrainerinnen und Ukrainer formen, die sich in ihren Handlungen von nationalen und europäischen Werten leiten lassen.

Literatur

Головко, В., О. Палій, О. Черевко і С. Янішевський. *Революція Гідності 2013–2014 рр. та агресія Росії проти України: Науково-методичні матеріали*, За загальною редакцією П. Полянського, Київ: ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. [Holowko, W., O. Paliy, O. Cherevko and S. Janishevsky. *Die Revolution der Würde 2013–2014 und die Aggression Russlands gegen die Ukraine: Wissenschaftliche und methodische Materialien*, hrsg. von P. Poljanski, Kiew: Borys Hrinchenko Kyiv University, 2015.]

Головко, В., О. Палій, О. Черевко і С. Янішевський. *Революція Гідності 2013–2014 рр. та агресія Росії проти України: навч.-метод. Посіб*, за заг. ред. П. Полянського, Київ: ун-т ім. Бориса Грінченка, 2015. [Holowko, W., O. Paliy, O. Cherevko and S. Janishevsky. *Die Revolution der Würde 2013–2014 und die Aggression Russlands gegen die Ukraine: Lehrmethode. Handbuch*, Kiew. Borys Hrinchenko Kyiv University, 2015.]

Gov.ua. „Про утворення державного закладу „Меморіальний комплекс Героїв Небесної Сотні – Музей Гідності““ [Gov.ua. „Über die Gründung der staatlichen Institution „Gedenkstätte der Helden der himmlischen Hundertschaft – Museum der Würde““], <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248644707>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Повний текст Закону України: Законодавство України, „Про внесення зміни до статті 7 Закону України „Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту““ [Text des Gesetzes der

Ukraine: Gesetzgebung der Ukraine, „Über Änderungen des Artikels 7 des Gesetzes der Ukraine „Über den Status von Kriegsveteranen, Garantien für ihren sozialen Schutz““, <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/175-19#n5>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Законодавство України. „Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді“ [Gesetzgebung der Ukraine. „Über die Ehrung der ATO-Helden und Verbesserung der nationalpatriotischen Erziehung der Jugend“], <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/373-19>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Законодавство України. „Про заходи щодо поліпшення національно-патріотичного виховання дітей та молоді“ [Gesetzgebung der Ukraine. „Über Maßnahmen zur Verbesserung der nationalpatriotischen Erziehung der Jugend“], <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/334/2015>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Kapitel III: Der Ukraine Konflikt aus russischer Sicht

Russische Zivilgesellschaft in postsowjetischen bewaffneten Konflikten: damals und heute

Alexander Cherkasov

In meinem kurzen Beitrag werde ich die Aktivitäten der russischen Zivilgesellschaft im Kontext und in der Situation des gegenwärtigen bewaffneten Konfliktes in der Ukraine und im Zusammenhang mit Konflikten in der Perestrojka-UdSSR und dem postsowjetischen Raum miteinander vergleichen.⁷⁶ Dabei soll auch die Kooperation der Zivilgesellschaft der Ukraine mit der Russlands angesprochen werden.

Gleich zu Beginn möchte ich anmerken, dass diese Zusammenarbeit in der praktischen Arbeit zum Schutz der Rechte betroffener Menschen offenkundig und bemerkbar ist. Sie tritt vor allem hervor bei der Unterstützung politischer Gefangener – von Oleh Senzow und Nadija Sawtschenko bis hin zu den kürzlich entführten Seeleuten. Es handelt sich sowohl um rechtliche als auch um humanitäre Hilfe. So scheint es, dass man im Untersuchungsgefängnis Lefortowo darüber erstaunt war, wie häufig und fürsorglich für die Seeleute Päckchen gebracht wurden. Auch die Mahnwachen werden fortgeführt – zunächst galten sie der Unterstützung von Oleh Senzow, jetzt vertreten sie die Forderung „alle für alle“.

Das ist nicht verwunderlich, sondern seit dem letzten halben Jahrhundert eher normal. Als der Schriftsteller Juli Daniel, der zusammen mit Andrei Sinjawski im ersten aufsehenerregenden Dissidentenprozess in Moskau verurteilt wurde und 1966 in mordwinische Lager geriet, begegnete er dort seinen Freunden, Poeten aus verschiedenen Völkern, Dichtern, deren Werke er übersetzte. Und er lernte nicht wenige Aktivisten und Aktivistinnen der ukrainischen kulturellen Renaissance kennen. Verwandte ukrainischer politischer Gefangener kamen auf dem Weg ins DubrawLag in den Wohnungen von Moskauer Dissidentinnen und Dissidenten unter. Auch Krimtatarinnen und Krimtataren, die Moskau besuchten, übernachteten zuerst bei Pjotr Grigorenko, später bei Alexander Lawuta. Im Permer Sonderlager Nr. 36 wurden der ukrainische Dichter Wassyl Stus und der russische Nationalist und Schriftsteller Leonid Borodin in einer kleinen Zelle von der Größe eines Eisenbahnabteils ohne einen Tisch (ein Schriftsteller ohne Tisch!) inhaftiert, aber vermutlich konnte kein Konflikt zwischen den beiden provoziert werden. Allen politischen Gefangenen half die Solschenizyn-Stiftung. Über alle politischen Prozesse und Häftlinge wurde in der *Samisdat-Chronik der laufenden Ereignisse* berichtet.

Solche Beziehungen bestehen sowohl zwischen Bürgerbewegungen (in unserem Fall zwischen russischen, ukrainischen und krimtatarischen Menschenrechtlerinnen und Menschenrechtlern) als auch zwischen den Generationen innerhalb dieser Bewegungen. Das russische Menschenrechtszentrum „Memorial“ führte die Ideen der Dissidentenbewegung weiter. Diese verbanden sich mit den Namen von Andrei Sacharow, Sergei Kowaljow und Arseni Roginski. Kowaljows Freund und Mithäftling Jewhen Swerstjuk war „Lebenslehrer“ für einige herausragende ukrainische Menschenrechtler der „Maidan-Generation“. Und mit

⁷⁶ Übersetzt aus dem Russischen von Yurii Zakharov.

Mustafa Dschemiljow machte mich vor einem Vierteljahrhundert Alexander Lawut bekannt, der in der *Chronik der laufenden Ereignisse* die krimtatarische Bewegung behandelte.

Auf den Anfang der 90er Jahre zurückkommend, ist es nun nicht verwunderlich, dass diese Beziehungen während und nach der Perestroikazeit gepflegt wurden. In den Moskauer Aktivistinnen und Aktivisten sah man nicht Repräsentanten des Imperiums, sondern Mitstreiterinnen und Mitstreiter im Freiheitskampf. Auch das Auftauchen von Beobachtern, und zwar eines Polen, eines Westukrainers und zweier Moskauer im politischen Prozess gegen den Dichter Schirali Nurmuradow, einem Gegner des turkmenischen Autokraten Saparmurat Nijasow, war eine übliche Solidaritätsbekundung im sozialistischen Lager.

Es fällt ebenfalls ins Gewicht, dass Moskau zugleich sowohl als UdSSR-Zentrum als auch als Zentrum des neuen demokratischen, dem Unionszentrum opponierenden Russland fungierte. Aber die russischen Menschenrechtlerinnen und Menschenrechtler kannten keinen Interessenskonflikt. Außerdem war jeder Appell an „Moskau“ zugleich eine Anrufung zentraler Massenmedien, die oft unabhängiger waren als die lokalen.

So verhielt es sich im Fall der spätsowjetischen bewaffneten Konflikte, wo Moskau, das Unionszentrum, gewiss nicht mit der Rückendeckung des Rechtes auftrat (z. B. in Bergkarabach ab 1988). Auch unterstützte und provozierte Moskau (etwa ab 1990) separatistische Bewegungen in den Unionsrepubliken als Gegenmittel gegen die aufstrebenden und sogar siegenden Unabhängigkeitsbewegungen in diesen Republiken. Dabei will ich, wohlgermerkt, nicht behaupten, dass solche separatistischen Bewegungen in autonomen Republiken der Unionsrepubliken gänzlich grundlos oder künstlich waren.

Die Situation veränderte sich zwischen August und Dezember 1991, als an Stelle der UdSSR neue unabhängige Staaten entstanden. Damals schien es so, als habe sich Russland von den lokalen bewaffneten Konflikten, die an der Peripherie des postsowjetischen Raumes weitergingen, losgesagt. Dabei führten die russischen Menschenrechtlerinnen und Menschenrechtler die alte Tradition fort, indem sie weiterhin in den Konfliktzonen arbeiteten. Im ersten postsowjetischen Jahr 1992 gab es fünf derartige militärische Auseinandersetzungen: Bergkarabach, Südossetien, Abchasien, Transnistrien, Tadschikistan. Und in all diesen Regionen arbeiteten, mit größeren oder kleineren Schwierigkeiten, sowohl Journalistinnen und Journalisten als auch Menschenrechtlerinnen und Menschenrechtler aus Russland. Es gab für heutige Verhältnisse undenkbar Möglichkeiten: Beispielsweise hatte man in Bergkarabach Zugang zu beiden Seiten des armenisch-aserbaidtschanischen Konfliktes. Als im Juni 1992 der Verdacht aufkam, dass es infolge eines aserbaidtschanischen Angriffs in einem Landkreis zum Massentod von Zivilistinnen und Zivilisten gekommen war, konnte sofort ein Zugang dorthin hergestellt werden. Wir arbeiteten vor Ort zwei Wochen lang. Der Verdacht bestätigte sich nicht, aber immerhin konnten wir die Befreiung von zwei Dutzend zivilen Geiseln erreichen. Es ist wichtig anzumerken, dass es damals nicht nur gelang, die Ereignisse zu untersuchen, zu rekonstruieren und *fake news* zu bekämpfen, sondern auch die humanitäre Situation unmittelbar zu beeinflussen. Dies wurde unter anderem dadurch ermöglicht, dass damals Leila Junussowa, eine Aktivistin der Menschenrechtsbewegung, die PR-Abteilung im aserbaidtschanischen Verteidigungsministerium leitete. Aber die Zeiten verändern sich: Erst vor kurzem wurde der politische Häftling Junussowa aus einem aserbaidtschanischen Gefängnis freigelassen.

Russische Menschenrechtlerinnen und Menschenrechtler begriffen sich als objektive externe Beobachter. So wurden unsere Berichte im besagten armenisch-aserbaidshchanischen Konflikt gleichermaßen von aserbaidshchanischer und armenischer Seite kritisiert, was ein Gütezeichen unserer Arbeit zu sein schien, denn trotzdem luden uns die beiden Seiten zu einer weiteren Zusammenarbeit ein. Diese Kooperation ging übrigens noch anderthalb Jahrzehnte weiter. Eine internationale Mission, die sich aus Swjetlana Gannuschkina (von der Menschenrechtsorganisation „Memorial“, Russland), Paata Sakereischwili (einem Georgier, der sich lange Zeit für die Gefangenen- und Geiselnbefreiung in der Konfliktzone in Abchasien einsetzte) und Bernhard Klasen (aus Deutschland) zusammensetzte, befasste sich lange Zeit nicht ohne Erfolg mit der Suche nach Vermissten und der Befreiung von Gefangenen in der armenisch-aserbaidshchanischen Konfliktzone.

Eine der Voraussetzungen für diese Tätigkeit war der offenkundige Status eines externen Beobachters: Denn selbst wenn sich Russland an diesen Konflikten beteiligte, dann doch nicht auf einer der beiden Seiten, sondern lediglich in der Rolle eines Schlichters. In zwei Konflikten wurde diese Rolle offiziell anerkannt, nämlich in Transnistrien und Südossetien.

Natürlich spielten paramilitärische Formationen, zu denen russische Staatsbürger gehörten, in etlichen Konflikten eine Rolle. In Transnistrien und Abchasien waren es Kosaken, in Abchasien auch Kräfte der Völkerkonföderation des Kaukasus unter dem Kommando von Schamil Bassajew. Was wäre aber sonst zu erwarten gewesen? Bei uns gingen Chaos, Zerfall vor sich, in Tschetschenien wurden Waffenlager geplündert usw.

Alles in allem wurden diese bewaffneten Konflikte, von Moskau aus gesehen, nicht mit Russland in Verbindung gebracht. Die russische Gesellschaft sah sich als externen Akteur, der aber verpflichtet ist, so gut es seine Kräfte zulassen, zur Einhaltung der Menschenrechte und der humanitären Rechtsnormen beizutragen, Konfliktopfern und Flüchtlingen zu helfen und den Friedensprozess zu unterstützen.

Geschichten von Menschenrechtlerinnen und Menschenrechtlern

Mein Bekannter namens Pawel Tomatschinski, der einen Nebenjob als Nachtwächter bei „Memorial“ ausübte, ein typischer „russischer Sonderling“, wie aus Wassilij Schukschins Büchern entsprungen, verschwand plötzlich. Als er wieder auftauchte, berichtete er, dass er zusammen mit einem Mitstreiter von der Moskauer antifaschistischen Bewegung Jewgeni Proschetschkin in Abchasien humanitäre Hilfslieferungen in dem blockierten Tqwartscheli zustellte.

Andere wollten Unabhängigkeitskämpfer unterstützen. Ein Beispiel ist ein Aktivist des Demokratischen Bundes Demsojus (einer 1988 gegründete politischen Partei, dessen prominenteste Führerin Walerija Nowodworskaja war), den wir „Petja“ riefen. Er war ein trauriger jüdischer Jugendlicher mit philosophischer Denkart. Dieser fasste den Entschluss, dass man das leidende und kämpfende Volk Abchasiens verteidigen müsse. Und so begab er sich nach Tschetschenien, Grosny, zu Schamil Bassajew, um unter seinem Banner gegen Eduard Schewardnadses Regime zu kämpfen, das die abchasische Unabhängigkeit unterdrückte. Nachdem Schamil dem meschuggen Petja in die traurigen Augen geschaut hatte, fand er

schnell nachdrückliche und überzeugende Worte, mit denen er ihm absagte. Nichtsdestotrotz sollte die Absicht Petjas gewürdigt werden.

Walerija Nowodworskaja selbst reiste in jener Zeit mit großem Erfolg in die Wälder Westgeorgiens, wo sie sich mit einem anderen Gegner Schewarnadses traf, dem gestürzten Präsidenten Swiad Gamsachurdia. Durch reinen Zufall wurde Gamsachurdia jedoch getötet.

Und noch etwas: Mein enger Freund Viktor Aleksejewitsch Popkow war in der Familie eines Naturpark-Rangers in Aserbaidzhan aufgewachsen. Als der Krieg unweit seiner Heimat ausbrach, wollte er etwas dagegen unternehmen. Seine Reden und Friedensappelle fanden in Kellern während der Bombardements keinen großen Anklang und er geriet ständig in Schwierigkeiten mit lokalen Sicherheitsdiensten. Aber er verzagte nicht und seine Vereinigung OMEGA, deren Ziel „Ethnoharmonisierung“ war, organisierte im Sommer 1993 einen Friedensmarsch in der georgisch-abchasischen Konfliktzone. Schon während ihres Marsches durch das von Georgien kontrollierte Gebiet gab es Probleme und ihre Lage verschlechterte sich, als sie das von abchasischen Kräften kontrollierte Territorium betraten. Der örtliche Sicherheitsdienst verbannte Popkow schließlich in seinen Keller. Es stellte sich heraus, dass sein Stellvertreter, den ich hier Wasja nennen will, auf diesem Friedensmarsch in Wirklichkeit ein Mitarbeiter abchasischer Spezialdienste war. Und er vergeudete keine Zeit. Er stimmte alle anderen Marschteilnehmer um und im Weiteren gingen sie ihrer Arbeit ausschließlich auf abchasischer Seite nach. Später trat dieser Wasja auf eine Mine, die er vorher selbst gelegt hatte, verlor ein Bein, verfiel in Depression und brachte sich um. Auch so kann es laufen.

Viktor Popkow wurde damals freigelassen. Er wurde Novize in einem Altgläubigenkloster und versuchte den Friedensprozess in Tschetschenien zu unterstützen. Er wäre von Schamil Bassajews Stellvertretern mehrmals fast erschossen worden, konnte viele Gefangene und Geiseln befreien, brachte humanitäre Hilfslieferungen in die tschetschenischen Berge, verteilte sie dort an die ärmsten Familien und wurde im Frühjahr 2001 von Wahhabiten erschossen. Er war ein absolut ehrlicher Mensch und diente – seiner Überzeugung nach – nur dem Guten.

Genauso war Walerija Nowodworskaja ein absolut ehrlicher Mensch: Dissidentin, antisowjetisch gesonnen, Feindin des Imperiums und Sympathisantin eines Ungeheuers wie Schamil Bassajew. Aber ihr brennender Anhänger – sein Name sei Alexander – der sie während ihrer Reise zu Swiad Gamsachurdia begleitete, war ein komplizierterer Mensch. Er war ein Abgeordneter des Moskauer Sowjets, der seine eigene Vergangenheit, in der er ein KGB-Offizier war, umdachte. Zuvor war er lange Zeit ein glühender Anhänger des Moskauer Dissidenten Walentin Nowosjelzew gewesen. Nowosjelzew kritisierte die Anführer der Moskauer Dissidenten und erschwerte ihnen das Leben erheblich. Alexander unterstützte ihn und half, wo er nur konnte. Und nachdem alle, die in Nowosjelzews Kritik standen, verhaftet oder verbannt worden waren, erschien Alexander plötzlich bei ihm in seiner offiziellen Funktion und verhaftete ihn. Nowosjelzew wurde damals zu sieben Jahren Arbeitslager verurteilt. Selbstverständlich haben wir keine Beweise dafür, dass sich im Fall von Nowodworskaja diese Geschichte wiederholte. Auch können wir nicht eindeutig belegen, dass der Tod Gamsachurdias etwas mit seiner Begegnung mit Nowodworskaja zu tun hat, die von Alexander ganz zufällig begleitet wurde: „danach“ bedeutet nicht „weil“ – die zeitliche Folge begründet noch keine Kausalität.

Ich hielt und halte Popkow, Tomatschinski, Nowodworskaja und andere für ehrlich. Dennoch zeigen die Geschichten, dass diese subjektive Ehrlichkeit nicht davor bewahrt, zum Manipulationsobjekt zu werden – dies gilt besonders in mit Agenten infiltrierten Regionen (auf Russisch регионы со сложной оперативно-агентурной обстановкой, Regionen mit einer schwierigen operativ-dienstlichen Umgebung), wie es im Fachjargon von Spezialkräften heißt

Ereignisse der 1990er Jahre

„Ach, ich unterliege leicht der Täuschung, und zur Selbsttäuschung neig’ ich gar!“ – schrieb Puschkin. Das gilt für viele Menschen und – vielleicht umso leichter – für große Gruppen und ganze Völker.

Wie es jetzt nach einem Vierteljahrhundert erscheint, trat Russland Anfang der 1990er Jahre bei weitem nicht nur als neutraler externer Akteur auf, der kraft seiner Neutralität eine friedensstiftende Funktion ausübte.

In Südossetien wurde dieser neutrale Status nach dem Krieg 1991 bis 1992 im Dagomyser Waffenstillstandsabkommen verankert. Das Verschwinden von Waffen vom Gelände einer sowjetischen (danach russischen) Pioniertruppe und eines Hubschrauberregiments im Verlauf dieses Kriegs sei hier nicht kommentiert.

In Transnistrien erhielt die 14. russische Armee unter dem Kommando von General Lebed den Status einer Friedenstruppe. Jedoch wurde im Beschluss des Europäischen Gerichtshofes im Fall „Ilaschku und andere“ geurteilt, dass dieses Gebiet unter Russlands effektiver Kontrolle stand. Es verwundert nicht, dass auf Ion Ilia Ilaschku Hunde gehetzt wurden, um von ihm ein Geständnis zu erzwingen, absolut phantastische Verbrechen begangen zu haben. All dies geschah in der Hauptwache der russischen Militärkommandantur.

In Abchasien trieben lokale Kräfte und angereiste Freiwillige Waffen auf, indem sie angeblich die Waffenlager einer der dort befindlichen Militäreinheiten ausraubten. Schamil Bassajews Freischärler trafen im August 1992 dort ein, nachdem sie in der Region Stawropol Busse mit Geiseln in ihre Gewalt gebracht hatten und, diese als lebende Schutzschilde nutzend, zur Grenze durchgebrochen waren. Allerdings lauerte Anatoli Kulikow (damals der stellvertretende Befehlshaber der Innenministeriumstruppen Russlands), wie er in seinen Memoiren „Schwere Sterne“ schreibt, mit einer Speznas-Einheit am Gebirgspass und war bereit, Bassajews Trupp zu vernichten. Den Befehl, Bassajew unbehelligt passieren zu lassen, erhielt er angeblich vom Befehlshaber Wladimir Schatalin. Nun stellt sich die Frage, wer Schatalin diesen Befehl erteilte. Zahlreichen Aussagen zufolge wurden Schamil Bassajew und andere Kämpfer später von Instruktoren der GRU-SpezNas (Spezialeinheit des russischen militärischen Nachrichtendienstes) und der Sonderaufklärung der Luftlandtruppen trainiert und ausgebildet.

Vor dem Abchasienkrieg, im Winter und Frühjahr 1992, kämpfte Schamil Bassajews Trupp in Bergkarabach auf aserbaidshischer Seite. Auf der gleichen Seite agierten auch reguläre russische Kräfte, wie z. B. das Kirowabader (Gandschaer) Fallschirmjägerregiment unter dem Kommando von Wladimir Schamanow. Aufgrund der Angriffserfolge im

Schahumjaner Rajon wurden Regimentsangehörigen aserbaidische Auszeichnungen verliehen (zu jenem Zeitpunkt befanden sie sich in der Nähe des Dorfes Gjuljustan). Diesen und einen späteren Angriff im Martakerter Rajon plante Schamanow persönlich im Stab in Goranboy. Mein Kollege und ich sahen ihn, als wir damals mit dem aserbaidischen Verteidigungsminister Rachim Gasiew im Stab ankamen.

In Tadschikistan nahm der Bürgerkrieg einen anderen Verlauf, nachdem eine selbstständige GRU-SpezNasbrigade unter dem Kommando von Wladimir Kwatschkow aus dem Norden, aus Usbekistan, in der Leninabader Oblast eingetroffen war. Dort wurden mächtige bewaffnete Truppen gebildet, angeführt von Persönlichkeiten wie dem Kriminellen Sangak Safarow, die Emomalij Rahmon zur Machtergreifung verhalfen. Wie sich der Journalist Arkadi Dubnow später erinnerte, stellte Kwatschkow damals laute Überlegungen an: „Wie soll ich denn diesen Rahmon Karimow [dem Präsidenten Usbekistans] ‚verkaufen‘? Na gut, irgendwie...“. Kwatschkow wurde danach in Russland für seine fehlgeschlagenen Versuche, eine militärische Opposition zu bilden und für einen missglückten Anschlag auf Anatoli Tschubais bekannt. In den Jahren nach 1992 kam Kwatschkow jedoch als unabhängiger Akteur, der in der Lage gewesen wäre, Militärputsche selbstständig über die Bühne zu bringen, nicht mehr in Frage.

Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Russland in den postsowjetischen militärischen Konflikten als aktiver Teilnehmer auftrat. Die beschriebenen Konflikte fallen durchaus auch unter die moderne Definition „hybrider Kriege“.

Nicht minder wichtig ist, dass die russische Zivilgesellschaft diese Konflikte und Kriege ganz anders wahrnahm als die Menschen in den Krisenregionen, nämlich aus einer spezifisch russischen, scheinbar nur beobachtenden Perspektive. Involviert war Russland – so der Eindruck in der Bevölkerung – nur im Rahmen von menschenrechtlichen, humanitären oder journalistischen Aktivitäten. Deren Charakter als Deckmantel war nicht offenkundig und insofern wurde das Engagement nicht als Machtpolitik und Interessenkonflikt empfunden.

Und wurde eine Lehre daraus gezogen? Ja und nein. Es ist paradox, aber ein Vierteljahrhundert später zeichnet sich eine russische Zivilgesellschaft ab, die reifer, illusionsloser ist und einen klaren Blick für die Realitäten entwickelt hat: ohne den gewohnten Anspruch auf die Rolle eines „älteren Bruders“, mit vollem Bewusstsein der Rolle Russlands im Konflikt im Osten der Ukraine.

Kapitel IV: Reaktionen des Bildungssektors auf Zeiten militärischer Bedrohung und zivilgesellschaftliches Engagement im östlichen Europa

History Education and the Construction of Identity in a Conflict Region: The Case of Transnistria, the Republic of Moldova

Sergiu Musteață

Abstract

The demise of the USSR and subsequent developments in the former Soviet republics have continued to attract the attention of social scientists for two and a half decades. Post-Soviet political developments, regime dynamics, democratic or (in some cases) authoritarian transformations, civil society, conflicts and identity issues constitute the subjects most often under research. In the new post-Soviet political context, history education and history textbooks have played an important role throughout the processes of state-building identity formation. The Republic of Moldova is among those states where the country's identity discourse and history education are closely related to each other. Moreover, each political involvement in the process of changing history curricula and textbooks in the past decades has provoked vehement debate and protest in Moldovan society. The post-Soviet states with ongoing internal or external conflicts have even greater difficulties in the process of statehood construction.

The separatist region of Transnistria, established after 1991, controls its own educational system, including curricula and textbooks. History education reflects the official discourse and focuses on Transnistrian interests. In many cases, textbooks are based on Soviet historiography, and Western neighbours are treated as enemies. The discourse is aggressive and hateful, which is not acceptable in the twenty-first century and which violates existing international standards. The main problem facing relations between Chisinau and Tiraspol is a lack of efficient communication. Education should be used to solve this conflict, as it is one of the most important tools at our disposal.

Introduction

History education is directly connected with aspects of national identity because it is through historical research and education that the identity of each citizen can be shaped.⁷⁷ The relationship between national identity and history in the Republic of Moldova is a special one. In order to justify certain political decisions, Soviet historiographers invented the “Moldovan” language and nation, while effectively counterfeiting the history of the local population.⁷⁸ The

⁷⁷ Annie Bruter, *L'Histoire enseignée au Grand Siècle: Naissance d'une pédagogie*, Paris: Belin, 1997, 7.

⁷⁸ Charles King, “Moldovan Identity and Politics of Pan-Romanianism”, in: *Slavic Review* 53, 2 (1994), 345–368; Charles King, *The Moldovans: Romania, Russia, and the Politics of Culture*, Stanford, CA: Stanford Press, 1999, 63–88; Tamara Carauș, “Despre ‘politica națională’ în Republica Moldova: între bilingvism și unilingvism”, 9 September 2003, <http://www.civicmedia.ro/limba-moldoveneasca-implementata-de-comunistii-de-la-chisinau-cu-sprijinul-lui-renate-weber/>, last access 6 August 2019; Stella Ghervas, “La réinvention de l'identité moldave”, in: *Regard sur l'Est*, 9 August 2005, https://www.academia.edu/438640/La_r%C3%A9invention_de_lidentit%C3%A9_moldave_apr%C3%A8s_1989, last access 25 May 2019; Maria Neagu, “Istorie, memorie, identitate în Moldova postsovietică. Considerații

population of Soviet Moldavia was subjected to communist ideology, for the sake of replacing the existing Romanian identity with one that was newly created. “Moldovenism” had become not only a “historiographical argument” but also an ideology promoted by the central Soviet authorities. Moreover, the inhabitants of Bessarabia – a well-known territory between the Prut and Dniester rivers, occupied by tsarist Russia in 1812, which later became the Russian Guberniya – were deprived of their fundamental rights and, most notably, the knowledge of their national language and history as well as self-identification as Romanians.⁷⁹

For almost three decades, the Republic of Moldova has been in search of its own national identity. This identity issue – which, at first glance, seems to have a simple solution – is likely to persist for as long as this society remains divided into two groups: the Moldovans and the Romanians. The state’s national identity cannot merely be an invention by a government or a political party. The identity of a people includes the set of values created by generations throughout the ages. History, language, religion, traditions and customs are those elements that unite a people and determine the characteristics of their identity. Preserving this cultural heritage can only be achieved through education, beginning with family, school, church (or other places of community gathering) and continuing outward to the whole of society. Simply knowing the name of one’s nation or state is insufficient; it is important to also know how we belong to this nation.

For this reason, in most countries of the world, special attention is paid to the historical education of the younger generation. Since ancient times, school has been the main promoter and educator of historical and cultural values.⁸⁰ This is even more so the case in the Republic of Moldova, as legislation stipulates not only respect for the right to the expression of cultural identity but also its protection: “every person has the right to protection from the state of their cultural identity.”⁸¹ Nevertheless, historical education in the Republic of Moldova occupies an individual and special place that is not perhaps as positively connotated as is possible. Despite difficult personal dimensions, the issue of teaching history in school is more a political than an educational or academic problem facing Moldovan society.⁸²

Constructing the Republic of Moldova as a state has meant not only asserting a particular national identity, but also confronting various separatist currents. As early as 1990, the Chisinau authorities faced two separatist moments: one in Comrat and another in Tiraspol, which eventually proved to be a kind of “politicized regionalism.”⁸³ While it had been

asupra evoluției istoriografiei școlare din Republica Moldova (1991–2005)” [“History, Memory, Identity in Post-Soviet Moldova. Considerations on the Evolution of School Historiography in the Republic of Moldova (1991–2005)”], in: *Cugetul* 1, 29 (2006), 9–25.

⁷⁹ Ion Holban, “Moldovenismul: cauza deznaționalizării noastre” [“Moldovenism: The Cause of our Denationalisation”], in: *Literatura și Arta* 1, 2889 (4 January 2001), 3.

⁸⁰ Mirela-Luminița Murgescu, *Între “bunul creștin” și “bravul român”: Rolul școlii primare în construirea identității naționale românești (1831–1878)*, Iași: Editura A’ 92, 1999, 31.

⁸¹ Republic of Moldova, “Legea Republicii Moldova despre cultură” [“The Law of the Republic of Moldova on Culture”], in: *Monitorul Oficial*, 5 August 1999, no. 83–86, I, art. 401, <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=311664>, last access 25 May 2019.

⁸² See for more detail Sergiu Musteață, *Educația istorică între discursul politic și identitar în Republica Moldova* [History Education between Political and Identity Discourse in the Republic of Moldova], Chișinău: Editura Pontos, 2010.

⁸³ Pål Kolsto and Andrei Malgin, “The Transnistrian Republic: a case of politicized regionalism”, in: *Nationalities Papers* 26, 1 (1998), 103–127.

possible to manage the conflict peacefully in the case of Comrat, in the second case of Tiraspol, things evolved to military confrontation. Thus, while the leadership of the Republic of Moldova made efforts to join the international community, separatist forces on the left bank of the Dniester River, encouraged by Moscow, paved the way for armed clashes. From March to July 1992, a military conflict evolved on the Dniester River.

At that time, a collection of 36 garrisons, made up of more than thirty thousand soldiers of the former Soviet Army, were still stationed on the territory of the Republic of Moldova. The former Soviet 14th Army provided 120 battle tanks, 166 armoured vehicles, 129 artillery pieces, six armoured vehicle launchers, nine battle helicopters, 36 anti-tank missile launchers and about fifty thousand automatic weapons.⁸⁴ It was clear from the start that the conflict in Transnistria would be transnational in nature,⁸⁵ becoming a matter of European geo-security.⁸⁶ US Senator Larry Pressler said on 22 July 1992 that “the only way to achieve peace in Moldova and prevent a similar conflict in the Baltic Countries is up to the Russian army to declare itself neutral and leave immediately those foreign countries that are still being occupied.”⁸⁷ Over the course of March 1992, about one thousand Cossacks and mercenaries from the Rostov region came to Transnistria, participating in the military conflict on the part of the separatists. The decision made at the OSCE Summit in Istanbul in 1999 to withdraw Russian Federation troops from the territory of the Republic of Moldova by the end of 2002 seemed at that time an optimistic way to resolve this dispute. Indeed, Russia quickly changed its position and the decision remained a mere formality.⁸⁸ Even the forecast of American experts at the Washington Conference “Resolving Conflicts in the Caucasus and Moldova: Perspectives on Next Steps,” from 6 May to 7 May 2002, stating that “the conflict in Transnistria is close to being solved,” proved to be wrong.⁸⁹

Although Russia assumed a peacekeeping mission in the conflict zone and initiated talks to restore peace between the Moldovan, Russian, Ukrainian and Romanian authorities, the military clashes continued until the end of July 1992. At the meeting of the heads of state of the Organization of the Black Sea Economic Cooperation (BSEC) on 25 June 1992 in Istanbul, the respective presidents Mircea Ion Snegur (Moldova), Boris Nikolayevich Yeltsin (Russia), Ion Iliescu (Romania) and Leonid Kravciuk (Ukraine) adopted an official document on the settlement of the Dniester conflict, including “the parties to the conflict”,⁹⁰ while the Quadripartite Commission was listed as an observer. On 22 July 1992, Mircea Snegur, the president of the Republic of Moldova, and Boris Yeltsin, the president of Russia, signed the

⁸⁴ Chiril Levintă, “Conducerea militară în războiul pentru independența Republicii Moldova” [“Military Leadership in the War for the Independence of the Republic of Moldova”], in: *Cugetul* 3–4 (1993), 54–60.

⁸⁵ Stuart J. Kaufman and Stephen R. Bowers, “Transnational Dimensions of the Transnistrian Conflict”, in: *Nationalities Papers* 26, 1 (1998), 129–146.

⁸⁶ W. Alejandro Sanchez, “The ‘Frozen’ Southeast: How the Moldova-Transnistria Question Has Become a European Geo-Security Issue”, in: *Journal of Slavic Military Studies* 22 (2009) 153–176.

⁸⁷ “The 1999 OSCE Istanbul Summit Decisions on Moldova and Georgia: Prospects for Implementation”, occasional paper, Woodrow Wilson International Center for Scholars, Kennan Institute; no. 284, Washington D.C.: Kennan Institute, 2002; *Moldova: Are the Russian Troops Really Leaving? Hearing Before the Commission on Security and Cooperation in Europe*, One Hundred Seventh Congress, first session, 25 September 2001, Washington.

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ National Intelligence Council, Washington, D.C., “Resolving Conflicts in the Caucasus and Moldova: Perspectives on Next Steps” (electronic resource), 2002, 4.

⁹⁰ Ibid.

Moldovan-Russian Convention on the peaceful settlement of the armed conflict in the Dniester region of the Republic of Moldova,⁹¹ which provided for the complete cessation of hostilities and disengagement of the parties in conflict by creating a security zone and a joint control commission. The agreement was based on the neutrality of the 14th Army of the Russian Federation and lifted the economic blockade, while also returning refugees to their former homes in the localities on the left bank of the Dniester River. In this conflict 108,000 people were made refugees, 802 were killed, and over five thousand were injured. The Republic of Moldova recorded economic losses of over 12 billion roubles (the national income in 1991 was 15.4 billion roubles). In order to restore the localities and targets destroyed, 15 billion roubles were needed.⁹²

The conflict on the Dniester, like those in Georgia, Azerbaijan etc., was a “small but vicious conflict.”⁹³ The problems related to national identity and interethnic relations in the Republic of Moldova have also often been named among other causes for the conflict:

Behind that action there were special structures of the former Soviet Union, which even at the end of the 80s of the last century, implemented scenarios of internal destabilization of some rebel Republics. What we do not know, however, is the scale of the implications of the fifth column, infiltrated by Soviet security into the military and political decision-making bodies of the Republic of Moldova at that time. Undoubtedly, what happened [between] the autumn of 1991 [and] the summer of 1992 could not have happened except with the help of agents infiltrated by the KGB. We are well aware that at that time the special services of the former USSR had a vast network of influence agents in all decision-making bodies of the Republic of Moldova. There is also no doubt that the great mistakes committed by Chisinau during the conflict, but also during the preceding period and followed by the military actions, were caused not only by incompetence, but also by an evil intent... A great treachery, that's what, in principle, was the Dniester conflict for the Republic of Moldova. A treachery whose size, unfortunately, we do not know even today ... It is curious that the Republic of Moldova has never raised the issue of the investigation of the biggest crime registered in its short history – the conflict on the Dniester. Over 1,000 people died, more than 4,000 people were injured, thousands of displaced people, direct and indirect material damages of great importance, considerable damage to the image of the Republic of Moldova in political and economic terms. Nevertheless, for 15 years, Chisinau officially avoided to launch an investigation of people who during the conflict had different political and military responsibilities... (sic).⁹⁴

The involvement of the Russian Federation in the Dniester conflict had been evident from the outset, and the main reason for supporting the secessionist forces was revealed by Moscow itself.⁹⁵ Ghenadi Seleznirov, the president of the State Duma, declared in Parliament on a visit to the Republic of Moldova between 20 and 22 October 2000 that “the 1992 war had only one purpose: to prevent Moldova from uniting with Romania.”⁹⁶ The role of Russia and the

⁹¹ Valeriu Cerba, “Analiza juridică și consecințele semnării Acordului moldo-rus din 1992 de încetarea a focului la Nistru: problemele existente în procesul de reglementare a referendului transnistrean” [“Legal Analysis and Consequences of the Signing of the 1992 Moldovan-Russian Agreement to End the Armed Conflict in the Dniester Region: Challenges in the Process of Solving the Transnistrian Conflict”], in: *Legea și viața* (April 2016), 4–11.

⁹² For more details see Sergiu Musteață, „1992 – annus horribilis – 20 de ani de la conflictul militar de pe Nistru”, [“1992 – annus horribilis – 20 Years since the Military Conflict on the Dniester region”], in: *Revista Limba Română*, 3–4, XXII (2012), 135.

⁹³ Charles King, *The Black Sea: A History*, New York: Oxford University Press, 2004, 5.

⁹⁴ Musteață, *Educația istorică* [History Education], 31.

⁹⁵ M. V. Majorov, “Rol’ rossijskoj diplomatii v uregulirovanii konfliktov na postsovetskom prostranstve k načalu XXI veka”, in: *Novaja i novejšaja istorija* 3 (2004), 60–79 [M. V. Majorov, “The Role of Russian Diplomacy on Solving Conflicts in the Post-Soviet Area at the Beginning of the 21st Century”, in: *Contemporary History* 3, 2004, 60–79].

⁹⁶ Iurie Gogu, *Istoria Românilor dintre Prut și Nistru: Cronologie comentată (1988–2010)* [Romanian History of the Pruth and Dniester: Commented Chronology (1998–2010)], Chișinău, 2010.

pressure it applied during the negotiation process were felt several times. The “Kozak Memorandum” was one such scenario by Russia which was rejected by the then Moldovan president Vladimir Voronin in November 2003.⁹⁷ However, in the context of the crisis in Georgia and recognition of the independence of Ossetia and Abkhazia in 2008,⁹⁸ Sergey Viktorovich Lavrov, the Russian foreign minister, stated that Russia would return to the “Kozak Memorandum” if it were in the Republic of Moldova’s position.⁹⁹

The aspirations of the Romanian nation and the possible reunification of the Republic of Moldova with Romania have been and still are seen by the Tiraspol authorities as a danger, especially for the Russophile population in Transnistria.¹⁰⁰ Yevgeny Shevchuk, the former leader of Tiraspol, reported in an interview that he was closely following the “unionist processes” in the Republic of Moldova. Even Moldovan politicians from the capital often made absurd statements about the causes of the Dniester conflict. In February 2003, President Vladimir Voronin told European experts that “the elaboration of history textbooks should take into account the political nature of our state. Ignoring this criterion was one of the factors that generated social conflicts in the early years of independence, *including the Transnistrian conflict* [emphasis added].”¹⁰¹ At the same time, Voronin acknowledged during his visit to the U.S. in December 2002 that “it was not an interethnic conflict, but a political conflict, a conflict of ruling circles. Part of them considers Moldovan statehood a temporary phenomenon, focusing on integration with Romania. Another part of the alleged elite tries to preserve the economic and political principles of the political system, having the people’s eyes on Russia.”¹⁰²

Linking the study of our history to recommendations of the Council of Europe, in the opinion of Voronin, could contribute to the settlement of the Transnistrian conflict and to the process of European integration. This turned out to be nothing but political speculation, which echoed both nationally and internationally. Thus, René van der Linden, President of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe, in his address to the Parliament of the

⁹⁷ William Crowther, “Moldova, Transnistria and the PCR’s Turn to the West”, in: *East European Quarterly* 41, 3 (September 2007), 284; Paul D. Quilan, “A Foot in Both Camps: Moldova and the Transnistrian Conundrum from the Kozak Memorandum”, in: *East European Quarterly* XLII, 2 (2008), 130.

⁹⁸ Dov Lynch, “De facto ‘State’ Around the Black Sea: The Importance of Fear”, in: *Southeast European and Black Sea Studies* 7, 3 (2007), 483–496.

⁹⁹ *East or West? The Future of Democracy in Moldova*, 24 September 2008, 110th Congress, 2nd Session, Briefing of the Commission on Security and Cooperation in Europe, Washington D.C., 2011, 12.

¹⁰⁰ Николай Вадимович Бабилунга и Б. Г. Бомешко, *Приднестровский конфликт: исторические, демографические, политические аспекты*, Тирасполь, 1998 [Nikolay Vadimovich Babilunga and Boris G. Bomeško, *The Transnistria War: Historical, Demographic and Political Aspects*, Tiraspol, 1998]; Николай Вадимович Бабилунга и Б. Г. Бомешко, *Пажинь дин история плаюлуй натал*, Тирасполь, 1997 [Nikolay Vadimovich Babilunga and Boris G. Bomeško, *Pages from the History of the Homeland*, Tiraspol, 1997]; Николай Вадимович Бабилунга и Б. Г. Бомешко, *Страницы родной истории: Учебное пособие по истории для 5 класса средней школы*, Тирасполь, РИО ПИНО, 1997 [Nikolay Vadimovich Babilunga and Boris G. Bomeško, *Pages of Native History. History Textbook for Grade 5 Secondary School*, Tiraspol: Rio Pino, 1997]; Николай Вадимович Бабилунга и Б. Г. Бомешко, *История родного края: Учебник для общеобразовательных учебных заведений, 8–9 классы*, Тирасполь РИО ГИПК, 2005 [Nikolay Vadimovich Babilunga and Boris G. Bomeško, *History of the Homeland: Textbook for Secondary Schools, 8th–9th Grade*, Tiraspol, 2005]; Sergiu Nazaria, Alexandru Roman, Mihai Sprînceană, Ludmila Barbus, Sergiu Albu-Machedon and Anton Dumbravă, *Istorie: Epoca contemporană. Manual pentru clasa a IX-a* [History: Contemporary Age. Handbook for Class IX], Chişinău, Cartea Moldovei, 2006, 169 (Studiu de caz).

¹⁰¹ Musteață, *Educația istorică* [History Education], 31.

¹⁰² *Ibid.*

Republic of Moldova on 27 July 2006, pointed out that “the situation in Transnistria cannot serve as an excuse for [defaulting] on fulfilment of your obligations and commitments to the Council of Europe.”¹⁰³ Appreciating that Russia’s relations with the rest of Europe in recent years had been marked by growing misunderstandings and suspicion, Council of Europe President van der Linden posited that “we need to learn from the lessons of history and, at the same time, let go of the past.”¹⁰⁴ This European official rightly observed that the Moldovan authorities have used the tense state of relations with Transnistria as an excuse for failing to fulfil a number of commitments of the Republic of Moldova towards alignment with European structures.

Educational policy

After signing the 1992 agreement, the regions on the left bank of the Dniester River moved away and ultimately developed separately from the official policy of the Republic of Moldova, managing to build their own administration and defence organs; their own financial, banking, fiscal systems; and to establish their own currency. The Chisinau authorities have had no influence on the separatist regime in Tiraspol. Although there have been several rounds of negotiations, relations between Tiraspol and Chisinau remain rather rigid. The educational system in the region on the left bank of the Dniester River has not been an exception to those processes. Similarly, education in the eastern districts of the Republic of Moldova has been subordinate to the authorities from Tiraspol.

The Ministry of Education in Tiraspol sets the educational policy for schools in the separatist region, with the exception of a few localities. At present, in the eastern districts of the Republic of Moldova, including the city of Bender, there are 51 active primary and secondary “Moldovan” educational institutions with instruction in Cyrillic script (for around twelve thousand pupils) and seven mixed Moldovan-Russian schools (over two hundred pupils). There are 33 student groups in professional schools (about 650 pupils) and 29 student groups at the University of Tiraspol (472 pupils).¹⁰⁵ Instruction is in Russian and “Moldovan” languages, the second based on both orthographic norms established in the Soviet period and Cyrillic script. Language problems have created divergences and tensions in eastern districts.¹⁰⁶ Another seven educational institutions in the eastern districts are under the authority of the government of the Republic of Moldova and instruction is in Romanian (Bender: 2,014 pupils, Tiraspol; 780 pupils, Rybnita: 760 pupils, Dubasari; 650 pupils, Roghi; 150 pupils, Grigoriopol: 734 pupils and Corjevo: 290 pupils). The schools are supported directly by the

¹⁰³ Speech in the Parliament of the Republic of Moldova by René van der Linden, the President of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Chisinau, 27 July 2006, 09.45.

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), *Reviews of National Policies for Education: South Eastern Europe. FYROM, Moldova, Montenegro, Romania, Serbia*, Vol. 2, Paris: OECD, 2003, 105; Oldrich Andrysek and Mihai Grecu, “Dreptul la educație în regiunea transnistreană a Republicii Moldova și atitudinea comunității internaționale” [“The Right to Education in the Transnistrian Region of the Republic of Moldova and the Attitude of the International Community”], in: *Cugetul* 1, 21 (2004), 9.

¹⁰⁶ Luminița Drumea, “Die nationalen und sprachlichen Probleme des Bildungswesens der Republik Moldau” [“The National and Linguistic Problems of Educational Institutions in the Republic of Moldova”], in: Peter Bachmaier (ed.), *Nationalstaat oder multikulturelle Gesellschaft? Die Minderheitenpolitik in Mittel-, Ost- und Südosteuropa im Bereich des Bildungswesens 1945–2002*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003, 276–281.

Ministry of Education, Youth and Sports in Chisinau.¹⁰⁷ However, their work is made difficult due to permanent pressure from the separatist authorities in Tiraspol.¹⁰⁸ Frequent conflicts between school administration and separatist authorities are solved through the direct involvement of international organizations: the OSCE, the UN High Commissioner for Refugees, UNICEF etc. From 1998 to 2001, UNHCR allocated approximately 155,000 USD for Romanian-language educational institutions, and the government of Japan awarded a grant of 800,000 to schools in the separatist region.¹⁰⁹

History education

In 1990, the separatist authorities in Tiraspol made a decision on “extraordinary measures for preserving the identity of the Moldovan people, their language and culture,” where, based on the fact that the Republic of Moldova would promote an “anti-national policy” aimed at destroying the national identity of Moldovans, it was decided “to introduce compulsory study of history of the homeland and [Moldova] and the history of the USSR in all educational institutions (author’s translation).”¹¹⁰ Thus, since the beginning of the 1990s, the Transnistrian authorities have initiated a history curriculum on their homeland beginning in the fifth grade. Today, history of the home country is taught in three languages: Moldovan, Russian and Ukrainian (“history of the homeland”), which is taught from sixth to ninth grades. In 1991, the “Program of the course of lessons on the history of Moldova” was developed, on the basis of which the first local publications were made in the form of a course published between 1992 and 1997 by Nikolay Vadimovich Babilunga and Boris G. Bomeško,¹¹¹ including the annual series *From the History of the Homeland* (Из истории

¹⁰⁷ Decision of the Government of the Republic of Moldova no. 750, 1 October 1994, regarding direct financing from the Republican budget of the Moldovan schools, with teaching in the Latin script, located on the left bank of the Dniester and in the town of Bender.

¹⁰⁸ OECD, *Reviews of National Policies for Education*, 105.

¹⁰⁹ *Ibid.*, 106.

¹¹⁰ Paragraph 2 of that decision prohibited the study of the history of the Romanians. See Igor Ojog, Igor Sharov and Stefan cel Mare in “Transnistria textbooks” (manuscript).

¹¹¹ Николай Вадимович Бабилунга и Б. Г. Бомешко, *Курс лекций по истории Молдавии, лекции I-V*, Тирасполь, 1992-1997 [Nikolay Vadimovich Babilunga and Boris G. Bomeško, *Course of Lectures on the History of Moldova: Lecture 4*, Tiraspol, 1992-1997]; Николай Вадимович Бабилунга и Б. Г. Бомешко, *Краткий курс истории Молдавии: Молдавия в годы военной интервенции и гражданской войны. Борьба за воссоединение Бессарабии с СССР*, Тирасполь, 1992 [Nikolay Vadimovich Babilunga and Boris G. Bomeško, *A Short Course in the history of Moldova: Moldavia During the Years of Military Intervention and Civil War. The Struggle for the Reunification of Bessarabia with the USSR*, Tiraspol, 1992]; Николай Вадимович Бабилунга и Б. Г. Бомешко, *Курс лекций по истории Молдавии: Молдавская АССР*, Тирасполь, 1993 [Nikolay Vadimovich Babilunga and Boris G. Bomeško, *Course of Lectures on the History of Moldova: Moldavian Autonomous Soviet Socialist Republic*, Tiraspol, 1993]; Николай Вадимович Бабилунга и Б. Г. Бомешко, *Курс лекций по истории Молдавии: 1940 год: восстановление советской власти в Бессарабии и образование Молдавской ССР*, Тирасполь, 1994 [Nikolay Vadimovich Babilunga and Boris G. Bomeško, *Course of Lectures on the History of Moldova: 1940. The Restoration of Soviet Power in Bessarabia and the Formation of the Moldavian SSR*, Tiraspol, 1994]; Николай Вадимович Бабилунга и Б. Г. Бомешко, *Курс лекций по истории Молдавии: Молдавия в период Великой Отечественной войны и восстановления народного хозяйства*, Тирасполь, 1994 [Nikolay Vadimovich Babilunga and Boris G. Bomeško, *Course of Lectures on the History of Moldova: Moldova in the Period of the Great Patriotic War and the Restoration of the National Economy*, Tiraspol, 1994]; Бабилунга и Бомешко, *Приднестровский конфликт* [Babilunga and Bomeško, *The Transnistria War*].

родного города, Тирасполь)¹¹² and a historical almanac.¹¹³ In 1996, Tiraspol published the first *History Atlas of Transnistria*. The first experimental manual was edited in Tiraspol in 1997 and was intended for fifth-grade pupils and all those studying the history of their homeland.¹¹⁴ This textbook includes eight sections: (1) Moldova in the distant past, (2) Moldova from the fourteenth to the eighteenth centuries, (3) Moldova from the nineteenth century to the beginning of the twentieth century, (4) the October Revolution and foreign intervention, (5) formation of the ASSRM (Moldavian Autonomous Soviet Socialist Republic) and the battle of the population of Bessarabia against foreign occupiers, (6) the Great War for defence of the homeland, (7) Moldova in the post-war period and (8) Transnistria today. The subjects and the lessons' exercises are given in the style of Soviet historiography, with an emphasis on revolutionary elements, wars, as well as Soviet and pro-Russian patriotism.¹¹⁵ The subjects of the inter-war period related to Romania are approached rather aggressively, the Romanian authorities are treated as occupiers, and after the final paragraph on the USSR in 1940, the manual expounds upon the abuses of the Romanian authorities without providing any rationale:

The return of Bessarabia to the USSR occurred peacefully within a few days. While leaving the territory, the occupiers pillaged what was left and hastily exported everything possible. Machines, equipment, food were sent to Romania. What they could not take with them, they destroyed – not only steam trains and wagons, but even the tables and the chairs from the canteens at the stations. The defenceless population was ruthlessly stripped of its property. The occupiers took cattle, wagons, household goods, utensils. The peasants who protested this theft were brutally beaten and even killed by the Romanians (author's translation).¹¹⁶

The events of the Second World War are also presented in the same way:

On 7 August 1941, German-Romanian troops entered Tiraspol. The plunder and terror began. The enemies took everything they could. The residents of the city were driven out and put to hard labour. Caprice and violence reigned everywhere. During the years of occupation, the invaders killed several thousand citizens of Tiraspol (author's translation).¹¹⁷

As for perestroika and the national liberation movement, the authors of the manual directed the same hateful perspective toward ideas of the nation and nationhood, describing changes in 1990 as a rapid course of unification with Romania.¹¹⁸ The supporters of national aspirations are often referred to in the manual as “fascists, nationalists and aggressors”¹¹⁹ by

¹¹² *Из истории родного города*, вып. 1, Тирасполь, 1997 [*From the History of the Homeland*, No. 1, 1997]; *Из истории родного города*, вып. 2, Тирасполь, 1998 [*From the History of the Homeland*, No. 2, 1998].

¹¹³ *Ежегодный исторический альманах Приднестровья* [*Annual Historical Almanac of Transnistria*], starting in the year 1997 with no. 1.

¹¹⁴ Бабилунга и Бомешко, *Пажинь дин история плаюлуй натал* [Babilunga and Bomeško, *Pages from the History of the Homeland*]; Бабилунга и Бомешко, *Страницы родной истории* [Babilunga and Bomeško, *History of the Homeland*].

¹¹⁵ For example: page 77, “Questions and tasks”: “What revolutionary traditions have emerged in the Transnistrian city of Bender? How do the inhabitants of this city continue them today? Remember this date: 27 May 1919 – Bender Uprising.”

¹¹⁶ Бабилунга и Бомешко, *Страницы родной истории*, 87 [Babilunga and Bomeško, *Pages of Native History*, 87].

¹¹⁷ *Ibid.*, 123.

¹¹⁸ *Ibid.*, 109.

¹¹⁹ See for example: В. Н. Яковлев, *Тернистый путь к справедливости*, Тирасполь, 1993 [V. N. Yakovlev, *The Thorny Path to Justice*, Tiraspol, 1993]; Г. П. Валобой, *Кровавое лето в Бендерах: Хроника приднестровской трагедии*, Бендеры, 1993 [G. P. Voloby, *Bloody Summer in Bender: Chronicle of the Transnistrian Tragedy*, Bender 1993]; Н. П. Руденко, *Дубоссары: город защитников ПМР*, Дубоссары, 1995 [N. P. Rudenko, *Dubăsari: The City of the PMR Defenders*, Dubăsari, 1995].

Tiraspol historians. According to this view, these reasons had forced the people of Transnistria to create the nation-state of the PMR (Pridnestrovian Moldavian Republic), with arguments of statehood of this region put forth between 1924 and 1940 and again in 1990 with a declaration of independence.¹²⁰ Admittedly, some statements and positions of the participants in the national liberation movement were provocative.¹²¹ The events from 1991 to 1992 are also described in terms of hatred towards Chisinau, which is accused of killing patriots of the PMR: “In September and December 1991, Moldovan police attacked Dubasari again. Policemen were dying at their posts. Moldova brought specially prepared terrorist groups to sow panic and death, to kill the PMR patriots [...] (author’s translation).”¹²²



Fig. 1
V. Y. Grosul, N. V. Babilunga, B. G. Bomeško, M. N. Guboglo, G. A. Sanin and A. Z. Volkova
History of the Pridnestrovian Moldavian Republic
Tiraspol: Rio PSU, 2000

In the following years, other works and textbooks intended for the Transnistrian educational space were published, influencing the approach and quality of the historical discourse in the region (Fig. 1).¹²³ In 2000, the Ministry of Education of the DMR (Dniestrian Moldavian Republic) approved the sample history program for educational institutions, which became the normative act on the basis of which historical education would take place in the Dniester region.¹²⁴ The program for history instruction in schools was completed on 10 June 2001 with

¹²⁰ Бабилунга и Бомешко, *Страницы родной истории*, 110 [Babilunga and Bomeško, *Pages of Native History*, 110].

¹²¹ Frontul Popular Crestin-Democrat din Moldova, *Act de identitate [Identity Card]*, Chişinău, 1995.

¹²² Бабилунга и Бомешко, *Страницы родной истории*, 111 [Babilunga and Bomeško, *Pages of Native History*, 111].

¹²³ В. Я. Гросул, Н. В. Бабилунга, Б. Г. Бомешко, М. Н. Губогло, Г. А. Санин и А. З. Волкова, *История приднестровской молдавской республики: Научно-исследовательская лаборатория истории Приднестровья*, т. 1 и т. 2, Тирасполь: РИО ПГУ, 2000–2001 [V. Y. Grosul, N. V. Babilunga, B. G. Bomeško, M. N. Guboglo, G. A. Sanin and A. Z. Volkova, *History of the Pridnestrovian Moldavian Republic: Scientific Research Laboratory of the History of Transnistria*, Vol. 1 and 2, Tiraspol: Rio PSU, 2000–2001].

¹²⁴ Д. Г. Бордей, Н. В. Бабилунга и Б. Г. Бомешко, “История: Типовая программа для общеобразовательных учреждений (5–11 классы), Тирасполь, 2000”, in: *Педагогический вестник приднестровья* 2 (2000), 3–110 [D. G. Bordey, N. V. Babilunga and B. G. Bomeško, “History: Model Program for Secondary Schools (Grades 5–11), Tiraspol, 2000”, in: *Transnistrian Pedagogical Bulletin* 2 (2000), 3–110].

provision of new methodical approaches to various school subjects, including history, as pictured below.¹²⁵

Table 1: The structure and themes of historical education in the secondary schools

Grade	Course title	Number of hours	
		per week	overall
5	Ancient history	2	68
6	Medieval history	2	42
	History of the homeland (from the origins to the end of the fifteenth century)	2	26
	History of Russia		18
	History of Moldova		8
	Overall:		68
7	History of the homeland (sixteenth to eighteenth century)	3	62
	History of Russia		44
	History of Moldova		18
	Modern history, part I (sixteenth to eighteenth century)	3	40
	Overall:		102
8	Modern History, part II (nineteenth century)	2	22
	History of the homeland (nineteenth century)	2	46
	History of Russia		30
	History of Moldova		16
	Overall:		68
9	History of the homeland (twentieth century)	3	70
	History of Russia.		48
	History of Moldova		22
	Contemporary history (twentieth century)	3	32
	Overall:		102
10	History of Russia (from the medieval period until the end of the eighteenth century)	3	68
	History of Transnistria	1	34
	Overall:		102
11	History of Russia (nineteenth to twentieth centuries)	3	68
	History of Transnistria	1	34
	Overall:		102

In 2004/05, two school textbooks with more diverse content and didactic tasks than any textbooks before went to print (Fig. 2, 3).¹²⁶ In the textbook for the sixth and seventh grade in

¹²⁵ Приказ Министерство просвещения пмр N453 от 19.06.01 г. “О введении в действие инструктивно-методических писем на 2001/02 учебный год“, in: *Педагогический вестник приднестровья* 3, 3 (2001), 42–46 [Order of the Ministry of Education of the PMR N453 of 19 June 2001, “On the Introduction of Instructional and Methodological Letters in Action for the 2001/2002 School Year”, in: *Transnistrian Pedagogical Bulletin* 3, 3 (2001), 42–46].

the Romanian language but in Cyrillic script the publishers indicate that the textbook itself has been registered with the National Chamber of Books (Camera Națională a Cărții). On page two of the textbook for the sixth through the seventh grade, a note is made that this marks the start of a textbook series on the history of Transnistria, beginning with the Palaeolithic period and continuing until the end of the eighteenth century when these territories were “joined to Russia.” This fact illustrates the pro-Russian position of the political and educational systems of the separatist region. In the same context, a few lines below this note, the authors of the textbook of *History of the Homeland* point out that it completes the Russian history textbook (*History of Russia from Ancient Times to the Eighteenth Century*)¹²⁷ for the sixth to the seventh grade as well as the course on the history of the homeland (“national history”).¹²⁸ The same aspects are reiterated on page two of the textbook for the eighth to the ninth grade, with the additional mention that this textbook, in particular, pays special attention to the processes of the emergence and development of Transnistrian statehood in the twentieth century; the formation and liquidation of the ASSRM; and the history of the formation, establishment and self-defence of the Transnistrian Moldovan Republic.¹²⁹ Both *History of the Homeland* textbooks, the one for the sixth to the seventh grade and the other for the eighth to the ninth grade, also synthesize the content of the TMR (Transnistrian Moldovan Republic) history published between 2000 and 2001.¹³⁰

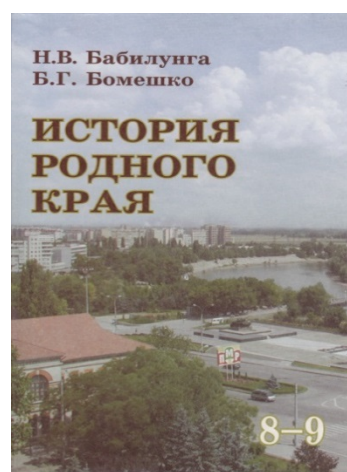


Fig. 2 and 3

Nikolay V. Babilunga and Boris G. Bomeško
History of the Homeland, for grades 6 – 7 and 8 – 9
 Tiraspol: Rio Gipk, 2004 and 2005

¹²⁶ Николай Вадимович Бабилунга и Б. Г. Бомешко, *История родного края: Учебник для общеобразовательных учебных заведений, 6–7-е классы*, Тирасполь, ГИПК, 2004 [Nikolay Vadimovich Babilunga and Boris G. Bomeško, *History of the Homeland: A Textbook for Secondary Schools, 6th–7th Grade*, Tiraspol, 2004]; Бабилунга и Бомешко, *История родного края, 8–9-е классы* [Babilunga and Bomeško, *History of the Homeland, 8th–9th Grade*].

¹²⁷ Бабилунга и Бомешко, *История родного края, 6–7-е классы*, 2 [Babilunga and Bomeško, *History of the Homeland, 6th–7th grade*, 2].

¹²⁸ Ibid.

¹²⁹ Бабилунга и Бомешко, *История родного края, 8–9-е классы*, 2 [Babilunga and Bomeško, *History of the Homeland, 8th–9th grade*, 2].

¹³⁰ Гросул и другие, *История приднестровской молдавской республики* [Grosul et al., *History of the Pridnestrovian Moldavian Republic*].

In the textbook for the sixth and the seventh grade, the authors attempt to highlight the role and importance of the region and of the name *Transnistria*, in particular, regardless of the period in question and certain historical events. Thus, in the first chapter, entitled “Prehistoric people on the Dniester River,” the settlement of the first people to the Transnistrian regions, farmers and winegrowers on the Dniester in the Iron Age, Transnistrian Cimmerians and both the Aurelian withdrawal from Dacia and the Hun invasion are presented in the tradition of Soviet historiography – as the events that led to the desertion of these territories and in such a way that it would appear that at the coming of the Slavs, an indigenous population had never existed.¹³¹ The second chapter, “The Transnistrian lands in the Early Middle Ages,” covers the settlement and occupation of Transnistria by the Slavs and the establishment of feudal relations, with only the Antes, the Sclavins, the Tyvertsy and the Ulichy recalled as part of the region.¹³²

At the same time, the authors try to introduce rather controversial and ambitiously presented topics to pupils, such as “Transnistrian lands as part of Kievan Rus” or “Transnistria and Halician Rus.”¹³³ The Tartar-Mongol period is still presented in the old manner, in this textbook, namely as a period of chaos and total destruction. The authors write that in 1242, the Tartar-Mongol hordes entered Transnistria, and in 1363 they were overthrown.¹³⁴ The military events of the time have been accentuated, omitting any reference to the level of culture reached by the Tartars and the cities built in the Pruto-Dniesterian regions in Orhei Vechi (Orhei district) and in Costesti (Ialoveni district).

The chapters that follow are also presented in the context of the importance of Slavic civilisation in the Transnistrian regions (“Transnistria as part of the Russian-Lithuanian state”), then within the framework of the Kievan Duchy and Polish-Lithuanian Kingdom, the Tartars’ incursions on Transnistria etc. In the fourth chapter, although the title is written from the perspective of Transnistria at the intersection of enemy empires and states, the first section retells the establishment of the medieval state of Moldova in such a way as to convey that the South of Transnistria was under the dominion of the Crimean Tartars and the North of Transnistria under the dominion of the Polish Magnates and the Catholic Church.¹³⁵ In the final chapter of this book, the authors also claim that the Moldovan-Ukrainian brotherhood was strengthened as a result of the campaigns of the Zaparojan Cossacks in Moldova and their plans for the creation of the Cossack state in Transnistria.¹³⁶ Finally, in the last two chapters, the Transnistrian regions are presented in the context of both the seventeenth-century Polish-Turkish Wars and the Russian-Turkish Wars of the eighteenth century, concluding with the beneficial impact of the Transnistrian region’s alliance with Russia – beneficial in the resulting population increase, the revival of the local Cossacks etc.

¹³¹ Бабилунга и Бомешко, *История родного края, 6–7-е классы*, 39, 41 [Babilunga and Bomeško, *History of the Homeland, 6th–7th grade*, 39, 41].

¹³² Ibid., 47–50.

¹³³ Ibid., 53–59, 61–62.

¹³⁴ “! Remember: 1242 – Tartar-Mongol hordes entered Transnistria”, *ibid.*, 65; “! Remember: 1362 – the Tartar-Mongol yoke was overthrown in Transnistria”, *ibid.*, 76.

¹³⁵ Ibid., 118–137.

¹³⁶ Ibid., 137–138.

The textbook for the eighth to the ninth grade aims to demonstrate Russia's role in the Transnistrian region as well as Moldova's aggression toward the statehood aspirations and formation of this region etc. (Fig 3).¹³⁷ The first chapter is entitled "The end of the eighteenth century – a turning point in the historical fate of Transnistria." In the first chapters, the authors, although trying to present topical issues such as the place of the peasantry in society, the ethnic composition of the country, economic aspects and professional occupations etc., cannot avoid a particular politicised emphasis, which remains prevalent. In the second chapter, regarding the bourgeois reforms of the 1960s, the authors use a lesser known term from the Russian language: "the rustic reform of Bessarabia."¹³⁸ The beginning of the twentieth century is presented through the lens of the socio-political and revolutionary transformations in Russia at the time, studying the impact of such changes on the Transnistrian region. The presentation, however, is highly problematic. Images of Bolsheviks hanged at the orders of General Anton Ivanovich Denikin should have no place in a school textbook. If there is a need to present such subjects to school children, then it must be done cautiously, taking care not to rouse hatred among children – all the more so since the textbook says nothing about "Communist terror." On the contrary, the interwar period is considered to be one of the most important stages in the history of the Transnistrian region, a stage at which its statehood was formed. The problem of Bessarabia is presented from a pro-Soviet position, and by creating the MSSR (Moldovian Soviet Socialist Republic), the statehood of Transnistria would have been authoritatively liquidated.¹³⁹

The Second World War and the post-war period are unilaterally addressed only from the standpoint of Soviet historiography, without addressing the impact of totalitarian politics on both the military and the civilian population. In the final section of the textbook, the authors are fixated on the Transnistrian Moldovan Republic, writing about the "struggle" of the inhabitants of the Transnistrian region against "discriminatory laws," about the "Romanization and national discrimination policy" promoted by Chisinau.¹⁴⁰ The 1992-armed conflict is treated unilaterally as "Moldova's military aggression against the people of Transnistria",¹⁴¹ while some images reveal a fierce hatred of the people who identify themselves as Romanians: "Death to Romanian cannibals!" (Fig. 4).¹⁴² The textbook ends with issues related to the creation and establishment of the institutions of power and statehood of the separatist regime in Tiraspol, and the annexes are selected particularly to spawn hostility toward Chisinau's policies.¹⁴³

¹³⁷ Бабилунга и Бомешко, *История родного края, 8–9-е классы*, 3–4 [Babilunga and Bomeško, *History of the Homeland, 8th–9th grade*, 3–4].

¹³⁸ Ibid., 53.

¹³⁹ Ibid., 215.

¹⁴⁰ Ibid., 285–290.

¹⁴¹ Ibid., 295–296.

¹⁴² Ibid., 304.

¹⁴³ Ibid., 331–335.



Fig. 4
Nikolay V. Babilunga and Boris G. Bomeško *History of the Homeland, 8th–9th grade*
Tiraspol, 2005
p. 304

The younger generations in the territories under control of separatist authorities have been educated by history textbooks written in a spirit of hatred and mistrust of the Chisinau authorities and the population that identify themselves as Romanians. The present state of historical education in the Transnistrian separatist region does not correspond to the standards of a democratic society. This attitude is strongly pronounced, especially when passing through the checkpoints of the police force (*militsiya*), through customs, and through groups of military personnel – employees of the self-proclaimed Transnistrian Moldovan Republic. Pupils from the left bank of the Dniester River under the control of separatist authorities are studying, beginning in the sixth grade, the history of Russia on the basis of history textbooks published in Moscow (Fig. 5, 6). This is a fact which denotes the direct involvement of Russia not only politically, but also in the educational system in the eastern districts of the Republic of Moldova.¹⁴⁴



Fig. 5
Russian history textbook adapted in Transnistria for the tenth grade
V. I. Bуганов and P. N. Zyrjanov, *History of Russia: End of 17th – 19th Century*, Moscow



Fig. 6
Cover of the original Russian history textbook for the tenth grade
V. I. Bуганов and P. N. Zyrjanov, *History of Russia: End of 17th – 19th Century*, Moscow

¹⁴⁴ See for example this textbook for the tenth grade: В. И. Буганов и П. Н. Зырянов, *История России: Конец 17 - 19 век* [V. I. Bуганов and P. N. Zyrjanov, *History of Russia: End of 17th – 19th Century*], Moscow: Prosveshchenie, 1999.

The separatist authorities deny any violation of fundamental human rights, and sometimes they even declare that they are not obliged to respect them. Therefore, it is necessary to both increase and intensify the involvement of the international community in resolving the so-called Transnistrian conflict and observance of human rights in this region.¹⁴⁵

Concluding thoughts, recommendations and outlook

Following a period of almost three decades of democratic transformation in most ex-socialist states, pupils now have access to much more diverse historical information, which had been previously neglected, forbidden, or even falsified by totalitarian regimes. Stalinist terror, forced collectivisation, the effects of the Molotov-Ribbentrop Pact, the Holocaust etc. are just some examples of formerly neglected or even suppressed topics. Yet the situation is far from being completely resolved. The presentation of some controversial topics, especially from twentieth-century history, requires much attention because recent history is not only important to the development of critical thinking, to tolerance education and to democratic citizenship. The narrative of such topics is sensitive to say the least, and certain problematic presentations can lead to conflict.

It is impossible to write a history that will satisfy everyone. Nevertheless, historians should not focus on satisfying readers but rather on their professional mission to present historical facts objectively.¹⁴⁶ The principles of tolerance and respect for others must be commonplace not only for the discipline of history but also for other school subjects: geography, literature, civic education, foreign languages etc.

Furthermore, the stagnation and impasse of negotiations between the Chisinau and Tiraspol authorities has had a direct impact on the state of mind of the population on both sides of the Dniester River. Historical education, as well as other socio-economic, political, financial etc. areas may develop in parallel in those regions, as they are, in fact, two different systems. The most serious problem in this context is the lack of communication and exchange of experiences in the field of educational policies between the two systems.

Promoting a certain identity discourse requires the support of history education.¹⁴⁷ Thus, adherents of both concepts call on historical data and the teaching of history to support their view and the so-called people's identity has become the most commonly discussed topic in Moldovan society today. Textbooks as a didactic tool and source of information directly

¹⁴⁵ Andrysek and Grecu, "Dreptul la educație" ["The Right to Education"], 12.

¹⁴⁶ N. Nicolae's speech at the Conference on "History Textbooks and Teaching Resources in South East Europe", Sinaia, Romania, 6–8 June 2002, Report by Dr. Robert Stradling, Report no. DGIV/EDU/HIST 3 (2002), Strasbourg, 7.

¹⁴⁷ Stefan Ihrig, "Rediscovering History, Rediscovering Ultimate Truth: History, Textbooks, Identity and Politics in Moldova", in: *In Search of a Common Regional History: the Balkans and the East Asia in History Textbooks: Reports from the International Symposium held at Komaba Campus, the University of Tokyo (12 November 2005)*, Tokyo: University of Tokyo, 65; Stefan Ihrig, "Attainment Nationalism vs. Maintenance Nationalism: The Case of Moldova and Nationalism Theory", in: *In Search of a Common Regional History*, Tokyo, 177–178.

influence the formation of pupils' personalities as well as their conception of national and state identity.¹⁴⁸

Regardless of how to approach the identity issue, history instruction in schools must become an example of social and cultural compromise in contemporary society. Regrettably, until now there has been no such compromise in respect to the problems of history instruction in the Republic of Moldova. The ambitions of politicians now and in the past have not facilitated a qualitative evolution aimed at the reform of history education. A thoughtful intervention of professionals from the disciplines of education and history is needed in order to establish a balanced view of history education, on the basis of which a national curriculum for each educational level and with which to prepare textbooks can be developed. Throughout the entire process, the principles of democratic cooperation, transparency and access to information for all who are interested have to be ensured. State institutions as well as representatives of civil society should be part of the process. Society must set educational priorities and the public administration is then responsible for creating the conditions to realize them.

Societies construct their own visions of history, society, events and personalities with the help of textbooks. The experience of the Republic of Moldova in recent years shows us once again that the ruling political forces can affect the content of textbooks. As a result, the role of politics in educational processes must be minimized. Accordingly, teaching materials should be based on the values of democracy and tolerance. The success of a school textbook policy can only arise from a frank partnership between the main actors: the authorities, publishers, authors and beneficiaries. These stakeholders must work with and not against each other.

There is a continued need for a well-defined, viable and sustainable system for planning, development, approval and distribution of textbooks in the educational system, as well as for an ongoing assessment and analysis that would facilitate their constant improvement. Textbooks must be neutral and not serve any ideology, while their content must demonstrate what is fair and democratic. Moreover, authors of teacher's handbooks to accompany textbooks should not rely on the fact that the teacher will explain to pupils what the authors actually intended to say. Specialists must develop appropriate and unbiased curricula, and the textbooks that are approved should entice pupils to learn and do activities independently. A history textbook should not only be informative but also provide a wide variety of historical sources and sources and well-thought-out tasks, challenging pupils to adopt a critical and balanced approach. A history textbook must be a motivating, interesting and appealing source of learning and make a real contribution to the formation of civic activism.

List of illustrations

1. Cover of the textbook *История приднестровской молдавской республики* [*History of the Pridnestrovian Moldavian Republic*]
2. Cover of the textbook *История родного края* [*History of the Homeland*], grades six to seven

¹⁴⁸ Anna Emilia Berti, "Children's Understanding of the Concept of State", in: Mario Carretero and James F. Voss (eds.) *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ and Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, 58.

3. Cover of the textbook *История родного края* [*History of the Homeland*], grades eight to nine
4. A page from the textbook *История родного края, 8–9-е классы* [*History of the Homeland, 8th–9th grade*]
5. Cover of the Russian history textbook *История Русией* [*History of Russia*] adapted in Transnistria for the tenth grade
6. Cover of the original Russian history textbook *История России* [*History of Russia*] for the tenth grade

Bibliography

Andrysek, Oldrich and Mihai Grecu. “Dreptul la educație în regiunea transnistreană a Republicii Moldova și atitudinea comunității internaționale” [“The Right to Education in the Transnistrian Region of the Republic of Moldova and the Attitude of the International Community”], in: *Cugetul* 1 (21), 2004, 7–18.

Бабилунга, Николай Вадимович и Б. Г. Бомешко. *История родного края: Учебник для общеобразовательных учебных заведений, 6–7-е классы*, Тирасполь: ГИПК, 2004 [Babilunga, Nikolay Vadimovich and Boris G. Bomeško, *History of the Homeland: A Textbook for Secondary Schools, 6th–7th Grade*, Tiraspol, 2004]

Бабилунга, Николай Вадимович и Б. Г. Бомешко. *История родного края: Учебник для общеобразовательных учебных заведений, 8–9 классы*, Тирасполь РИО ГИПК, 2005 [Babilunga, Nikolay Vadimovich and Boris G. Bomeško. *History of the Homeland: Textbook for Secondary Schools, 8th–9th Grade*, Tiraspol, 2005].

Бабилунга, Николай Вадимович и Б. Г. Бомешко. *Краткий курс истории Молдавии: Молдавия в годы военной интервенции и гражданской войны. Борьба за воссоединение Бессарабии с СССР*, Тирасполь, 1992 [Babilunga, Nikolay Vadimovich and Boris G. Bomeško. *A Short Course in the History of Moldova: Moldavia During the Years of Military Intervention and Civil War. The Struggle for the Reunification of Bessarabia with the USSR*, Tiraspol, 1992]

Бабилунга, Николай Вадимович и Б. Г. Бомешко. *Курс лекций по истории Молдавии, лекции I-V*, Тирасполь, 1992-1997 [Babilunga, Nikolay Vadimovich and Boris G. Bomeško. *Course of Lectures on the History of Moldova: Lecture 4*, Tiraspol, 1992–1997].

Бабилунга, Николай Вадимович и Б. Г. Бомешко. *Курс лекций по истории Молдавии: Молдавия в период Великой Отечественной войны и восстановления народного хозяйства*, Тирасполь, 1994 [Nikolay Vadimovich Babilunga and Boris G. Bomeško, *Course of Lectures on the History of Moldova: Moldova in the Period of the Great Patriotic War and the Restoration of the National Economy*, Tiraspol, 1994].

Бабилунга, Николай Вадимович и Б. Г. Бомешко. *Курс лекций по истории Молдавии: Молдавская АССР*, Тирасполь, 1993 [Babilunga, Nikolay Vadimovich and Boris G. Bomeško. *Course of Lectures on the History of Moldova: Moldavian Autonomous Soviet Socialist Republic*, Tiraspol, 1993].

Бабилунга, Николай Вадимович и Б. Г. Бомешко. *Курс лекций по истории Молдавии: 1940 год: восстановление советской власти в Бессарабии и образование Молдавской ССР*, Тирасполь, 1994 [Babilunga, Nikolay Vadimovich and Boris G. Bomeško. *Course of Lectures on the History of Moldova: 1940. The Restoration of Soviet Power in Bessarabia and the Formation of the Moldavian SSR*, Tiraspol, 1994].

Бабилунга, Николай Вадимович и Б. Г. Бомешко. *Пажинь дин исторія плаюлуй натал*, Тирасполь, 1997 [Babilunga, Nikolay Vadimovich and Boris G. Bomeško. *Pages from the History of the Homeland*, Tiraspol, 1997].

Бабилунга, Николай Вадимович и Б. Г. Бомешко. *Страницы родной истории: Учебное пособие по истории для 5 класса средней школы*, Тирасполь, РИО ПИНО, 1997 [Babilunga, Nikolay Vadimovich and Boris G. Bomeško. *Pages of Native History: History Textbook for Grade 5 Secondary School*, Tiraspol: Rio Pino, 1997].

Бабилунга, Николай Вадимович и Б. Г. Бомешко. *Приднестровский конфликт: исторические, демографические, политические аспекты*, Тирасполь, 1998 [Babilunga, Nikolay Vadimovich and Boris G. Bomeško. *The Transnistria War: Historical, Demographic and Political Aspects*, Tiraspol, 1998].

Бордей, Д. Г., Н. В. Бабилунга и Б. Г. Бомешко. “История: Типовая программа для общеобразовательных учреждений (5–11 классы), Тирасполь, 2000“, in: *Педагогический вестник приднестровья* 2, 2000, 3–110 [Bordey, D. G., N. V. Babilunga and B. G. Bomeško. “History: Model Program for Secondary Schools (Grades 5–11), Tiraspol, 2000”, in: *Transnistrian Pedagogical Bulletin* 2, 2000, 3–110].

Berti, Anna Emilia. “Children’s Understanding of the Concept of State”, in: *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Mario Carretero and James F. Voss (eds.), Hillsdale, NJ and Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, 49–76.

Bruter, Annie. *L’Histoire enseignée au Grand Siècle: Naissance d’une pédagogie*, Paris: Belin, 1997.

Буганов, В. И. и П. Н. Зырянов, *История России: Конец 17 - 19 век* [Buganov, V. I. and P. N. Zyryanov, *History of Russia: End of 17th – 19th Century*], Moscow: Prosveshchenie, 1999.

Carauș, Tamara. “Despre ‘politica națională’ în Republica Moldova: între bilingvism și unilingvism”, 9. September 2003, <http://www.civicmedia.ro/limba-moldoveneasca-implementata-de-comunistii-de-la-chisinau-cu-sprijinul-lui-renate-weber/>, last access 6 August 2019.

Cerba, Valeriu. “Analiza juridică și consecințele semnării Acordului moldo-rus sin 1992 de încetarea a focului la Nistru: problemele existente în procesul de reglementare a deferendului transnistrean” [“Legal Analysis and Consequences of the Signing of the 1992 Moldovan-Russian Agreement to End the Armed Conflict in the Dniester Region: Challenges in the Process of Solving the Transnistrian Conflict”], in: *Legea și viața*, April 2016, 4–11.

Crowther, William. “Moldova, Transnistria and the PCRM’s Turn to the West”, in: *East European Quarterly* 41 (3), September 2007, 273–304.

Drumea, Luminița. “Die nationalen und sprachlichen Probleme des Bildungswesens der Republik Moldau” [“The National and Linguistic Problems of Educational Institutions in the Republic of Moldova“], in: *Nationalstaat oder multikulturelle Gesellschaft? Die Minderheitenpolitik in Mittel-, Ost- und Südosteuropa im Bereich des Bildungswesens 1945–2002*, Peter Bachmaier (ed.), Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003, 276–281.

Frontul Popular Crestin-Democrat din Moldova. *Act de identitate [Identity Card]*, Chișinău, 1995.

Ghervas, Stella. “La réinvention de l’identité moldave”, in: *Regard sur l’Est*, 9 August 2005, https://www.academia.edu/438640/La_r%C3%A9invention_de_lidentit%C3%A9_moldave_a_pr%C3%A8s_1989, last access 25 May 2019.

Gogu, Iurie. *Istoria Românilor dintre Prut și Nistru: Cronologie comentată (1988–2010)* [*Romanian History of the Pruth and Dniester: Commented Chronology (1998–2010)*], Chișinău, 2010.

Гросул, В. Я., Н. В. Бабилунга, Б. Г. Бомешко, М. Н. Губогло, Г. А. Санин и А. З. Волкова. *История приднестровской молдавской республики: Научно-исследовательская лаборатория истории Приднестровья*, т. 1 и т. 2, Тирасполь: РИО ПГУ, 2000–2001 [Grosul, V. Y., N. V. Babilunga, B. G. Bomeško, M. N. Guboglo, G. A. Sanin and A. Z. Volkova. *History of the Pridnestrovian Moldavian Republic: Scientific Research Laboratory of the History of Transnistria*, Vol. 1 and 2, Tiraspol: Rio PSU, 2000–2001].

Holban, Ion. “Moldovenismul – cauza deznăționalizării noastre” [“Moldovenism: The Cause of our Denationalisation”], in: *Literatura și Arta* 1 (2889), 4 January 2001.

Ihrig, Stefan. “Attainment Nationalism vs. Maintenance Nationalism: The Case of Moldova and Nationalism Theory”, in: *In Search of a Common Regional History: the Balkans and the East Asia in History Textbooks: Reports from the International Symposium held at Komaba Campus, the University of Tokyo (12 November 2005)*, Tokyo: University of Tokyo, 173–209.

Ihrig, Stefan. “Rediscovering History, Rediscovering Ultimate Truth: History, Textbooks, Identity and Politics in Moldova”, in: *In Search of a Common Regional History: the Balkans and the East Asia in History Textbooks: Reports from the International Symposium held at Komaba Campus, the University of Tokyo (12 November 2005)*, Tokyo: University of Tokyo, 65–82.

Из истории города, вып. 1, Тирасполь, 1997 [*From the History of the Homeland*, No. 1, Tiraspol, 1997].

Из истории родного города, вып. 2, Тирасполь, 1998 [*From the History of the Homeland*, No. 2, Tiraspol, 1998]

Kaufman, Stuart J. and Stephen R. Bowers. “Transnational Dimensions of the Transnistrian Conflict”, in: *Nationalities Papers* 26 (1), 1998, 129–146.

King, Charles. “Moldovan Identity and Politics of Pan-Romanianism”, in: *Slavic Review* 53 (2), 1994, 345–368

- King, Charles. *The Moldovans: Romania, Russia, and the Politics of Culture*, Stanford, CA: Stanford Press, 1999.
- King, Charles. *The Black Sea: A History*, New York: Oxford University Press, 2004.
- Kolsto, Pål and Andrei Malgin. “The Transnistrian Republic: a case of politicized regionalism”, in: *Nationalities Papers* 26 (1), 1998, 103–127.
- Levință, Chiril. “Conducerea militară în războiul pentru independența Republicii Moldova” [“Military Leadership in the War for the Independence of the Republic of Moldova”], in: *Cugetul* 3–4, 1993, 54–60.
- Lynch, Dov. “De facto ‘State’ Around the Black Sea: The Importance of Fear”, in: *Southeast European and Black Sea Studies* 7 (3), 2007, 483–496.
- Majorov, M. V. “Rol’ rossijskoj diplomatii v uregulirovanii konfliktov na postsovetском prostranstve k načalu XXI veka”, in: *Novaja i novejšaja istorija* 3, 2004, 60–79 [Majorov, M. V. “The Role of Russian Diplomacy on Solving Conflicts in the Post-Soviet Area at the Beginning of the 21st Century”, in: *Contemporary History* 3, 2004, 60–79].
- Murgescu, Mirela-Luminița. *Între “bunul creștin” și “bravul român”: Rolul școlii primare în construirea identității naționale românești (1831–1878)*, Iași: Editura A’ 92, 1999
- Musteață, Sergiu. *Educația istorică între discursul politic și identitar în Republica Moldova* [History Education between Political and Identity Discourse in the Republic of Moldova], Chișinău: Editura Pontos, 2010.
- Musteață, Sergiu. “1992 – annus horribilis – 20 de ani de la conflictul militar de pe Nistru” [“1992 – annus horribilis – 20 Years since the Military Conflict on the Dniester region”], in: *Revista Limba Română*, 3–4 (XXII), 2012, 133–142.
- National Intelligence Council, Washington, D.C. “Resolving Conflicts in the Caucasus and Moldova: Perspectives on Next Steps” (electronic resource), 2002.
- Nazaria, Sergiu, Alexandru Roman, Mihai Sprînceană, Ludmila Barbus, Sergiu Albu-Machedon and Anton Dumbravă. *Istorie: Epoca contemporană. Manual pentru clasa a IX-a* [History: Contemporary Age. Handbook for Class IX], Chișinău, Cartea Moldovei, 2006.
- Neagu, Maria. “Istorie, memorie, identitate în Moldova postsovietică. Considerații asupra evoluției istoriografiei școlare din Republica Moldova (1991–2005)” [“History, Memory, Identity in Post-Soviet Moldova. Considerations on the Evolution of School Historiography in the Republic of Moldova (1991–2005)”], in: *Cugetul* 1 (29), 2006, 9–25.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), *Reviews of National Policies for Education: South Eastern Europe. FYROM, Moldova, Montenegro, Romania, Serbia*, Vol. 2, Paris: OECD, 2003.
- Приказ Министерство просвещения пмр N453 от 19.06.01 г. “О введении в действие инструктивно-методических писем на 2001/02 учебный год”, in: *Педагогический вестник приднестровья* 3 (3), 2001, 42–46 [Order of the Ministry of Education of the PMR N453 of 19 June 2001, “On the Introduction of Instructional and Methodological Letters in

Action for the 2001/2002 School Year”, in: *Transnistrian Pedagogical Bulletin* 3 (3), 2001, 42–46].

Quilan, Paul D. “A Foot in Both Camps: Moldova and the Transnistrian Conundrum from the Kozak Memorandum”, in: *East European Quarterly* XLII (2), 2008, 129–160.

Republic Moldova, “Legea Republicii Moldova despre cultură” [“The Law of the Republic of Moldova on Culture”], in: *Monitorul Oficial*, 5 August 1999, no. 83–86, I, art. 401, <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=311664>, last access 25 May 2019.

Руденко, Н. П. *Дубоссары: город защитников ПМР*, Дубоссары, 1995 [Rudenko, N. P. *Dubăsari: The City of the PMR Defenders*, Dubăsari, 1995].

Sanchez, W. Alejandro. “The ‘Frozen’ Southeast: How the Moldova-Transnistria Question Has Become a European Geo-Security Issue”, in: *Journal of Slavic Military Studies* 22, 2009, 153–176.

Валобой, Г. П. *Кровавое лето в Бендерах: Хроника приднестровской трагедии*, Бендеры, 1993 [Voloby, G. P. *Bloody Summer in Bender: Chronicle of the Transnistrian Tragedy*, Bender 1993]

Яковлев, В. Н. *Тернистый путь к справедливости*, Тирасполь, 1993 [Yakovlev, V. N. *The Thorny Path to Justice*, Tiraspol, 1993]

Ежегодный исторический альманах Приднестровья, Тирасполь : Изд-во Приднестровского ун-та [Annual Historical Almanac of Transnistria, Tiraspol: University of Transnistria Publishing], 1997–present.

Eingefrorene Konflikte in neuen georgischen Geschichtsschulbüchern

Elene Medzmariashvili

Die Probleme im Zusammenhang mit eingefrorenen militärischen Konflikten, in deren Folge sogenannte De-facto-Staaten entstanden sind, bleiben oft ungelöst und die Bemühungen zur Konfliktbeilegung und Aussöhnung werden durch vielerlei Faktoren beeinträchtigt, zu denen in unserem Fall beispielsweise die Interessen und Intervention Russlands in den betreffenden Regionen zählen sowie das nationale Geschichtsgedächtnis, die Demographie und internationale Normen und Gesetze, die den Status quo begünstigen.¹⁴⁹

Das Vorhandensein und die Vertracktheit eingefrorener Konflikte, die auf die sowjetische und russische Politik im Schwarzmeerraum und insbesondere in Georgien zurückzuführen sind, tragen zu regionaler Instabilität bei, wodurch die ständige Hegemonie Moskaus in seinem „nahesten Ausland“, konkret in den Konfliktgebieten, gewährleistet wird.

Von den fünf eingefrorenen Konflikten im postsowjetischen Raum befinden sich zwei in Georgien. Der erste entbrannte in Abchasien, wo die Bolschewiki eine Zeitbombe gelegt hatten, die nach dem Zerfall der Sowjetunion explodierte. Die Spannungen zwischen Tiflis und Sochumi verschärften sich als Folge der sowjetischen und russischen Politik, die die Aktionen der georgischen und abchasischen nationalistischen Bewegungen der 1980er und 1990er Jahre ausnutzte. Dieselbe Politik wurde in Südossetien betrieben, das im Jahr 2008 zum Schauplatz des russisch-georgischen Krieges wurde, der nach dem Kosovokrieg von 1999 und vor dem Konfrontationsbeginn in der Ukraine als größter militärischer Konflikt in Europa galt. Obwohl die beiden eingefrorenen Konflikte zwischen Tiflis und Zchinwali sowie zwischen Tiflis und Sochumi anscheinend ethnischen Charakters sind, unterscheiden sie sich voneinander insofern, als die Abchasinnen und Abchasen unabhängig sein wollen, während viele Ossetinnen und Osseten bereit sind, sich Nordossetien im Rahmen der Russischen Föderation anzuschließen und damit den Anschluss an Russland der Unabhängigkeit vorziehen.

Die Schlüsselfrage im vorliegenden Beitrag ist: Wie werden diese eingefrorenen Konflikte (wobei einer davon faktisch aufgetaut ist) in georgischen Geschichtsschulbüchern dargestellt? Somit geht es nicht um die Erforschung der Ursachen oder Folgen der Konflikte in diesen beiden Regionen Georgiens, ungeachtet dessen, dass die Ursachen unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus verschiedenen Ländern, die sich mit dieser Region befassen, nach wie vor umstritten sind. Generell ist es in Georgien nicht erwünscht, anhaltende historische Prozesse und nicht gänzlich erforschte Vorgänge in Schulbüchern zu diskutieren. Diesbezüglich soll lediglich Faktenwissen vermittelt werden, das aber eine multiperspektivische didaktische Behandlung erfordert. Zugleich verdeutlichen Schulbuchinhalte anschaulich, wie die Zivilgesellschaft auf eingefrorene Konflikte reagiert und wie sich dies auf den Geschichtsunterricht oder auf die zivilgesellschaftliche Bildung an Schulen auswirkt.

¹⁴⁹ Übersetzt aus dem Russischen von Yurii Zakharov.

Georgische Schülerinnen und Schüler erhalten bereits in der 5. Klasse Informationen über die beiden im Land andauernden Konflikte. In der 5. und 6. Klasse wird das integrierte Fach „Unser Georgien“ unterrichtet, das vorwiegend landeskundlich ausgerichtet ist. Während der Betrachtung von Kartlien, einer historisch-ethnographischen Region Ostgeorgiens, erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass dort, nämlich in Schida Kartli (Innerkartlien), z. B. in der Zchinwali-Region, nicht nur Georgier, sondern auch Menschen anderer Nationalitäten leben, unter ihnen hauptsächlich Osseten. Die Autorinnen und Autoren erklären den Grund für die Umsiedlung der Osseten nach Kartlien um die Mitte des 17. Jahrhunderts, stellen dynastische Bunde dar und die gegenseitige Hilfe im Kampf gegen gemeinsame Feinde, was als Ursache gilt, warum georgische Zaren die Umsiedlung der Osseten unterstützten.¹⁵⁰ Der Konflikt selbst wird nicht behandelt. Am Ende wird nur der russisch-georgische Krieg im Jahr 2008 erwähnt, und dass ein Großteil der Bevölkerung fliehen musste. Außerdem zeigt eine Abbildung eine Flüchtlingsiedlung aus Schida Kartli, dem sogenannten Südossetien und eine Aufgabe dazu fordert die Schülerinnen und Schüler dazu auf, Informationen über die Siedlung zu finden und im Unterricht die möglichen Gründe für deren Existenz zu erklären.¹⁵¹ Auf diese Art und Weise werden die Schülerinnen und Schüler über den bestehenden Konflikt und seine Folgen informiert.

Die anschließende Aufgabe umfasst die Erstellung eines Briefes an eine ossetische Altersgenossin oder einen ossetischen Altersgenossen, in dem gemeinsam mit ihr oder ihm überlegt werden soll, wie die historische Freundschaft und die alten Beziehungen zwischen beiden Völkern wiederhergestellt werden kann.¹⁵² Auf diese Weise soll ein Gefühl von Toleranz und ein positives Verhältnis zu den Ossetinnen und Osseten entwickelt werden.

Diese Absicht steht auch bei der Behandlung des Abchasienkonfliktes in der 6. Klasse im Mittelpunkt. Abchasien wird in dem Schulbuch als historisch-ethnographische Region Georgiens dargestellt, der folglich ein eigenes Kapitel gewidmet ist.¹⁵³ In der Stunde über die Bevölkerung Abchasiens sollen die Schülerinnen und Schüler die Schlüsselfrage beantworten: „Was hat die Veränderungen der Bevölkerung von Abchasien herbeigeführt?“¹⁵⁴ Diese Frage gab uns, den Autorinnen und Autoren, die Möglichkeit, mithilfe von Autorentext, Quellen und Abbildungen den Schülerinnen und Schülern Informationen über die multikulturelle, multireligiöse Zusammensetzung der Bevölkerung Abchasiens zu vermitteln: über die Abchasen und ihren Ursprung, über die Ähnlichkeit zwischen unseren beiden Völkern, über die Koexistenz über viele Jahrhunderte hinweg, über ein gemeinsames Zarenreich, über

¹⁵⁰ Vgl. Роланд Топчишвили, Елене Медзмариашвили, Нодар Элизбарашвили и Гиоргий Автандилашвили, *Наша Грузия: учебник V класса*, Редактор серии Елене Медзмариашвили. Тбилиси: Издательство Клио, 2018, 38. [Roland Topchishvili, Elene Medzmariashvili, Nodar Elizbarashvili und Giorgi Avtandilashvili, *Unser Georgien: V.-Klasse-Lehrbuch*, Serienherausgeberin Elene Medzmariashvili. Tbilisi: Clio Publishing, 2018, 38.]

¹⁵¹ Vgl. *ibid.*, 38

¹⁵² Vgl. *ibid.*, 39.

¹⁵³ Vgl. Роланд Топчишвили, Елене Медзмариашвили и другие, *Наша Грузия: Учебник VI класса*, Редактор серии Елене Медзмариашвили, Тбилиси: Уздательство Клио, 2018, 8–25. [Roland Topchishvili, Elene Medzmariashvili et al. *Unser Georgia: Klasse VI Lehrbuch*, Serienredakteurin Elene Medzmariashvili, Tbilisi: Cleo Publishing, 2018, 8-25.]

¹⁵⁴ *Ibid.*, 18.

bekannte abchasische Persönlichkeiten, die besondere Gefühle für ihre Heimat, Georgien, hegten, über die georgische Sprache als Staats- und Literatursprache der Abchasen usw.¹⁵⁵

Ein eigener Abschnitt ist Flüchtlingen aus Abchasien gewidmet, den abchasischen Muhadschir im 19. Jahrhundert, und es wird auf die Verbindung zwischen den Kaukasischen Kriegen Russlands und den aktuellen Flüchtlingen hingewiesen.¹⁵⁶ Es wird die Ursache für die Veränderungen in der Bevölkerung des heutigen Abchasien erklärt, die auf die Politik Russlands zurückzuführen sind, das den Konflikt anstachelte und sich selbst daran beteiligte. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit Abbildungen der Muhadschir beschäftigen und anhand dieser erklären, ob ihr Auszug aus Abchasien erzwungen wurde oder freiwillig geschah.¹⁵⁷ Daneben befinden sich Abbildungen moderner Flüchtlinge, anhand derer die Tragödie dieser Menschen verdeutlicht wird.¹⁵⁸ Die Frage, die die beiden Ereignisse verbindet, lautet: „Welche Auswirkungen hatten die russischen Kriege des 19. und 20. Jahrhunderts auf das Schicksal der Abchasen und der in Abchasien lebenden Georgier?“¹⁵⁹

Die gesamte Stunde zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler den Abchasen gegenüber positiv zu stimmen und ihren Versöhnungswillen zu stimulieren. Ihnen wird die Aufgabe gestellt, sich zu überlegen, wie die beiden Völker ausgesöhnt werden könnten. Zu diesem Zweck sollen sie sich in ihre abchasischen Altersgenossinnen und -genossen versetzen und überlegen, was diese von georgischen Kindern gern hören würden. In Gruppenarbeit schreiben die Schülerinnen und Schüler einen gemeinsamen Brief an ihre abchasischen Altersgenossinnen und -genossen, in dem sie „die Hand zur Versöhnung reichen“. Die besten Briefe werden in der Klassenwandzeitung veröffentlicht.¹⁶⁰ Auf diese Art und Weise bereiten sich die Schülerinnen und Schüler schon in der 5. und 6. Klasse auf die später erfolgende eingehende Beschäftigung mit Problemen vor, die mit eingefrorenen Konflikten eingehen.

Die Schulbücher für die 5. und 6. Klasse wurden auf der Grundlage des neuen nationalen Programms entwickelt. Die Schulbücher für die höheren Klassen wurden hingegen noch nicht umgearbeitet. Nach dem heute geltenden nationalen Lehrplan wird die Geschichte Georgiens an unseren Schulen in der 9. Klasse und zusammen mit der Weltgeschichte in der 11. und 12. Klasse gelehrt. Das 20. Jahrhundert wird in der 12. Klasse behandelt. In diesen Klassen werden Schulbücher zweier Verlage verwendet: in der 10. Klasse Bücher des Verlags Klio¹⁶¹ und des Verlags Bakur Sulakauri¹⁶² und in der 12. Klasse Schulbücher des Verlags Diogene¹⁶³ sowie Sulakauri.¹⁶⁴ Der Inhalt dieser Bücher unterscheidet sich deutlich.

¹⁵⁵ Vgl. *ibid.*, 18-19.

¹⁵⁶ Vgl. *ibid.*, 20-21.

¹⁵⁷ Vgl. *ibid.*, 20.

¹⁵⁸ Vgl. *ibid.*, 21.

¹⁵⁹ *Ibid.*, 21.

¹⁶⁰ Vgl. *ibid.*

¹⁶¹ Vgl. Отар Джанелидзе, Аполон Табуашвили, Лери Тавадзе и Нана Иремашвили, *История Грузии: Учебник IX класса*, Редактор серии Елене Медзмариашвили, Тбилиси: Издательство Клио, 2014. [Otar Janelidze, Apolon Tabuashvili, Leri Tavadze und Nana Iremashvili, *Geschichte Georgiens: Lehrbuch der Klasse IX*, Serienredakteurin Elene Medzmariashvili, Tbilisi: Clio Publishing, 2014.]

¹⁶² Vgl. Нодар Асатиани, Мариам Лорткипанидзе, Парнаоз Ломашвили и Гиорги Отхмезури, *История Грузии: Учебник IX класса*, Тбилиси: Издательство Бакур Сулакаури, 2012. [Nodar Asatiani, Mariam Lortkipanidze, Parnaaz Lomashvili und Giorgi Othmezuri, *Geschichte Georgiens: Schulbuch der 9. Klasse*, Tbilisi: Bakur Sulakauri Publishing House, 2012.]

In dem Schulbuch des Verlages Klio (Redakteurin Elene Medzmariashvili) wird den eingefrorenen Konflikten eine eigene Einheit gewidmet, die den Titel „Kampf gegen Separatismus“ trägt. Im Unterschied zu dem Inhalt der unteren Schulstufen umfasst der Autorentext dieser Einheit einschließlich der Abbildungen und Aufgaben fast zwei Seiten.¹⁶⁵ Die Schlüsselfrage lautet: „Warum entstanden in den autonomen Gebieten Georgiens separatistische Bewegungen?“¹⁶⁶ Die Schlüsselbegriffe sind „inspiriert“,¹⁶⁷ „Konfrontation“ und „Krieg der Gesetze“.¹⁶⁸ Der Begriff „eingefrorener Konflikt“ wird zunächst nicht verwendet. Schon diese Schlüsselbegriffe deuten an, worum es sich in dieser Einheit handeln wird. Außerdem legen die angebotenen Quellen, der Text selbst und die Abbildungen Schlussfolgerungen nahe, wer hauptschuldig am Konflikt ist. Beispielsweise wird in Quelle 1 ein Auszug aus der Rede Swiad Gamsachurdias, des Anführers der nationalen Befreiungsbewegung und des ersten Präsidenten Georgiens nach der Wiedererlangung der Unabhängigkeit, vom 25. Dezember 1989 abgedruckt. Darin erklärt Gamsachurdia, dass der von Sowjetrußland im Jahr 1921 begonnene Aggressionskrieg gegen Georgien, die Annexion, andauere. Die Krisen in Samatschablo (d. h. Südossetien), Abchasien und anderen Regionen sind für den Kreml „ethnische Konflikte“ oder „ethnische Krisen“ – so lautet jedenfalls die Kremlterminologie. Für uns Georgier handle es sich um einen Aggressionskrieg gegen das georgische Volk, den der Kreml führt, indem er Nationen gegeneinander ausspielt.¹⁶⁹ In der Aufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler anhand des Autorentextes bestimmen, was in Abchasien vor sich geht: eine georgisch-abchasische ethnische Auseinandersetzung oder ein „inspirierter“, also angestachelter Konflikt politischen Charakters, der zum Ziel hat, die Wiederherstellung von Georgiens Unabhängigkeit zu verhindern.¹⁷⁰ Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Meinung begründen. Im Text werden nur die Tatsachen angegeben: die Aktivitäten informeller Vereinigungen in Abchasien und Südossetien, ihre Forderungen, „der Krieg der Gesetze“, der Kriegsbeginn, die Kriegshandlungen in Abchasien, ihre Folgen, darunter die Entstehung der Atmosphäre von Entfremdung, die Verteilung russischer Pässe, die Selbstproklamation eines unabhängigen Staates usw.¹⁷¹ Die anschließende Aufgabe sieht die Arbeit mit Karten vor. Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand einer Karte Georgiens die Ursachen nennen, warum Rußland an der Kontrolle über Abchasien interessiert ist: a) wegen der strategischen Lage; b) aufgrund der Absicht, sich ein hochentwickeltes Wirtschaftspotenzial anzueignen; c) aus einem anderen Grund.¹⁷² Die Einschätzung soll begründet werden.

¹⁶³ Vgl. Гванца Абдаладзе, Бондо Купатадзе и Ната Ахметели, *История, Учебник XII класса*: Тбилиси: Издательство Диогене, 2012. [Gvantsa Abdaladze, Bondo Kupatadze und Nata Akhmeteli, *Geschichte: Klasse XII. Lehrbuch*, Tbilisi: Diogene Publishing, 2012.]

¹⁶⁴ Vgl. Нино Кигурадзе, Реваз Гачечиладзе и Гиорги Саникидзе, *История: Учебник XII класса*, Тбилиси: Издательство Бакур Сулакаури, 2012. [Nigu Kiguradze, Revaz Gachechiladze und Giorgi Sanikidze, *Geschichte, Lehrbuch der XII. Klasse*, Tbilisi: Bakur Sulakauri Publishing House, 2012.]

¹⁶⁵ Vgl. Джanelидзе и другие, *История Грузии*, 365. [Janelidze et al., *Geschichte Georgiens*, 365.]

¹⁶⁶ Ibid., 365-367.

¹⁶⁷ Anmerkung der Herausgeberinnen und Herausgeber: Der Begriff „inspiriert“ zielt hier auf das Anstacheln von Konflikten ab.

¹⁶⁸ Vgl. ibid., 365.

¹⁶⁹ Vgl. ibid.

¹⁷⁰ Vgl. ibid.

¹⁷¹ Vgl. ibid., 365–366.

¹⁷² Vgl. ibid., 366.

Dem Konflikt in Südossetien ist ein eigener Abschnitt gewidmet.¹⁷³ Anhand eines Textes werden den Schülerinnen und Schülern Informationen über die Lage in dieser Region zur Verfügung gestellt, nämlich: wie nach der Ernennung der Autonomen Oblast zu einer Autonomen Republik (im November 1989) diese Entscheidung durch den Obersten Sowjet Georgiens aufgehoben wurde; wie die Separatisten ihre Aktivitäten und bewaffneten Angriffe auf die georgische Bevölkerung fortsetzten; wie sie zusammen mit dem russischen Militär eine Kolonne aus mehreren Tausend Teilnehmern, die eine friedliche Kundgebung in Zchinwalis abhalten wollten, an den Zugangsstraßen stoppten; wie sich Südossetien daraufhin im Herbst 1990 unabhängig erklärte und wie das neu gewählte Parlament Georgiens die Autonome Oblast Südossetien und seinen Sowjet am 11. Dezember aufhob, wonach bewaffnete Auseinandersetzungen ausbrachen und eine massenhafte Vertreibung der georgischen Bevölkerung aus Zchinwali und dem Umland einsetzte. So wurden Menschen zu Flüchtlingen im eigenen Land.

In dem Schulbuch werden den Lernenden Informationen über das Waffenstillstandsabkommen in Dagomys (am 24. Juni 1992) vermittelt, über die Bildung einer Gemischten Kontrollkommission zur Beilegung des Konfliktes, über eine erneute Souveränitätserklärung Südossetiens, die Annahme einer Verfassung und die Präsidentenwahl.¹⁷⁴ Der Konflikt blieb bis zum August 2008 eingefroren (an dieser Stelle begegnet den Schülerinnen und Schülern das Wort „eingefroren“ zum ersten Mal). Der russisch-georgische Krieg rückte die Lösung in eine noch fernere Zukunft. Russland erkannte die Unabhängigkeit Abchasiens und Südossetiens an und besetzte diese Regionen Georgiens.

Die Quellen und Abbildungen, darunter Karikaturen, geben den Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit, ihre Kenntnisse über das Thema zu erweitern. Hierzu zählt auch ein Auszug aus der Unabhängigkeitserklärung der südossetischen Demokratischen Sowjetrepublik als Teil der Sowjetunion. Außerdem gibt es einen Auszug aus der Rede von Swiad Gamsachurdia, der das Selbstbestimmungsrecht der Osseten zwar nicht bestreitet, allerdings nur auf das historische Territorium bezieht und nicht auf das Gebiet von Innerkartlien, das ein integraler Teil des souveränen georgischen Staates sei.¹⁷⁵

In einer Aufgabe werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, die oben angegebenen Quellen zu analysieren und zu diskutieren, inwieweit die Unabhängigkeitserklärung Südossetiens legal war.¹⁷⁶

Der Autorentext und die Quellen geben den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, auch auf Fragen einzugehen, die sich mit den Ursachen für die Separatistenbewegungen in den autonomen Gebieten Georgiens und den Nutznießern der Konflikte in den 1990er Jahren, sowie mit den Wegen zum Wiederaufbau der „eingestürzten Brücken“ zu den Abchasen und Osseten, zu befassen. Der letztere Aspekt wird anhand einer Aufgabe behandelt, in der die Schülerinnen und Schüler einen Brief an eine abchasische oder ossetische Altersgenossin oder

¹⁷³ Vgl. *ibid.*, 366–367.

¹⁷⁴ Vgl. *ibid.*, 367.

¹⁷⁵ Vgl. *ibid.* 366.

¹⁷⁶ Vgl. *ibid.*

einen abchasischen oder ossetischen Altersgenossen schreiben, mit dem sie sich befreunden möchten.¹⁷⁷

In dem Schulbuch des Verlags Bakur Sulakauri für die 9. Klasse werden die eingefrorenen Konflikte lediglich in der zweiundachtzigsten Einheit zusammen mit dem Thema über die Unabhängigkeitserklärung behandelt.¹⁷⁸ Als Ursache für die Separatistenbewegungen in Südossetien und Abchasien wird im Text nicht nur die anstiftende Politik Russlands angeführt, sondern es wird auch auf die von der georgischen Regierung begangenen Fehler hingewiesen, obwohl sich die Autorinnen und Autoren hier recht vage ausdrücken und die Fehler nicht konkretisieren. Ungeachtet des Dagomyser Waffenstillstandsabkommens zwischen Russland und Georgien setzte Russland, ihnen zufolge, die Politik der Entfremdung Südossetiens von Georgien fort. Die Unabhängigkeitserklärung Abchasiens im Juli 1992 begründen die Autorinnen und Autoren damit, dass der Oberste Sowjet der Autonomen Republik den Bürgerkrieg ausnutzte, der damals in Georgien tobte, und mit dem Boykott des abchasischen Sowjets durch die georgischen Abgeordneten. In Klammern merken die Autorinnen und Autoren an, dass diese Entscheidung des Obersten Sowjets Abchasiens wegen des fehlenden Quorums (dieser Begriff ist den Schülerinnen und Schülern noch nicht bekannt) illegal war.¹⁷⁹

Eigentlich wird in dem Schulbuch nur politische Geschichte vermittelt. Es geht z. B. um den Beginn der Kampfhandlungen in Abchasien im August desselben Jahres, die insbesondere dadurch ausgelöst wurden, dass der damalige Verteidigungsminister Georgiens Tengis Kitowani Waffen, darunter Kampfpanzer, von dem Kommando des Transkaukasischen Militärbezirks erhielt und die Gardetruppen am 14. August nach Abchasien beorderte. Die Autorinnen und Autoren deuten die Ursache für die Niederlage der georgischen Armee wie folgt: Sie sei durch und durch schlecht organisiert gewesen, neben abchasischen Kämpfern sei sie auch mit Kosaken, also Söldnern aus dem Nordkaukasus, und regulären Truppen der Russischen Föderation (vornehmlich der Luftwaffe) konfrontiert gewesen. Der Gegner sei in den Besitz riesiger aus Russland gebrachter Waffenbestände gekommen.¹⁸⁰ Hier wird den Schülerinnen und Schülern die Antwort auf die Frage geliefert, warum die georgische Armee eine Niederlage erlitt. Die Autorinnen und Autoren betonen außerdem, dass die beiden Waffenstillstandsabkommen, im September 1992 in Moskau und im Juli 1993 in Dagomys unterzeichnet, von der abchasischen Seite verletzt wurden. So sei die georgische Bevölkerung aus Abchasien vertrieben worden, und die Menschen wurden zu Flüchtlingen im eigenen Land.¹⁸¹

In der Einheit werden drei Quellen behandelt, von denen sich zwei auf die Konflikte beziehen. Die eine ist ein Auszug aus dem Buch *Geschichte Georgiens: Das 20. Jahrhundert*, in dem es um die Fehler der georgischen Führung und die Probleme „der schwachen und unorganisierten Armee“¹⁸² geht. Bei der zweiten handelt es sich um die Worte des ameri-

¹⁷⁷ Vgl. *ibid.*, 367.

¹⁷⁸ Vgl. Асатиани, и другие, *История Грузии*, 417–421. [Asatiani et al., *Geschichte Georgiens*, 417–421.]

¹⁷⁹ Vgl. *ibid.*, 419.

¹⁸⁰ Vgl. *ibid.*

¹⁸¹ Vgl. *ibid.*

¹⁸² *Ibid.*, 420.

kanischen Kartvelologen Stephen F. Jones, der Russland einer Politik bezichtigt, in deren Folge Georgien ein GUS-Beitritt aufgezwungen worden sei.¹⁸³

Nur zwei Aufgaben beziehen sich auf das Thema, das hier von Interesse ist: Die Frage, inwiefern die Entscheidungen der beiden Sowjets der Abchasischen autonomen Republik und der Südossetischen Autonomen Oblast legal waren. Außerdem soll – das ist die Hausaufgabe – unter Verwendung der oben angegebenen Quellen ein Aufsatz über die Ursachen der Niederlage Georgiens und die Folgen des Abchasienkrieges geschrieben werden.

In dem Schulbuch für die 12. Klasse des Verlags Bakur Sulakauri ist den eingefrorenen Konflikten der Abschnitt „Separatistische Aufstände“¹⁸⁴ gewidmet, in dem der Text der 9. Klasse in gekürzter Version wiederholt wird. Sogar die Quellen und eine Hausaufgabe aus der 9. Klasse werden wiederholt. Offenbar wurden diese Mängel der neuen Schulbücher während des Zulassungsverfahrens nicht beachtet. Der einzige neue Satz ist folgende Beurteilung des Beschlusses des Obersten Sowjets Georgiens, die Südossetische Autonome Oblast abzuschaffen, von Autorensseite (eigentlich sind Beurteilungen in Schulbüchern nicht erwünscht): „Gleichwohl wäre es besser gewesen, weniger radikal, sondern diplomatisch zu reagieren!“¹⁸⁵ Der Text ist mit einer Abbildung zum Bürgerkrieg illustriert, zu den Konflikten in Innerkartlien oder Abchasien gibt es keine Bilder.

In derselben Unterrichtsstunde geht es in einem eigenen Absatz sowohl um Reformen als auch um Russlands Aggression (dies ist auch der Titel des Abschnittes) sowie um den prowestlichen Vektor in der Außenpolitik Georgiens, um das Referendum am 5. Januar 2008, in dem sich die Bevölkerung des Landes für einen NATO-Beitritt Georgiens aussprach. Eben diese Beitrittsbestrebungen erregten Besorgnis in der Russischen Föderation und führten zu antigeorgischen Provokationen insbesondere in den separatistischen Regionen, was in dem russisch-georgischen Krieg und der Besetzung dieser Regionen durch russische Truppen gipfelte.¹⁸⁶ Die georgische Bevölkerung wurde aus ihren eigenen Häusern vertrieben und Russland erkannte diese Regionen als „unabhängige Staaten“¹⁸⁷ an.

Als einzige Quelle werden in diesem Zusammenhang die Worte des russischen Journalisten Andrei Ilarionow angeführt, der den russisch-georgischen Krieg nur als Teil eines größer angelegten Kriegs versteht, den Russland gegen den Westen richten wolle. In der Version der offiziellen russischen Propaganda wird die Anerkennung von Südossetien mit der Absicht erklärt, die russischen Bürger zu beschützen. Aber wenn Russland das Selbstbestimmungsrecht in der Tat anerkennt, so hätte es zuerst die Unabhängigkeit Tschetscheniens anerkennen müssen, schreibt Ilarionow.¹⁸⁸

Diese Quelle erfordert eine Erläuterung durch die Lehrerin oder den Lehrer, da die Schülerinnen und Schüler die Geschichte Tschetscheniens nicht kennen und auch nichts über die russischen „Friedenstruppen“ wissen, die laut der Quelle aus russischen Staatsbürgern

¹⁸³ Vgl. *ibid.*

¹⁸⁴ Vgl. Кигурадзе и другие, *История*, 277–279. [Kiguradze et al., *Geschichte*, 277–279.]

¹⁸⁵ *Ibid.*, 277.

¹⁸⁶ Vgl. *ibid.*, 283.

¹⁸⁷ *Ibid.*

¹⁸⁸ Vgl. *ibid.*

bestand. Die einzige Aufgabe in dieser Einheit fordert die Schülerinnen und Schüler dazu auf, Russlands Aktionen im August 2008 zu beurteilen.¹⁸⁹

In dem Schulbuch für die 12. Klasse des Verlags Diogene wird die Konfliktgeschichte nicht in einem eigenen Abschnitt vermittelt. Wie auch in dem Schulbuch des Verlags Bakura Sulakauri beurteilen die Autorinnen und Autoren die Entsendung von Polizei und Militär nach Abchasien zum Schutz der Eisenbahn als einen großen politischen Fehler,¹⁹⁰ anstatt die Schülerinnen und Schüler anhand von Aufgaben, Quellen, Text usw. selbstständig zu diesem Schluss gelangen zu lassen.

Ein recht ausführlicher Text ist in diesem Schulbuch dem russisch-georgischen Krieg gewidmet.¹⁹¹ Zusammen mit den Quellen nimmt er drei Seiten in Anspruch. Darin wird die Kriegsgeschichte detailliert dargelegt. Zwar ist hier lediglich eine Abbildung enthalten, zu der es keine Aufgabe gibt. Stattdessen werden mehr Quellen als in dem Schulbuch des Verlags Bakura Sulakauri präsentiert, z. B. das Sechs-Punkte-Abkommen zwischen Medwjedjew und Sarkozy und die Aussage Putins aus einer Zeit noch lange vor Kriegsbeginn, in der er einen Zusammenhang zwischen der Kosovo-Unabhängigkeitserklärung, den abtrünnigen Regionen Georgiens und seinen Handlungen herstellt, woraus ersichtlich wird, dass Putins Reaktion nicht Georgien, sondern dem Westen gelten sollte.¹⁹² Eine Quelle zitiert die Worte von Medwjedjew, dem russischen Präsidenten im Jahre 2009, der erklärte, dass, wenn Russland gezögert hätte, sich die geopolitische Lage verändert hätte und die Länder, die man in raffinierter Weise in den Nordatlantischen Pakt aufnehmen wollte, schon dort angekommen wären.¹⁹³ Eine weitere Quelle ist der Ausschnitt aus einer Pressekonferenz Putins aus dem hervorgeht, dass es für den russischen Präsidenten undenkbar war, dass in Georgien ein Raketenabwehrsystem der NATO in Stellung gebracht wird. Er stellt die rhetorische Frage: „Was, sollen wir dann mit unserem System auf Georgien zielen? Verstehen Sie, wie schrecklich das ist? Haben wir etwa Garantien, dass dies nicht passieren wird?“¹⁹⁴ Meiner Meinung nach ist die Beantwortung der Fragen, die dem Text und den Quellen folgen, für die Schülerinnen und Schüler zu schwierig und sie erfordert vertiefte Kenntnisse, die sie in der 12. Klasse noch nicht haben. Viele Probleme sind ihnen noch nicht bekannt. Zudem ist die Analyse der geopolitischen Situation in unserer Region nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für Erwachsene ziemlich kompliziert, vor allem wenn man berücksichtigt, dass an den georgischen Schulen bisher Lehrerinnen und Lehrer der alten Generation unterrichten, die nicht über modernes Wissen verfügen und oft Methoden des Geschichtsunterrichts aus der Sowjetepoche anwenden. Beispielsweise stellen die Autorinnen und Autoren in diesem Schulbuch folgende Fragen: „Warum ist Russland eurer Meinung nach bemüht, seinen Einfluss auf den Kaukasus und den ganzen postsowjetischen Raum aufrechtzuerhalten?“; „Warum hält Russland die NATO-Osterweiterung für eine Bedrohung?“; „Inwieweit ist eine Eskalation des August-Krieges 2008 in einen globalen oder

¹⁸⁹ Vgl. *ibid.*

¹⁹⁰ Vgl. Абдаладзе и другие, *История*, 324. [Abdaladze et al., *Geschichte*, 324.]

¹⁹¹ Vgl. *ibid.*, 328–330.

¹⁹² Vgl. *ibid.*, 329–330.

¹⁹³ Vgl. *ibid.*, 330.

¹⁹⁴ *Ibid.*

regionalen Krieg denkbar?“¹⁹⁵ Alle übrigen Fragen sind geschlossen formuliert und können von den Schülerinnen und Schüler mit ja oder nein beantwortet werden.

In dem Schulbuch von Diogene gefallen mir speziell zwei Aufgabenstellungen. Die eine hat mit der lebenden Geschichte (*oral history*) zu tun: Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, erwachsene Familienmitglieder zu befragen, welche Ereignisse des Abchasienkriegs 1992–1993 sie kennen. Auf der Grundlage der so gewonnenen Informationen sollen sie einen Aufsatz zum Thema „Der Abchasienkrieg“ schreiben.¹⁹⁶ In der zweiten Aufgabe sollen sie in Gruppenarbeit Bedingungen und Methoden zur Lösung des Abchasien- und des Südossetien-Konfliktes diskutieren und Prioritäten setzen. Dabei sollen wirtschaftliche und politische Ansätze erwogen werden.

Die Untersuchung der Darstellungsweise der eingefrorenen Konflikte in den neuen Schulbüchern Georgiens lässt folgende Schlussfolgerungen zu:

- Im Allgemeinen orientiert sich das in den georgischen Schulbüchern enthaltene Material über die eingefrorenen Konflikte an ihrer politischen Geschichte, was die traditionelle didaktische Betrachtungsweise der Geschichte Georgiens in unserem Land fortsetzt. Dennoch begegnet man in den Schulbüchern des Klio Verlags Versuchen, diese Tendenz zu ändern und die Aufmerksamkeit auf soziale, wirtschaftliche und andere Fragen zu lenken. Neben der politischen Geschichte wird es in zukünftigen Schulbüchern notwendig sein, *die gelebte Alltagsgeschichte in der Zeit der Konflikte, Migrationsprozesse sowie Beispiele von Freundschaft und gegenseitigen Hilfeleistungen zwischen unseren Völkern, herausragende Heldentaten etc. hinzuzufügen.*
- Die in den Schulbüchern im Zusammenhang mit den Konflikten verwendeten Quellen haben einen eher einseitigen Charakter und bieten keine Möglichkeit, das Problem multiperspektivisch zu betrachten. Um eine solche Betrachtungsweise zu ermöglichen, ist es notwendig, *Materialien abchasischer und südossetischer Provenienz zu untersuchen, was zunächst eine Aufgabe für die georgische Historiographie darstellt. Erst wenn diese Vorarbeit erledigt ist, können derartige Quellen in die Schulbücher integriert werden.* Leider ist es derzeit nicht möglich, gemeinsame Schulbücher mit abchasischen und südossetischen Historikerinnen und Historikern zu entwickeln. Selbst wenn sie entwickelt werden würden, wäre unsere Gesellschaft noch nicht bereit, sie anzunehmen. Jede Meinung, die von der herrschenden abweicht, stößt auf beiden Seiten auf wenig Akzeptanz. Außerdem muss die Zivilgesellschaft zur Aussöhnung bereit sein. Die georgische Gesellschaft ist dazu bereit, was von der abchasischen oder ossetischen nicht gesagt werden kann. Auch ist es verfrüht, von Zivilgesellschaften in diesen Regionen zu sprechen.
- *Die Verwendung verschiedenartiger Quellen ist erforderlich, nicht nur von Dokumenten und Fotos, sondern auch von Diagrammen, Karten, Karikaturen usw.*

¹⁹⁵ Ibid.

¹⁹⁶ Vgl. *ibid.*

- Die Schülerinnen und Schüler haben in der Regel keine Gelegenheit, über Abbildungen zu diskutieren, weil diese nicht dazu bestimmt sind, als Quelle zu fungieren (eine Ausnahme sind die Klio-Schulbücher).
- Der Begriff „eingefrorener Konflikt“ wird in keinem Schulbuch erklärt, obwohl er den Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit bieten würde zu verstehen, warum diese Konflikte bislang nicht gelöst worden sind.
- Die verwendeten didaktischen Methoden sind veraltet (besonders bezüglich des Unterrichts in der 12. Klasse). Die Fragen sind nicht durchdacht ausformuliert, was auf eine mangelnde didaktisch-methodologische Vorbereitung der Autorinnen und Autoren zurückzuführen ist. Davon zeugen auch andere Schulbuchkomponenten, darunter die Quellenauswahl, die Nichtanwendung moderner Unterrichtsmethoden wie z. B. der multiperspektivischen Betrachtung, ohne die eine Beschäftigung mit eingefrorenen Konflikten wenig Erfolg verspricht.

Alle diese Anmerkungen können in einer neuen Generation von Schulbüchern für die Grund- und Mittelschule berücksichtigt werden (für die 5. und 6. Klassen ist dies schon geschehen). Nach dem neuen, landesweit geltenden Programm wird das 20. Jahrhundert in der 9. Klasse behandelt, was uns Autorinnen und Autoren sowie den Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit bieten wird, die in Rede stehenden hochkomplexen und für das Land bedeutsamen geschichtlichen Ereignisse mit modernen Zugängen zu erschließen. Außerdem bietet sich auch die Gelegenheit, andere eingefrorene Konflikte in Aserbaidschan, Moldawien und der Ukraine in die Betrachtung miteinzubeziehen.

Literatur

Абдаладзе, Гванца, Бондо Купатадзе и Ната Ахметели. *История: Учебник XII класса*, Тбилиси: Издательство Диогене, 2012 (in georgischer Sprache). [Abdaladze, Gvantsa, Bondo Kupatadze und Nata Akhmeteli. *Geschichte: Klasse XII Lehrbuch*, Tiflis: Diogene Publishing, 2012.]

Асатиани, Нодар, Мариам Лорткипанидзе, Парнаоз Ломашвили и Гиорги Отхмезури. *История Грузии: Учебник IX класса*, Тбилиси: Издательство Бакур Сулакаури, 2012 (in georgischer Sprache). [Asatiani, Nodar, Mariam Lortkipanidse, Parnaoz Lomashvili und Georgi Othmezuri. *Geschichte Georgiens: Schulbuch der 9. Klasse*, Tbilisi: Bakur Sulakauri Publishing House, 2012.]

Джанелидзе, Отар, Аполон Табуашвили, Лери Тавадзе Лери и Нана Иремашвили. *История Грузии: Учебник IX класса*, Редактор серии Елене Медзмариашвили, Тбилиси: Издательство Клио, 2014 (in georgischer Sprache). [Janelidze, Otar, Apolon Tabuashvili, Leri Tavadze und Nana Iremashvili. *Geschichte Georgiens: Lehrbuch der Klasse IX*, Serienherausgeberin Elene Medzmariashvili, Tbilisi: Clio Publishing, 2014.]

Кигурадзе, Нино, Реваз Гачечиладзе и Гиорги Саникидзе. *История: Учебник XII класса*, Тбилиси: Издательство Бакур Сулакаури, 2012 (in georgischer Sprache). [Kiguradze,

Nigu, Revaz Gachechiladze und Giorgi Sanikidze. *Geschichte: Lehrbuch der XII. Klasse*, Tbilisi: Bakur Sulakauri Publishing House, 2012.]

Топчишвили, Роланд, Елене Медзмариашвили, Нодар Элизбарашвили и Гиоргий Автандилашвили. *Наша Грузия: учебник V класса*, Редактор серии Елене Медзмариашвили. Тбилиси: Издательство Клио, 2018 (in georgischer Sprache). [Topchishvili, Roland und Elene Medzmariashvili, Nodar Elizbarashvili und Giorgi Avtandilashvili. *Unser Georgien: V.-Klasse-Lehrbuch*, Serienherausgeberin Elene Medzmariashvili. Tiflis: Clio Publishing, 2018.]

Топчишвили, Роланд, Елене Медзмариашвили и другие. *Наша Грузия: Учебник VI класса*, Редактор серии Елене Медзмариашвили, Тбилиси: Издательство Клио, 2018 (in georgischer Sprache). [Topchishvili, Roland, Elene Medzmariashvili et al. *Unser Georgien: Klasse VI Lehrbuch*, Serienredakteurin Elene Medzmariashvili, Tbilisi: Clio Publishing, 2018.]

Geschichtsschulbücher als affektive Medien in der aserbaidischen Bildung

Vagif Abasov

Die Geschichte beschäftigt sich stärker mit Problemen der Gegenwart als mit denen der zu erforschenden Epoche.

Benedetto Croce

Nach dem Zerfall der Sowjetunion, der Entstehung von unabhängigen Staaten auf dem gegebenen Territorium und der damit verbundenen Machtübernahme durch neue Eliten kam die Zeit für neue historische Narrative und Konjunkturen.¹⁹⁷ Die neuen politischen Mächte waren daran interessiert, historiografisch möglichst schnell ein Paradigma durchzusetzen, das ihren Verbleib an der Macht begründen könnte.

In den letzten Jahren wurde eine neue Generation von Junghistorikerinnen und -historikern ausgebildet, die es nicht für nötig erachtet, ein kritisches Bewusstsein an den Tag zu legen. Sie bewegen sich gänzlich in dem vom Staat vorgegebenen ideologischen Rahmen. Als Handlungsschema darf man unterstellen: Eine freie ergebnisoffene Forschung streben sie erst gar nicht an. Sie ergehen sich in der „Erforschung“ von prinzipiell bereits bekanntem Geschehen, das sie als neue Entdeckung ausgeben und von dem sie behaupten, dass es bislang von verschiedenen „Volksfeinden“ verschwiegen wurde. Der sensationelle Charakter derartiger Entdeckungen lenkt von einer unsaubereren Beweisführung ab und lässt diese geradezu unwichtig erscheinen.

Eine weitere gängige Methode in derartigen Untersuchungen ist die Manipulation von Zahlen in den Beschreibungen der jeweiligen Verluste bzw. Opfer. Für eine höhere Publikumswirksamkeit werden große, stark aufgerundete Zahlen präsentiert, so dass von Zehn- und Hunderttausenden bis zu mehreren Millionen Opfern die Rede ist. Der Bürger, schockiert durch diese Zahlen, nimmt sie als Wahrheit an und neigt nicht dazu, sie durch eigene Recherchen zu überprüfen. Er hat weder die Möglichkeiten noch die Zeit dazu. Kritisches Denken wird auch dadurch erschwert, dass die Bürgerinnen und Bürger durch eine Informationsflut überfordert sind. Ein typisches Beispiel ist die Erklärung des Direktors des Instituts für Geschichte der Nationalen Akademie der Wissenschaften Aserbaidischans, Djabi Bairamov, der in einem Interview für die Regierungspartei „Eni Azerbaijan“ sagte:

Der am 24. März 1918 unter der Führung von Stepan Schahumjan entfesselte Genozid an Aserbaidischanerinnen und Aserbaidischanern dauerte einige Tage. Damals wurden auf dem aserbaidischen Territorium bis zu 700.000 Menschen ermordet.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Übersetzt aus dem Russischen von Yurii Zakharov.

¹⁹⁸ Институт истории НАНА, „В Азербайджане во время мартовских событий 1918 года армяне убили до 700 тысяч азербайджанцев“ [Das Institut für Geschichte an der Nationalen Akademie der Wissenschaften Aserbaidischans, „In Aserbaidischan ermordeten die Armenier während der März-Geschehnisse 1918 bis zu 700.000 Aserbaidischaner“], in: *Day.Az*, 30. März 2010, <http://news.day.az/society/201594.html>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019. Zur Diskussion um die Höhe der Opferzahlen siehe auch Институт истории НАНА, „В

Die entsprechende Mythenbildung fußt auf einigen Postulaten, deren wichtigste folgende sind: eine glorreiche alte Geschichte, die widerspruchlos von einer Opferrolle und einem großen Feindbild berichtet; die Zugehörigkeit zum Russischen Zarenreich und anschließend zur Sowjetunion, die es ermöglicht, eine permanente Aggression seitens Russlands als Quelle allen Elends darzustellen. Die Aufgabe für Historikerinnen und Historiker besteht nun darin, alle unerwünschten Tatsachen auszusortieren und ins Bild passende Fakten zur Rechtfertigung der gezogenen Schlüsse zu finden. Bei der Herausbildung des neuen nationalistischen Diskurses, der die Politik des historischen und kulturellen Gedächtnisses bestimmt, spielten die für Aserbaidschan leidvollen Folgen des Bergkarabachkrieges eine wichtige Rolle.

Wie der amerikanische Historiker Allan Megill¹⁹⁹ anmerkt, ist das Gedächtnis ein Muster der Vergangenheit, das in der Gegenwart konstruiert wird. Demnach kann es auch irrational, inkonsistent, trügerisch und selbstgenügend sein. Eines der bedeutenden Mittel des Wandels von einem individuellen zum kollektiven Gedächtnis ist der schulische Geschichtsunterricht, der seine Ziele erreicht, indem eine große Vergangenheit mit dem Kult um tote Helden (als Objekte des Stolzes und der Nachahmung) und das Bild eines permanenten Feindes einander gegenübergestellt werden. Wie der amerikanische Historiker Michael Smith²⁰⁰ über die Nationsbildung schrieb, muss eine Nation leben und sich weiterentwickeln, weil für sie bereits gestorben wurde. Das Narrativ in unseren Schulen stellt in der Tat das Bild eines Erbfeindes dar. Dabei handelt es sich nicht um irgendwelche untergegangenen Völker und Stämme, sondern um einen konkreten und heute noch wahrnehmbaren Feind. Verfestigt wird dieses Bild durch die Einführung des Erinnerungskultes in Form von Gedenkstätten, Ritualen in Schulen und durch Lehrtexte. Die mediale Darstellung dieses Feindes kann als affektiver Faktor im Schulunterricht im postsowjetischen Raum im Allgemeinen und in Aserbaidschan im Besonderen bezeichnet werden.

Die Vermittlerinnen und Vermittler oder Narratoren spielen bei der *affektiven* Aneignung von Lehrinhalten durch Lernende eine wichtige Rolle. Der etablierte schulische Diskurs gibt vor, was den Lernenden vermittelt wird und wie dies geschieht, ohne dass zusätzliche Richtlinien von der Obrigkeit ausgegeben werden müssten. Dabei spielen die Lehrbuchautorinnen und -autoren eine wichtige Rolle. Die Analyse von Schulbüchern zeigt, dass diese ihre persönliche Parteilichkeit und ihre Überzeugungen nicht verhehlen, sondern die Lernenden vielmehr mithilfe einer provokativen Methodologie bei der Bearbeitung von Texten und Fragen zu vorgegebenen Schlüssen dirigieren, wobei die Forschungsaktivität im Unterricht lediglich vorgetäuscht wird. Zu den Narratoren sind auch die Lehrerinnen und Lehrer zu zählen, die dafür sorgen, dass die in Lehrbüchern enthaltenen Bilder aufleben und Bezie-

Азербайджане во время мартовских событий 1918 года армяне убили до 700 тысяч азербайджанцев“ [Das Institut für Geschichte an der Nationalen Akademie der Wissenschaften Aserbaidschans, „In Aserbaidschan ermordeten die Armenier während der März-Geschehnisse 1918 bis zu 700.000 Aserbaidschaner“], in: *trend news agency*, 30. März 2010, <https://www.trend.az/azerbaijan/society/1660315.html>, zuletzt geprüft am 06. November 2019.

¹⁹⁹ Vgl. A. Мегилл, Историческая эпистемология. – М.: „Канон“, РООИ „Реабилитация“, 2007 [Allan Megill, Historische Erkenntnistheorie „Canon“, RООИ „Rehabilitation“, 2007], <http://abuss.narod.ru/Biblio/megill/megill11.htm>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

²⁰⁰ Vgl. М. Смит, „Память об утратах и азербайджанское общество // Азербайджан и Россия: общества и государства“, Летний сад, 2001 [Michael Smith, „Erinnerung an Verluste und aserbaisdchanische Gesellschaft // Aserbaidschan und Russland: Gesellschaften und Staaten“, Sommergarten, 2001], http://old.sakharov-center.ru/publications/azrus/az_004.htm, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

hungen zwischen Zeiten hergestellt werden. Ihnen kommt die Rolle zu, zu überzeugen und Zweifel auszuräumen.

Wenn es um „Gedächtniskriege“ geht, ist es traditionell eine der Hauptaufgaben der Geschichtswissenschaft, territoriale Ansprüche durch historische Argumente zu untermauern und ideologisch abzusichern. Der springende Punkt ist dabei, den autochthonen Charakter einer Bevölkerung zu belegen.

Indem sie Schülerinnen und Schülern der 5. Klassen über das Epos „Das Buch meines Großvaters Korkut“ erzählen, wollen die Autoren des Lehrbuches *Geschichte Aserbaidshans* sie davon überzeugen, dass ihre Vorfahren, die Oghusen, ehrbare Menschen waren, im Gegensatz zu ihren Feinden, die wie „Giauren in schwarzen Gewändern“²⁰¹ dargestellt werden. Giaur ist eine abgewandelte Form des arabischen Wortes Kāfir, das „Ungläubige“ bezeichnet. Diese Aussage entfaltet eine unheilvolle Wirkung, da sie nicht nur Feinde beschreibt, sondern auch deren Religion und folglich auch deren Kultur axiomatisch als feindlich erklärt und sie zu Fremden, den Anderen erklärt, mit denen es keine Gemeinsamkeiten geben kann. Eine derartige Darstellung „des Feindes“ birgt ein großes Potenzial zur Pauschalisierung. Wenn die ungläubigen Giauren die feindlichen Christen sind, so bedeutet dies, dass alle Christen Feinde sind. Die religiöse Differenzierung mit der Einteilung in „unser“ vs. „nicht-unser“ und Freund vs. Feind kann durchgehend im gesamten Buch beobachtet werden. Diese Konstrukte konnten relativ problemlos etabliert werden, da sie auf den bereits zu Sowjetzeiten existierenden Primordialitätskonzeptionen der kulturellen und politischen Einheit und der Dominanz des staatsbildenden Volkes beruhen, wodurch diesem ein Monopolrecht auf den Besitz des Landes zugestanden wurde. Die durch die sowjetische Nationalitätenpolitik definierten Grenzen sind zu den Grenzen der postsowjetischen Staaten geworden. Das trifft auch auf Aserbaidshans zu. Die sowjetische Nationalitätenpolitik wurde umfassender Kritik unterzogen, so dass sie zu einem Mittel wurde, um die seit jeher gegebene Feindseligkeit bestimmter Kräfte gegenüber dem aserbaidshanschen Volk und – noch wichtiger – um die Misserfolge der Anfangsetappe der Unabhängigkeit zu erklären. Durch eine derartige Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart werden die Empfängerinnen und Empfänger der Staatspropaganda dazu erzogen, klar und grundsätzlich zwischen Freunden und Feinden zu unterscheiden.

Einen wichtigen Platz in den sowjetischen Lehrbüchern nahm der Mythos von der autochthonen Bevölkerung ein, der das Recht einer Titularnation begründete, im jeweiligen Land zu wohnen, und ihr die Vorrangstellung dort einräumte. Damit wurden auch entsprechende Prioritäten bei der Geschichtsschreibung über die Völker gesetzt, die die jeweilige Region bewohnten. Darüber hinaus wurde das Monopolrecht der Titularnation auf territorialen Besitz im jeweiligen Gebiet zementiert. Moderne Lehrbücher übernahmen und entwickelten diese Primordialitätsdarstellung von den Ursprüngen bis zur Gegenwart mit einer deutlichen Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Fremden. Die Erziehungs- und Bildungsaufgaben konzentrierten sich auf die Säuberung des als eigentlich wichtig dargestellten Bereichs der Nationalgeschichte von vermeintlich fremdartigen Beimischungen, was zu Vereinfachung und Archaisierung führte. Im Endergebnis wurde die Mythologisierung fast

²⁰¹ *История Азербайджана: 5 класс*, Баку, 2016, § 12. [*Geschichte Aserbaidshans: 5. Klasse*, Баку, 2016, § 12.]

zum einzigen Instrument der Geschichtswahrnehmung. Die Ideen der Rückkehr zu den Wurzeln, untrennbar mit einem religiösen Impetus verwoben, von der Wiederherstellung der verletzten historischen Gerechtigkeit und der Darstellung der Sowjetzeit als einer Periode der totalen Unterdrückung und Vernichtung der nationalen Elite wurden zu festen Bestandteilen des nationalistischen Diskurses. Einige Errungenschaften und Erfolge der Sowjetära werden so ausgelegt, dass sie trotz der Politik Moskaus erzielt werden konnten oder sie werden zu erzwungenen Maßnahmen und Verfolgung eigener Interessen erklärt. Diese Interpretationen sind besonders in den 1970er und 1980er Jahre zu beobachten, als Gaydar Aliev in Aserbaidschan erstmals an die Macht kam.

Der leidvolle Ausgang des Bergkarabachkrieges und die tragischen Ereignisse währenddessen lieferten der im Aufbau begriffenen neuen nationalen Ideologie eine Vorlage dazu, das aserbajdschanische Volk als Opfer darzustellen. Diese Darstellung sollte im In- und im Ausland verbreitet werden. Darin fanden sowohl die unzähligen und nicht enden wollenden Überfälle der türkischen Nachbarn und das von ihnen verursachte Elend Niederschlag als auch der Kampf gegen sie. Die wichtige Rolle, die Aserbaidschan zuteilwurde, um eine Umgestaltung der geopolitischen Karte zugunsten der Christenheit zu verhindern, wurde ebenfalls betont, wie auch die glorreiche heroische Geschichte edelmütiger und, noch wichtiger, mächtiger Ahnen. Und obwohl die Kämpfe häufig erfolglos ausgingen, so das Narrativ, geschah dies nur aufgrund der zahlenmäßigen Überlegenheit der Feinde und durch den Mangel an Einigkeit.

Weiterhin wird betont, dass die Vergangenheit Antworten für die Gegenwart bereithalte. Trotz der ständigen Unterdrückung sei der Kampf nie eingestellt worden. Es habe früher im Gebiet Aserbaidschans mächtige Staaten gegeben, daher werde auch die schwierige Phase des Bergkarabach-Verlustes zwangsläufig von einem Triumph abgelöst. Die Betonung der Opferrolle wird dazu genutzt, die Fehlschläge der Vergangenheit zu erklären. Die Heroisierung und die glorreiche Geschichte der Ahnen sollen von den zwangsläufig zu erwartenden künftigen Siegen überzeugen. Damit ermöglichte die Kriegsniederlage und deren Folgen die Entwicklung einer kollektiven Erinnerung an den Bergkarabachkonflikt. Diese offiziell propagierte kollektive Erinnerung und das damit verbundene Zusammengehörigkeitsgefühl fingen individuelle Erinnerungen und emotionelle Erschütterungen sogar jener ein, die den Feind nicht zu Gesicht bekommen hatten oder nicht zu den Flüchtlingen oder Zwangsumgesiedelten zählten. Das wurde durch jenen Teil des sozialen Gedächtnisses begünstigt, der üblicherweise als kommunikatives Gedächtnis bezeichnet wird. Dies zeichnet sich durch die Formung oder Ergänzung der fehlenden Elemente in der eigenen Erinnerung durch alltäglichen Informationsaustausch mit anderen Mitgliedern der Gemeinschaft oder Gruppe aus, der man sich zugehörig fühlt. Dieser Aspekt ist auch in der Definition des Mythos von Aleida Assmann zu finden. Sie hält dazu an, den Mythos nicht nur als Entstellung und Manipulation zu betrachten, sondern als Blick auf Ereignisse in der Geschichte durch ein Identitätsprisma hindurch, also eine affektive Aneignung der eigenen Geschichte.²⁰² In einem solchen Fall werden keine Gegenbeweise akzeptiert und die selbstgerechte Überzeugung lässt sich nicht beeinflussen. Im Gegenteil wird diese Überzeugung in der Konfrontation mit gegensätzlichen

²⁰² Vgl. Алейда Ассман, *Длинная тень прошлого*, 2014, 39. [Aleida Assman, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, München: C. H. Beck, 2014, 39.]

Meinungen sogar weiter gefestigt, da – um dem Zustand der kognitiven Dissonanz entgegenzuwirken – nur Interpretationen ausgesucht werden, die der eigenen Zukunft Orientierungspunkte liefern.

Bei der Konstruktion einer neuen nationalen Identität treten die der Nationsbildung eigenen Elemente des kollektiven Bewusstseins, die der Selbstbehauptung und dem Überleben der Nation dienen sollen, unumgänglich zutage, wie es der französische Philosoph und Historiker Ernest Renan²⁰³ schon Ende des 19. Jahrhunderts ausführte. Zu den wichtigsten dieser Elemente gehören die Betonung trauriger Momente der Geschichte (die über stärkere affektive Wirkung verfügen als der Triumph); die Selbstdarstellung in der Rolle des Opfers; die Vertuschung komplizierter und bedrückender Perioden in der Vergangenheit, die keinen Anlass zum Stolz geben; und infolgedessen die Zwecklosigkeit und sogar Abträglichkeit grundlegender den mythologisierenden Narrativen zuwiderlaufender historischer Forschung. Eine entscheidende Rolle für die kollektive Erinnerung an den Bergkarabachkonflikt als einen jahrhundertelangen Konflikt zwischen den Armenierinnen und Armeniern und Aserbajdschanerinnen und Aserbajdschanern spielte der Erlass vom 26. März 1998 „Über den Genozid an den Aserbajdschanern“, den der frühere Präsident Gaydar Aliev unterzeichnete.²⁰⁴ Durch dieses offizielle Dokument wurde der Völkermord als eine wichtige Komponente der Staatsideologie endgültig bestätigt. Die amtliche Einführung der Verwendung des Begriffes „Genozid“ mit all seinen Implikationen in den politischen Diskurs diente als zusätzlicher und wichtigster Orientierungspunkt für die aserbajdschanische Geschichtsschreibung zu diesem Thema und begünstigte deren vollständige Ideologisierung. Von besonderer Bedeutung in der kollektiven Erinnerung an jene tragischen Ereignisse sind die neu installierten Gedenkstätten. Als wichtigster Ort des Gedenkens an die Opfer der tragischen Ereignisse, die sich im März 1918 ereigneten, fungiert die im Bergischen Park gelegene Schechidenallee, die an diesen Tagen von Tausenden von Menschen, einschließlich Schülerinnen und Schüler, besucht wird. Die Schechidenallee akkumuliert in sich die Erinnerung an mehrere schicksalhafte Perioden in der Geschichte des aserbajdschanischen Volkes. Hier wurden die Opfer der tragischen Nacht des 20. Januar 1990 und die im Bergkarabachkrieg Getöteten beigesetzt. Von offizieller Seite wird behauptet, dass hier auch die Opfer der Ereignisse vom März 1918 ruhen.²⁰⁵

Vor nicht allzu langer Zeit entstand eine weitere Gedenkstätte, die ebenfalls zu einem Ziel für Pilgerinnen und Pilger wurde: die Gedenkstätte in Quba. Die offizielle Version zu der Geschichte dieses Ortes lautet wie folgt: Im Rahmen der Bauarbeiten an einem Stadion wurde im Jahr 2007 ein Massengrab entdeckt. Laut eines Berichts der Generalstaatsanwaltschaft der Aserbajdschanischen Republik lagen dort, durcheinander und zusammen begraben, zahlreiche menschliche Skelette – Schädel, Hüft- und Beckenknochen, Rippen, Gliedmaßen und andere Körperteile von Personen verschiedenen Alters und beiderlei Geschlechts. Daraufhin wurden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Generalstaatsanwaltschaft, des Ministeriums für Natio-

²⁰³ Vgl. Эрнест Ренан, „Что такое нация“ [Ernest Renan, „Was ist eine Nation?“], http://www.hrono.ru/statii/2006/renan_naci.php, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

²⁰⁴ The Center of Effective Initiatives, „Указ Президента Азербайджанской Республики о геноциде азербайджанцев“ [„Dekret des Präsidenten der Republik Aserbajdschan über den Völkermord an Aserbajdschanern“], <http://www.azerbaycanli.org/ru/page131.html>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

²⁰⁵ Vgl. Кавказский Узел, „Трагические события марта 1918 года в Азербайджане („День геноцида““ [Kaukasischer Knoten, „Die tragischen Geschehnisse des März 1918 in Aserbajdschan („Der Tag des Genozids““], <https://www.kavkaz-uzel.eu/articles/204012/>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

nalsicherheit, des Instituts für Archäologie und Ethnographie der Nationalen Akademie der Wissenschaften, der Vereinigungen der Gerichtsmedizin und pathologischen Anatomie in die Region beordert.²⁰⁶ Und obwohl der Präsident der Akademie der Wissenschaften, Mahmud Kerimov, zunächst nachdrücklich mahnte, keine voreiligen Schlüsse zu ziehen²⁰⁷ und die Vermutung äußerte, dass der Tod einer so großen Anzahl von Menschen auch durch eine Epidemie verursacht worden sein könne, griff die Staatspropaganda dieses Ereignis sogleich auf. Ausländische Stellungnahmen wurden nicht eingeholt, vielmehr umgehend Behauptungen in den Raum gestellt. Es erschienen Berichte, dass die religiöse und ethnische Zugehörigkeit festgestellt werden konnte. So wurde herausgefunden, dass es sich bei den Toten um ortsansässige aserbajdschanische Musliminnen und Muslime, Lesgierinnen und Lesgier und Jüdinnen und Juden handelte. Der Generalstaatsanwaltschaft zufolge wurden viele Bewohnerinnen und Bewohner der Quba-Region polizeilich befragt. Auf der Grundlage der Erzählungen ihrer Eltern und älterer Verwandter gaben diese an, dass an diesem Ort die Opfer eines Massakers beigesetzt worden waren, das von einem aus Armeniern bestehenden Einsatztrupp verübt wurde, welcher Quba im Mai 1918 überfallen hatte.²⁰⁸ Daraus wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass das Grab in Zusammenhang mit einem Genozid steht, der von den Armeniern gegen die einheimische Zivilbevölkerung 1918 begangen wurde.

Die Ereignisse in Quba spielen in der Darstellung der Zusammenstöße und Gewaltexzesse 1918 eine nicht minder wichtige Rolle als die Ermordung der Zivilistinnen Zivilisten in Baku. Sie wurden Teil des Masternarrativs bezüglich der Leidensgeschichte des aserbajdschanischen Volkes und wurden als solcher in die schulischen Lehrpläne für die Geschichte Aserbajdschans im Unterricht der 5. Klasse aufgenommen. Im Zusammenhang mit der Darstellung der Quba-Ereignisse erzählen die Autoren eine Geschichte über den Besuch der Grabstätte durch eine alte Frau, die dorthin mit ihrer Enkelin kam und unter den Skeletten ihre Schwester anhand eines Medaillons erkannte.

In seinem berühmten Buch *Geschichtsbilder. Wie die Vergangenheit vermittelt wird. Beispiele aus aller Welt* zeigt Marc Ferro auf, dass in der Geschichte immer zwei Aspekte betont werden: Kampf und Heilung.²⁰⁹ Alles andere sei dazu da, die Ideologie zu tarnen. Im Fall der Erzählung in den aserbajdschanischen Lehrbüchern wird in der Heilsbotschaft versucht, die Fehlschläge der frühen 1990er Jahre, d. h. den tragischen Ausgang des Bergkarabachkrieges, durch die schon immer üble Gesinnung des Feindes und dessen Unterstützung durch starke Mächte zu erklären. Zugleich vermittelt der nationalistische Diskurs, dass, selbst wenn es in der Geschichte Misserfolge gegeben hat, diese immer durch Siege wettgemacht wurden. Daraus kann geschlossen werden, dass die aktuelle Phase der Tragödien

²⁰⁶ Vgl. Мой Азербайджан, „Официальное заключение Генеральной Прокуратуры Азербайджанской Республики по массовому захоронению в Кубе“ [Mein Aserbajdschan, „Der offizielle abschließende Bericht der Generalstaatsanwaltschaft der Aserbajdschanischen Republik über das Massengrab in Quba“], <http://www.myazerbaijan.org/index.php?p=history/37>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

²⁰⁷ Vgl. LezGi Yar, „Кто захоронен в Губе – евреи, лезгинь или „мусульмане““ [LezGi Yar, „Wer liegt in Quba begraben – Juden, Lesgier oder „Muslime““], http://lezgi-yar.ru/news/kto_zakhoronon_v_kube_lezginy_evrei_ili_musulmane/2012-01-21-607, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

²⁰⁸ Vgl. Мой Азербайджан, „Официальное заключение“ [Mein Aserbajdschan, „Der offizielle abschließende Bericht“].

²⁰⁹ Vgl. Марк Ферро, *как рассказывают историю детям в разных странах мира* [Marc Ferro, *Geschichtsbilder. Wie die Vergangenheit vermittelt wird. Beispiele aus aller Welt*], 1992, 15.

und der Trauer zwangsläufig durch einen Triumph abgelöst werden wird. Vor allem aber dient die Geschichte dazu, zu verdeutlichen, wer „wir“ und wer „sie“ sind. Ein solcher Diskurs lässt den Schülerinnen und Schülern keine Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden. Gleich von der ersten Stunde an werden sie mit sich unablässig wiederholenden refrainartigen Phrasen berieselt, mit jener von der geistigen Elite des Landes eingesetzten „Vernunft“, die bereits bei Antonio Gramsci²¹⁰ thematisiert wurde. Gerade die im Bildungsbereich tätige Intelligenzija aktiviert das Bild von Feind und Opfer im schulischen Diskurs. Ohne diese Angehörigen der geistigen Elite, die mit ihrer Autorität der Aura der Allwissenheit und Erfahrung Druck ausüben, hätte die Vergangenheit keine lebendige Beziehung zur Gegenwart bekommen und auch nicht das Recht, die Zukunft zu bestimmen. Eben ihre Erinnerung und ihre psychologische Disposition bestimmen mit mächtiger Überzeugungskraft jenes Narrativ, das auf das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler einhämmert. Im Verlauf des gesamten schulischen Geschichtsunterrichts wird den Schülerinnen und Schülern als Wissen vermittelt, dass Aserbaidshans sein Existenzrecht im Kampf mit unversöhnlichen Feinden errungen hat, deren Bild allmählich klare und deutliche Züge annimmt.

Ein Bild, in dem sich die konstruierte Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft zu einem Ganzen vereinigen, entsteht vor dem inneren Auge der Schülerinnen und Schüler während der Beschäftigung mit dem Epos „Kitabi Dede Korkut“, das als eines der wichtigsten Elemente des Kulturerbes Aserbaidshans gilt. Die Oghusen werden als direkte und wahre Vorfahren der heutigen Aserbaidshaner dargestellt. Folglich vererbten sie ihrer Nachwelt besonders positive, ehrbare Eigenschaften, die nun dem gesamten Volk zu eigen sind. Aber gleichzeitig erweist sich auch die Feindschaft mit den „andersgläubigen Giauren in schwarzen Gewändern“, unter denen eindeutig georgische und armenische Feudalherren und deren Gönner zu verstehen sind, als ein Teil des Erbes. Eine der beliebtesten Oghusen-Redensarten war: „Niemand kann ein alter Feind ein Freund sein.“ Die Gefahr dieser Redensart besteht darin, dass dieser „Feind“ keine leere Abstraktion ist. Im Verlauf der Ausführungen können sich die Schülerinnen und Schüler von der Realität des Feindes, seinen Charakteristika, seinem im Laufe der Zeit erstarkten Wunsch, die aserbaidshanischen Lande zu erobern, überzeugen. Als diese Feinde treten armenische und georgische andersgläubige „Giauren in schwarzen Gewändern“ und ihre Gönner (Byzanz) in Erscheinung.²¹¹ Indem die Verfasser das Wort „Andersgläubige“ betonen, unterstreichen sie die religiöse Seite der Auseinandersetzung.

In den Themen zu den Geschehnissen des 18. bis 19. Jahrhunderts entsteht ein einheitliches Bild der „Erzfeinde“ – Russland und die Armenier, die aufgrund gleichen Hasses auf die Turkvölker allgemein und insbesondere auf die Aserbaidshaner als Verbündete auftreten. Fortan werden Russland und die Armenier wie ein Monolith über die Lehrbuchseiten schreiten. Beispielsweise:

²¹⁰ Vgl. Ш. Мухф и Э. Лакло, „Концепция гегемонии А.Грамши, основная идея и постмарксизм“ [S. Muff und E. Laclau, „Das Konzept der Hegemonie A. Gramscis, die Grundidee und der Post-Marxismus“], <https://sci.house/politicheskaya-filosofiya-scibook/kontseptsiya-gegemonii-agramshi-osnovnaya-29265.html>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

²¹¹ Vgl. *История Азербайджана: 5 класс*, 2016, § 12 *Китаби Деде Горгуд – историческая летопись нашего народа*. [*Geschichte Aserbaidshans: 5. Klasse*, 2016, § 12 *Kitabi Dada Gorgud – die historische Chronik unseres Volkes*.]

Am 21. März 1828, dem Nouruz-Tag, wurde in den Regionen Nachitschewan und Erewan per Dekret des Zaren eine fiktive armenische Oblast²¹² gebildet. So wurde der Verrat der Armenier an unserem Volk entgolten.²¹³

Im Zusammenhang mit dem Bergkarabacher Gutsbesitzer Sultanbek Sultanov und dem von ihm organisierten Widerstand gegen die armenische Aggression nutzen die Autorinnen und Autoren wiederholt das noch nicht ausgeprägte Bewusstsein der Fünftklässlerinnen und -klässler, um sie durch Beeindruckung und Erschütterung zu beeinflussen:

Anfang des 20. Jahrhunderts begannen die von den Armeniern von langer Hand vorbereiteten Gräueltaten gegen unser Volk. Die Armenier richteten mit Unterstützung ihrer Gönner ein schreckliches Blutbad an, ein Massaker an unserem Volk in verschiedenen Winkeln unserer Heimat. [...] Armenische Banditen drangen in aserbajdschanische Ortschaften ein, misshandelten und folterten Menschen, verbrannten sie in Moscheen. Sie hängten ermordete Kinder, Frauen, Greise zur allgemeinen Einschüchterung an Bäume. Die von den Armeniern verübten Gräueltaten waren so entsetzlich wie das Massaker von Chodschali.²¹⁴

Die Entmenschlichung des Gegners erfolgt in zwei Richtungen: Erstens, indem dem Gegner unvorstellbare Grausamkeiten wie die Ermordung von wehrlosen Menschen wie Kindern, Alten usw. zugeschrieben werden, um seine Unmenschlichkeit zu betonen. Zweitens, indem der Feind *a priori* als unmenschlich gilt, da er schon immer ein Feind war und dafür „Beweise“ erbracht werden. Es geht so weit, dass sich Ethnonyme in Gattungsnamen verwandeln („Armenier“ in „Feinde“).

Der Schulunterricht ist nicht nur ein erfolgreiches Medium der Gedächtnispolitik. Er spiegelt auch nicht einfach den Zustand der Gesellschaft wider, sondern beeinflusst sie dialektisch. Und er umfasst tatsächlich ein größeres Segment der Gesellschaft als lediglich die Schülerinnen und Schüler. Außer dem eigentlichen Narrativ nehmen Schulaufführungen einen besonderen Platz ein, bei denen auch die Eltern als Zuschauerinnen und Zuschauer anwesend sein können. Aber am wichtigsten ist die emotionale Wirkung solcher Rituale. Hierzu zählen diverse, den tragischen Geschehnissen gewidmete Theateraufführungen, bei denen Schülerinnen und Schüler einschlägige Gedichte vortragen, bestimmte Rollen spielen und so dafür sorgen, dass die Vergangenheit oder vielmehr die erwünschte Erinnerung lebendig bleibt. So wird das kollektive Gedächtnis geformt, und das Gedächtnis jeder Schülerin und jedes Schülers soll zu einem Bestandteil in diesem Prozess werden, indem sie sich Schrecken und Schmerz vergegenwärtigen und sich auch auf einer emotionalen Ebene mit der Geschichte auseinandersetzen und sie so stärker verinnerlichen.

Eines der Kriterien bei der Erarbeitung von Lehrbüchern war durchaus die Entwicklung von kritischem Denken, das Schülerinnen und Schülern zu selbstständigen Untersuchungen und Interpretationen befähigen soll. Zu diesem Zweck wurden die Texte mit Quellen angereichert, die jedoch so arrangiert sind, dass sie die Schülerinnen und Schüler zu vorprogrammierten Schlussfolgerungen passend zum vorgegebenen Narrativ verleiten. Vorwiegend sind die Quellen ohne Titelangabe abgedruckt. Die Überschriften sind den Formulierungen nach nicht sehr aussagekräftig: „nach den Worten eines hochrangigen Beamten“ oder „in einem Dokument geht es um“. Die Quellen werden mit zahlreichen Auslassungen wieder-

²¹² Anmerkung der Herausgeberinnen und Herausgeber: Oblast ist ein Verwaltungsbezirk.

²¹³ *История Азербайджана: 5 класс*, 2016, § 30 Разделение Азербайджана. [*Geschichte Aserbajdschans: 5. Klasse*, 2016, § 30 Teilung Aserbajdschans.]

²¹⁴ *Ibid.*, § 38 Султан бек Султанов. [*Ibid.*, § 38 Sultan bek Sultanov.]

gegeben, wodurch häufig der ursprüngliche Sinn entstellt und die Aussagen aus dem Kontext gerissen werden.

Im Abschnitt „Die Bildung der Nation“ wird vor dem inneren Auge der Schülerinnen und Schüler eine Mauer errichtet, die dafür sorgt, dass andere Völker – hier geht es konkret um die Armenier und Russen – als etwas Fremdartiges und Feindliches erscheinen. Ein Zusammenleben mit ihnen verheiße nichts als Probleme. Nach der einleitenden Passage, in der es heißt, dass Russland in Nordaserbajdschan eine Politik der nationalen und religiösen Diskriminierung betrieb, werden folgende statistische Angaben gemacht:

In der fernen Vergangenheit lebte im historischen Gebiet Aserbajdschans kein einziger Russe. Demgegenüber machten die Russen gegen Ende des 19. Jahrhunderts zehn Prozent der Bevölkerung Nordaserbajdschans und zu einem Drittel die von Baku aus. In der Zeit der Chanate lebten in der Stadt Baku nicht mehr als drei bis fünf armenische Einwandererfamilien. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts waren die Armenier die drittstärkste Gruppe nach den Aserbajdschanern und Russen.²¹⁵

Und gleich danach ist zu lesen: „Unsere Religion und unsere Geistlichen wurden äußerst scharf überwacht.“²¹⁶ Gekrönt wird dieser Abschnitt von einer weiteren bezeichnenden Quelle, die die Geringschätzung und den unverhohlenen Chauvinismus des Zarentums unterstreichen soll. Ihre Glaubwürdigkeit wird lediglich dadurch betont, dass sie als eines der offiziellen Dokumente bezeichnet wird. Es heißt:

Die Bildung ist hier so zu organisieren, dass ein Tatar, der eine russische Ausbildung genoss, es zu nichts bringt. Indem er beim Schreiben auf Russisch viele Fehler macht, wird er sich nicht nur vor dem Gouverneur, sondern auch vor einem gemeinen Kanzleibeamten fürchten.²¹⁷

Nachdem die Schülerinnen und Schüler die Quelle gelesen haben, sollen sie eine einfache Frage beantworten: „Erklären sie anhand dieser Quelle das koloniale Wesen der Bildungspolitik.“²¹⁸

In dem Abschnitt mit dem Titel „Massenvernichtung der aserbajdschanischen Bevölkerung durch die Armenier“ werden wieder Handlungen der Russen und Armenier beschrieben, die sich gemeinsam gegen die Aserbajdschaner richteten. Im Autorentext werden deutlich ethnisch motivierte anti-aserbajdschanische Taten der Armenier hervorgehoben, die auf Geheiß der Russen agierten. Dort steht:

Ihr wisst schon, dass Russland zur Beherrschung der eroberten Völker das Prinzip „teile und herrsche“ anwandte. Die nach Aserbajdschan umgesiedelten und auf den besten Grundstücken angesiedelten Armenier mussten der russischen Regierung früher oder später ihre Dankbarkeit beweisen.²¹⁹

Weiter beschreiben die Autoren, wie die Regierung während der Kampfhandlungen gegen die revolutionäre Bewegung beschloss, die Vernichtung der turkmuslimischen Bevölkerung nach nationalen Merkmalen durch die Armenier zu organisieren:

²¹⁵ *История Азербайджана: 9 класс*, Баку, 2016, § 9 Формирование нации. [*Geschichte Aserbajdschans: 9. Klasse*, Baku, 2016, § 9 Bildung einer Nation.]

²¹⁶ Ibid.

²¹⁷ Ibid.

²¹⁸ Ibid.

²¹⁹ *История Азербайджана: 9 класс*, 2016, § 17 Массовое уничтожение армянами азербайджанского населения. Национально-демократическое движение. [*Geschichte Aserbajdschans: 9. Klasse*, 2016, § 17 Massenvernichtung der aserbajdschanischen Bevölkerung durch Armenier. Nationaldemokratische Bewegung.]

In ihrer schmutzigen Politik benutzte die Zarenregierung die Armenier als Instrument. Die Armenier dienten den Russen immer im Kampf gegen die turkmuslimischen Völker [...] Die Zarenregierung zettelte mit Hilfe der Armenier das erste nationale Massenpogrom in Baku an.²²⁰

Hier werden mehrere Mythen und Narrative miteinander verknüpft. Dabei handelt es sich sowohl um die aus der Sowjetzeit tradierte These der absichtlichen Aufhetzung der Völker durch den Zarismus, des immerwährenden Hasses auf die Turkvölker und Muslime als auch die Unfähigkeit der Armenier, ohne Fingerzeig der Russen selbstständig zu handeln, was eine direkte Anspielung auf die Gegenwart ist. Jedoch erfahren die Mythen gewisse Abwandlungen. Während früher alle aufeinander gehetzten Völker als Opfer der tückischen Machthaber erschienen, gibt es hier nur noch ein Opfer – die Aserbajdschaner. Die Armenier beteiligen sich bewusst an Pogromen und erfüllen den Willen der Russen. Und in dieser Verbundenheit erscheinen die Armenier und Russen auch in den anschließenden Kapiteln.

Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur die Taten der Feinde, sondern auch die Opfer sehen. Oft werden getötete Frauen, Kinder und Alte erwähnt und grausige Details, beispielsweise das Aufspießen von Säuglingen auf Bajonette oder die Verbrennung von Kindern, berichtet. Auch wird erwähnt, dass sich die armenische Intelligenzija und die armenische Kirche an den Pogromen beteiligten. Der Text lässt den Schluss zu, dass es keine schuldlosen Armenier gibt. Alle armenischen Bevölkerungsschichten seien am Völkermord beteiligt gewesen. Durch die ständige Wiederholung dieses Narrativs und ihr Aufgreifen während der Schulaufführungen entwickeln die Schülerinnen und Schüler Vorstellungen, die ihre selbst produzierten oder konstruierten Erinnerungen prägen. Erschütterung und Überwältigung sind die emotionalen Mechanismen, die die Schülerinnen und Schüler in einem Teufelskreis der Schaffung von Feind- und Opferbildern festhalten können. Nur Pädagoginnen und Pädagogen, die bestrebt darin sind, dies zu ändern, können ihnen helfen, diesen zu durchbrechen, indem sie ihnen eine andere Interpretation der Geschehnisse und zusätzlicher Informationsquellen anbieten.

Wie oben bereits erwähnt, spiegeln die Lehrbücher als ideologische Ressource nicht nur die verordnete und in der Gesellschaft dominante Ideologie wider, sondern wirken mittelbar auf diese ein. Auch die ältere Generation kommt mit den vermittelten Narrativen durch ihre Kinder und Enkelkinder in Kontakt. Im Endeffekt können diese Vorstellungen eine abweisende Haltung gegenüber modernen und wissenschaftsbasierten Veränderungen hervorrufen. So wurde auf Facebook der Post eines Elternteils veröffentlicht, der eine Karte aus dem Lehrbuch *Allgemeine Geschichte* für die 10. Klasse zum Thema „Das antike Griechenland und Rom“ enthielt. Die Empörung rührte daher, dass auf dieser Karte des Römischen Weltreiches des 1.–2. Jahrhunderts das Gebiet, das direkt an das Gebiet des heutigen Aserbajdschan grenzte und sogar darauf ein wenig übergriff, als Armenien bezeichnet war.²²¹ Als Folge wurden die Lehrbücher eilig eingezogen und innerhalb einer Woche durch neue ersetzt. Bemerkenswert ist, dass die identischen Lehrbücher für den aserbajdschanischsprachigen Schulsektor das Wort „Armenien“ nicht enthielten. Es könnte angenommen werden, dass sich

²²⁰ Ibid.

²²¹ Der Skandal über die Karte von „Großarmenien“ in aserbajdschanischen Lehrbüchern wurde amtlich kommentiert. Vgl. 1News.az, „ГЭЦ прокомментировал скандал по поводу карты «Великой Армении» в азербайджанских учебниках“ [1News.az, „SCE kommentierte den Skandal um die Karte ‚Großes Armenien‘ in aserbajdschanischen Lehrbüchern“], 10. Oktober 2017, <http://www.1news.az/news/gec-vyrazil-otnoshenie-k-voprosu-v-svyazi-s-uchebnikom-x-klassa-vseobschaya-istoriya>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

hier versehentlich ein Fehler eingeschlichen hat: nachdem die Karte von der fälschlichen Benennung befreit worden war, wurde der Fehler auch im russischsprachigen Pendant behoben. Die Verfasser bemühten sich, den Bürgerinnen und Bürgern zu erklären, dass sie lediglich gängige Karten verwendet und nichts selbstständig ergänzt hätten. Allerdings wurde der Umstand nicht erklärt, warum dann die aserbajdschanischsprachigen Lehrbücher doch mit einer redigierten Karte abgedruckt worden waren.

In dem gleichen Lehrbuch ist auch eine Gegenüberstellung nach religiösen Gesichtspunkten zu finden. Für den Begriff „Ungläubige“ ist kein interpretatorischer Spielraum vorgesehen und es wird z. B. nicht erklärt, dass ähnlich wie die Christen für die Muslime auch die Letzteren für die Ersteren „Ungläubige“ sein können. Die Bezeichnung wird ausschließlich für Nichtmuslime verwendet und erzeugt einen spezifischen Eindruck. So wird ein Gespräch des Emirs Timur mit Gesandten des osmanischen Sultans Bayezid angeführt, in dem er verspricht, nicht in ihr Land einzurücken, solange der Sultan gegen die Ungläubigen kämpft. Der Emir wolle kein muslimisches Land zerstören, wenn den Ungläubigen dadurch Vorteile entstünden. Am Ende des Abschnittes steht die Frage: „Wie ist Timurs Erklärung zu verstehen?“ Hierdurch werden die Schülerinnen und Schüler zu einer klaren Teilung der Welt in das Eigene und das Fremde verleitet.

Im Vergleich des Lehrbuches für die 9. Klasse mit dem aktuellsten Lehrbuch für die 11. Klasse hat sich bezüglich des Themas „Die Nationbildung“ kaum etwas verändert. Allein die affektive Ansprache der Schülerinnen und Schüler wurde verstärkt, indem Ausdrücke hinzugefügt wurden, die in stärkerem Maße Emotionen hervorrufen sollen. Hierzu zählt beispielsweise:

Unser Volk bekam eine unglaublich starke nationale und religiöse Unterdrückung zu spüren. Ab dem ersten Tag der Eroberung betrieb Russland eine Diskriminierungspolitik auf diesem Gebiet. Die jahrhundertealten Werte unseres Volkes, seine Sitten und Gebräuche wurden abgelehnt. Selbst die hiesige Sprache wurde nicht als Zweitsprache zugelassen. Sämtliche amtliche Dokumente wurden auf Russisch verfasst. Damit das Volk seine Identität verlor und sich von seinen historischen Wurzeln entfernte, wurden die turksprachigen Aserbajdschaner als „Tataren“ und „Muslime“ bezeichnet.²²²

Die Autoren verspüren keine kognitive Dissonanz, wenn sie anschließend schreiben: „Ungeachtet des Drucks und der Unterdrückung konnte unser Volk seine Wurzeln und die für die Nationbildung unentbehrliche Sprache bewahren.“ In dem Kapitel zur zaristischen Politik, die zum nationalen Massenmord führte, verändert sich der Ton ein wenig, der Sinn bleibt aber der alte. Das Massaker sei vom Zarismus provoziert worden. Der Bakuer Gouverneur Nakaschidse wird als Verantwortlicher genannt. Zwar wird die Rolle der Daschnaken am Massaker behandelt, allerdings werden die Armenier weiterhin als Volk pauschalisiert, das als Gesamtheit schuld an dem Gemetzel sei. Es werden Städte aufgezählt, in die die Armenier einfielen, jedoch überall zurückgeschlagen wurden. Im Unterschied zu dem Schulbuch für die 9. Klasse finden sich im Buch für die 11. Klasse folgende richtungsweisende Fragen und Arbeitsanweisungen: 1) Worin bestand das Ziel der Armenier? Zieht einen Vergleich mit der heutigen Zeit und erstellt Schlussfolgerungen. 2) Welche in dem Kapitel beschriebenen Geschehnisse sind denen von Chodschali ähnlich? Führt Argumente an. 3) Zieht unter der

²²² *История Азербайджана: 11 класс*, Баку, 2018, § 6 Экономическое развитие в Северном Азербайджане. [Geschichte Aserbajdschans: 11. Klasse, Baku, 2018, § 6 Wirtschaftliche Entwicklung in Nordaserbajdschan.]

Verwendung zusätzlicher Materialien einen Vergleich zwischen den Ereignissen in Bergkarabach am Anfang und am Ende des 20. Jahrhunderts.²²³

Die Aufnahme zahlreicher diskriminierender Texte sowohl nationalen als auch religiösen Charakters in die Lehrbücher lässt sich auch durch den Umstand erklären, dass die Autorinnen und Autoren ihre Texte für eine aserbaidischsprachige Leserschaft schreiben, wobei sie von ihren persönlichen nationalistischen und religiösen Überzeugungen ausgehen. Es ist nicht verwunderlich, dass bei der Darstellung der Kultur und des gesellschaftlichen Lebens in Aserbaidschan im 19. bis 20. Jahrhundert der Atheismus im Allgemeinen und der Atheismus der progressiven aserbaidischsprachigen Persönlichkeiten im Besonderen gänzlich verschwiegen wird. Die aufgrund dieser Prämissen geschriebenen Texte wurden lediglich ins Russische übersetzt, ohne die Existenz von Vertreterinnen und Vertretern anderer ethnischer Minderheiten und von Andersgläubigen im russischen Unterrichtssektor zu berücksichtigen. So werden die Schülerinnen und Schüler auch dort mit der Behauptung konfrontiert, der Islam sei die beste, vollkommenste Religion.

Schulbücher

История Азербайджана: 5 класс, Баку, 2016. [*Geschichte Aserbaidschans: 5. Klasse*, Baku, 2016.]

История Азербайджана: 9 класс, Баку, 2016. [*Geschichte Aserbaidschans: 9. Klasse*, Baku, 2016.]

История Азербайджана: 11 класс, Баку, 2018. [*Geschichte Aserbaidschans: 11. Klasse*, Baku, 2018.]

Literatur

Ассман, Алейда. *Длинная тень прошлого*, 2014. [Aleida Assman, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, München: C. H. Beck, 2014.]

Ферро, Марк. *как рассказывают историю детям в разных странах мира*, 1992. [Ferro, Marc. *Geschichtsbilder. Wie die Vergangenheit vermittelt wird. Beispiele aus aller Welt*, 1992.]

Кавказский Узел. „Трагические события марта 1918 года в Азербайджане („День геноцида“)“ [Kaukasischer Knoten. „Die tragischen Geschehnisse des März 1918 in Aserbaidschan („Der Tag des Genozids“)“, <https://www.kavkaz-uzel.eu/articles/204012/>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

LezGi Yar, „Кто захоронен в Губе – евреи, лезгины или мусульмане“ [LezGi Yar, „Wer liegt in Quba begraben – Juden, Lesgier oder Muslime“, <http://lezgi->

²²³ Vgl. *ibid.*, § 8 Политика национальной розни, проводимая царизмом. [*Ibid.*, § 8 Die Politik des nationalen Gemetzels, die vom Zarismus betrieben wird.]

yar.ru/news/kto_zakhoronen_v_kube_lezginy_evrei_ili_musulmane/2012-01-21-607, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Мегилл, А. Историческая эпистемология. – М.: „Канон“, РООИ „Реабилитация“, 2007 [Megill, Allan. Historische Erkenntnistheorie „Canon“, RООИ „Rehabilitation“, 2007], <http://abuss.narod.ru/Biblio/megill/megill11.htm>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Мой Азербайджан. „Официальное заключение Генеральной Прокуратуры Азербайджанской Республики по массовому захоронению в Кубе“ [Mein Aserbaidtschan, „Der offizielle abschließende Bericht der Generalstaatsanwaltschaft der Aserbaidtschanischen Republik über das Massengrab in Quba“], <http://www.myazerbaijan.org/index.php?p=history/37>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Муфф, Ш. и Э. Лакло. „Концепция гегемонии А.Грамши, основная идея и постмарксизм“ [Muff, S. und E. Laclau. „Das Konzept der Hegemonie A. Gramscis, die Grundidee und der Post-Marxismus“], <https://sci.house/politicheskaya-filosofiya-scibook/kontseptsiya-gegemonii-agramshi-osnovnaya-29265.html>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Институт истории НАНА. „В Азербайджане во время мартовских событий 1918 года армяне убили до 700 тысяч азербайджанцев“ [Das Institut für Geschichte an der Nationalen Akademie der Wissenschaften Aserbaidtschans. „In Aserbaidtschan ermordeten die Armenier während der März-Geschehnisse 1918 bis zu 700.000 Aserbaidtschaner“], in: *Day.Az*, 30. März 2010, <http://news.day.az/society/201594.html>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Институт истории НАНА. „В Азербайджане во время мартовских событий 1918 года армяне убили до 700 тысяч азербайджанцев“ [Das Institut für Geschichte an der Nationalen Akademie der Wissenschaften Aserbaidtschans. „In Aserbaidtschan ermordeten die Armenier während der März-Geschehnisse 1918 bis zu 700.000 Aserbaidtschaner“], in: *trend news agency*, 30. März 2010, <https://www.trend.az/azerbaijan/society/1660315.html>, zuletzt geprüft am 06. November 2019.

Ренан, Эрнест. „Что такое нация“ [Renan, Ernest. „Was ist eine Nation?“], http://www.hrono.ru/statii/2006/renan_naci.php, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Смит, М. „Память об утратах и азербайджанское общество // Азербайджан и Россия: общества и государства“, Летний сад, 2001 [Smith, Michael. „Erinnerung an Verluste und aserbaidtschanische Gesellschaft // Aserbaidtschan und Russland: Gesellschaften und Staaten“, Sommergarten, 2001], http://old.sakharov-center.ru/publications/azrus/az_004.htm, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

The Center of Effective Initiatives. „Указ Президента Азербайджанской Республики о геноциде азербайджанцев“ [„Dekret des Präsidenten der Republik Aserbaidtschan über den Völkermord an Aserbaidtschanern“], <http://www.azerbaycanli.org/ru/page131.html>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

1News.az. „ГЭЦ прокомментировал скандал по поводу карты «Великой Армении» в азербайджанских учебниках“ [„SCE kommentierte den Skandal um die Karte Großes

Armenien⁶ in aserbaidjanischen Lehrbüchern“], 10. Oktober 2017, <http://www.1news.az/news/gec-vyrazil-otnoshenie-k-voprosu-v-svyazi-s-uchebnikom-x-klassa-vseobschaya-istoriya>, zuletzt geprüft am 21. Mai 2019.

Shaping History through Memory and Forgetting: The Case of Post-Soviet Armenia

Tigran Zakaryan

In authoritarian states, history textbooks are uniquely powerful tools in the hands of state elites for shaping people's perceptions of their own past and, therefore, attitudes toward the present state of affairs. As Marc Ferro, a renowned historian and seminal author of history textbooks states, "Our images of other people, or of ourselves for that matter, reflect the history we are taught as children."²²⁴

National histories are narratives of the past developed by elites, which proscribe ready-made patterns of remembering to the masses, constituting the nation. What is excluded from this narrative is equally and sometimes even more important than what falls within such narratives.

Histories [...] are based on memories organized into narratives. Whatever actually happened is far less important than how it is remembered. What is remembered, what has been forgotten or repressed, provides the template through which the world is understood,²²⁵

writes Ronald G. Suny.

Armenian national historiography of the past several decades has been marked by "memory gaps" – topics which were taboo or chosen willingly or unwillingly to be avoided because, among other reasons, the production of historical texts rested in the tight grip of Soviet state ideology. After Armenia's independence, some previously repressed topics in the country's history were revived and researched, finding their way into history textbooks.²²⁶ However, some topics continue to be left out of textbooks on national history for reasons to be discussed here.

Although Armenian history textbooks have become a topic of study only recently, they have nonetheless been researched considerably.²²⁷ Yet so far, little attention has been paid to what is missing or forgotten in such textbooks.

²²⁴ Marc Ferro, *The Use and Abuse of History or How the Past is Taught to Children*, London and New York: Routledge, 2003, 23.

²²⁵ Ronald Grigor Suny, "Constructing Primordialism: Old Histories for New Nations," in: *The Journal of Modern History* 73, 4 (2001), 863.

²²⁶ This refers mainly to the topics previously silenced under the Communist regime, such as the Soviet-Turkish treaties on the territorial division of Eastern Armenia in 1921 etc. – topics which found their way into all history textbooks since Armenia's independence (primary, secondary and beyond).

²²⁷ See, for instance, Karine Khajoyan and Armine Davtyan, "The Topics of Tolerance and Intolerance in the 9th, 10th and 11th Grade Textbooks on Armenian Literature, Armenian History and History of the Armenian Church," in: Gevorg Ter-Gabrielyan and Ara Nedolyan (eds.), *Manifestation of Tolerance and Intolerance in Armenian Literature: Collection of Studies*, Yerevan: Eurasia Partnership Foundation, 2017, 82–109; Satenik Mkrtchyan, "Research Topic: Armenia-Georgia Relations (1918–1921), as Reflected in School Textbooks: 'Wars' or 'Dialogues' of 'Memories'," https://ge.boell.org/sites/default/files/uploads/2015/11/satenik_mkrtychyan.pdf, last access 27 December 2018; Tigran Zakaryan, "представление других в школьных учебниках грузии на примере школьного учебника для 9-го класса" ["Representation of the "Others" in the School Textbooks of Georgia, using the Example of the History of Georgia for the 9th Grade"], in: *A Cross-Analysis of the School Textbooks of the South Caucasus Countries*, Yerevan: Edit Print, 2012, 26–41; Mikayel Zolyan and Tigran

Forgetting for the sake of a nation

Forgetting is one component of an individual's memory, and the same applies to societies and nations, in particular. French historian and philosopher Ernest Renan, in his much-celebrated speech titled "Qu'est-ce qu'une nation?" (What is a nation?), delivered in the Sorbonne in 1882, stated that a nation is a collective entity whose members share not only common memories but also common oblivion. "The essence of a nation is that all of its individual members have a great deal in common and also that they have forgotten many things,"²²⁸ he notes.

Armenian history is no exception. Having been part of the USSR for many years, Armenia's past was colonized by the Soviet system, which underlined the "special mission" of the Russian nation, among other things. According to said mission, Russia saved a number of nations from "servitude" and gave them a chance for national emancipation vis-a-vis a new socialist homeland.

It must be noted that gaps in Armenian history were due not only to reasons stemming uniquely from Soviet ideological control. The history of marginal/minority religious, ethnic and other groups residing in Armenia was excluded from Armenian history, as the very concept of Armenian history from long before Soviet times was centred around the nation and the Armenian Apostolic Church. There is research that indicates that e.g. Catholic Armenians' religious and educational activities in the late-medieval and early-modern period has not been included in Soviet or post-Soviet history textbooks.

Paradoxes of Soviet and Armenian post-Soviet historiography

The official narrative of the history of the Soviet Union underlined the missionary role of the Russian nation, as aforementioned. Yet it is not that simple. The USSR and its official Soviet ideology created a curious blend of both nationalist and colonialist discourses, which suggested, on one hand, that the constituent non-Russian nations were destined to be assimilated and merged into greater empires (or, in the case of Armenians, even physically annihilated), while at the same time admitting the wrongdoings of "tsarism," a euphemism for "Russian colonialism." The Russian people in the official Soviet-Armenian historiography, as in other Soviet republics, were invariably portrayed as "brotherly." This description sometimes even extended to certain individuals and high-ranking officials from the very "tsarist" regime to who had committed wrongdoings.²²⁹

Zakaryan, "'We are a Small People but ...': The Image of Self, Image of the Other, and Image of the Enemy in School Textbooks on History of Armenia, in: *Mnogolikaya Klio: boi za istoriyu na postsovetskom prostranstve* [Multi-Faced Clio: Fights for History in the post-Soviet Area], Berlin: Logos Verlag, 2010, 48–62.

²²⁸ Ernest Renan, "Qu'est-ce qu'une nation?", in: Ernest Renan, *Qu'est-ce qu'une nation?* Paris: Presses-Pocket, 1992, 45.

²²⁹ See, for instance, *Hay zhoghovrdi patmutyun* [The History of the Armenian People] in 8 volumes, vol. 6, Yerevan: Publishing House of the Academy of Sciences of the Armenian SSR, 1981; e.g. 156, 269, 279, 478.

This narrative legitimized both Russian pre-eminence in the USSR and, to some extent, the national aspirations of constituent nations within the Soviet framework. (The Soviet anthem, adopted in 1944, mentioned in the first two lines a “Great Russia” that “forged forever a union of free republics.”) Even after the downfall of the Soviet system, there remain gaps and inconsistencies in the narratives of present-day Armenian history textbooks that need also to be addressed.

Following the fall of the Russian Empire, taboo topics like the creation of an independent Armenian republic and its conquest and partition by Soviet Russia and Turkey as well as an adequate account of the Soviet years were rather quick to find their way into mainstream academic historiography and hence into history textbooks to reflect new nationalist narratives. Yet changes to the narrative and instruction of history largely stopped there. Moreover, the overall tone of the assessment of Armenian-Russian relations and the role played by the Russian Empire and the Soviet Union in the history of the Armenian nation is one of appeasement toward Russia and the USSR, especially when compared to the tone of history textbooks from other former Soviet Republics.²³⁰

The contemporary Russian historian Marina Moseikina singles out Armenian textbooks for portraying Eastern Armenia’s incorporation into Russia as “objectively recounted,” while criticizing the national history textbooks in other former Soviet republics for “revisionism”: “In fact, in all of them (with the exception of Belarus and partially Armenia) to one or another extent the nationalistic approaches to the history of Russia’s triumph (sic)” can be observed.²³¹

Remembering brotherhood, forgetting “masterhood”

The history of Armenian-Russian political interaction begins at the beginning of the eighteenth century with Peter the Great’s plans to conquer the South Caucasus from a weakened Safavid Iran. However, Russia was unable to fulfil those plans on its own, given that another powerful empire, the Ottomans, required their share of the booty.

The Russian Empire, based on state interest and the political realities of the time, on the one hand activated pro-Russian sentiment among Armenians and Georgians under Iranian rule, while on the other hand reaching a compromise with the Ottomans, leaving fellow Christians under a new Muslim ruler and keeping the Caspian shore under its dominion.

The tradition of using euphemisms in the retelling of history is still present in the narrative of the beginning of the Soviet regime in Armenia. In a few cases we find the oddly stilted expression “the unfavourable attitudes of the Soviet Russian leadership towards

²³⁰ Marina Nikolaevna Moseikina, “Russian Image in History Textbooks of the Post-Soviet States: To the Question of Updating the Module ‘History of Russia’ in the Concept of a Comprehensive Exam for Foreign Citizens in the Russian Federation as a Way of Adapting to Life in a Multicultural Society,” in: *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing* 6, 1, (February 2015), 52.

²³¹ *Ibid.*, 52.

Armenians” – in places where the simple term “anti-Armenian” is otherwise used when describing Azerbaijani diplomatic activities from 1918 to 1921, for instance.²³²

The Constantinople Treaty of 1724 was a difficult topic for Armenian historiography and textbooks portraying Russia as a friend to Armenia. The treaty is reflected in post-independence textbooks with euphemisms typical of the Soviet period, such as the “inability of Russian troops to move any further”²³³ – as opposed to simply writing that the Constantinople Treaty was directly agreed to by Russia’s own government. Another example is the statement that both the Ottoman and Russian Empires “were trying to avoid conflict at all costs.”²³⁴ On the whole, even if presenting factual information, the 1724 Constantinople Treaty narrative surprisingly does not provide a chiefly Armenian perspective, as could be expected from a national history textbook; the textbook narrative is also less critical of Russian policies compared to those of other big powers. To prove this point, it is enough to compare critical remarks towards the European Great Powers in different passages, noting that they were “creating obstacles” for Russia to take over the Western part of Armenia in the nineteenth century, which, as the textbook rightfully asserts, could have meant a positive change in the lives of the local Armenian population.²³⁵

Another interesting topic is the downfall of the first Armenian Republic in 1920 against the backdrop of the alliance of Soviet Russia with republican Turkey and the treaties of 1921, essentially partitioning Armenia between the two powers. When tackling the Russian-Turkish alliance, the textbook often mentions its anti-Armenian aspects; however, in some instances one can observe a certain “blame-shifting” in the mentioning of “anti-Armenian lobbying,” as opposed to mentioning direct responsibility and the political will behind Soviet Russia’s authority for decisions clearly unfavourable for Armenia.²³⁶ For instance, the fact that the Soviet-Armenian delegation was not admitted as a party to the Moscow Treaty negotiations in February and March 1921 is explained by “efforts on the Turkish side,”²³⁷ without explaining why the Soviet Russian government – which is said in the textbook to have favoured both Soviet Armenia’s and Azerbaijan’s participation in the talks – complied with Turkish demands. In the same section of the textbook, a passage claims that Soviet Azerbaijan’s leadership was also involved in what can be called “pro-Turkey lobbying” to the Soviet leadership. However, this can hardly be considered a plausible explanation for excluding the Armenian delegation from these talks.²³⁸

Yet the textbook’s statement, “Neither Soviet Russia nor Kemalist Turkey had any right to make arrangements on Armenian territory without the participation of the Armenian party,”²³⁹ sounds only partially plausible. In reality, the predecessor of Soviet Armenia, the

²³² E. Gevorgyan, K. Khachatryan, A. Virabyan, *Hayoc pamutyun* [Armenian History], textbook for ninth grade of basic (standard) school, Yerevan, Zangak Pub., 2014; 27, 37.

²³³ P. Chobanyan, V. Barkhudaryan, A. Kharatyan, E. Kostandyan, R. Gasparyan, D. Muradyan, R. Sahakyan and A. Hakobyan, *Hayoc pamutyun (zhamanakakic shrjan)* [Armenian History (Modern Period)], textbook for eighth grade of basic (standard) school, Yerevan: Macmillan Armenia, 2012, 14.

²³⁴ *Ibid.*, 38.

²³⁵ *Ibid.*, 4, 51, 84.

²³⁶ E. Gevorgyan, et al., *Hayoc patmutyun* [Armenian History], e.g. 51, 53, 56.

²³⁷ *Ibid.*, 54.

²³⁸ *Ibid.*, 49, 53.

²³⁹ *Ibid.*, 7.

Republic of Armenia, was at war with the de-facto government of Turkey, hence the Turkish Republic could certainly be a signatory party to such a document. Meanwhile, Soviet Russia's signature on the document is more problematic, as it formally had no involvement in the conflict and as Soviet Armenia was nominally an independent state.

The textbook also mentions several representatives of the Soviet Armenian leadership as “preoccupied with Armenian national issues”²⁴⁰ during the Soviet regime. However, we are not provided an accurate picture as to what odds the Soviet Armenian leadership was fighting against, what messages they received, or what sanctions they faced from Moscow for their nationalist activities. The national policies of the Soviet authorities are rather blurry in the picture provided by these history textbooks, although represented in a negative tone. Furthermore, there is little attempt to explain to students why Armenia, like any other constituent republic of the Soviet Union, had very limited self-governance, let alone sovereignty. On two consecutive pages the ninth-grade history textbook states that the “sovereignty of the [constituent] republics [in the Transcaucasian Soviet Federative Socialist Republic] was very limited” and that, according to the USSR Treaty, the former Soviet republics had to “maintain their sovereignty.”²⁴¹ The authors fail to explain the reasons for this discrepancy between paper and reality.

These are only a few examples of the overall pattern to be found in the analysed history textbooks, which generally can be said to be adjusted to the current patterns of the relationship between Armenia and Russia, on the one hand, and to the nationalist mythological patterns in current circulation, on the other.

Forgetting the “Others”

While Armenian textbooks do not have much genuinely hostile rhetoric against foreign invaders or neighbouring countries, they do contain obvious gaps in their narratives on the presence of “Others” in general and non-Armenians and non-Apostolic Armenians in particular. In some historical periods, there was a significant Muslim presence in both the population and governance of different Armenian localities. Armenian historiography states that ethnic Armenians made up less than half of the population of most parts of Eastern Armenia, particularly in the Yerevan Khanate, on the eve of its occupation by Russia in 1828.

All these facts are addressed only superficially in Armenian history textbooks, for which there is also a political reason: The presence of a Muslim population in Eastern Armenia is currently used by the modern and state-controlled historiography of Azerbaijan to justify “historic” claims to Karabakh and other Eastern Armenian territories. By discarding this part of Armenia's history, Armenian historiography seems to implicitly agree with the theory that the Muslim people residing in Armenia had an Azerbaijani rather than an Armenian identity, while explicitly and naturally (for political reasons) rejecting such a theory.

This worry that Muslims might be seen as having other ethnic ties is also projected on Armenia's Muslim entities from earlier periods. The Muslim/Arab political entities

²⁴⁰ Ibid., 52.

²⁴¹ Ibid., 47–48.

(emirates), beginning from Arab rule in Armenia and existing during the Bagratid Dynasty, are hardly mentioned in the textbooks. There is also no mention made of the emirate in Khlat in the twelfth and early thirteenth centuries in most of the history textbooks although it has been known and established by Armenian academic historiography that the title Sharamen (Shah-i-Arman), or “king of the Armenians,” was an official title of the Khlat emirate. Furthermore, it has also been acknowledged that this region was likely predominantly ethnic Armenian, including some Armenian semi-dependent principalities – mentioned as independent of their lords, hence disregarding their vassal status under Shah-i-Arman – and that even some of the rulers of such principalities were Armenian converts to Islam.

We likewise find little interest in non-Armenians in the Cilician kingdom of the eleventh to the fourteenth century, though it is known that non-Armenians (“ethnic minorities” if we use the term in its later context) constituted a significant part of the population throughout its existence.

Ethnic brethren, religious “Others”

Another important void in Armenian history textbooks is the flagrant absence of non-Gregorian Armenians (those who do not belong to the Armenian Apostolic Church), with some notable exceptions. Catholic Armenians, for instance, were mentioned in exceptional cases (their exile from Constantinople or when they tackled the Mkhitarist Congregation)²⁴² but not as a community. Armenian Catholic cultural and educational activities in the late-medieval period (fifteenth to seventeenth century and later) as well as Armenian Catholic principalities in northwest Iran are completely left out of the scope of history instruction at school. This kind of “tight-lipped” religious segregation discourse seems quite pre-modern and dominated by the Armenian Apostolic Church, which undeniably enjoys a solid and even more solidifying influence in the Armenian education system and society at large.

Soviet Armenian historiography to some extent has researched the unique formation of the Armenian state in the Maku/Artaz principality, which existed from the thirteenth to the mid-fourteenth century on the territory of present-day Iran and whose rulers were mostly Catholic. The convent of Tzortzor in the principality became an important centre of education and scholarship, where European medieval authors were translated into Armenian. This history is, to some extent, included in traditional Armenian academic history, but this research has not yet been integrated into history textbooks. A similar case can be found in respect to the Protestant Armenian community in the Ottoman Empire and Muslim Armenians (Hamshentsi and others), who are not even mentioned in textbooks.

By covering those such gaps in history, it would be easier to create an environment of religious tolerance in today’s Armenia and would encourage Armenians of all religious backgrounds to show national solidarity.

To summarize, important gaps still exist in the narratives presented by modern Armenian history textbooks at primary and secondary school level, mainly due to the legacy of the Soviet and pre-Soviet eras, but also due to current internal and external political

²⁴² P. Chobanyan, et al., *Hayoc patmutyun* [Armenian History], 52, 54, 157.

conditions. In some instances, Armenia's current geopolitical situation, including the antagonism with its two neighbours – Azerbaijan and Turkey – plays a detrimental role in such efforts. However, there are topics which are not particularly politically sensitive and could be tackled more easily, and it is precisely here that the Armenian government agencies who are in charge of history textbook production should pay more attention to and support efforts aimed at detaching historical narratives from old ecclesiastic and colonial patterns.

Bibliography

Chobanyan, P., V. Barkhudaryan, A. Kharatyan, E. Kostandyan, R. Gasparyan, D. Muradyan, R. Sahakyan and A. Hakobyan. *Hayoc pamutyun (zhamanakakic shrjan)* [Armenian History (Modern Period)], textbook for eighth grade of basic (standard) school, Yerevan: Macmillan Armenia, 2012.

Ferro, Marc. *The Use and Abuse of History or How the Past is Taught to Children*, London/New York: Routledge, 2003

Gevorgyan, E., K. Khachatryan, A. Virabyan. *Hayoc pamutyun* [Armenian History], textbook for ninth grade of basic (standard) school, Yerevan, Zangak Pub., 2014.

Hay zhoghovrdi patmutyun [The History of the Armenian People] in 8 volumes, vol. 6, Yerevan: Publishing House of the Academy of Sciences of the Armenian SSR, 1981.

Khajoyan, Karine and Armine Davtyan. “The Topics of Tolerance and Intolerance in the 9th, 10th and 11th Grade Textbooks on Armenian Literature, Armenian History and History of the Armenian Church,” in: *Manifestation of Tolerance and Intolerance in Armenian Literature: Collection of Studies*, Gevorg Ter-Gabrielyan and Ara Nedolyan (eds.), Yerevan: Eurasia Partnership Foundation, 2017, 82–109.

Mkrtchyan, Satenik. “Research Topic: Armenia-Georgia Relations (1918–1921), as Reflected in School Textbooks: ‘Wars’ or ‘Dialogues’ of ‘Memories’,” https://ge.boell.org/sites/default/files/uploads/2015/11/satenik_mkrtchyan.pdf, last access 27 December 2018.

Moseikina, Marina Nikolaevna. “Russian Image in History Textbooks of the Post-Soviet States: To the Question of Updating the Module ‘History of Russia’ in the Concept of a Comprehensive Exam for Foreign Citizens in the Russian Federation as a Way of Adapting to Life in a Multicultural Society,” in: *Mediterranean Journal of Social Sciences MC SER Publishing* 6 (1), February 2015, 48–53.

Renan, Ernest. “Qu’est-ce qu’une nation?”, in: Ernest Renan, *Qu’est-ce qu’une nation?* Paris: Presses-Pocket, 1992.

Suny, Ronald Grigor. “Constructing Primordialism: Old Histories for New Nations,” in: *The Journal of Modern History* 73 (4), 2001, 862–896.

Zakaryan, Tigran. “представление других в школьных учебниках грузии на примере школьного учебника для 9-го класса” [“Representation of the ‘Others’ in the School Textbooks of Georgia, using the Example of the History of Georgia for the 9th Grade”], in: A

Cross-Analysis of the School Textbooks of the South Caucasus Countries, Yerevan: Edit Print, 2012, 26–41.

Zolyan, Mikayel and Tigran Zakaryan. “‘We are a Small People but ...’: The Image of Self, Image of the Other, and Image of the Enemy in School Textbooks on History of Armenia, in: *Mnogolikaya Klio: boi za istoriyu na postsovetskom prostranstve* [Multi-Faced Clio: Fights for History in the post-Soviet Area], Berlin: Logos Verlag, 2010, 48–62.

Civil Society Education Initiatives in Conflict Contexts: Reflections on an Example from Armenia and Turkey

Pinar Sayan

Introduction

The peace process between Armenia and Turkey may have hit a deadlock at the official level.²⁴³ Nonetheless, civil-society initiatives continue to exist between these societies. Some of these initiatives target the sphere of education. In this article, I will discuss the strengths and weaknesses of one of the education-focused initiatives which aim to create an alternative understanding of history instruction.

A network of history educators from Armenia and Turkey recently analysed history instruction and textbooks at the secondary and high school level in both respective countries and developed alternative principles for a more inclusive and conflict-sensitive history education.²⁴⁴ Based on a resulting agreement on joint conceptual principles, the network developed alternative history education materials.²⁴⁵

The project is a successful example of the joint production of history education materials by educators from Armenia and Turkey. I was involved in the project and in this article, I examine the added value of this project and its associated challenges. Please note that this article reflects my personal opinions and observations and not those of the involved institutions or participants.

Conflict transformation and history education

The conflict transformation approach seeks to transform the structures, relationships, behaviours, discourses and attitudes that lead to conflict. History education plays an important role in creating or fostering conflict through the narratives used in instruction. In his studies on national narratives, Mario Carretero identifies six dimensions of master narratives concerning the nation in history education:

- (1) the establishment of the nation and its nationals as pre-existing and everlasting historical subjects;
- (2) an identification process with this historical subject and its political unit;
- (3) the existence of a “natural” territory belonging to the nation “since ever” (sic);

²⁴³ I am grateful to my colleague Dr. Philip Gamaghelyan for his comments on the earlier version of this article.

²⁴⁴ Bulent Bilmez, Kenan Cayir, Ozlem Caykent, Philip Gamaghelyan, Maria Karapetyan and Pinar Sayan (eds.), *History Education in Schools in Turkey and Armenia: A Critique and Alternatives*, Istanbul/Yerevan, 2017, <http://caucasusedition.net/wp-content/uploads/2017/06/Tarih-Vakfi-and-Imagine-Final-Papers-June-20.pdf>, last access 9 February 2019.

²⁴⁵ Pinar Sayan, Maria Karapetyan, Philip Gamaghelyan and Bulent Bilmez (eds.), *Alternative History Education Modules for Armenia and Turkey*, 2019, <https://caucasusedition.net/wp-content/uploads/2019/08/Alternative-History-Education-Modules-for-Schools-in-Armenia-and-Turkey.pdf>, last access 16 August 2019.

- (4) the presence of mythical and heroic characters;
- (5) the application of moral features that legitimize the actions of the nation and its nationals;
- (6) the conceptual view of the nation and its nationals as naturalized political entities, possessing a kind of “eternal” and “ontological” nature.²⁴⁶

Through these narratives, history education becomes a tool to create or re-create conflicts affecting societies. However, if tackled correctly, history education also has the potential to be used as a tool for conflict transformation.²⁴⁷ Therefore, it is important to address history education as a whole in conflict and/or post-conflict countries in terms of pedagogy, materials, methods, and actors.

This idea of directing attention toward history instruction in conflict/post-conflict countries can be traced back to the aftermath of the Second World War, where history education commissions became a part of the conciliation processes.²⁴⁸ Since then, similar ideas have often been included in peace agreements or incorporated into transitional justice processes. State-led or state-sanctioned projects have made improvements in the area of history education but unfortunately, it is not possible to obtain the consent or support of the state in all cases. Nonetheless, in the absence of state-led policies, civil society initiatives try to tackle this issue of the potential for conflict creation in history education, despite the ambiguity as to what civil society can actually do to improve history education.

It has been observed in different cases of conflict that civil society may contribute by providing teacher trainings, producing textbooks, and supplementary educational materials, establishing platforms, producing student workbooks, or developing recommendations and guidelines for instruction.²⁴⁹ Bilali and Mahmoud categorize civil society initiatives into the following three groups:

- (1) professional development and capacity building for teachers on innovative pedagogies and methods, such as oral history and digital media;

²⁴⁶ Mario Carretero, “The Teaching of Recent Violent Conflicts as Challenges for History Education”, in: Charis Psaltis, Mario Carretero and Sabina Čehajić-Clancy (eds.), *History Education and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*, Basingstoke, U.K.: Palgrave Macmillan, 2017, 359–365.

²⁴⁷ Elizabeth A. Cole, *Teaching A Violent Past: History Education and Reconciliation*, Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2007; Mario Carretero, Mikel Asensio and Maria Rodriguez-Moneo (eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte: Information Age Publishing, 2012; Charis Psaltis, Mario Carretero and Sabina Čehajić-Clancy, “Conflict Transformation and History Teaching: Social Psychological Theory and Its Contributions”, in: Psaltis, Carretero and Čehajić-Clancy (eds.), *History Education and Conflict Transformation*, 1–37.

²⁴⁸ For recent examples, see textbooks commissions by the Georg Eckert Institute: <http://www.gei.de/en/departments/knowledge-in-transition/german-czech-textbook-commission.html>; <http://www.gei.de/en/departments/knowledge-in-transition/german-polish-textbook-commission.html>; <http://www.gei.de/en/departments/knowledge-in-transition/the-german-israeli-textbook-commission.html>, last access 9 May 2019.

²⁴⁹ Psaltis and Čehajić-Clancy, “Conflict Transformation”; Denise Bentrovato, “History Textbook Writing in Post-Conflict Societies: From Battlefield to Site and Means of Conflict Transformation”, in: Psaltis, Carretero and Čehajić-Clancy (eds.), *History Education and Conflict Transformation*, 48.

- (2) production of educational materials to supplement traditional textbooks that incorporate new pedagogies and more inclusive historical experiences across conflicting groups and borders;
- (3) creation of forums to foster cooperation among teachers across borders and conflict lines.²⁵⁰

Some rather successful examples of civil-society initiatives (which have also been examples for this project) have been carried out by the Association for Historical Dialogue and Research in Cyprus, the Imagine Center for Conflict Transformation in the South Caucasus, Tiyul-Rihla for Israel and Palestine, the Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, and EUROCLIO in the South Caucasus, the Balkans and Southeast Europe.²⁵¹

Civic rapprochement between Armenia and Turkey

Although Turkey was not directly involved in the dispute, the Nagorno-Karabakh conflict between Armenia and Azerbaijan has had an effect on Armenia-Turkey relations because of the close connection between Azerbaijan and Turkey. During the Nagorno-Karabakh War, Turkey took the decision in 1993 to close its borders with Armenia to support Azerbaijan. Currently there are no diplomatic relations between Armenia and Turkey. Although the official relations have seemed to be affected largely by the Nagorno-Karabakh conflict, the conflict between Armenia and Turkey has deeper roots. While the most controversial topic is the Armenian Genocide of 1915, the massacres of the 1890s, the battles during the First World War and its aftermath, the Sevres and Lausanne Treaties, and the assassinations of ASALA (Armenian Secret Army for the Liberation of Armenia) are other controversial topics that have been interpreted differently in these countries.

Contrasting interpretations of this shared history through history instruction has led to strong feelings of hatred and distrust. Such feelings have further spawned an enemy image and Otherization process between the people of Armenia and Turkey, whereas official narratives tend to silence other narratives, or even worse, oppress or threaten those who propagate them.

Back in the 2000s, a period of official rapprochement ensued when then Turkish Prime Minister Recep Tayyip Erdoğan wrote a letter to former Armenian President Robert Kocharian proposing the establishment of a joint group to examine the events of 1915. The Turkish-Armenian Reconciliation Commission was subsequently established in addition to various civil society initiatives. In 2008, then Armenian President Serzh Sargsyan invited former Turkish President Abdullah Gül to watch the football match between two national teams in Yerevan. In 2009, the Zurich Protocols were signed by both countries, proposing the re-establishment of diplomatic relations, the re-opening of the border and the formation of a

²⁵⁰ Rezarta Bilali and Rima Mahmoud, “Confronting History and Reconciliation: A Review of Civil Society’s Approaches to Transforming Conflict Narratives” in: Psaltis, Carretero and Čehajić-Clancy (eds.), *History Education and Conflict Transformation*, 80.

²⁵¹ For more information about these projects see: <https://www.ahdr.info/our-work>, <http://imaginedialogue.com/>, <https://www.tiyul-rihla.org/>, <http://cdrsee.org/>, <https://euroclio.eu/>, last access 9 February 2019.

joint commission to investigate the historical events. Although the Nagorno-Karabakh situation was not included in the Protocols, improvement in the Nagorno-Karabakh peace process remained important for Turkey's ability to normalize relations, while Armenia questioned the situation's ultimate relevance. In the end, the Protocols were not ratified in the respective parliaments, and it became clear that any future official effort had to take the reaction of Azerbaijan into consideration. However, despite the lack of official initiative, trade, travel and civil society initiatives continue to exist and function between and among the people of both countries.²⁵²

Under these circumstances, several NGOs from Armenia and Turkey have made joint efforts to put forth an alternative understanding of history education in both countries. Among these efforts, I will present the project conducted by both the Imagine Center for Conflict Transformation and the History Foundation (Tarih Vakfi). These two NGOs carried out the first phase of the project in cooperation with the Center for Sociology and Education Studies (SEÇBİR) of Istanbul Bilgi University and the Yerevan-based Association of Young Historians in 2017. In 2018, the Imagine Center and the History Foundation carried out the second phase of the project in cooperation with the Association of Young Historians. I will not discuss all details of project design, implementation, findings, and results but will rather provide a brief summary of these elements and give more focus to the benefits and challenges of the project.

In the first phase of the project, project partners decided to begin by analysing the existing history education in Armenia and Turkey. For that purpose, the partners established a network of history educators from both countries, including high school teachers, political scientists, historians, sociologists and experts from civil society. Symmetric representations in terms of country and gender of the participants were taken into consideration.

In 2017, two workshops were organized in Armenia and Turkey. The network analysed the different models concerning history education, as well as state policies, teaching guidelines, methods and narratives found in relevant textbooks. The network argued that history education is essentialist, single-voiced, militaristic, and sexist in both countries, while “tolerance” is emphasised in Turkey and “victimhood” in Armenia.²⁵³

The network decided that it is not sufficient to revise the textbooks but that a different understanding is needed, as the problem not only concerns specific components or sections but the main narrative and thread of the official textbooks, curricula and suggested teaching methods. Therefore, network members agreed that a more comprehensive approach is needed. To realize this aim, the network discussed and developed conceptual principles to guide practitioners towards developing alternative history education models and materials. The agreed-upon principles can be summarized as the following:

- de-idealisation and re-politicisation of narratives;
- inclusion of multiple voices and perspectives;
- addressing nationalism, militarism and sexism;

²⁵² Philip Gamaghelyan and Pinar Sayan, “The State of Armenia-Turkey Relations”, *Heinrich Böll Stiftung South Caucasus*, 01 October 2018, <https://ge.boell.org/en/2018/10/01/state-armenia-turkey-relations>, last access 17 January 2019.

²⁵³ Bilmez et al., *History Education*.

- movement from essentialism to social constructivism;
- re-conceptualisation of time and space;
- instruction on the methods of historiography;
- balancing contextualization and isolation;
- changing the language of the historical narratives;
- expanding instruction beyond textbooks;
- instruction on topics beyond political history;
- instruction of local histories.²⁵⁴

Thus, the network aims to target the entirety of history education rather than focusing solely on the Armenia-Turkey dimension. These principles reflect the bare minimum that the network could agree upon, and if needed they can be revised in the future. These principles are also mostly in line with what the literature suggests, although it was important from a process standpoint that the network arrived at these conclusions by itself in the course of long discussions.²⁵⁵

During the second phase of the project, the network agreed to develop pilot modules based on the above principles. While some network members continued to take part in project activities, some could no longer participate and new members joined. These newcomers were history educators at the high-school or university level. Two workshops in Turkey and one workshop in Armenia were organized with the purpose of developing three alternative history education modules.

One novel element of this phase involved workshops not only with educators but also with students in each country at the inception stage. Meetings were organized in Armenia and Turkey with relevant stakeholders to share the results of the previous publication, to gather feedback and to ask for the stakeholders' opinions on how to proceed. Similarly, workshops were organized in Armenia and Turkey with high school students to explore their ideas for textbooks, teaching methods, other learning materials and possible topics.

After analysing and comparing the results of these workshops in both countries and after considering the agreed-upon conceptual principles and the participants' expertise, the network decided to further develop history education modules covering three topics: the role of the media in nation-building, the history of social movements and the history of feminism. As underlined by Bentrovato,²⁵⁶ a common strategy for civil society is to start working from less controversial topics. In this case as well, it was the decision of the network not to begin by working on more contentious topics but rather preferring to foster and build up a habit of joint work. It was up to the network to decide what kinds of topics they would like to develop or see developed in the future.

²⁵⁴ Ibid.

²⁵⁵ Denise Bentrovato and Martina Schulze, "Teaching about a Violent Past: Revisiting the Role of History Education in Conflict and Peace", in: Denise Bentrovato, Karina V. Korostelina and Martina Schulze (eds.), *History Can Bite: History Education in Divided and Postwar Societies*, Göttingen: V&R unipress, 2016, 21–22; Charis Psaltis et al., *Recommendations for the History Teaching of Intergroup Conflicts*, 2017, <https://www.researchgate.net/publication/317335835>, last access 9 February 2019.

²⁵⁶ Bentrovato, "History Textbook Writing", 48.

Each of these three modules was designed by a teacher from Armenia, a teacher from Turkey, an academic advisor either from Armenia and Turkey and an editor either from Armenia and Turkey (if the academic advisor was from Armenia, the editor was from Turkey and vice versa). Each module consisted of three or four lessons, a lesson plan, comprehension questions and tips for teachers. Following suggestions from students, a more student-centred and activity-based approach was adopted.

The project is currently in its third phase, for which all materials are being translated into Armenian and Turkish. The plan is to publish these materials in both countries in 2019. After the completion of the translations, the modules should be piloted with students. The network will then analyse the results and develop further steps in accordance with the results of the pilot.

It is important to note that, in the beginning, the network acknowledged the difficulty of writing a textbook that would make it into schools or of having any influence over the education policies of the state. Thus, the focus so far has not been on producing a textbook or influencing state policies. Until this stage, the aim has been to build trust, a network and a working relationship among members, as well as to develop and test different ideas, methods and materials. Therefore, although much desirable, having an influence on state policies is not one of the immediate aims of the project.

Reflections on contributions and challenges

The involvement of civil society in education projects in conflict or post-conflict societies produces several benefits, as demonstrated by this case. It is useful to evaluate these benefits both for their contribution to education within each respective country and for what it means for the peace process between Armenia and Turkey.

The first benefit has been the construction of a network of motivated professionals. Such a network, firstly, builds relationships across borders and makes personal and professional encounters possible. Cooperation across conflict lines is a powerful and thought-provoking process. While thinking, writing, designing and producing together, participants must have empathy and decide on a text that is acceptable for everyone involved. They must be ready to discuss, compromise and reach an agreement. Lässig refers to this process as the “performative dimension,”²⁵⁷ and Bentrovato describes it as being a “transformative model of post-conflict textbook work.”²⁵⁸

When the “work” component is combined with personal socialization as well as a better understanding of daily life and circumstances facing the “other” country through the country visits, this work has the “potential to deconstruct negative stereotypes, facilitate perspective taking and forgiveness, reduce threat and intergroup anxiety, and more importantly build

²⁵⁷ Simone Lässig, “Introduction Part 1: Post-Conflict Reconciliation and Joint History Textbook Projects”, in: Karina V. Korostelina and Simone Lässig (eds.), *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects*, London: Routledge, 2013, 8.

²⁵⁸ Bentrovato, “History Textbook Writing”, 54.

trust.”²⁵⁹ Although the level of personal relations differs for each person, in general the project has been successful in building personal and collegiate relationships.

Carretero underlines the need for an interdisciplinary approach in this work: “any approach intending to transform social and political conflicts based on the so-called troubled pasts should be very aware that an interdisciplinary account is strongly needed because historical culture and representations are the result of a complex interaction of collective memory, historiography, history education and popular culture.”²⁶⁰ The project has also been successful in providing the opportunity for experience and knowledge-sharing not only for professionals between the two countries both also for professionals from the same country albeit from different disciplines and professions. In this sense, the inclusion of both teachers and academics who teach history at the high-school and university level as well as academics from various disciplines – such as history, sociology and political science – has proved to be a good combination. This kind of peer-learning exercise and deliberation provides better insights for both sides and paves the way for personal and professional relations.

However, it is not always possible to include everyone who is willing. Therefore, it proved to be a useful strategy to have regular meetings with broader participation of stakeholders in the project. In these meetings, findings were shared with participants and their feedback was collected. Regular meetings are good opportunities for generating and collecting feedback from peers, teachers, academics, civil-society actors, experts and/or the general public – as well as students who are usually excluded from the process in which instructional materials are produced. The inclusion of students in the project’s design to a certain point has been found to be an immensely valuable resource. Additionally, regularly held meetings in both countries provide an opportunity to compare the views of more stakeholders.

Another benefit of civil-society involvement is the possibility of brainstorming and developing “alternatives.” Not necessarily bound by some of the priorities or the agenda of the state while designing education materials, civil society initiatives have the potential to be braver in their approach to education.²⁶¹ In this case as well, the participants could think about innovative teaching methods or develop teaching materials on unconventional topics. By brainstorming on alternatives, civil society initiatives open up new spaces and platforms for stakeholders to gather and implement their ideas. Even if they are not implemented, the act of thinking about alternatives is a valuable mental exercise, which helps to transition away from the state monopoly on education.

Civil society initiatives, in that sense, are crucial to demonstrating that another way is possible when conditions are stagnant or even deteriorating. When no improvement to education is foreseen, in terms of approach or materials, these initiatives can gain or maintain momentum. This observation is also valid for the peace process between Armenia and Turkey. Despite the lack of official relations, civil society initiatives have brought people from both sides together for the sake of collaboration.

²⁵⁹ Psaltis, Carretero and Čehajić-Clancy, “Conflict Transformation and History Teaching”, 10.

²⁶⁰ Carretero, “The Teaching of Recent Violent Conflicts”, 366–367.

²⁶¹ Bilali and Mahmoud, “Confronting History and Reconciliation”, 78; Psaltis, Carretero and Čehajić-Clancy, “Conflict Transformation and History Teaching”, 18.

Lastly, the materials that are produced, built on international experiences and new approaches and designed with the help of feedback from the relevant stakeholders, constitute high-quality learning resources for students. These materials can be easily integrated into the courses of high schools or universities as well as into informal trainings. Furthermore, both the materials and people involved in the process may take part in educational reform activities by the state when/if the time comes for the state to reconsider its approaches to education.

Civil society initiatives nevertheless face many challenges. The first challenge, which is largely neglected in the literature, concerns project design. How can joint educational materials from behind the lines of conflict be created from a distance? How long should a project last? How many meetings are needed and how long should they last? How many actors should be involved in the writing process? What is the right balance between teachers and academics or academics from different disciplines? How can we ensure that participants follow deadlines? How can we secure the quality of the materials produced without alienating participants? Most importantly, will the materials be effective for students?

The answers of many of these questions for this project remain vague, as these involve a long-term process that is only at its beginning and from which much still has to be learned. Also, some of the answers to these questions are highly relevant and connected to the major challenge of funding. The duration of the project or of meetings, the number of participants, the number of meetings and some quality-related concerns are strongly related to the given funding, as these kinds of cross-border projects are costly and donor-dependent.

Unfortunately, civil society initiatives in many developing countries are limited by the donors' agenda, and many donors in Armenia and Turkey do not have this topic on their agendas. Even if they do, funding is granted for limited periods – which necessitates the constant search for funding as well as a high degree of organization, planning and reporting. Therefore, at least the leading civil society partner should be an NGO with the appropriate institutional capacity. Limited funding opportunities also means limited compensation for the participants, as most are motivated by personal reasons to participate, leading to plenty of unpaid volunteer hours. This situation is neither sustainable nor fair when it comes to the development of more comprehensive materials in the long term.

A relevant challenge is the scope of the grants available for such projects. Many peace-building grants available to civil society in Armenia and Turkey exclude a research component, and many research grants exclude an implementation component. Hence, a further effort is needed to combine research and implementation through civil-society efforts. So far for this project, the materials developed are mostly based on the existing knowledge of the participants. Yet when original historical research is needed, a different fundraising process must be pursued which necessitates a different kind of expertise and capacity than that of civil-society fundraising. All of these different fundraising modes and aspects of project-design work have to be coordinated between multiple partners from both countries, which translates into a large amount of (volunteer) work.

Another challenge is related to project participants. The participant pool is fundamentally limited, as it mainly consists of people who are willing to engage with the other side and who have a working knowledge of English. The capabilities of participants should also

somehow match between countries for the sake of meaningful and productive cooperation. Each participant should also be open to teamwork, to receiving criticism and to making necessary revisions. This general mindset is challenging to achieve, but when combined with the difficulties of developing joint materials from a distance, the quality of the materials is at stake. Face-to-face meetings proved to be much more effective, but it is not always possible to organize such meetings due to budgetary restrictions.

Although civil society initiatives are useful to creating alternative spaces and do reach a certain audience, they obviously cannot go as far as the state. The state has the utmost capacity to reach all school children. Hence, the impact of civil society initiatives is limited unless their efforts are mainstreamed. This was a limitation that the network acknowledged at the beginning of the project. One of the future challenges will be to reach out to more educators, to introduce our work and to hope that these educators will use those materials.

On the other hand, mainstreaming such ideas is an inherently difficult task, especially when the political context is unfavourable. Thus it is very common that new kinds of narratives are silenced or suppressed. Moreover, depending on the political context, even participating in cross-border peace-related initiatives may be dangerous for participants. Even in the case of a favourable setting, most of the time such initiatives to create new transnational teaching materials are not promoted as states continue to think within the boundaries of the nation-state.

Conclusion

In this article, I reflected on the benefits of civil-society education initiatives in conflict contexts through the example of Armenia and Turkey. In the absence of an official rapprochement between Armenia and Turkey, civil society initiatives continue to bring people together.

As a participant in one such initiative, I here suggest that the primary benefit of the project had been to open a dialogue between professionals from Armenia and Turkey as well as to encourage the development of alternative and innovative ideas and materials in history education. But major challenges exist: these include a lack of financial and human resources, the challenge of working from a distance and risks related to working within an unfavourable political context. It is crucial for civil-society actors to be aware of these limitations when designing such projects.

Bibliography

Bentrovato, Denise. "History Textbook Writing in Post-Conflict Societies: From Battlefield to Site and Means of Conflict Transformation", in: *History Education and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*, Charis Psaltis, Mario Carretero and Sabina Čehajić-Clancy (eds.), Basingstoke, U.K.: Palgrave Macmillan, 2017, 37–77.

Bentrovato, Denise and Martina Schulze. "Teaching about a Violent Past: Revisiting the Role of History Education in Conflict and Peace", in: *History Can Bite: History Education in Divided and Postwar Societies*, Denise Bentrovato, Karina V. Korostelina and Martina Schulze (eds.), Göttingen: V&R unipress, 2016, 15–31.

Bilali, Rezarta and Rima Mahmoud. "Confronting History and Reconciliation: A Review of Civil Society's Approaches to Transforming Conflict Narratives", in: *History Education and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*, Charis Psaltis, Mario Carretero and Sabina Čehajić-Clancy (eds.), Basingstoke, U.K.: Palgrave Macmillan, 2017, 77–97.

Bilmez, Bulent, Kenan Cayir, Ozlem Caykent, Philip Gamaghelyan, Maria Karapetyan and Pinar Sayan (eds.). *History Education in Schools in Turkey and Armenia: A Critique and Alternatives*, Istanbul/Yerevan, 2017, <http://caucasusedition.net/wp-content/uploads/2017/06/Tarih-Vakfi-and-Imagine-Final-Papers-June-20.pdf>, last access 9 February 2019.

Carretero, Mario, Mikel Asensio and Maria Rodriguez-Moneo (eds.). *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 2012.

Carretero, Mario. "The Teaching of Recent Violent Conflicts as Challenges for History Education", in: *History Education and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*, Charis Psaltis, Mario Carretero and Sabina Čehajić-Clancy (eds.), Basingstoke, U.K.: Palgrave Macmillan, 2017, 341–379.

Cole, Elizabeth A. *Teaching Violent Past: History Education and Reconciliation*, Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 2007.

Gamaghelyan, Philip and Pinar Sayan. "The State of Armenia-Turkey Relations", Heinrich Böll Stiftung South Caucasus, 1 October 2018, <https://ge.boell.org/en/2018/10/01/state-armenia-turkey-relations>, last access 17 January 2019.

Lässig, Simone. "Introduction Part 1: Post-Conflict Reconciliation and Joint History Textbook Projects", in: *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects*, Karina V. Korostelina and Simone Lässig (eds.), London: Routledge, 2013, 1–19.

Psaltis, Charis, Mario Carretero and Sabina Čehajić-Clancy. "Conflict Transformation and History Teaching: Social Psychological Theory and Its Contributions", in: *History Education and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*, Charis Psaltis, Mario Carretero and Sabina Čehajić-Clancy (eds.), Basingstoke, U.K.: Palgrave Macmillan, 2017, 1–37.

Psaltis, C., A. McCully, A. Agbaria, C. Makriyianni, F. Pingel, H. Karahasan, M. Carretero, M. Oguz, R. Choplarou, S. Philippou, W. Wagner and Y. Papadakis. *Recommendations for the History Teaching of Intergroup Conflicts*, 2017, <https://www.researchgate.net/publication/317335835>, last access 9 February 2019.

Sayan, Pinar, Maria Karapetyan, Philip Gamaghelyan and Bulent Bilmez (eds.). *Alternative History Education Modules for Armenia and Turkey*, 2019, <https://caucasusedition.net/wp-content/uploads/2019/08/Alternative-History-Education-Modules-for-Schools-in-Armenia-and-Turkey.pdf>, last access 16 August 2019.

Democracy for All? Education of Minorities in the Kyrgyz Republic

Gulrano Ataeva

The education sector in Central Asia was hard hit by the collapse of the Soviet Union in 1991. In Soviet times, although language had been used to differentiate ethnic groups and reinforce the collective consciousness of each, state ideology served to keep societies united towards a common goal. Accordingly, minority groups were given equal rights to education in their own native language. When the Soviet Union collapsed, each state was left to deal with a multi-ethnic population and a multilingual educational system. Kyrgyzstan, like other neighbouring countries, focused on empowering the titular language – in this case, Kyrgyz – disregarding other minority languages, thereby leading to a significant decrease in the number of schools with instruction in other languages. The Russian language remained an official language of the country and more and more minorities began to switch to Russian-language instruction. Attitudes towards the Russian language have differed, depending on the state's approach, but tensions among Kyrgyz and the Uzbek minority in the south of the country – leading to two inter-communal clashes over a two-year period (in 1990 and in 2010) – have encouraged promotion of Russian as the country's "lingua franca."

However, the language of school instruction goes hand in hand with other problems in the Kyrgyz Republic's education sector. Almost twenty-eight years after its independence, the educational system in the country has largely collapsed. A shortage of teachers and qualified personnel, low salaries demotivating potential teachers, a shortage of locally published textbooks in addition to their extremely poor quality, a high level of school drop-outs and an increasingly nationalistic mood are some of the challenges the system faces today as a result of the direction pursued after the collapse of the Soviet Union. Education has also largely been neglected and not prioritized by international donors.

Nation-building

David Gullette argues that nation-building in Kyrgyzstan is based on genealogy – specifically, on the traditional Kyrgyz practice of giving an oral account of one's lineage, called *sanjyra*.²⁶² In addition, the official state ideology in the Akaev period emphasized the role of the hero Manas (of the *Manas* hero-epic), which, however, was not composed on the basis of *sanjyra*. If *sanjyra* is based on a genealogy solely derived from the Kyrgyz nation, excluding other ethnic groups, an ideology based on the image of Manas is more embracing given that one of his seven commandments emphasizes state and inter-ethnic harmony. As a result, there exist two discourses on nation-building: one directed exclusively at the titular nation (Kyrgyz) and the other at obtaining the solidarity of other groups,²⁶³ which would replace one another at a given time. However, according to the results of an analysis of high-school history

²⁶² David Gullette, *The Genealogical Construction of the Kyrgyz Republic: Kinship, State, and 'Tribalism'*, Bloomington: Indiana University Press, 2009, 84–85.

²⁶³ Asel Murzakulova and John Schoeberlein, "The Invention of Legitimacy: Struggles in Kyrgyzstan to Craft an Effective Nation-State Ideology", in: *Europe-Asia Studies* 61, 7 (2009).

textbooks by Damira Umetbaeva, “the nation-building discourse in Kyrgyzstan reveals significant ambivalence at higher official levels.”²⁶⁴

The image of “self” and “Other”

Analysing high-school history textbooks in Kyrgyzstan, Damira Umetbaeva found that the represented “self” is portrayed as the Kyrgyz people, while these same textbooks also portray the Central Asian/Turkestani as “self” for pre-Soviet or early-Soviet periods. Additionally, when narrating the 1916 uprising against Tsarist oppression, Uzbeks are also portrayed as the “self.” Yet later in 1989 in the course of land disputes in the city of Osh, Uzbeks become the “Other” who dared to question Kyrgyz statehood. Umetbaeva encountered the same situation for Russians: in these textbooks, they were the Tsarist oppressors, later shown as modernizers of the Kyrgyz state, then again becoming the “Other” towards the end of the Soviet Union. Umetbaeva concludes that “the ambivalences about the Soviet Union visible in history textbooks reflect the contradictory attitudes toward the actual historical events and processes that the country faced in the twentieth century.”²⁶⁵ According to her, oversimplification of events and blaming one group for such events lays a foundation for future conflict and destabilization in Kyrgyz Republic.²⁶⁶ However, small changes are happening as in the 2017 edition of the history textbook for the 9th grade the author has left only reliable information about the 2010 Osh events. In the previous version of the textbook from 2016, Osh events were described selectively, providing only facts that served to hold Uzbeks responsible for the conflict.

School instruction and the language of instruction after the 2010 Osh events

According to the Ministry of Education (MoE), as of the 2017/18 school year, 1.3 million children in Kyrgyzstan attend a total of 2,236 schools, with the country experiencing an overall shortage of six hundred schools. School is taught in Kyrgyz, Russian, English, Uzbek and Tajik languages. More than half of all schools are taught in Kyrgyz, i.e. 1,423 schools, and 551 schools offer mixed-language instruction – i.e. two languages at a time, usually Kyrgyz/Russian or Russian/English. 216 schools teach in Russian, 43 schools teach in Uzbek (compared to 141 in 2003), and three teach in Tajik (no change). At the same time, demand for Russian-language schools is growing in all ethnic groups, despite the fact that government officials have repeatedly attempted a transition to the state language of Kyrgyz once and for all. Even though the constitution guarantees that minorities have the option to learn in their own languages,²⁶⁷ the number of Uzbek-language schools is rapidly decreasing and one of

²⁶⁴ Damira Umetbaeva, “Paradoxes of Hegemonic Discourse in Post-Soviet Kyrgyzstan: History Textbooks’ and History Teachers’ Attitudes toward the Soviet Past”, in: *Central Asian Affairs* 2 (2005), 292.

²⁶⁵ Ibid, 299.

²⁶⁶ Damira Umetbaeva, “Education & Cultural Diversity in Central Asia,” Presentation at Conference, 28–29 March 2016, Bishkek, Kyrgyzstan, organised by the French Institute for Central Asian Studies (IFEAC) in partnership with Kyrgyz-Russian Slavic University, UNICEF, the OSCE High Commissioner on National Minorities, UN Women and Friedrich Ebert foundation, with the support of Institut Français in Paris.

²⁶⁷ Bakyt Ibraimov and Temir Akmatov, “Жесткий разговор о школах Кыргызстана: Пылкая риторика Бишкека усиливает страх этнических меньшинств потерять образование на родном языке” [“Tuff

two Uzbek-language universities in the country has closed, while the second has changed to a Kyrgyz- and Russian-language institution. In the face of these changes, parents transfer their children to Kyrgyz- or Russian-language schools, stating that this will provide their children with more opportunities.²⁶⁸

In 2013, the nationalized test for higher education cancelled the option to take the exam in the Uzbek language. Now, students can take the test only in Russian or in Kyrgyz, which is quite a difficult task for Uzbek-speaking students. At the moment, the Ministry of Education (MoE) is developing a bill which would mandate a Kyrgyz-language test for graduates of non-Kyrgyz schools. Almagul Tilekmanova, director of the State Language Development Fund in Osh city of the Osh Oblast, says that “Parents are asking to open classes with Kyrgyz-language instruction, so that their children can easily pass the nationwide test after graduation from high school. After graduation from universities, they will be able to get a job at state bodies, which at this time do not accept those who do not speak Kyrgyz. This will contribute to the integration of Uzbek citizens into the Kyrgyz community (author’s translation).”²⁶⁹ Indeed, some minority-group parents have developed “individual schooling strategies and do not wish to be isolated from broader Kyrgyzstani civil society,”²⁷⁰ by studying in any language other than Uzbek.

Representatives of the MoE admit that interest in classes/schools with Russian as the language of instruction has increased significantly. Parents largely believe that the quality of education is better in Russian classes. But they also think that their children will most likely have to migrate to Russia for work because of the severe lack of employment opportunities in the Kyrgyz Republic. Orusbaev, Mustajoki, and Protassova have found that state efforts to introduce the Kyrgyz language on all levels of societal use has had some effects, and to know the national language is both important and a source of prestige.²⁷¹ Yet many Kyrgyz and representatives of other ethnicities prefer to have their children instructed mainly in Russian because Russian provides access to better education, employment, information and economic advancement.²⁷² However, there are members of certain minority groups who insist on the preservation of their cultural identity, taking an isolationist strategy and paying the expensive fees of private schools, which are so far the only viable option for receiving a quality education in the country, according to such parents.

With the population in the south of the Kyrgyz Republic switching to Russian as language of instruction, another problem has arisen: namely, the shortage of teachers able to teach in the Russian language. A teacher who wanted to stay anonymous in an interview with

Conversation About Schools of Kyrgyzstan: Bishkek’s Fiery Rhetoric Increases Fear of Ethnic minorities to Lose Education in their Native Language”], <http://www.tol.org/client/article/23312--.html>, last access 23 December 2018.

²⁶⁸ Aksana Ismailbekova, “Securing the Future of Children and Youth: Uzbek Private Kindergartens and Schools in Osh, Southern Kyrgyzstan,” forthcoming article with Pittsburgh University Press.

²⁶⁹ Ibraimov and Akmatov, “Жесткий разговор о школах Кыргызстана” [“Tuff Conversation About Schools of Kyrgyzstan”].

²⁷⁰ Olivier Ferrando, “Policies and Practices of Language Education in Post-Soviet Central Asia Between Ethnic and Civic Consciousness”, in: Mark Bassin and Catriona Kelly (eds.), *Post/Soviet Identities*, Cambridge: Cambridge University Press, 2011, 2.

²⁷¹ Abdykadyrov Orusbaev, Arto Mustajoki and Ekaterina Protassova, “Multilingualism, Russian Language and Education in Kyrgyzstan”, in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11, 3–4 (2008).

²⁷² Ibid.

Azattyk radio station said that it would be better to open Kyrgyz classes, as there is a shortage of teachers able to teach in Russian and those children who have graduated from Russian classes do not know how to write well or speak well in Russian. The quality of MoE-approved Russian textbooks is another problem. Lastly, due to the shortage of textbooks in the Uzbek language, Uzbek schools have to use textbooks in the Kyrgyz or Russian language.²⁷³

Quality of school textbooks

A significant debate about textbook quality has permeated the country ever since journalists reported seven to eight mistakes on each page of newly published textbooks approved by the MoE following the beginning of the 2018 school year.

In total, only 83.6% of all schools have enough textbooks for their students, 82% (last year, 96%) of all Kyrgyz-language schools have sufficient textbooks, 72% (last year, 69.2%) of Russian-language schools, 67% (last year, 83.4%) of Uzbek-language schools, and 56.8% of Tajik-language schools. And in October of this year, new textbooks approved by the MoE and distributed at schools for fifth- and sixth-grade students of Russian-language schools contained misspellings, outdated facts and information and pictures without citation.²⁷⁴ These mistakes demonstrate the devastating condition of the education system of the Kyrgyz Republic.

Success stories

The Multilingual Education Project of the Ministry of Education (MoE) under the sponsorship of UNICEF aims to support the successful integration of Uzbek youth into society. The multilingual education program began in 2015, after a one-year training program for teachers had commenced. The gymnasium of school #8 (assigned a number in lieu of an official name, as is not uncommon) is taking part in this pilot project.²⁷⁵ The school is one of 56 project participants situated in Osh and has mostly Uzbek students. The idea is to teach one class in different languages, beginning with the students' mother tongue and practicing Kyrgyz and Russian throughout class. School headmaster Kadyrova Zulfiya believes that language plays a key role in building the future of students, as knowing the state and official languages of the country will serve to benefit their future careers and employment opportunities. She says, "Learning the language [meaning Kyrgyz] is not only a desire but also a need. We found that parents were happy to join the project, too (author's translation)."²⁷⁶ Since the launch of the program, fourteen to fifteen students from minority groups, mainly in the lower grades, have joined the school. This is a good sign for the school because in the past, all students had once

²⁷³ Ismailbekova, "Securing the Future".

²⁷⁴ Eurasianet, "Kyrgyzstan: State Textbooks Embrace Post-Truth, Post-Grammar Ethos", <https://eurasianet.org/kyrgyzstan-state-textbooks-embrace-post-truth-post-grammar-ethos>, last access 22 December 2018.

²⁷⁵ Sven Simonsen, "In South Kyrgyzstan, Multilingual Education is Path to Opportunity and Inclusion", UNICEF, 16 January 2018, <https://www.unicef.org/kyrgyzstan/stories/south-kyrgyzstan-multilingual-education-path-opportunity-and-inclusion>, last access 22 December 2018.

²⁷⁶ Ibid.

been only Uzbek. In addition, having improved skills in the Kyrgyz and Russian languages, students began to participate successfully in the school's "Olympiad" competition, to attend meetings and festivals and to make friends outside their ethnic group. In the past, boys from other schools once bullied boys of this school. Yet something has changed. As Kadyrova explained: "This has not been the practice the past two years. But because students now speak Kyrgyz, they can communicate and negotiate (author's translation)."²⁷⁷

Conclusion

In sum, with ambivalent and contradictory official discourses, the instruction of minorities in their own language, specifically Uzbeks, is in crisis – as is the entire education sector of the Kyrgyz Republic. In response, parents have chosen individual strategies, including sending their children to Russian or Kyrgyz classes, Russian-Kyrgyz bilingual classes, or multilingual schools. On the other hand, investigative journalism is experiencing small successes in bringing mass attention to the issue of education and making the Ministry of Education more accountable to the people. With the number of Uzbek schools falling sharply and parents choosing to send their children to schools taught in the official languages, we see the creation of opportunities for the integration of minority youth into Kyrgyz society, including the possibility of finding better jobs in the future. Sadly, this comes at the risk of the younger generation of minorities losing their ethnic identity, which is increasingly neglected by the state. These young people may very well be left with finding their own ways to cope.

Bibliography

Eurasianet. "Kyrgyzstan: State Textbooks Embrace Post-Truth, Post-Grammar Ethos", <https://eurasianet.org/kyrgyzstan-state-textbooks-embrace-post-truth-post-grammar-ethos>, last access 22 December 2018.

Ferrando, Olivier. "Policies and Practices of Language Education in Post-Soviet Central Asia Between Ethnic and Civic Consciousness", in: *Post/Soviet Identities*, Mark Bassin and Catriona Kelly (eds.), Cambridge: Cambridge University Press, 2011, 254–277.

Gullette, David. *The Genealogical Construction of the Kyrgyz Republic: Kinship, State, and 'Tribalism'*, Bloomington: Indiana University Press, 2009.

Ibraimov, Bakyt and Temir Akmatov, "Жесткий разговор о школах Кыргызстана: Пылкая риторика Бишкека усиливает страх этнических меньшинств потерять образование на родном языке" ["Tuff Conversation about Schools of Kyrgyzstan: Bishkek's Fiery Rhetoric Increases Fear of Ethnic Minorities to Lose Education in their Native Language"], <http://www.tol.org/client/article/23312--.html>, last access 23 December 2018.

Ismailbekova, Aksana. "Securing the Future of Children and Youth: Uzbek Private Kindergartens and Schools in Osh, Southern Kyrgyzstan", forthcoming article with Pittsburgh University Press.

²⁷⁷ Ibid.

Murzakulova, Asel and John Schoeberlein. “The Invention of Legitimacy: Struggles in Kyrgyzstan to Craft an Effective Nation-State Ideology”, in: *Europe-Asia Studies* 61 (7), 2009, 1229–1248.

Orusbaev, Abdykadyrov, Arto Mustajoki and Ekaterina Protassova. “Multilingualism, Russian Language and Education in Kyrgyzstan”, in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11 (3–4), 2008, 476–500.

Simonsen, Sven. “In South Kyrgyzstan, Multilingual Education is Path to Opportunity and Inclusion”, UNICEF, 16 January 2018, <https://www.unicef.org/kyrgyzstan/stories/south-kyrgyzstan-multilingual-education-path-opportunity-and-inclusion>, last access 22 December 2018.

Umetbaeva, Damira. “Paradoxes of Hegemonic Discourse in Post-Soviet Kyrgyzstan: History Textbooks’ and History Teachers’ Attitudes toward the Soviet Past”, in: *Central Asian Affairs* 2, 2005, 287–306.

Umetbaeva, Damira. “Education & Cultural Diversity in Central Asia”, Presentation at Conference, 28–29 March 2016, Bishkek, Kyrgyzstan, organised by the French Institute for Central Asian Studies (IFEAC) in partnership with Kyrgyz-Russian Slavic University, UNICEF, the OSCE High Commissioner on National Minorities, UN Women and Friedrich Ebert foundation, with the support of the Institut Français in Paris.

Kapitel V: Historische Perspektive

Civil Society in the First World War – a Diachronic Example

Eberhard Demm

There are various conceptions and definitions of civil society. Wikipedia, for one, defines it as “individuals and organizations in a society which are independent of the government.”²⁷⁸ According to Antonio Gramsci, one of civil society’s main tasks is to influence public opinion. For this reason, intellectuals occupy a central place in civil society: they can either support the intellectual hegemony of the state, or they can in a sense turn against it, as Jürgen Habermas indicates in his analysis.²⁷⁹

Propaganda by civil society

Typically, public opinion should not or only partially be in agreement with the ideology of government circles, at least in democratic countries. However, at the outbreak of the First World War, all governments had succeeded in bringing home a message to their respective civil societies that the fatherland had been unjustly attacked – with an overwhelming result. With the exception of a small minority of pacifists and left-wing socialists, people forgot their quarrels and criticism of the government and were ready to rush to its defence. According to the words of Kaiser Wilhelm, “I do not know parties anymore, I know only Germans,” the *Burgfrieden* – the “peace inside a beleaguered fortress” – was proclaimed in Germany.

The same occurred in the other countries involved in the war: in France with the *Union sacrée*, in Russia with the “Union of Tsar and People,” in Britain with the appeal “to close ranks.” As a result, most intellectuals whole-heartedly supported the war policy of the government both at home and abroad and enlisted in “intellectual military service,” as Thomas Mann put it. Journalists and writers were, of course, the most important fighters on the propaganda front, joined even by the caricaturists who were usually in the business of attacking and ridiculing the Church, society, the military and the government. University professors glad to reinforce their role as the spiritual leaders of the nation were especially committed to the war cause. They gave lectures to the public and even on the front, in neutral countries and in occupied territories, published numerous propaganda brochures and signed appeals and counter-appeals. The backbone of local propaganda on the home front were schoolteachers and clerics. The clerics supported the war in their homilies, the teachers brainwashed children in their lessons; both organised patriotic meetings and campaigns for war bonds. Various enterprises, such as producers of armaments, munitions and military toys as well as editors of war books also joined the propaganda effort.

²⁷⁸ See Wikipedia, “Civil Society”, https://en.wikipedia.org/wiki/Civil_society, last access 5 June 2019.

²⁷⁹ See Souvik Lal Chakraborty, “Gramsci’s idea of civil society”, in: *International Journal of Research in Humanities and Social Studies* 3, 6 (2016), 19–27; Serkan Taş, “Civil Society in Gramsci and Habermas”, https://www.academia.edu/16237774/CIVIL_SOCIETY_IN_GRAMSCI_AND_HABERMAS, last access 5 June 2019. As the rest of this article follows Eberhard Demm, *Censorship and Propaganda in World War I: Comprehensive History*, London: Tauris/Bloomsbury, 2019, I refer to the extensive annotations there and shall only indicate references for quotes.

Quite a few of these “home warriors,” as some people called them, joined numerous official and private propaganda associations to not only be involved in propaganda production but also to avoid being sent to the front. For instance, in Austria the War Welfare Bureau and the War Archives housed many “shirker-propagandists,” such as Hugo von Hofmannsthal and Stefan Zweig. In Germany, home warriors joined the Cultural League of German Scholars and Artists, and in Britain the Central Committee for National Patriotic Organisation. In France, many private associations were unified in 1917 with the creation of the Union of the Great Associations against Enemy Propaganda, with eleven million members. The associations “Trent and Trieste,” “Dante Alighieri,” and various teachers’ organisations agitated in Italy, as did the semi-official Skobelev Committee in Russia.

Yet only in Russia and Italy did the state leave all propaganda to civil society; in other countries, the government and military organized their own propaganda institutions while typically employing intellectuals in such bodies. For instance, the secret War Propaganda Bureau in Britain under the direction of Charles Masterman had already begun recruiting twenty-five leading writers and journalists in September, among them Arthur Conan Doyle, Herbert G. Wells and John Galsworthy, to produce propaganda pamphlets. In the United States, the Committee on Public Information under George Creel, which had a monopoly on information, mobilised the leading writers of the country who produced syndicate features for the press without payment.

The aims of propaganda

The different aims of propaganda can be categorized by their four principal targets: home front, military front, neutrals and enemies. At home, propaganda must mobilise a nation, maintain its morale and make its soldiers fight until the very end. It has to arouse hatred against the enemy, idealise the country’s own war aims, warn of the consequences of defeat, confirm belief in the superiority of the fatherland and make clear that the final victory will be certain. Moreover, it must explain setbacks by blaming scapegoats – from strikers to war profiteers – so that the people will not question the war itself or even the social and political system. As far as the neutrals are concerned, propaganda should win them over by encouraging friendly elements and local warmongers or, if this is not possible, by keeping the neutrals out of the war through the support of non-interventionist or pacifist views. Propaganda against the enemy should demoralise its soldiers, encourage desertion and stir up its civilians. Its favourite objects are dissatisfied elements in society, such as underprivileged classes, revolutionary movements and national minorities.

Censorship

However, such propaganda only had a chance if and when divergent sources of information could be suppressed as much as possible. Therefore, immediately at the outbreak of hostilities, all belligerent states established censorship offices. These were usually under the direction of the Foreign Office or the War Office. In Germany, they were subordinate to the Supreme High Command (OHL, Oberste Heeresleitung) and on a local level to the military

commanders governing the country's fifty-seven districts. In Russia and Turkey, civilian censorship was replaced by military censorship. Although German and French censorship offices also employed writers and other civilians, the military were usually in command and had the power to override them.

Censorship can be considered the deepest encroachment of both the state and the military into civil society. All information transmitted by cables and news agencies (Reuters, Havas, Wolff) was censored beforehand, which means that it was completely suppressed, modified or at least delayed. The addressees of such broadcasts were not even aware of these encroachments unless they received a copy of the original order by post.

The most restrictive and arbitrary censorship was practiced in France, Italy and until the summer of 1917, also in the Austrian territory of the Dual Monarchy. Newspapers, brochures and leaflets (in France all other publications, as well) had to be submitted for review before publishing. The censor would mark questionable lines, often entire passages, and then the printer would *échopper* – that is, slash the censored passages from the clichés in the printing machines, leaving behind blank spaces in print. Sometimes, articles and also illustrations were so severely censored that nothing remained except the title or the name of the author.

Preventive censorship also existed in Germany and Britain but was limited to special cases only. As the censors also controlled publications afterwards, it was always safer, at least in delicate matters, to submit an article beforehand. Otherwise, one might face sanctions to varying degrees. A newspaper could be suspended for a certain period and journalists could be punished.

In all armies, postal control was introduced sooner or later. In Britain and the United States, civilian correspondence was also meticulously controlled. In France and Germany, only the correspondence of “suspect” persons like anti-war activists was controlled and copied by police, but not intercepted.

Worse than postal control was oral censorship. In Germany, speeches had to be submitted in writing to the censors several days before their presentation and could be prohibited or restricted to a certain audience only. Policemen were present for speeches, recording all “subversive” remarks, denouncing speakers to the authorities, or even breaking up meetings. In Britain a special approach was quite frequent: big thugs and hooligans, often colonial soldiers, paid by “patriotic” organisations, stormed and disrupted pacifist meetings with police calmly looking on.

Private remarks could also be sanctioned by the authorities, a procedure which led to a wave of denunciations, a terrible witch hunt, and severe sanctions for trivialities in Britain and the United States. In Italy, the men of confidence of the Italian Propaganda Service (Servizio P), a forerunner of the Soviet commissars, spied on soldiers and workers who had expressed “defeatist” ideas and had them punished by the authorities.

What was censored?

Criticism of the army and unauthorised news about its operations, especially about military failures, mutinies and war crimes were censored first and foremost – sometimes with strange results. When the German military conquered Fort Douaumont in the Battle of Verdun, French censorship suppressed this information. When the French took back the fort, this success was proudly announced by the official communiqué, but the population was quite surprised to learn that it had been in German hands at all. The terrible number of casualties at the front was also suppressed. On the German side alone, an average of 1,158 soldiers fell per day.

Censorship was soon extended to political affairs, as well, and the instructions, in some countries summarized in censorship books, could vary from time to time. As a general rule, all criticism of the government or the army and all events which might distress and trouble the population or weaken its morale were to be suppressed, toned down, or at least subjected to preventive censorship. These included strikes and other labour disturbances, demonstrations, mutinies, confiscations of newspapers, peace efforts, food riots and most importantly doubts about an ultimate victory.

Children and propaganda

Given that propaganda permeated a country's entire cultural fabric, it is impossible in the context of this paper to analyse in detail the different methods and various targets of such propaganda.²⁸⁰ Thus I shall explore one category of civil society that bore a very special relationship to propaganda.²⁸¹ On the one hand, children were easily brainwashed because their critical spirit was not yet so well developed; on the other hand, they were even abused by being made into propagandists themselves.

Children were indoctrinated first and foremost by their teachers at school. Under teacher supervision, students wrote war-related compositions, songs and poems; made drawings; interpreted exciting stories, pictures and posters of heroic battles and engaged in singing and role-playing in the school yard or even in public places. The compositions and drawings usually mirrored the lessons and propaganda texts of the teachers. A six-year-old German boy noted in his copybook: "The Englishmen are our enemies."²⁸² A few pages earlier he had mentioned: "The German and the Turk are our allied brothers."²⁸³ A fourteen-year-old girl wrote in a school composition, "The German woman fights in the same manner for home and

²⁸⁰ See *ibid.* for a complete analysis.

²⁸¹ For further details see Eberhard Demm, "Kinder und Propaganda im Ersten Weltkrieg: Eine transnationale Perspektive" ["Children and Propaganda in the First World War: A Transnational Perspective"], in: Stefan Grüner and Markus Raasch (eds.), *Kinder und Krieg: Von der Antike bis zur Gegenwart, Historische Zeitschrift*, appendix 68, 2016, 103–128.

²⁸² Walter Witzemann, *Der Krieg: Geographische, politische und zoologische Gedanken eines Sechsjährigen am Anfang des Ersten Weltkrieges* [*The War: The Geographic, Political and Zoological Thoughts of a Six-Year-Old at the Beginning of the First World War*], 2nd edition, Konstanz: Konstanzer Publikationen zur Geschichte, 1998, 34; all quotes translated by the author.

²⁸³ *Ibid.*, 19.

stove as the men on the battlefield (author's translation)."²⁸⁴ She received the best grade from her teacher.

In France, dictations and compositions were full of revenge and hatred of the enemy. In one such dictation for younger students, the German Kaiser was described as "a monster, an abominable cannibal," while the composition topic provided to older students had been: "Give some examples of the atrocities committed by the Germans during this war. Imagine you were a soldier and would invade Germany with your troops: What would you do, and why? (author's translation)."²⁸⁵

In some countries, school lessons began with some war-related ceremony: in the United States with a salute to the flag and the singing of the national anthem, in other places a pledge of allegiance, in Germany with the salutation "God punish England," in France with a minute's silence for the fathers and brothers in the trenches. In all countries, teachers usually read and explained the war communiqué. In history class, students would discuss actual or historical victories, admire the bravery of their military heroes, or learn about the boundless atrocities of the enemy. In geography class they learned about the conquered territories; in natural sciences they were informed about arms, munitions, suffocating gas, trenches, aeroplanes and submarines. In religion classes, German students were told that they could not be starved by the Allied blockade because Jesus had nourished thousands of people with a few fish and loaves of bread. Most convincing was the following math problem: In the battle of Neuve Chapelle, the British conquered a strip of land 3km long and 950m wide. This "success" cost them 25,000 dead soldiers. How many more soldiers would they have to sacrifice in order to liberate the entire occupied French territory of 22,300 km²? When the students performed their calculations, they arrived at a total of 195,600,000 dead soldiers. "This is impossible," said one student. "Yes," the teacher confirmed, "that's why they can't win the war – don't forget to tell this to your parents (author's translation)."²⁸⁶ This marks an important point: children were also meant to influence their parents.

Beginning in autumn 1914, war games were much in demand. In Britain, young people played boardgames such as "Trench football," "Dash to Berlin" or "Can Great Britain be invaded?". In Germany and France, strategic games were played, for instance about the passage of the Dardanelles or such as the "Victoria war game." Other games were inspired by well-known victories like the German "Encirclement of Russian armies and their defeat" or the British "New game of Jutland."

Singing in a group was also an important instrument of mobilisation. It was supposed to bring about the "integration of the individual into the whole people" and reinforce hate, discipline and the spirit of sacrifice under the slogan "Whoever sings, will also vanquish." Brutal

²⁸⁴ Eberhard Demm, *Von Wilhelm II. zu Wilhelm dem Letzten: Streiflichter zur Wilhelminischen Zeit [From Wilhelm II to Wilhelm the Last: Snapshots of the Wilhelminian Period]*, Nathalie Chamba (ed.), Nordhausen: T. Bautz, 2018, 273.

²⁸⁵ Paul Rühlmann, *Die französische Schule und der Weltkrieg [The French School and the World War]*, Leipzig: Quelle und Meyer, 1918, 104.

²⁸⁶ Eberhard Demm, *Ostpolitik und Propaganda im Ersten Weltkrieg [Eastern Politics and Propaganda in the First World War]*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002, 65.

war songs were composed and traditional songs militaristically rewritten.²⁸⁷ In England, children would march like soldiers and sing:

This is the house that Jack built.

This is the bomb that fell on the house that Jack built.

This is the Hun that dropped the bomb that fell on the house that Jack built.

This is the gun that killed the Hun that dropped the bomb that fell on the house that Jack built.²⁸⁸

In Germany, children sang “Hail Hindenburg,” walking around in a circle and accompanying the song with violent movements. At the words “punch him well” or “shoot him dead,” for instance, they punched one another. For the refrain, they sang: “Hail Hindenburg, shoot all the Russians dead.”²⁸⁹ In France, adults and children alike enjoyed singing songs about German atrocities and heroic French children.²⁹⁰ Children were also obliged to pray for the success of their country’s soldiers and to recite prayers of hatred toward the enemy. In 1915, Catholic priests in France, Germany and Austria organised the “children’s crusades,” whose members engaged in incessant prayer for the victory of their respective countries. “Praying thus became,” as Bérénice Zunino put it, “children’s patriotic duty.”²⁹¹

While traditional children’s magazines such as *Herzblättchens Zeitvertreib* and *Auerbachs Kinderkalender* in Germany or *Child’s Companion* and *Child’s Own Magazine* in Britain hesitated to confront children with too many war-related subjects, French and Italian magazines immediately directed their focus toward children. In Italy, each Sunday the *Corriere dei Piccoli*, the children’s supplement of the *Corriere della Sera*, working to mobilise the *popolo bambino*, presented children with different role models and heroes. One of them, Tofoletto, was the hero of the home front – a poor boy ready to sacrifice everything, even his life, for the fatherland. In Russia, simple popular entertainment was not only addressed to children but also to millions of illiterates.

Books for younger children in Britain and Germany – such as picture books, war colouring books, and ABC books – usually played down war as a sort of thrashing or ridiculed the enemy with techniques copied from caricatures. Such books were usually bought and read by the children’s parents, who explained these books to their children and were thus also exposed to their message. An excellent example of such propaganda for adults and children alike are the wartime versions of the famous German children’s book *Struwwelpeter*. In the German wartime version, *Struwwelpeter* is now called *Bombenpeter* after King Peter I of Serbia, depicted as a conspirator and violent murderer. All authority figures in the story are meant to represent Germany and Austria, whereas all naughty children stand for the wicked and inferior enemy nations that would clearly lose the war. In Britain, *Struwwelpeter* became *Swollen-headed William* “with the blood upon his hands.” One of its stories is worth retelling

²⁸⁷ Heinz Lemmermann, *Kriegserziehung im Kaiserreich: Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890–1918* [Wartime Education in the Kaiserreich: Studies on the Political Function of School and Music Lessons 1890–1918], Lilienthal and Bremen: Eres, 1984, 844.

²⁸⁸ Rosie Kennedy, *The Children’s War: Britain, 1914–1918*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014, 79.

²⁸⁹ Lemmermann, *Kriegserziehung*, 333, 916.

²⁹⁰ Demm, *Von Wilhelm II*, 361, 368.

²⁹¹ Bérénice Zunino, *La littérature illustrée pour enfants à l’époque de la Première Guerre mondiale: Origine et évolution de la culture de guerre enfantine allemande* [Illustrated Children’s Literature from the First World War. Origin and Evolution of War Culture for German Children], unpublished dissertation, University of Paris IV and Free University of Berlin, 2014, 339.

here: in the original, a girl plays with a matchbox and ultimately burns to ashes despite the friendly warnings of two cats. In the German wartime version, she is called Marianne, the symbol of France. The matchbox bears the inscription “ideas of revenge,” and the two cats wear German and Austrian helmets. In the British version, it is the Kaiser who plays with the matchbox referred to as “world politics,” while the two cats are his grandfather Wilhelm I and Bismarck.²⁹²

Anti-war activists

When from 1917 onward people became more and more war-weary, the role of civil society changed tremendously. Those civil society political parties and associations which had been opposed to the war from the very beginning and had demanded a start to the peace process time and time again now found more and more support in all war-faring countries. However, it must be emphasised that these organizations were still hopelessly outnumbered, and their activities in favour of peace were either consistently impeded or vigorously suppressed by the authorities.

The authorities also stepped up propaganda activities tremendously, for instance in Germany with the “Patriotic Instruction” directed by General Erich Ludendorff from July 1917 and in Italy with the Servizio P of the supreme military command from January 1918. It had become ever more important to curtail liberties and democratic values. Anti-war activists were forbidden to speak, were put in prison – in Germany and Italy even without trial – or sent to the front. With the exception of Britain, peace demonstrators were ruthlessly shot by police and military, most frequently not in “militaristic” Prussia but rather in democratic Italy. On the other hand, the situation presented increasing opportunities for revolutionary movements. Yet because of poor organization and skilled oppression by the authorities, these movements reached their goal only in Russia.

The most important weapon against the war were political strikes and demonstrations meant to force the ruling elites to make peace. However, the respective governments were well prepared, eventually introducing a sort of “industrial conscription” – so called by the Austrian Josef Redlich. Thus in Austria as soon as 1914, and in Germany from 1916, all men, albeit and obviously with the exception of the bourgeoisie, were obliged to work, could be sent elsewhere for work and/or could not quit their jobs. In France and Britain, such measures were only applied to certain categories of workers. In Italy throughout the war, and in Germany and Austria at certain times, factories could also be militarised – that is, the workers were directed by officers, subordinated to military discipline and guarded by a military unit.

Nonetheless, all these government efforts could not entirely prevent strikes. One example might suffice: In Italy, Roberto Bianchi writes, “the intensity of the events was unparalleled in other Western countries.”²⁹³ Despite the severe regulations of the “industrial

²⁹² Karl E. Olszewski, *Der Kriegs-Struwwelpeter*, Munich: Holbein, 1915; Edward V. Lucas, *Swollen-headed William*, London: Methuen, 1914.

²⁹³ Roberto Bianchi, “Social Conflict and Control, Protest and Repression (Italy)”, 2014, https://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/social_conflict_and_control_protest_and_repression_italy, last access 5 June 2019.

mobilisation” in autumn 1916 and throughout 1917, tens of thousands of strikers, many of them women, adolescents and children, spontaneously demonstrated all over the country “against the war and for peace,” with five hundred demonstrations alone taking place between 1 December 1916 and 15 April 1917. Many of these demonstrations degenerated into armed uprisings, reaching their climax in August 1917 in Turin. That August, the houses of both wealthy *signori* and of war propagandists, such as school teachers, were attacked, town halls occupied, shops plundered and destroyed, fire arms put to use and barricades erected. However, the reformist majority of the Italian Socialist Party (PSI) remained true to its program of “neither support nor sabotage” and refused to transform the disturbances into organised revolutionary action.

Only in Turin was the propaganda of the “intransigent” faction of the PSI effective enough to push the uprising close to an outspoken revolt, but the authorities were well prepared. They had already banished militant anti-war propagandists to faraway places, put them in prison or Sardinian camps, or sent them to the front. Besides, the government had put war zones and all industrial areas under the control of some sort of military dictatorship. In Turin, army units equipped with machine guns mowed down fifty demonstrators, injured hundreds, court-martialled twelve socialist agitators for “indirect treason” and incarcerated thousands without questioning any of them. Attempts of the demonstrators to fraternise with soldiers and appeals like “Do not shoot your brothers” usually failed.

In Germany, the strikes and peace demonstrations of 28 to 31 January 1918, incited by the Spartakists and the revolutionary activists in the factories, fortunately did not necessitate the intervention of the four machine gun battalions ready to intervene and to shoot their fathers and brothers, as Kaiser Wilhelm had told recruits in 1891. A massive contingent of police, for decades accustomed to ruthlessly shooting strikers and demonstrators, could easily restore “law and order.” In the end, dozens of demonstrators ended up dead or injured, 150 were jailed, and 3,500 dispatched as cannon fodder to the front with the label B on their uniform, so that they were placed in the most exposed trenches.

The Russian socialists were much better accustomed to underground combat than their German and French counterparts and did their best to stir up workers and undermine the armed forces. Economic and political motives, hunger and the demand for peace were closely intertwined. As Joshua Sanborn writes, “Food was the top political issue of the day in February 1917” – a statement well illustrated by a contemporary police report: “Resentment is felt worse in large families, where children are starving in the most literal sense of the word, and where no other words are heard except, ‘Peace, immediate peace, peace at all cost’.”²⁹⁴

After the February Revolution had removed the tsar, the conservative and liberal elites represented in the Duma established the Provisional Government, whose Minister of Foreign Affairs, Pawel Milyukov, declared to fight until a “decisive victory.”²⁹⁵ The government, supported by the social revolutionaries and the Mensheviks in the Petrograd Soviet, confirmed this view and in May started an offensive which failed completely.

²⁹⁴ Joshua A. Sanborn, *Imperial Apocalypse: The Great War and the Destruction of the Russian Empire*, Oxford: Oxford University Press, 2014, 191.

²⁹⁵ Petr Niciforovič Sobolew et al., *Illustrierte Geschichte der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution [An Illustrated History of the Great Socialist October Revolution]*, Berlin: Dietz, 1972, 30.

This bellicose attitude ignoring the widespread demand for peace and land reform sealed the fate of the Provisional Government. The Bolshevik Central Committee, reinforced by Lenin who in April had returned from exile in Switzerland, denounced the “naked imperialist character” of Milyukov’s declarations. As a result, a vast peace campaign broke loose. More important than their numerous newspapers and leaflets was, in view of the high percentage of illiteracy in the population, oral propaganda in mass meetings and small discussion groups. Every day Lenin addressed the crowds from the balcony of a ballerina’s villa, exhorting them to stop fighting and to take control of the lands of big landowners. The Bolsheviks trained hundreds of professional agitators and stepped up their propaganda for immediate peace and land reform in the recently established factory committees. Above all they created numerous agitation cells in the armed forces, according to Lenin’s demand in his *April Theses*, read on 4 April (17 April) before the Petrograd Soviet, that “the most widespread campaign for this view [peace and the abolition of capitalism] must be organised in the army at the front.”²⁹⁶ They also concentrated on certain convincing topics and supplied their agitators with elaborate model speeches such as: “What gave us the February Revolution in seven months?”, “How to end the war?” and “The situation of the working class and its role.”

But as words alone would not overthrow the government, the Bolsheviks trained workers militarily and created their own combat units, the Red Guards, which were equipped with arms and munitions by the factory and the regiment committees. In the evening of 24 October (6 November) 1917 the coup d’état began. As the Provisional Government had failed to bring in reliable troops in sufficient numbers, it took the Bolsheviks little more than twenty-four hours to seize power. A little later they began peace negotiations with the Germans.

The various examples discussed here demonstrate that the intervention of civil society usually succeeds if it supports the projects of the government. However, if civil society turns against the intellectual hegemony of the state, the chances of its success are very limited unless it is supported by military units.

Bibliography

Bianchi, Roberto. “Social Conflict and Control, Protest and Repression (Italy)”, 2014, https://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/social_conflict_and_control_protest_and_repression_italy, last access 5 June 2019.

Chakraborty, Souvik Lal. “Gramsci’s Idea of Civil Society”, in: *International Journal of Research in Humanities and Social Studies* 3 (6), 2016, 19–27.

Daly, Jonathan and Leonid Trofimov (eds.). *Russia in War and Revolution 1914–1922. A Documentary History*, Indianapolis and Cambridge: Hackett, 2009.

²⁹⁶ Jonathan Daly and Leonid Trofimov (eds.), *Russia in War and Revolution 1914–1922: A Documentary History*, Indianapolis and Cambridge: Hackett, 2009, 71.

Demm, Eberhard. *Censorship and Propaganda in World War I: Comprehensive History*, London: Tauris/Bloomsbury, 2019.

Demm, Eberhard. “Kinder und Propaganda im Ersten Weltkrieg: Eine transnationale Perspektive” [“Children and Propaganda in the First World War: A Transnational Perspective”], in: *Kinder und Krieg: Von der Antike bis zur Gegenwart*, Stefan Grüner and Markus Raasch (eds.), *Historische Zeitschrift*, appendix 68, 2016, 103–128.

Demm, Eberhard. *Ostpolitik und Propaganda im Ersten Weltkrieg [Eastern Politics and Propaganda in the First World War]*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002.

Demm, Eberhard. *Von Wilhelm II. zu Wilhelm dem Letzten: Streiflichter zur Wilhelminischen Zeit [From Wilhelm II to Wilhelm the Last: Snapshots of the Wilhelminian Period]*, Nathalie Chamba (ed.), Nordhausen: T. Bautz, 2018.

Kennedy, Rosie. *The Children’s War: Britain, 1914–1918*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

Lemmermann, Heinz. *Kriegserziehung im Kaiserreich: Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890–1918 [Wartime Education in the Kaiserreich: Studies on the Political Function of School and Music Lessons 1890–1918]*, Lilienthal and Bremen: Eres, 1984.

Lucas, Edward V. *Swollen-headed William*, London: Methuen, 1914.

Olszewski, Karl E. *Der Kriegs-Struwwelpeter*, Munich: Holbein, 1915.

Rühlmann, Paul. *Die französische Schule und der Weltkrieg [The French School and the World War]*, Leipzig: Quelle und Meyer, 1918.

Sanborn, Joshua A. *Imperial Apocalypse: The Great War and the Destruction of the Russian Empire*, Oxford: Oxford University Press, 2014.

Sobolew, Petr Niciforovič et al. *Illustrierte Geschichte der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution [An Illustrated History of the Great Socialist October Revolution]*, Berlin: Dietz, 1972.

Taş, Serkan. “Civil Society in Gramsci and Habermas”, https://www.academia.edu/16237774/CIVIL_SOCIETY_IN_GRAMSCI_AND_HABERMAS, last access 5 June 2019.

Witzenmann, Walter. *Der Krieg: Geographische, politische und zoologische Gedanken eines Sechsjährigen am Anfang des Ersten Weltkrieges [The War: The Geographic, Political and Zoological Thoughts of a Six-Year-Old at the Beginning of the First World War]*, 2nd edition, Konstanz: Konstanzer Publikationen zur Geschichte, 1998.

Zunino, Bérénice. *La littérature illustrée pour enfants à l’époque de la Première Guerre mondiale: Origine et évolution de la culture de guerre enfantine allemande [Illustrated Children’s Literature from the First World War: Origin and Evolution of War Culture for German Children]*, unpublished dissertation, University of Paris IV and Free University of Berlin, 2014.

Autorinnen und Autoren

Vagif Abasov ist freiberuflicher Autor und Lehrer in Baku, Aserbaidschan. decat13@yandex.ru

Gulrano Ataeva ist Appraisal, Monitoring and Evaluation Officer der Agency for Technical Cooperation and Development in Osh, Kirgisien. getasmile19@gmail.com

Prof. Dr. Bodo von Borries ist emeritierter Professor der Geschichtsdidaktik der Universität Hamburg. byborries@web.de

Alexander Cherkasov arbeitet im Programm „Hot Spots“ für das Menschenrechtszentrum Memorial in Moskau, wo er ebenfalls den Human Rights Chair innehat. cherkasov@memohrc.org

Prof. Dr. Eberhard Demm ist emeritierter Professor der Université Lyon III und der Université Grenoble Alpes. edemm@gmx.net

Petro Kendzor ist Mitarbeiter der All-Ukrainian Association of Teachers of History, Civic Education and Social Studies „Nova Doba“ in Kiew. kendzor@novadoba.org.ua

Prof. Dr. Laryssa Kolesnyk ist Assistant Professor an der National Pedagogical Dragomanov University und geschäftsführende Direktorin des Methodology of Education Research, Information and Training Center in Kiew. laroka.merit@gmail.com

Roland Lochte ist Geschäftsführer der Kimberlite Consulting GmbH in Frankfurt am Main und Doktorand an der Universität der Bundeswehr München. r.lochte@kimberlite-consulting.com

Dr. Robert Maier war bis Ende 2018 Leiter der Abteilung „Europa. Narrative, Bilder, Räume“ am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. dr.robert.maier@gmail.com

Prof. Dr. Elene Medzmariashvili ist Associate Professor an der Ivane Javakhishvili Tbilisi State University in Georgien. elene.medzmariashvili@tsu.ge

Prof. Dr. Sergiu Musteață ist Dekan an der History and Geography Faculty der Ion Creangă Pedagogical State University in Chisinau. sergiu_musteata@yahoo.com

Svitlana Ossipschuk ist Dozentin am Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute der National Technical University und Dozentin am Ukrainian Center for Holocaust Studies in Kiew. svitlana.osipchuk@gmail.com

Dr. Pinar Sayan ist Doktorandin am Institute for Turkish Studies der Stockholm University. pinarsayan@beykoz.edu.tr

Prof. Dr. Juriy Shapoval ist Direktor des Institute of Political and Ethnic Studies der National Academy of Sciences of Ukraine in Kiew. shapoblu@gmail.com

Prof. Dr. Polina Verbytska ist Professorin an der Lviv Polytechnic National University und geschäftsführende Direktorin der All-Ukrainian Association of Teachers of History, Civic Education and Social Studies „Nova Doba“ in Kiew. polinaverbytska@gmail.com

Tigran Zakaryan ist Historiker und Medienexperte in Jerewan, Armenien. tigran.yer1@gmail.com