

Eckert.Dossiers 1 (2009)

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung  
(Hg.)

## Europa und die Welt

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

**EDU | MERES**



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 Unported (CC BY-ND 4.0);  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Zitierhinweis:

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (Hg.). *Europa und die Welt*.  
Eckert. Dossiers 1 (2009)

Eckert.Dossiers Nr. 1

Corine Defrance, Reiner Marcowitz, Ulrich Pfeil

## Einleitung

Defrance, Corine, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. „Einleitung.“ In *Europa und die Welt*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. Eckert.Dossiers 1 (2009).  
<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0001-011>.

edumeres.net



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Corine Defrance, Reiner Marcowitz Ulrich Pfeil

## **Einleitung**

Nun liegt also auch der zweite Band des deutsch-französischen Geschichtsbuchs (DFGB) für die Epoche 1815 bis 1945 vor, zwei Jahre nach dem Erscheinen des ersten Bandes über die Zeit nach 1945. Von diesem sind mittlerweile beiderseits des Rheins 80 000 Exemplare verkauft worden. Die Originalität und die Qualität dieses Projekts misst sich ebenfalls an dem breiten Echo in der internationalen Öffentlichkeit. Sogar in Japan und Korea wird das Geschichtsbuch derzeit übersetzt![1] Transfers bahnen sich an. Es stellt sich die Frage, inwieweit das deutsch-französische Unternehmen für den Prozess der Verständigung und Versöhnung nach Konflikten nutzbar gemacht werden kann.[2] In den letzten Jahren sind andere Projekte auf dem Balkan, in Nahost und in Ostasien entstanden.[3] Es handelt sich nicht so sehr um „gemeinsame Lehrwerke“, die eine curriculare Angleichung zwischen zwei oder mehreren Staaten implizieren würden, sondern eher um „gemeinsame Lehr- und Lernmaterialien“, die dazu beitragen sollen, nationale oder nationalistische Ansätze im Geschichtsunterricht zu überwinden. Diese Materialien gehen meist aus Initiativen zivilgesellschaftlicher oder universitärer Einrichtungen hervor, die neben – manchmal auch gegen – Regierungen agieren; dies unterscheidet sie vom deutsch-französischen Geschichtsbuch.

Die Teamarbeit zwischen Historikern aus Ländern oder Regionen in Post-Konflikt-Situationen stellt gewiss eine wichtige Dynamik im Verständigungsprozess dar. Das Balkan-Projekt, das vor dem deutsch-französischen Geschichtsbuch im Jahre 1997 begonnen worden ist, will zur Versöhnung in Südosteuropa beitragen. Derartige Projekte entsprechen unterschiedlichen Dialogphasen zwischen den Völkern. Im israelisch-palästinensischen Fall handelt es sich noch um das Nebeneinanderstellen von zwei nationalen Narrativen auf einer Doppelseite. Eine fremde Perspektive vorzustellen, stellt jedoch schon eine erste Etappe auf dem Weg zur Anerkennung und Akzeptanz von Divergenzen dar.

Seit einigen Monaten hat sich ein neues Vorhaben zwischen Deutschland und Polen die Entwicklung eines in beiden Ländern lehrplankonformen Geschichtsbuches zum Ziel gesetzt. Nach der Publikation von gemeinsamen Lernmaterialien im Jahre 2007 über die deutsch-polnischen Beziehungen von 1933 bis 1949 für die Schüler/innen Sachsens und Niederschlesiens,[4] hat die bilaterale Kooperation eine neue Dimension erreicht. Um die jüngsten Spannungen zwischen beiden Ländern zu überwinden, lancierte der deutsche Außenminister Frank-Walter Steinmeier im Januar 2008 in Anlehnung an das deutsch-französische Geschichtsbuch das Konzept eines gemeinsamen Geschichtsbuches. Der Vorschlag wurde sofort von der neuen polnischen Regierung von Donald Tusk unterstützt. Der polnische Vize-Erziehungsminister und Historiker Krzysztof Stanowski versicherte, dass die unter der Federführung des Georg-Eckert-Instituts seit den frühen 1970er Jahren

entwickelte Zusammenarbeit zwischen polnischen und (west)deutschen Historikern ein Kapital darstelle, das die Verwirklichung dieses gemeinsamen Lehrwerks leichter machen könne als das deutsch-französische Geschichtsbuch![5]

Wird hier die seit den 1950er Jahren weitgehend unter der Federführung des Georg-Eckert-Instituts durchgeführte Schulbucharbeit zwischen deutschen und französischen Historikern verkannt, aus dem in Drittländern zum Teil verbreiteten Gefühl heraus, die deutsch-französische Versöhnung sei leichter gewesen? Oder ist es der Wille, die vermeintliche „Exemplarität“ des deutsch-französischen Unternehmens in Frage zu stellen?

Wie dem auch sei, dieses Projekt ist am 17. Mai dieses Jahres in Berlin offiziell von dem polnischen Erziehungsminister Krzysztof Stanowski und seinem brandenburgischen Amtskollegen Holger Rupperecht (Koordinatoren des Projekts seit Januar 2008) mit dem Ziel ins Leben gerufen worden, binnen drei bis vier Jahre das Lehrwerk fertig zu stellen und einzusetzen.[6] Diese offensichtlich politische Initiative soll nach Rupperecht demonstrieren, „wie fruchtbar die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Polen inzwischen sei“ und dazu dienen, die Verständigung zwischen den jungen Generationen zu verstärken. Obwohl die Rahmenbedingungen noch nicht klar festgelegt sind (sei es die paritätische Finanzierung, die notwendige Angleichung der Curricula und größere Konvergenz der didaktischen Kulturen), weist dieses Projekt schon bedeutende Unterschiede zum deutsch-französischen Geschichtsbuch auf: Das Schulbuch ist für Schüler der Sekundarstufe I und nicht der Sekundarstufe II bestimmt, der erste Band wird das Mittelalter und die Neuzeit bis zur Französischen Revolution behandeln, d. h. die Epoche vor der Entwicklung des Nationsbegriffes. Die im Projekt involvierten wissenschaftlichen Instanzen sind der Ansicht, dass diese fernere Vergangenheit sich für eine transnationale europäische Geschichte besser eigne, da sie Osteuropa einen gerechteren Platz einräume.[7] Es wird besonders aufschlussreich sein, die Realisierung dieses Projekts zu verfolgen, das in beiden Ländern schon zahlreiche Diskussionen, und zum Teil sogar Befürchtungen in der polnischen Öffentlichkeit ausgelöst hat.[8]

Während das deutsch-französische Geschichtsbuch sich zum ehrgeizigen Ziel gesetzt hat, den Weg für ein hypothetisches, 27 „Blicke“ kombinierendes europäisches Geschichtsbuch vorzubereiten – ein Projekt, das angesichts der gegenwärtigen Divergenz der Perspektiven und der so genannten Konkurrenz der Erinnerungen in Europa[9] eher Skepsis hervorruft –, könnte das deutsch-polnische Geschichtsbuch zwischen West- und Osteuropa eine Brücke schlagen und dazu beitragen, die Machbarkeit eines zukünftigen europäischen Schulbuchs auszuloten.

Soviel ist auf jeden Fall jetzt schon sicher: Das DFGB ist eine Erfolgsgeschichte, über die sich jeder freuen muss, dem die Wahrung und Weiterentwicklung der deutsch-französischen Beziehungen am Herzen liegt! Eine solche Einstellung teilen auch die deutschen und französischen Herausgeber und Autoren dieses Dossiers. Überdies hat die vorliegende Aufsatzsammlung ebenfalls einen Vorläufer: 2006 erschien in der deutsch-französischen Zeitschrift „Dokumente“ bereits einmal ein Dossier, das den

ersten Band des deutsch-französischen Geschichtsbuchs aus wissenschaftlicher Perspektive analysierte – und sich ebenfalls bis heute einer großen Nachfrage erfreut[10]. Dass selbst die Schulbuchmacher es in seinen kritischen Abschnitten schätzen, freut alle damaligen Mitwirkenden, die neben Lob eben auch konstruktive Verbesserungsvorschläge beisteuern wollten.[11] Für das vorliegende Dossier aus Anlass des Erscheinens des zweiten Bandes des deutsch-französischen Geschichtsbuchs haben sich frühzeitig das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig (GEI) und das Deutsche Historische Institut Paris (DHIP) interessiert, die sich daraufhin zu einer Kooperation entschieden, um die Analysen einer möglichst breiten internationalen Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Die Herausgeber freuen sich, nunmehr eine elektronische Veröffentlichung an so prominenter und einschlägig ausgewiesener Stelle platzieren zu können. Für die Unterstützung sei namentlich Simone Lässig, Direktorin des GEI, und Gudrun Gersmann, Direktorin des DHIP, nachdrücklich gedankt. Ebenso für die völlige Freiheit, die sie den Herausgebern wie den übrigen Autoren des Dossiers gelassen haben. Der Dank der Herausgeber gilt aber natürlich auch allen übrigen Mitwirkenden: Wieder haben sich kompetente deutsche und französische Kollegen aus Geschichtswissenschaft, Germanistik und Fachdidaktik bereit gefunden, einzelne Teile des Schulbuchs genau zu lesen und auf ihren pädagogischen wie wissenschaftlichen Wert hin zu untersuchen. Sinnvoll erschien es uns auch dieses Mal, der Illustrierung und der didaktischen Umsetzung spezielle Beiträge zu widmen. Darüber hinaus wird nach den Lernprozessen gefragt, die sich bei einem Vergleich der ersten beiden Bände des DFGB beobachten lassen.

Wie bereits beim ersten Dossier überwiegt ganz eindeutig die Anerkennung – für die organisatorische und redaktionelle Leistung der Autorentams unter Leitung von Peter Geiss, Daniel Henri und Guillaume Le Quintrec sowie für den Inhalt des Buchs: Die besondere Relevanz gerade dieser Epoche der europäischen und deutsch-französischen Geschichte liegt auf der Hand. Die Ereignisse zwischen 1815 bis 1945 sind eine Kette revolutionärer Umbrüche und kriegerischer Zusammenstöße, aber auch erste Ansätze organisierter europäischer Kooperation und Verflechtung. Namentlich für die deutsch-französischen Beziehungen kulminierten in dieser Zeit ideologische und machtpolitische Gegensätze, verfestigten sich vor allem negative Stereotype, die erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mühsam überwunden werden konnten, deren *longue durée* und damit Relevanz bis heute aber nicht unterschätzt werden sollte. Überdies ist auch der zweite Band des deutsch-französischen Geschichtsbuches inhaltlich und didaktisch auf der Höhe der Zeit: Er bietet Lehrern wie Schülern eine Fülle von Anregungen und Informationen für gemeinsame Diskussionen, aber auch selbständiges Lernen. [12]

Allerdings gibt es auch Kritisches anzumerken – sowohl in Bezug auf Details (was in den einzelnen Beiträgen dieses Dossiers nachgelesen werden kann) als auch generell: Wie schon im ersten Band überzeugt u.a. die Gliederung nicht immer: Historische Zusammenhänge werden auseinander gerissen, ohne dass hierauf hingewiesen wird. So werden im Ersten Teil Ereignisse behandelt, die

dann auch noch einmal 300 Seiten später im letzten Kapitel aufgegriffen werden, unter Einbeziehung ergänzender Informationen, die Lehrer und Schüler bereits vorher sehr gut hätten gebrauchen können. So aber bleibt manches ihrem Entdeckerglück vorbehalten – das mag seinen Reiz haben, geht aber an der Realität eines unter einem immer größeren Zeitdruck stehenden Unterrichtsalltags vorbei.

Nachdem der erste Band des DFGB gerade in deutschen Rezensionen vielfach als zu „light“ empfunden wurde, entspann sich auch beim Erscheinen des zweiten Band eine kontroverse Diskussion um die Aufmachung und die Präsentation von Text- und Bilddokumenten. Kritiker mögen nun wieder einwenden, dass der Leser auf manchen Seiten des Buches geradezu einem *embarras de richesse* erliegt: Bunte Collagen von Begriffserläuterungen, Bildern, Zeitleisten und Zitaten springen einem entgegen, so dass für den darstellenden Text kaum noch Platz bleibt. Hier droht dem deutsch-französischen Geschichtsbuch zweifellos die Gefahr, dass es vor allem die deutschen Lehrer nur als Steinbruch für Materialien nutzen, die sie im Unterricht benötigen – ergänzend zu umfassenderen Darstellungen in nach deutscher Tradition gestalteten Schulbüchern. Das wäre schade, weil der Sinn der Reihe ja gerade im gemeinsamen deutsch-französischen Blick auf die europäische Geschichte liegen soll, der sich aber vor allem im Text spiegelt. Französische Lehrer müssen sich freilich weniger umgewöhnen, wird dem Bildmaterial in französischen Lehrwerken doch schon seit langer Zeit ein größerer Platz eingeräumt, wie u.a. der Aufbau des französischen Lehrbuchs „Histoire. Le Monde, l'Europe, la France (1850–1945) 1er L-ES-S“ (Histoire) dokumentiert, das in fast jedem Kapitel unter der Rubrik „Arrêt sur images“ eine vertiefte Analyse von visuellen Medien ermöglicht.[13]

Ein genauerer Blick und der Vergleich mit anderen Lehrwerken zeigen jedoch, dass das DFGB auch aus deutscher Perspektive nicht ganz so „light“ ist, wie es vielleicht auf den ersten Blick erscheint. Es behandelt die Periode vom Wiener Kongress bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs auf 385 Seiten, während der beispielsweise vergleichbare Neuzeitband von „Geschichte und Geschehen“ (GuG)[14] mit der Französischen Revolution einsetzt und den chronologischen Bogen bis in die „Berliner Republik“ spannt, um in den sich anschließenden Kapiteln zusätzlich noch die Europäische Integration, den Islam und die Moderne sowie die Entwicklung Chinas von 1800 bis in die Gegenwart zu behandeln (auf insgesamt 590 Seiten). Dem im DFGB behandelten Zeitraum von 1815 bis 1945 widmet GuG jedoch nur 255 Seiten, so dass hier konstatiert werden kann, dass – allein schon unter quantitativen Gesichtspunkten – Lehrern und Schülern im DFGB mehr Materialien für dieselbe Periode zur Verfügung stehen.

Trotz nicht zu übersehender Kompromisse und Mittelwege unterstreicht der deutsch-französische Vergleich den von verschiedenen Seiten formulierten Eindruck, dass das DFGB eher der französischen Lehrbuchtradition entspricht. Allerdings ist in diesem Zusammenhang auch der Unterrichtsalltag in den französischen Lycées und den im Vergleich dazu „elitären“ deutschen Gymnasien zu sehen: Während in Frankreich seit Jahren über 60% eines Jahrgangs Abitur machen, liegt die Abiturientenquote in Deutschland

wesentlich niedriger liegt (2005/2006: Allgemeine Hochschulreife: 29,9%; Fachhochschulreife 13,6%; Gesamt: 43,4%)[15]. Die sich aus diesen Zahlen ergebende unterschiedliche Sozialstruktur und Lernsituation der Abiturienten in Deutschland und Frankreich gilt es auch in der Konzeption und didaktischen Umsetzung Rechnung zu tragen. So ist nicht zu übersehen, dass GuG längere darstellende Texte präferiert und stärker schriftliche Quellen berücksichtigt; zudem hat es bereits den zukünftigen Geschichtsstudenten im Blick, während „Histoire“ nicht über das Baccalauréat hinausblickt. Kapitel zur Methodik bzw. zu verschiedenen Herangehensweisen an Geschichte finden sich in allen drei Bänden, doch zeigen sich auch hier die unterschiedlichen Lehr- und Lerntraditionen. Während GuG den Schülern u.a. eine methodische Einführung in die Konzeption und Redaktion einer Facharbeit bietet und damit eine Vorarbeit zur Abfassung einer wissenschaftlichen Hausarbeit leistet, wird der französische Schüler eindringlich auf die entscheidenden Kriterien für einen historischen Aufsatz („Dissertation“) hingewiesen. Das DFGB offeriert uns einen Kompromiss aus beiden Traditionen, finden wir doch hier in Anlehnung an deutsche Traditionen ein Methodenkapitel zur Analyse wissenschaftlicher Interpretationen, eine Textsorte, die in den französischen Geschichtsunterricht bislang keinen Eingang fand; gleichzeitig findet sich ein Methodenkapitel zum Umgang mit historischen Karten, was dem breiteren Platz dieses Mediums in französischen Schulen Rechnung trägt.

So bleibt denn als Fazit: Wer als Lehrer bereit ist, sich für die Lehr- und Unterrichtspraktiken im anderen Land zu öffnen, wird das DFGB mit Gewinn heranziehen. Deshalb soll auch an dieser Stelle ungeachtet der Kritik der Beiträger des Dossiers an einzelnen Details des DFGB vor allem ein Glückwunsch an die Macher des neuen deutsch-französischen Unterrichtswerkes stehen und die (Vor)Freude auf den nun noch ausstehenden dritten und letzten Band geäußert werden, der die Zeit von der Antike bis zur Napoleonischen Epoche abdecken soll und für Anfang 2010 angekündigt ist.

[Teile ins Deutsche übersetzt von Isabelle Quillévéré]

-----

[1] Über das Interesse der Koreaner und Japaner am deutsch-französischen Geschichtsbuch, siehe Pierre Monnet, *Faites un manuel, pas la guerre*, in: *L'Histoire*, Nr. 312 (2006), S.22f.

[2] Akiyoshi Nishiyama, *Das deutsch-französische Geschichtsbuch in Japan: Ein Vorbild für Ostasien?*, in: Eckert. *Das Bulletin*, Nr. 2 (2007), S.59f.

[3] An dem vom Zentrum für Demokratie und Versöhnung in Südosteuropa initiierten Schulbuch zur Geschichte des Balkans waren Historiker aus 11 Balkanländern beteiligt. Seit 2003 sind 4 Bände (vom Osmanischen Reich bis zum Zweiten Weltkrieg) in verschiedenen Sprachen des Balkanraumes sowie auf Englisch erschienen [verfügbar auf der Website:

<http://www.cdsee.org>]. Das im Jahre 2004 in Hebräisch und Arabisch erschienene israelisch-palästinensische Schulbuch „Geschichte des Anderen“ ist von der von palästinensischen und israelischen Akademikern gegründeten NGO PRIME (Peace Research Institute in the Middle East) initiiert worden. Das Südkorea-China-Japan-Schulbuch „Moderne und Zeitgeschichte drei ostasiatischer Länder“ wurde im Jahre 2005 von Akademikern aus diesen drei Ländern herausgegeben.

[4] Erklärung vom 11. Februar 2008, zitiert in: Célia Chauffour, *Bientôt un manuel d'histoire commun germano-polonais?*, in: *Le Monde*, 20. Februar 2008.

[5] «Kein Aufschub mehr für deutsch-polnisches Geschichtsbuch», in: *der Standart.at*, 28.



- Januar 2008.[6] Pressemitteilung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und des polnischen Erziehungsministeriums, Nr. 194, 2008, 17. Mai 2008.
- [7] Thomas Strobel, Startschuss für ein gemeinsames deutsch-polnisches Geschichtsbuch, in: Eckert. Das Bulletin, Nr. 03 (2008), S.26–28.
- [8] Ibid.
- [9] Emmanuel Droit, Le Goulag contre la Shoah: mémoires officielles et cultures mémorielles dans l'Europe élargie, in: Vingtième Siècle 94/2007, S.101–120.
- [10] Reiner Marcowitz, Ulrich Pfeil, Dossier: Gemeinsames Geschichtsbuch, in: Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog 5/2006, S. 53–104. Da das Heft mittlerweile vergriffen ist, hat die Redaktion das Dossier online zugänglich gemacht: [http://www.zeitschrift-dokumente.de/downloads/artikel/art\\_08052006.pdf](http://www.zeitschrift-dokumente.de/downloads/artikel/art_08052006.pdf)
- [11] Étienne François, Le manuel franco-allemand d'histoire. Une entreprise inédite, in: Vingtième siècle 94/2007, S.73–86; Ralph Erbar, Ein Geschichtsbuch für zwei Länder? Kritische Anmerkungen zum neuen deutsch-französischen Geschichtsbuch, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 57 (2006) 10, S.623f.; vgl. zur Vorgeschichte des Projekts: Florent Claret, Die Geschichtsschulbücher in den deutsch-französischen Beziehungen. Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Geschichtsbuch für beide Länder, Saarbrücken 2006; Ders., Le manuel franco-allemand d'histoire, de l'utopie à la réalité, in: Lendemains 122/123 (2006), S.235–240.
- [12] Vgl. auch: Ursula Lange, Transnationales Wissen. Das nationalstaatliche Prinzip im gemeinsamen Geschichtsbuch, in: Dokumente 64 (2008) 4, pp.21–24.
- [13] Jacques Marseille (Hg.), Histoire. Le Monde, l'Europe, la France (1850–1945) 1er L-ES-S, Nathan, Paris 2007.
- [14] Geschichte und Geschehen. Neuzeit, Sekundarstufe II, Ernst Klett, Leipzig 2006.
- [15] Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 173 (Januar 2005).

Eckert.Dossiers Nr. 1

Reiner Marcowitz

**Teil 1: Das „lange“ 19. Jahrhundert  
europäischer Konflikt- und Kooperationsgeschichte  
Das Zeitalter der Nationen (1814–1914)**

Marcowitz, Reiner. „Teil 1: Das „lange“ 19. Jahrhundert europäischer Konflikt- und Kooperationsgeschichte: Das Zeitalter der Nationen (1814–1914).“ In *Europa und die Welt*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. Eckert.Dossiers 1 (2009). <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0001-028>.

edumeres.net



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Reiner Marcowitz

## **Teil 1: Das „lange“ 19. Jahrhundert europäischer Konflikt- und Kooperationsgeschichte Das Zeitalter der Nationen (1814–1914)**

Fast 200 Jahre später haben der Wiener Kongress und die dort entworfene europäische Nachkriegsordnung nichts von ihrer Bedeutung verloren. Die Jahre 1814/15 bilden eine entscheidende Zäsur der europäischen Geschichte: Nach fast zweieinhalb Jahrzehnten Revolutionskriegen musste sich der Kontinent neu formieren – im Innern wie nach Außen. „Restauration“ war das nur bedingt:[1] Wo möglich wurden zwar die hergebrachten monarchischen Herrscher wieder eingesetzt – wie in Frankreich Ludwig XVIII. – doch gleichzeitig auch Errungenschaften der Französischen Revolution erhalten oder neu festgeschrieben – wie in der französischen Chartre constitutionnelle. An anderer Stelle, so in Deutschland, wurde sogar gänzlich Neues geschaffen: Die lockere Föderation des Deutschen Bundes und der repressive Geist, der die Regierungen der meisten Mitgliedstaaten inspirierte, mochte zwar nicht den Hoffnungen der deutschen Nationalbewegung entsprechen, die sich erstmals in den „Befreiungskriegen“ artikulierten, doch sie bedeuteten mitnichten eine Wiederherstellung des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation. Zudem erwies sich das nun begründete Europäische Konzert der fünf europäischen Großmächte Großbritannien, Frankreich, Österreich, Preußen und Russland mit seinen konfliktregulierenden und kriegsverhindernden Mechanismen als ein bis heute aktuelles Modell für den erfolgreichen Ausgleich divergierender Interessen unterschiedlicher internationaler Akteure.[2] Insofern ist die Eingangszäsur des zweiten Bandes des Deutsch-französischen Geschichtsbuches überzeugend, zudem wird der komplexe Zusammenhang von Revolution und Restauration auf knappem Raum zumindest angesprochen und kann mit Hilfe von zusätzlichen Begriffserläuterungen, Graphiken und Karten leicht vertieft werden (S. 12f.). Dies gilt auch für die weitere Entwicklung Deutschlands und Frankreichs in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die ja nicht zuletzt eine (gemeinsame) Revolutionsgeschichte ist: Französische Julirevolution 1830 (S. 14f.) und Februarrevolution 1848 (S. 24f.) werden ebenso in ihren gesellschaftlichen Ursachen und Auswirkungen behandelt wie die davon beeinflussten Unruhen im übrigen Europa, insbesondere im Deutschen Bund Anfang der 1830er Jahre (S. 16f.) und dann vor allem 1848 (S. 22f., S. 26f.). Überzeugend werden hierbei der zeitgenössische Begriff des „Völkerfrühlings“ und sein ambivalentes Potential thematisiert: Einerseits schien sich 1848 zeitweise tatsächlich eine Solidarität der sich gegen ihre Fürsten erhebenden Völker einzustellen; andererseits barg deren Forderung nach nationaler Selbstbestimmung, einschließlich des Rechts auf einen eigenen Nationalstaat bereits den Keim der Zwietracht in sich, da insbesondere in Mitteleuropa die Ansprüche unterschiedlicher Nationalitäten miteinander konkurrierten und schließlich die großdeutschen Träume der Frankfurter Paulskirche das Misstrauen der übrigen Großmächte weckten, womit sie letztlich der Gegenrevolution zum Sieg verhalfen. Hervorzuheben ist,

dass dieses erste Kapitel des Schulbuchs nicht eine Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen ist, sondern eine deutsch-französische Darstellung der europäischen Geschichte. Das gilt für die drei folgenden Kapitel des ersten Teils faktisch nicht mehr, wie bereits die Überschriften signalisieren: „Vom erstarkenden Nationalbewusstsein zum Krieg – Frankreich und Deutschland (1850–1870/1871)“ (S. 30–43), „Die politische Entwicklung Frankreichs und Deutschlands (1870–1914)“ (S. 44–61) und schließlich: „Deutschland und Frankreich – Antworten auf die Herausforderungen des 19. Jahrhunderts“ (S. 62–77). Nun lässt sich natürlich mit guten Gründen argumentieren, dass bereits eine bilaterale Perspektive, so sie denn kenntnisreich präsentiert wird – woran hier kein Zweifel besteht –, sicher ein Gewinn ist im Vergleich zu der in anderen Schulbüchern vorherrschenden einseitig nationalen Sichtweise. Zudem ist es natürlich durchaus legitim, in einem deutsch-französischen Geschichtsbuch zumindest da einen Fokus auf die Beziehungen beider Länder zu legen, wo diese entscheidende Phasen durchlaufen und zumindest indirekt die gesamte europäische Entwicklung prägen. Davon aber kann ja mit Blick auf die Vor- wie Nachgeschichte des Deutsch-Französischen Krieges von 1870/71 mit Fug und Recht ausgegangen werden: Die Proklamation des „Deutschen Reiches“ im Spiegelsaal von Schloss Versailles am 18. Januar 1871 ließ das, was es in vorangegangenen Zeiten trotz aller Gegensätze an gegenseitiger Befruchtung gegeben hatte, zurücktreten. Der militärische Akt auf dem Boden des besiegten französischen Gegners stellte die Reichsgründung in die Kontinuität der deutsch-französischen Auseinandersetzung um Fremdherrschaft und nationale Selbstbestimmung, die das Verhältnis beider Länder zueinander seit Beginn des Jahrhunderts bestimmt hatte: In den „Befreiungskriegen“ hatte sich das deutsche Nationalbewusstsein in der Gegnerschaft zu Frankreich herausgebildet; der kleindeutsche Einheitsstaat, der die nationalen Hoffnungen dann Jahrzehnte später endlich verwirklichte, entstand aus einem neuen Krieg gegen Frankreich, und er machte „die Feindschaft Frankreichs gegen Deutschland zum definierenden Bestandteil der Grundlagen, auf denen das Reich stehen musste“.[3] Natürlich war die nun von Generation zu Generation überlieferte „Erbfeindschaft“ primär ein ideologisches Konstrukt (S. 77), das bereits in den Jahrzehnten zuvor in den Staaten des Deutschen Bundes von jenen gesellschaftlichen Gruppen entwickelt worden war, die die deutsche Identität mit Hilfe eines Feindbilds schärfen und gleichzeitig ihre Forderung nach einem deutschen Nationalstaat durch eine solche „negative Integration“ weiter popularisieren wollten[4]. Auf französischer Seite konkretisierte sie sich in dem Wunsch nach Revanche und der endgültigen Ablösung von Madame de Staëls wohlwollendem Deutschlandbild zugunsten der Idee von den „beiden Deutschland“:[5] Das nicht gänzlich aufgegebene Stereotyp vom Land der Dichter und Denker wurde ab sofort überlagert von dem Bild eines barbarischen und herrschsüchtigen Deutschland, das sich im „Boche“ personifizierte. Ungeachtet andauernder bilateraler Transfers und Verflechtungen in Kultur, Wissenschaft und Wirtschaft und selbst vorübergehender politischer Annäherungen, die es natürlich auch nach 1870/71 immer wieder gab, ließen sich solche gegenseitigen Feindbilder jederzeit rasch reaktivieren, zumal die Entwicklung beider Gesellschaften und politischen Systeme doch sehr unterschiedlich verlief, wie Kapitel 3 des

Schulbuchs über „Die politische Entwicklung Frankreichs und Deutschlands (1870 – 1914)“ (S. 44–61) sehr gut darstellt: In Frankreich die „Dritte Republik“, die sich erst Ende der 1870er Jahre endgültig gegen monarchistische Alternativen durchsetzte und sich dann in den Jahrzehnten bis zum Ersten Weltkrieg stabilisierte: Schulpolitik und Kirchenkampf, der erfolgreiche Widerstand gegen die antiparlamentarisch-nationalistische Boulanger-Bewegung und schließlich die Dreyfus-Affäre festigten die sogenannte *synthèse républicaine* und marginalisierten die Bedeutung radikaler Systemgegner insbesondere im reaktionär-monarchistischen Lager. [6] Zur gleichen Zeit bestand in Deutschland eine konstitutionelle Monarchie mit einem allgemein – wenngleich nur von Männern – und frei gewählten Parlament sowie einer sich sukzessive herausbildenden modernen Industriegesellschaft, die gleichwohl „Machtstaat vor der Demokratie“ (Thomas Nipperdey) blieb und ausgeprägt militaristische Züge trug[7]. Diese Ambivalenz spiegelte nicht zuletzt die Stellung Elsass-Lothringens im Deutschen Reich, wie ein instruktives doppelseitiges Dossier (S. 58/59) belegt: Das „Reichsland“ profitierte zwar auch vom allgemeinen deutschen Wirtschaftsaufschwung, blieb gleichzeitig aber ein politisch benachteiligtes und – natürlich – militärisch besetztes Gebiet, folglich primär ein Symbol der andauernden deutsch-französischen Konfliktgeschichte. Letztlich überwogen in wichtigen gesellschaftlichen und politischen Fragen unterschiedliche Haltungen – in punkto Verfassung und politischer Partizipation (S. 64f.) ebenso wie im Hinblick auf die „soziale Frage“ und den Sozialismus (S. 66f.) sowie das Verhältnis zu „Staat und Religion“ (S. 68f.) und „Nation und Nationalismus“ (S. 70f.). Insofern verwundert es nicht, dass die gegenseitige Wahrnehmung beider Völker spätestens seit 1870/71 bestenfalls durch Befremden, wenn nicht gar stillschweigende Ablehnung oder sogar offene Feindschaft geprägt war: Ein Dossier über „Deutsche und Franzosen in der wechselseitigen Wahrnehmung“ (S. 72f.) präsentiert eine bunte Mischung von Karikaturen und Zitaten, die Lehrern und Schülern ermöglichen, die gegenseitigen Bilder von Deutsche und Franzosen auf ihre Klischeehaftigkeit wie ihren Wirklichkeitsgehalt zu untersuchen. Mit Sicherheit liegt die Stärke des ersten Teils des Deutsch-französischen Geschichtsbuches in der multiperspektivischen, wenngleich vor allem deutsch-französischen Darstellung. Wer mit ihm arbeitet, profitiert nicht nur von einer Fülle optisch ansprechender Bilder und Karten, sondern auch von einer Vielzahl von Zitaten aus historischen Quellen und Darstellungen, für deren Auswertung zudem differenzierte methodische Hilfestellungen geboten werden. Überdies wird zumindest am Ende des Buches – in Kapitel 19 von Teil 7: „Europa und seine Nationen: Konflikte und Herausforderungen (1815–1945)“ (S. 356–369) – mit Blick auf den gesamten im Buch behandelten Geschichtszeitraum noch einmal die Perspektive geweitet und ganz Europa erfasst. Dabei wird zu Recht – und erstmals im Buch – die Ambivalenz der Epoche zwischen Wiener Kongress und Zweitem Weltkrieg pointiert: Einerseits handelte es sich um eine andauernde, ja durch die neuen Phänomene des Militarismus und Nationalismus noch verschärfte Konfliktgeschichte, die schließlich im 20. Jahrhundert in zwei Weltkriegen kulminierte. Andererseits wurde diese ergänzt – leider nicht konterkariert – durch eine Tendenz vor allem in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts zur immer stärkeren gesellschaftlichen, ökonomischen und

zivilisatorischen Verknüpfung in Europa, die man durchaus als eine Integration des Kontinents *avant la lettre* deuten kann.[8] Gleichwohl – bei allem Lob gibt es auch Anlass zu Kritik, die teilweise strukturelle Schwächen der Konzeption des Deutsch-französischen Geschichtsbuches betrifft: Erstens – die darstellerische Stärke dieses Bandes ist gleichzeitig seine Schwäche: So anregend Bilder, Graphiken, Schaukästen und Zeitleisten oft sind, manchmal erschlagen sie den Leser geradezu und gehen zudem – logischerweise – auf Kosten der geschlossenen Textdarstellung. Dies kann im Extremfall dazu führen, dass das Schulbuch im Unterricht nur als ergänzender Materialfundus zu anderen – „textlastigeren“ – Werken eingesetzt wird, was bedauerlich wäre. Zweitens: Die Gliederung ist nicht immer überzeugend, weil sie historische Zusammenhänge auseinander reißt, zudem ohne explizit darauf zu verweisen: Für die hier behandelten Kapitel wurde bereits darauf hingewiesen, dass Teil 1 des Buches und das letzte Kapitel von Teil 7 in einem engen inneren Zusammenhang stehen. Sicher ist „Europa und seine Nationen: Konflikte und Herausforderungen (1815–1945)“ (S. 356–369) als Bilanz gedacht, doch dann sollte man auch den Mut zur Redundanz haben und nicht völlig neue Informationen bringen, die eigentlich in frühere Kapitel gehört hätten, oder aber, man verweist hierauf wenigstens, so dass das Auffinden einer sinnvollen Ergänzung nicht dem Entdeckerglück überlassen bleibt. Ein weiteres, besonders schlagendes Beispiel für dieses strukturelle Defizit ist die „Emser Depesche“: Auf S. 38 wird sie im Zusammenhang mit dem Deutschen-Französischen Krieg kurz erwähnt und sehr knapp definiert ohne jeden Hinweis – der sich im Übrigen noch nicht einmal im Glossar findet! – darauf, dass sie auf S. 76 nicht nur abgedruckt, sondern auch mit dem Wortlaut ihrer ursprünglichen – noch nicht von Bismarck redigierten Version – kontrastiert wird. Drittens: Hier sollen nicht beckenmesserisch Fehler oder Ungenauigkeiten kritisiert werden, zumal ein Schulbuch nun einmal der didaktischen Reduktion unterliegt. Deshalb mag man es durchgehen lassen, wenn auf S. 38 lakonisch steht, die republikanische „Regierung der nationalen Verteidigung“ habe im Spätsommer 1870 nach dem Sturz des Second Empire weitergekämpft, weil es ja nicht falsch ist. Allerdings unterschlägt eine solche Aussage, dass die neue französische Führung zunächst den von Beginn an von ihren Mitgliedern kritisierten Deutsch-Französischen Krieg beenden und auch die Gründung des Deutschen Reichs akzeptieren wollte, indes nicht Bismarcks unerwartete Forderung nach Annexion von Elsass und Lothringen. Ein echtes Desiderat ist hingegen, dass bei der Darstellung des Deutsch-Französischen Krieges die Kriegsschuldfrage ausgeklammert wurde. Zum einen ist diese bis heute durchaus noch wissenschaftlich virulent,[9] zum anderen ließe sich hieran natürlich besonders gut jener „Mehrwert“ illustrieren, den die Schulbuch-Macher für sich reklamieren: „der Perspektivwechsel, der das Ineinandergreifen der historischen Entwicklungsstränge, die gemeinsame ebenso wie die umstrittene Erinnerung und die vielfältigen und unterschiedlichen Zugriffe auf ein und dieselbe Wirklichkeit betont“ (S. 3). Vor diesem Hintergrund ist auch zu bedauern, dass die „Rheinkrise“ von 1839/40 nur gestreift wird (S. 18). In punkto deutsch-französischer Fremd- und Selbstwahrnehmung im 19. Jahrhundert – also doch einem der Schwerpunkte, wenn nicht dem Leitthema überhaupt des vorliegenden Bandes – ist ihre Bedeutung nicht zu unterschätzen.[10] In Deutschland wurden die alten

deutschen Ängste vor der Bedrohung durch ein angriffslustiges Frankreich aktualisiert und schlugen sich in einer einprägsamen Kampflyrik nieder. Wie schon in den „Befreiungskriegen“ schärfte sich das deutsche Selbstbild erneut am französischen Feindbild, das nun auch einer jüngeren Generation wieder selbstverständlich wurde. Zudem teilten diesen antifranzösischen Soupçon jetzt endgültig jene demokratischen und liberalen Kräfte, für die das politisch fortschrittliche Frankreich zumal seit der „Julirevolution“ ja eigentlich ein Vorbild war. Doch dieses positive Frankreichbild wies eben auch latent negative Züge auf: Gerade die fortschrittlichen Kräfte im Deutschen Bund waren nämlich gleichzeitig die Träger des deutschen Einheitsgedankens – ein Zusammenhang, der im Deutsch-französischen Geschichtsbuch kaum erwähnt wird. Insofern sahen sie in Frankreich einen potentiellen Aggressor, der die Annexion des linken Rheinufers anstrebte, ein Anspruch, dem einige von ihnen – so bereits 1832 auf dem Hambacher Fest – die Rückgewinnung Elsass-Lothringens entgegenstellten. Hier zeigte sich erneut, wie nachhaltig die Erfahrung der napoleonischen Fremdherrschaft die deutsche Einstellung zum Nachbarn im Westen geprägt hatte. Überdies wird vor diesem Hintergrund verständlich, warum gerade ein Krieg gegen Frankreich es Bismarck 1870 ermöglichte, auch innenpolitische Gegner – selbst in den süddeutschen Staaten – auf seine Seite zu ziehen.

-----

[1] Volker Sellin, *Die geraubte Revolution. Der Sturz Napoleons und die Restauration in Europa*, Göttingen 2001.

[2] Peter Krüger, Paul W. Schroeder (Hg.), „The Transformation of European Politics, 1763–1848“: Episode or Model in Modern History?, Münster 2002; Matthias Schulz, *Normen und Praxis. Das Europäische Konzert der Großmächte als Sicherheitsrat 1815–1860*, München 2008.

[3] Anselm Doering-Manteuffel, *Die Deutsche Frage und das Europäische Staatensystem 1815–1871*, München 1993, S. 51. Zum deutsch-französischen Verhältnis im 19. Jahrhundert vgl. Jacques Bariéty, Raymond Poidevin, *Les Relations franco-allemandes 1815–1975*, Paris 1977 (dt.: *Frankreich und Deutschland. Die Geschichte ihrer Beziehungen 1815–1975*, München 1982); Hartmut Kaelble, *Nachbarn am Rhein. Entfremdung und Annäherung der französischen und deutschen Gesellschaft seit 1880*, München 1991; Reiner Pommerin, Reiner Marcowitz (Hg.), *Quellen zu den deutsch-französischen Beziehungen 1814–1919*, Darmstadt 1997; Michel Espagne, *Les transferts culturels franco-allemands*, Paris 1999.

[4] Michael Jeismann, *Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich, 1792–1918*, Stuttgart 1991.

[5] Wolfgang Leiner, 1870/71 – Wandel des Deutschlandbilds im Spiegel der französischen Literatur, in: Franz Knipping, Werner Weisenfeld (Hg.), *Eine ungewöhnliche Geschichte. Deutschland – Frankreich seit 1870*, Bonn 1988, S. 28–46, hier S. 34.

[6] François Caron, *La France des patriotes de 1851 à 1918*, Paris 1985 (dt.: *Frankreich im Zeitalter des Imperialismus 1851–1918*, Stuttgart 1991).

[7] Thomas Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1866–1918*. Bd. 1: *Arbeitswelt und Bürgergeist*, München 1990; Bd. 2: *Machtstaat vor der Demokratie*, München 1992; François Roth, *L'Allemagne de 1815 à 1918*, Paris 2006.

[8] Elisabeth du Réau, *L'idée de l'Europe au XXe siècle*, Bruxelles 1996; Peter Krüger, *Das unberechenbare Europa. Epochen des Integrationsprozesses vom späten 18. Jahrhundert bis zur Europäischen Union*, Stuttgart 2006.

[9] David Wetzel, *Duell der Giganten. Bismarck, Napoleon III. und die Ursachen des Deutsch-Französischen Krieges 1870–1871*, Paderborn 2005; Josef Becker (Hg.), *Bismarcks spanische „Diversion“ 1870 und der preußisch-deutsche Reichsgründungskrieg. Quellen zur Vor- und Nachgeschichte der Hohenzollern-Kandidatur für den Thron in Madrid 1866–1932*, 3. Bde., Paderborn 2003–2007.

[10] Reiner Marcowitz, *Großmacht auf Bewährung. Die Interdependenz französischer Innen- und Außenpolitik und ihre Auswirkungen auf Frankreichs Stellung im Europäischen Konzert*

1814/15–1851/52, Stuttgart 2001, S. 152–184.



Eckert.Dossiers Nr. 1

Mareike König

**Teil 2: Im Rhythmus der Fabrik**  
Die Herausbildung der Industriegesellschaft im 19.  
und frühen 20. Jahrhundert

König, Mareike. „Teil 2: Im Rhythmus der Fabrik Die Herausbildung der Industriegesellschaft im 19. und frühen 20. Jahrhundert.“ In *Europa und die Welt*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. Eckert.Dossiers 1 (2009).  
<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:urn:nbn:de:0220-2009-0001-037>.

edumeres.net



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Mareike König

## **Teil 2: Im Rhythmus der Fabrik**

### **Die Herausbildung der Industriegesellschaft im 19. und frühen 20. Jahrhundert**

Die Industrialisierung Europas im 19. Jahrhundert hatte nicht nur Auswirkungen auf alle Wirtschaftsbereiche, sie veränderte auch die Gesellschaften grundlegend und nachhaltig. Im Teil 2 des Schulbuches gelingt es, diese Veränderungen in ihrer Vielfalt deutlich zu machen. Für das Gesamtverständnis erweist sich die von der Politik getrennte Darstellung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prozesse bisweilen jedoch als nachteilig.

#### **Die wirtschaftliche Entwicklung (1780–1939)**

Geht es in einem Geschichtsbuch um wirtschaftliche Entwicklungen, so stehen die Autoren vor der Herausforderung, die konkreten Ereignisse darzustellen, ohne sich in Statistiken und Zahlen zu verlieren. Der multiperspektivische Ansatz des deutsch-französischen Schulbuches erweist sich hier einmal mehr als Gewinn, denn er erlaubt es, allgemeingültige ökonomische Prozesse mit den konkreten wirtschaftlichen Entwicklungen der einzelnen Länder, die sich oftmals zeitlich nacheinander abspielten, zusammenzubringen, ohne sich zu wiederholen.

Der erste Teil von Kapitel 15 über die wirtschaftliche Entwicklung ist den Ursprüngen der Industrialisierung gewidmet, die beispielhaft anhand der spezifischen Ausgangssituation in England erklärt werden. Dort führten Kapitalbildung, Bevölkerungswachstum, Aufgeschlossenheit gegenüber technischen Innovationen und die im Vergleich zum europäischen Festland deutlich schwächere staatliche Regulierung der Wirtschaft zu einer frühen Industrialisierung. In Frankreich setzte sie ab 1830, in Deutschland ab 1840 ein, begünstigt durch technische Innovationen und den Abbau der Zollschranken im Zusammenhang mit der Gründung des Deutschen Zollvereins 1834. Die wichtige Rolle der Eisenbahn als Motor der Industrialisierung wird durch eine Grafik unterstrichen (S. 86).

Die allmähliche Verdrängung der Werkstatt durch die Fabrik war eine der Folgen dieser Prozesse. Dies blieb nicht ohne Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation wie auch auf das Leben der Beschäftigten. Im deutsch-französischen Schulbuch wird diese Entwicklung zwar gut erklärt, indem u.a. auf die Entwertung vieler zuvor angesehener handwerklicher Berufe hingewiesen wird. Dennoch bleibt dieser Teil über den „Rhythmus der Fabrik“ (S. 86) und die entstehende Industriearbeiterschaft im Zeitraum von 1830-1870 seltsam leblos. Daran ändern auch die beigefügten Bilddokumente sowie der Textauszug der Fabrikordnung einer Maschinenbaufabrik und Eisengießerei in Berlin-Moabit von 1844 nichts. Der Grund dafür ist wohl in der allzu strengen Trennung von wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Prozessen zu suchen. So bleibt die mit der Industrialisierung einhergehende

## König – Teil 2: Im Rhythmus der Fabrik

Verarmung weiter Teile der Bevölkerung hier unerwähnt. Das Stichwort „Pauperismus“ wird an anderer Stelle verhandelt (S. 22), ebenso die entstehende Arbeiterbewegung. Auch die zeitgenössischen Kritiker – allen voran Karl Marx – sucht man in den Wirtschaftskapiteln vergebens. Das alles mag der Anlage des Schulbuches geschuldet sein, das Politik, Wirtschaft, Kultur und Kolonialismus getrennt voneinander in unterschiedlichen Kapiteln behandelt. Zumindest ein Verweis jedoch auf die entsprechenden Kapitel im Schulbuch wäre leicht möglich gewesen und könnte die Zusammenhänge besser kenntlich machen.

Im dritten Teil des Kapitels über den Durchbruch der Industriegesellschaft werden die technologischen und strukturellen Veränderungen erklärt, die zur Hochindustrialisierung führten. Mobilität der Bevölkerung, entstehende Massenkommunikation und Einzug der Elektrizität in die rasch wachsenden Städte sind hier die Eckpunkte der Entwicklung. Auf die Schattenseiten des technischen Fortschritts wird in diesem Teil nur kurz eingegangen, und zwar im Hinblick auf den Raubbau an der Natur und auf die Zerstörungskraft der Technik, die sich im Ersten Weltkrieg zeigte (S. 88). Auch an dieser Stelle sucht man Hinweise auf den „Raubbau“ an der menschlichen Arbeitskraft und – daran anschließend – Hinweise zum Beispiel über das entstehende Sozialversicherungswesen vergeblich. Immerhin verdeutlicht das anschließende Dossier über „Taylorismus und Fordismus“ (S. 90f.) anhand der Dokumente die Probleme, die durch die modernen Produktionserfordernisse einerseits und ihre Auswirkungen auf die Arbeiterschaft andererseits entstehen. Hier werden die Auswirkungen des „Lebens im Takt der Produktion“ wirklich greifbar. Seltsam mutet nur an, dass man den wenigen Platz, der für den erläuternden Text zur Verfügung steht, dafür nutzt, um den Schülern mitzuteilen, F.W. Taylor habe für seine Versuche der Steigerung der Produktionsgeschwindigkeit den Spitznamen „Speedy“ bekommen (S. 90).

Den Wirtschaftskrisen des Industriezeitalters ist der gelungene vierte Teil des Kapitels gewidmet. In kurzen Abschnitten wird nacheinander auf die drei größten wirtschaftlichen Einbrüche dieser Epoche eingegangen: Nach dem deutsch-französischen Krieg 1870/71 kam es u.a. durch das florierende Aktiengeschäft zu einem wirtschaftlichen Aufschwung. Die „Gründerzeit“ in Deutschland – und hier wird auch auf den entsprechenden Abschnitt in der politischen Geschichte auf S. 52 verwiesen – wurde zum Synonym für diese Zeit. Ihr folgte schon bald die „Gründerkrise“, deren Auswirkungen, wie man heute durch die Forschung weiß, tatsächlich weit weniger dramatisch waren, als es sich für die Zeitgenossen damals dargestellt hat. Als zweite Krise wird der massive wirtschaftliche Einbruch nach dem Ersten Weltkrieg genannt, der vor allem durch eine starke Inflation markiert war. Hier liegt der Schwerpunkt der Darstellung auf Deutschland und der ab 1923 einsetzenden Hyperinflation, deren Ursachen und Folgen sehr kurz, aber der Komplexität der Vorgänge gerecht, dargestellt werden. Mit der dritten Krise, der Weltwirtschaftskrise von 1929, verschiebt sich der Fokus auf die USA. Auch hier gilt, dass knapp, aber verständlich und ansprechend die wichtigsten wirtschaftlichen Zusammenhänge erklärt werden. Etwas ungenau bleiben an mancher Stelle die Konsequenzen der Krise in den europäischen Ländern. So heißt es beispielsweise „die Auswirkungen auf

Frankreich waren bis 1931 offenbar weniger dramatisch“. Unklar ist, wie die Schüler das „offenbar“ in diesem Satz lesen sollen, denn es wird nicht weiter ausgeführt, ob das nun tatsächlich stimmt oder nicht. Angerissen werden die protektionistischen Maßnahmen der Regierung in Großbritannien im Zusammenhang mit der Weltwirtschaftskrise. Ausführlicher werden die Reaktionen in den USA anhand von zwei Dossiers behandelt (S. 94f und New Deal, S. 96f). Wie jedoch in Frankreich und Deutschland politisch reagiert wurde, wird den Schülern an dieser Stelle nicht vermittelt. Auch wenn das an anderer Stelle im Schulbuch abgehandelt wird, fällt diese Leerstelle doch auf. Ein Vergleich der wirtschaftspolitischen Maßnahmen der USA mit anderen Staaten, wie er von den Schülern in einer Fragestellung auf S. 97 gefordert wird, lässt sich so ohne weiteres gar nicht bewerkstelligen. Dafür müssen schon die entsprechenden Verweise auf das Kapitel „Die Krise der demokratischen Verfassungsstaaten“ knapp 150 Seiten später verfolgt werden.

Abgerundet wird das Kapitel durch den methodischen Exkurs zum Thema „Statistische Angaben verstehen und erklären“ (S. 98f.). Hier wird das notwendige Rüstzeug vermittelt, um die zahlreichen Tabellen und Grafiken zu verstehen, die generell in einem Kapitel über Wirtschaft unvermeidbar sind. Gleichzeitig wird auf die Grenzen statistischer Angaben hingewiesen, die immer nur eine „Annäherung an die Wirklichkeit“ (S. 98) sein können.

### **Gesellschaften zwischen Kontinuität und Wandel (1815–1939)**

In Kapitel 6 werden die grundlegenden Entwicklungen der Industriegesellschaft mit ihrem schnellen Bevölkerungswachstum, der Verstädterung und der Auswanderung der europäischen Bevölkerung behandelt. Auch dieser Teil wird mit einer Doppelseite Tabellen und Grafiken eröffnet, bei denen durchgehend Zahlen aus verschiedenen Ländern vergleichend gegenübergestellt sind. Als Angebot für die Ausgestaltung des eigenen Unterrichts ist das für Lehrer sicherlich ein Gewinn. Denn neben dem direkten Vergleich ist damit auch immer die Möglichkeit gegeben, die Entwicklung in einem Land unter seinen besonderen Bedingungen zu vertiefen.

„Demografische Entwicklung und Migration (1815–1939)“ ist Teil 1 des Kapitels überschrieben. Im Vordergrund steht das starke demografische Wachstum der Bevölkerung in Europa. Hauptsächlich bedingt durch den Rückgang der Sterblichkeit aufgrund der verbesserten Lebensbedingungen und der verbesserten medizinischen Versorgung verdreifachte sich die Bevölkerung in Europa zwischen 1815 und 1940. Veranschaulicht wird dies durch das Modell des „demografischen Übergangs“, für das man nun – anders als im ersten Band des deutsch-französischen Schulbuchs[1] – eine klare Erklärung gefunden hat.

Eher verwirrend ist dagegen die Grafik, die den demografischen Übergang anhand der Geburten- und Sterblichkeitsrate in Frankreich und Deutschland von 1815–1900 zeigt. Die Daten sind aus zwei unterschiedlichen Quellen entnommen, und so haben die Schüler gleich Gelegenheit, die im Kapitel 5 gelernte Methode des Verstehens und Kritisierens von Grafiken anzuwenden. Ob es ihnen jedoch gelingt, zu erklären, warum die französischen Linien in ihren Schwankungen glatt verlaufen, während die Linien für Deutschland sehr stark gezackt sind, bleibt abzuwarten. Da im Schulbuch die Kapitel über die

politischen Entwicklungen den Kapiteln über Wirtschaft und Gesellschaft vorangestellt sind, bleibt zu hoffen, dass zumindest ein Schüler auf die Idee kommt zu fragen, was mit „Deutschland“ für den dargestellten Zeitraum eigentlich gemeint ist. Aus dem Diagramm jedenfalls geht das nicht hervor. Nur sehr holzschnittartig vermittelt werden die großen Migrationsströmungen im 19. Jahrhundert. Neben der inneren Migration (Landflucht) werden die verschiedenen Zuwanderungen nach Frankreich und Großbritannien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zumindest erwähnt. Wenn von der Auswanderung nach Übersee die Rede ist, so ist im deutsch-französischen Schulbuch immer von einer Abwanderung in die „neuen Länder“ die Rede. Im Begriffskasten daneben wird erklärt, dass damit die unabhängigen Länder Amerikas und Ozeaniens gemeint sind (und also nicht die neuen Bundesländer, wie man zumindest auf deutscher Seite glauben könnte). Bedenklich ist, dass die gegenseitige kulturelle Beeinflussung im Rahmen der Auswanderung an einer Stelle als Einbahnstraße dargestellt wird. „Durch die europäische Präsenz in Übersee vor dem Ersten Weltkrieg strahlte die europäische Kultur in die ganze Welt aus und beeinflusste sie.“ (S. 104) Das ist weder für die Darstellung von Migrationsprozessen korrekt, noch für die Kolonialgeschichte, auf deren Kapitel ab S. 170ff hier verwiesen wird. Ein kleiner Trost ist, dass zwei Seiten weiter im Zusammenhang mit der Auswanderung korrekt von „wechselseitigen kulturellen Einflüsse[n]“ die Rede (S. 106) ist. So wie oben sollte der erste Satz in einer weiteren Auflage auf jeden Fall nicht stehen bleiben.

Etwas ungenau ist der Absatz über die Migrationsbewegungen in der Zwischenkriegszeit. Diese werden zwar richtig als überwiegende Flüchtlingsabwanderungen definiert, doch die angeführten Beispiele bleiben zu verkürzt. So heißt es beispielsweise, dass Türken nach Istanbul und Asien „zurückströmten“ (S. 104). Von wo aus sie „strömten“ und warum, erfahren die Schüler nicht. Hier verhilft die Multiperspektivität nur zu einem Gesamteindruck von mobilen Gesellschaften und steht einer Vertiefung eher im Wege. Ausführlicher bearbeitet wird allein das Hauptziel der europäischen Auswanderung, Amerika. In einem zweiseitigen Dossier werden die Motive der Migranten wie auch die Politik der aufnehmenden Gesellschaft gut verdeutlicht.

Im zweiten Teil des Kapitels wird den Veränderungen nachgegangen, die die Industrialisierung für die auf dem Land lebenden sozialen Schichten mit sich brachte: Verschwinden der Feudalherrschaft, Abhängigkeit von Missernten, Hungersnöte und Angst vor gewaltsamen Aufständen, unterschiedliche Größen und Organisationen der Betriebe und schließlich Landflucht. Das gezeichnete Bild wird der Komplexität der ländlichen Gesellschaft und ihrer Entwicklung gerecht, wenn auch die einzelnen Aspekte kaum vertieft werden (können). Hervorragend ausgewählt sind die Materialien, u.a. mit autobiografischen Texten von Landarbeitern und Kleinbauern einerseits und einem Verfechter der Leibeigenschaft in Russland andererseits (S. 108–111).

Das starke Anwachsen der Städte infolge der Industrialisierung und des demografischen Wachstums wird im dritten Teil des Kapitels behandelt. Hand in Hand mit der Verstädterung ging die Herausbildung einer neuen sozialen Hierarchie. Diese war vor allem durch das Entstehen neuer Unterschichten in

den Städten geprägt, wie auch durch das Entstehen eines Großbürgertums, das die ökonomische Macht besaß. Gemeinsam mit dem beträchtlichen Anstieg der Bevölkerung prägte die neue soziale Hierarchie das Bild der modernen Stadt: Umfangreiche Modernisierungsmaßnahmen wurden unternommen, die die ärmeren Schichten in die Vororte verdrängten, während die renovierten Viertel mit elektrischer Beleuchtung ausgestattet wurden. Mit dem Stichwort „Hausmannisierung“ ist der Bezug des Textes dabei sehr stark auf Frankreich gelenkt, ohne dass das tatsächlich immer deutlich gemacht wird. Hier hätte man sich eine stärkere Differenzierung gewünscht, in der Entwicklungen nicht als allgemeingültig hingestellt werden, wenn sie doch nur Frankreich betrafen. Die angesprochene Verteilung der sozialen Schichten auf die Stockwerke der neuen Häuser – wobei den Dienstboten der oberste Stock mit den *chambres de bonnes* vorbehalten blieb (S. 112) – ist eben nur ein französisches Phänomen. In Berlin wohnten die Dienstboten nach wie vor in der Küche.

Im vierten Teil des Kapitels werden die Veränderungen der sozialen Beziehungen in den Industriegesellschaften beleuchtet. Was man bereits im Kapitel über die wirtschaftlichen Entwicklungen erwartet hat, taucht jetzt hier auf: Das Leben der entstehenden Arbeiterschaft, Tarifverträge, Streiks, Entstehung der Gewerkschaften und der Sozialversicherungssysteme werden thematisiert. Der Schwerpunkt liegt auf Großbritannien, Frankreich und Deutschland. Gut illustriert sind die Unterschiede in den einzelnen Ländern durch die Gegenüberstellung der Entstehungsdaten von Arbeitslosen-, Kranken- und Altersversicherung. Erklärungen für die unterschiedlich schnellen Entwicklungen fehlen jedoch hier genauso wie im Dossier über das Wahlrecht für Frauen (S. 122), und müssen von den Lehrern anderweitig besorgt werden. Sehr informativ ist die Tabelle, die die Gewerkschaftsbewegung und ihre verschiedene Organisation in den drei Ländern gegenüberstellt (S. 120).

Zu begrüßen ist, dass auch die Entwicklung der Kirchen und Glaubensformen in einem eigenen Unterkapitel berücksichtigt werden. Leider wird auf den Aufstieg der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert nicht weiter eingegangen. Ein Hinweis auf den Darwinismus beispielsweise fehlt an dieser Stelle.

Die Bilanz für beide Kapitel fällt trotz der genannten Schwächen positiv aus. Die stark synthetisierenden Texte sind verständlich und werden den komplexen Verhältnissen zumeist gerecht. Die zusätzlichen Materialien sind sehr gut ausgewählt, verdeutlichen zumeist auch unterschiedliche Standpunkte und regen zu einer vertieften Beschäftigung mit den Themen an. Einzelfragen lassen sich damit sehr gut bearbeiten. An manchen Stellen fehlt allerdings der Rückbezug zur Politik und ihren Maßnahmen, wie auch zur Gesellschaft. Und so kommt es dazu, dass die „Soziale Frage“ in der Bilanz des hier besprochenen Teils auf S. 126 zwar als Schlüsselbegriff aufgeführt wird – was sie meines Erachtens eigentlich auch ist. Tatsächlich verhandelt wird sie allerdings an anderer Stelle, nämlich in Kapitel 4 auf den Seiten 66f. Es wird Aufgabe der Lehrer sein, die fehlenden Bezüge dieser beiden Kapitel zur Politik herzustellen.

-----

[1] Vgl. die Kritik von Wolfgang Krieger an der komplizierten Erklärung der Theorie des

## König – Teil 2: Im Rhythmus der Fabrik

demografischen Übergangs im ersten Band des deutsch-französischen Schulbuches; Wolfgang Krieger, Wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen, S. 76–81, hier S. 80.

Eckert.Dossiers Nr. 1

Françoise Lartillot

**Teil 3: Die zahlreichen Facetten der Modernität  
Kulturelle Entwicklungen im 19. und in der  
ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts**

Lartillot, Françoise. „Teil 3: Die zahlreichen Facetten der Modernität: Kulturelle Entwicklungen im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.“ In *Europa und die Welt*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. Eckert.Dossiers 1 (2009).  
<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0001-048>.

edumeres.net



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>



Françoise Lartillot

### **Teil 3: Die zahlreichen Facetten der Modernität Kulturelle Entwicklungen im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts**

Der dritte Teil des Werkes arbeitet die großen Linien des kulturellen und künstlerischen Lebens und der Geschichte der Ideen der fraglichen Zeit heraus (er ist der einzige Teil im ganzen Buch, der sich dieser Art von Thema widmet). Man kann sich nur freuen über diese Arbeit, die auf Interdisziplinarität abzielt, dem Schüler erlaubt, den Zusammenhang der Disziplinen untereinander zu erfassen, und die wirklich nachzudenken gibt über die Kulturgeschichte im deutsch-französischen und europäischen Rahmen. Dieser Teil des Schulbuchs besteht aus den Kapiteln 7 und 8. Dabei teilt sich das siebte Kapitel in drei Lektionen auf (7.1. „Von der Romantik zum Impressionismus (1815 – 1880er Jahre): die ‚Erfindung‘ der Moderne“; 7.2. „Die Ursprünge der modernen Kunst (1880er Jahre – 1914)“; 7.3. „Kunst in der Revolution – die Zwischenkriegszeit (1919 – 1939)“ und drei Dossiers („Die Belle Epoque als goldenes Zeitalter der europäischen Kultur“, die „Kultur der Weimar Republik (1919 – 1933)“ und „Picasso in seinem Jahrhundert“) auf. Das achte Kapitel wiederum gliedert sich in zwei Lektionen (8.1. „Die Erweiterung der kulturellen Teilhabe der Massen“; 8.2. „Massenmedien und die Freizeit im 20. Jahrhundert“) und zwei Dossiers („Sport als Massenfaszinosum“; „Internationalisierung und Amerikadebatte“). Schließlich wird das Ganze noch durch eine Bilanz abgerundet. Die einführenden Seiten des Kapitels 7 präsentieren einerseits einen kurzen Text und einen chronologischen Überblick, andererseits die Gegenüberstellung zweier Gemälde: das eine „romantisch“, das andere „kubistisch“ obwohl einfach als „modern“ charakterisiert, was einen Irrtum provozieren kann, denn schon die Romantik ist eigentlich modern). Immerhin wird ein Lehrer von dieser chronologischen und bildlichen Darstellung leicht profitieren können, denn das eine wie das andere Gemälde ist sehr gut geeignet für einen Einstieg in das Thema. Im Hinblick auf die Charakterisierung der Romantik wird man allerdings etwas bedauern: Man erfährt nämlich, dass die Romantik 1815 beginnt, so zeigt es uns die Zeitleiste, (während eine Klammer konkretisiert, dass sie in Deutschland 1790 begonnen hat). Selbstverständlich ist diese Darstellung der gewählten Aufteilung geschuldet: Das Schulbuch will mit dem Wiener Kongress beginnen, doch die Umsetzung zeigt dann eben, dass vergleichbare Kunstbewegungen nicht zur selben Zeit in allen europäischen Ländern bestehen. In diesem Fall müsste man eben präzisieren, dass die deutsche Romantik (im strengen Sinne des Wortes, d.h. im Sinne der ersten Romantik) 1815 eher schon zu Ende ging. Wenn nicht, wird man daraus folgern, die Jenenser und die Heidelberger Romantik in Klammer zu setzen, obwohl sie wesentlich für die ganze deutsche und europäische Literatur- und Ideengeschichte sind. Als Inbegriff der Romantik bleiben dann nur jene Darbietungen, die eher Abwandlungen der ersten Romantik sind, insbesondere

Richard Wagner und seine Positionen. Wenn man über die deutsche Romantik spricht, fände man es legitim, den Namen von Novalis, Schlegel oder selbst E.T.A. Hoffmann zu begegnen und auf Seiten der Ideengeschichte den Konzept des Idealismus und die Namen von Fichte oder Schelling zu finden.

Auf der folgenden Seite (7.1, S. 132) wird diese Abwesenheit auf sehr sporadische Weise kompensiert. Die Entwicklung der deutschen Literatur und Kultur wird mit einem Satz resümiert, der die deutsche Aufklärung und die Romantik gegenüberstellt, aber über den Sturm und Drang, die deutsche Klassik und die erste deutsche Romantik hinweggeht. Erst in der Bilanz (S. 155) beginnt man, diesem Mangel abzuweichen. Aber selbst das bleibt ungenügend. Tatsächlich zitiert man dort, erneut entsprechend den gängigen Darstellungen in den französischen Schulbüchern und wahrscheinlich inspiriert durch die schon falschen Vorstellungen der Frau von Staël, Goethe und Schiller als Repräsentanten eines ersten Teils der deutschen Romantik, was, vom Standpunkt eines Germanisten irreführend ist (außer wenn man bei dem einen wie dem anderen Spätwerke in Rechnung stellt) und man unterschlägt alle wichtigen Vertreter der deutschen Romantik, also, um sie noch einmal namentlich zu erwähnen: Novalis, Schlegel, Tieck, Wackenroder, Brentano ... Immerhin muss man unterstreichen, dass alle Teile des Kapitels (7.1., 7.2. und 7.3.) das Bemühen zeigen, ebenso schriftlich wie durch den visuellen Schock und die Beispiele das Nachdenken über die Epoche anzuregen. Ebenso werden die komplexen Bewegungen in Kapitel 7.1. durch einen sehr gut gewählten Titel sowie einen Satz charakterisiert, der selbstverständlich unvollständig bleibt, aber eine recht zutreffende Umschreibung der Bewegungen gibt. Die Romantik wird unter dem Titel „Die romantische Revolution“ vorgestellt (was auch für Deutschland völlig zutreffend ist, von dem einige gerade meinen, dass es statt einer „echten“ Revolution nur eine ästhetische erfahren habe, die von den ersten Romantikern angeführt worden sei, d.h., wieder einmal, außerhalb des hier festgelegten chronologischen Rahmens). Die Romantik wird im Übrigen mit den Worten charakterisiert, dass sie „die Inspiration und die Sensibilität des Künstlers [betont habe]“. Ein umsichtiger Lehrer wird sich bestimmt auf diese Charakterisierung stützen können, um seine Schüler anzuregen, ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen und um mit ihnen einen Überblick über Theorien des Künstlers von Novalis bis Schlegel stromaufwärts, von Baudelaire und Rimbaud stromabwärts zu erstellen sowie damit letztlich auf ein Bindeglied der europäischen Literatur auf deutsch-französischer Ebene zu verweisen. Ebenso wird die Moderne näher erläutert durch den Begriff „Erfindung“, der bereits als Titel dient. Das ist sehr nützlich. Man sieht, dass der Autor genau weiß, dass es viele Arten von Moderne gibt, aber dass es sich hier um ihre Bestätigung als solche handelt. Sie ist definiert als Zeitabschnitt, in dem „sich Schriftsteller und Künstler zeitgenössischen Themen zu[wandten]“. Man versteht so, mitschwingend, ebenso die Frage von Schlegel nach dem, was seine Epoche ausmacht, wie die Überlegungen von Baudelaire über die Mode oder von Rimbaud, der unbedingt modern sein wollte. Diese kurzen Definitionen sind also Ansatzpunkte, von denen aus die Schüler und die Lehrer weiter überlegen und derart die Darstellung vertiefen und bereichern können. Wenn es allerdings um die Frage des Bündnisses zwischen der

Romantik und den liberalen sowie nationalen Bewegungen geht, kann man bedauern, dass für Deutschland nicht das Beispiel der Wiederentdeckung gewisser Volkskünste, wie der Lieder, der Märchen, besonders durch die Gebrüder Grimm, angeführt wird, aber man muss sich auch bewusst sein, dass in einer solchen Darstellung keine erschöpfende Darstellung angestrebt werden kann. In Kapitel 7.2. haben die Autoren die Vielgestaltigkeit und den Ausbruch der kulturellen und künstlerischen Bewegungen dieser Epoche erfassen wollen, indem sie verschiedene Verbindungen zwischen Symbolismus und philosophischem Hintergrund (Philosophie von Nietzsche, Psychoanalyse von Freud) oder auch zwischen Kunst und städtischem Umfeld herstellen. Man wird für diese Seiten, die genau sind und für die die Beispiele uns gut gewählt scheinen, nur einen Vorbehalt anmelden. Er betrifft einen chronologischen Eindruck, den das Werk hinterlässt und der uns kontraproduktiv erscheint: In der Darstellung der neuen städtischen Ästhetik beschwört man zuerst den Futurismus, dann den Jugendstil und das Kunstgewerbe, nicht ohne zu präzisieren, dass der Jugendstil am Jahrhundertwechsel steht. So ruft man den Eindruck hervor, dass die futuristische Bewegung ihm vorangegangen sei – während er tatsächlich den Bewegungen des Kunstgewerbes eher gefolgt ist – und dass sich der Futurismus auf jeden Fall von ihrer künstlerischen Konzeption abgewendet hat – obwohl er doch ein Zeitgenosse des Kunstgewerbes war. Das erste futuristische Manifest, das von 1909 datiert, setzt, wie man weiß, auf die Geschwindigkeit und die Energie eher als auf die Windungen der geschwungenen Linienzüge. Wenn man ihn unbedingt vergleichen will, könnte man ihn eher in die Nähe des Funktionalismus von Adolf Loos rücken. In Kapitel 7.3. platzieren die Autoren den Ersten Weltkrieg an den Beginn neuer kultureller Prozesse, was nicht unberechtigt ist. Man weiß, wie stark dieser Krieg die Desillusion der Bewegungen des humanistischen Denkens verursacht hat. Diese Darstellung erlaubt auch, die Europäisierung der künstlerischen Bewegungen zu verstehen: Der Krieg provoziert tatsächlich das Verschwinden der nationalen Grenzen zwischen den Kulturen. Immerhin könnte man sich zuerst fragen, ob es richtig ist, den Krieg nicht nur als einen Wendepunkt anzusehen, sondern ihn auch in Klammern zu setzen: Das Kulturleben, das durch den Krieg eine andere Richtung nimmt, setzt sich nämlich während dessen auch fort. Dada Zürich, dann Dada Berlin werden während des Krieges geboren. Deshalb scheint es hier schwer, die chronologische Einteilung einzuhalten. Übrigens scheint uns die Unterscheidung zwischen Berliner Avantgarde und Dadaismus gekünstelt (sie werden in getrennten Abschnitten behandelt). Der Begriff Avantgarde ist selbstverständlich passend, er kann der Reihe nach die eine oder die andere Bewegung dieser Epoche bezeichnen. Gleichzeitig scheint er uns ein wenig zu allgemein und wie dem auch sei: Er kann weder chronologisch noch qualitativ von einer besonderen Bewegung unterschieden werden. Vielleicht wäre es möglich gewesen, einerseits diesen Begriff zurückhaltender zu gebrauchen, andererseits einige Bewegungen detaillierter darzustellen ebenso wie die Entwicklung der Dada-Bewegung, die uns ein wenig zu knapp beschrieben scheint. Diese Bewegung, die sich zunächst in Zürich bildet, dann in Europa ausschwärmt, um ihren Lauf in den Vereinigten Staaten zu beenden, wird an

Berlin vorbeiführen, wo sie teilweise eine politischere Wendung nimmt. Man hätte den Akzent mehr auf diese Politisierung legen und die Dichotomie zwischen einer anarchistischen Bewegung einerseits und einer marxistischen andererseits zeigen können, anstatt die Dada-Bewegung vorschnell als eine Erhebung „gegen die Absurdität ihrer Epoche“ zu charakterisieren (S. 136). Gleichzeitig hätte man auf die ungenaue Charakterisierung des Begriffs „Berliner Avantgarde“, die gerade vorher gebraucht wurde, verzichten können. Ohne in eine falsche Pedanterie zu verfallen, wird man überdies empfehlen, die Orthographie des Vornamen von Grosz zu beachten. Es scheint, dass die Autoren (in der französischen Ausgabe) jedes Mal den ursprünglichen Familiennamen „Georg Ehrenfried Groß“ und den Künstlernamen „George Grosz“ (zu Georg Grosz) verbunden haben. Tatsächlich handelt es sich aber immer um „George Grosz“. Die drei Dossiers nehmen eine Auswahl vor, die zuerst eine europäische Perspektive (so das Dossier über die Belle Époque), dann eine nationale Perspektive (im vorliegenden Fall eine deutsche auf die Kultur von Weimar, was besonders berechtigt erscheint, weil diese Epoche eine den Geist anregende Vielschichtigkeit bietet) einnimmt, und schließlich der Entwicklung von „Picasso in seinem Jahrhundert“ folgt. Die Idee, die beispielhafte Flugbahn eines Künstlers der Zeit im kulturellen Bereich zu präsentieren (in diesem Fall Picasso, der in der Tat alle künstlerischen Bewegungen seiner Zeit durchlaufen und sie sich angeeignet hat), erscheint völlig gerechtfertigt und erlaubt, vom Schüler zu verlangen, in diesem Lebenslauf die Auswirkungen der bereits vorher studierten Bewegungen zu erkennen. Auch das 8. Kapitel ist von großer Bedeutung und die Fragen, die es einleitend stellt, sind grundlegend (Beziehung zwischen Kultur und Alltagsleben, zwischen Massenmedien und Gesellschaft und schließlich zwischen Massenkultur und Politik). Man entdeckt keine schwerwiegende Lücke. Zwei Fragen hätten den Gegenstand einer differenzierteren Untersuchung abgeben können: Einerseits gibt es eine sehr sichere Verbindung zwischen der so genannten „Kultur von Weimar“, insbesondere in ihren avantgardistischen Ausprägungen, und der so genannten „Massenkultur“. Anstatt diese Verbindung herzustellen, erscheint das Kapitel über die Massenkultur jedoch als der Inbegriff von dem, was es vielleicht in Frage stellen wollte, nämlich gerade die Trennung der Populärkultur von der Elitenkultur. Überdies überzeugen uns die Arbeitsaufträge nicht, die auf S. 151 im Anschluss an das Dossier über den Sport vorgeschlagen werden, insbesondere nicht die Schlussfrage nach der Entwicklung der Lage der Frau oder nach den Abbildungen von Sportlern. Es wird auf jeden Fall die Aufgabe des Lehrers sein, hier die Notwendigkeit eines kritischen Blicks auf die verherrlichende Darstellung des mobilisierten und abgehärteten Körpers zu betonen, und eine Neugierde auf die Gegenwart der Frauen im öffentlichen Leben zu wecken, die über die durch die Bilder vermittelten Eindrücke hinausgehen. Die Zusammenfassung präsentiert sich in Form verschiedener Tabellen, Schlüsselbegriffe und zweier Meinungsäußerungen von Richard Wagner und Paul Adam. Man kann bedauern, dass Richard Wagner, von dem man eine frühe Stellungnahme zitiert, nicht genauer ideologisch verortet wird (sein Text wird im Gegensatz zu jenem von Paul Adam nicht kurz eingeführt).

Hingegen wird man das Interesse an der kleinen Einführung bezüglich Paul Adam unterstreichen, die sehr gut erlaubt, den Enthusiasmus dieses Intellektuellen für die deutsche Kultur und die Ideologie, deren Sprachrohr er war, perspektivisch zu erfassen. Der zweite Teil der Synthese ist eine Zusammenfassung der drei Kapitel, welche alle Vor- und Nachteile der Zusammenfassung von Darstellungen aufweist, die schon selber ziemlich kurz sind. Unter den Empfehlungen in der Rubrik „Weiterführende Hinweise“ sollte man (in der französischen Ausgabe) mehr deutsche Titel empfehlen (es wird nur ein einziger aufgeführt).[1]

Gleichwohl kann man bilanzierend sagen, dass die vorgestellten Kapitel nur Neugierde hervorrufen können und dass ihre Mannigfaltigkeit, die sicherlich ziemlich genau dem Wahrnehmungshorizont der Schüler entspricht, gleichzeitig sehr gut durchdacht ist. Einige Ergänzungen könnten einer zukünftigen Ausgabe leicht hinzugefügt werden. Doch schon jetzt wird ein aufmerksamer Lehrer vom Reichtum des Werks profitieren und zusätzliche Erläuterungen hinzufügen, wenn sich dies als nützlich herausstellt.

-----

[1] Zum Beispiel Helmut Schanze, *Romantik Handbuch*, Stuttgart 2003; Detlef J. K. Peukert, *Die Weimarer Republik. Krisenjahre der klassischen Moderne*, Frankfurt a.M. 1987; Walter Fähnders, *Avantgarde und Moderne 1890–1933*, Stuttgart, Weimar 1998.

Eckert.Dossiers Nr. 1

Andreas Eckert

## **Teil 4: Die global wirksame Existenzform Europas**

Eckert, Andreas. „Teil 4: Die global wirksame Existenzform Europas.“ In *Europa und die Welt*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. Eckert.Dossiers 1 (2009).  
<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0001-055>.

**edumeres.net**



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Andreas Eckert

#### **Teil 4: Die global wirksame Existenzform Europas**

Das Bewusstsein für die Bedeutung von Imperialismus und Kolonialismus in der Weltgeschichte des 19. und 20. Jahrhundert ist zuletzt stark angewachsen und findet ihren Niederschlag in einer umfassenden historiographischen Produktion. Europa wird dabei zunehmend nicht als hermetische Binnenwelt konzipiert, sondern als randoffene, ausstrahlende, nicht zuletzt aber auch absorbierende Zivilisation. Zunehmend setzt sich die Einsicht durch, dass die europäische Expansion keine belanglose Nebensächlichkeit war, sondern geradezu „die global wirksame, einzigartige Existenzform Europas“ (Jürgen Osterhammel) darstellte. Europa realisierte sich in der Welt, in der Auseinandersetzung mit anderen Gesellschaften jenseits der eigenen Grenzen. Diese Außenbeziehungen hatten gewiss nicht immer das gleiche Gewicht, und sie betrafen auch nicht immer die gleichen Räume. Doch die europäische Expansion nach Übersee ist prägender Bestandteil der modernen Geschichte. Sie veränderte die Welt und mit ihr Europa. Mehr noch, die europäische Moderne ist nur schwer denkbar ohne Kolonialismus und Imperialismus. Erfahrungen in der nicht-europäischen Welt haben sich eingeschrieben in europäische Landschaften, Körper und Ideen. Die Gesellschaftsgeschichte europäischer Staaten, vor allem Großbritanniens, Portugals und der Niederlande sowie in vielerlei Hinsicht auch die russische, französische und letztlich auch die deutsche bleiben unvollständig oder gar unverständlich, wenn man sie aus ihren imperial-kolonialen Zusammenhängen löst.

Die jüngere Forschung zum Imperialismus/Kolonialismus ist vor allem durch zwei in der Regel recht unverbundene Schwerpunkte gekennzeichnet. Ein Fokus schaut auf Europa, fragt aber immer weniger – wie noch in der gleichsam klassischen Imperialismushistorie – nach den „Triebkräften“ der Expansion, sondern verstärkt nach den Rückwirkungen der kolonialen Erfahrung auf die europäischen „Mutterländer“. Viele Historiker sehen in den Kolonien nichts weniger als „Labors der Moderne“, einen Ort, wo zentrale Identitätskategorien wie Rasse, Nation und Geschlecht maßgeblich entwickelt wurden; einen Ort auch, in dem sich Missionare, Lehrer, Ärzte und Ingenieure frei von diversen Eingrenzungen der europäischen Gesellschaftsordnung „experimentell“ zu betätigen vermochten. Demnach spielte die koloniale Expansion im 19. und 20. Jahrhundert eine bedeutende Rolle bei der Rekonfiguration europäischer Kultur und Wissenschaften, aber auch etwa die Formen sozialer Disziplin sowie Diskurse über Sexualität in der bürgerlichen europäischen Ordnung entstammten jeweils Modellen und Inspirationen kolonialer Unternehmungen. Daneben gewinnt gerade in den letzten Jahren noch einmal das Thema der kolonialen Gewalt Konjunktur, oft verbunden mit der Frage, wie stark die brutalen Exzesse in den Kolonien auch zu einer Brutalisierung der europäischen Gesellschaften geführt haben. Eine besonders

kontrovers diskutierte These ist in diesem Zusammenhang die von einigen Historikern postulierte Verknüpfung vom Genozid an den Herero in der damaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika (heute Namibia) und dem Holocaust.

Schließlich hat sich, dies ist der zweite große Fokus, in den vergangenen Dekaden für die einst kolonisierten Gebiete eine umfangreiche Spezialforschung etabliert, die u.a. sehr intensiv die durch die europäische Kolonialherrschaft induzierten Veränderungen in afrikanischen oder asiatischen Gesellschaften untersucht. Insgesamt fällt auf, dass es gerade auch unter den jüngeren Studien, die sich dem lange vernachlässigten Feld des deutschen Kolonialismus widmen, eine gewisse Vorliebe für die Untersuchung kolonialer Phantasien und Diskurse gibt. Einige Autoren frönen in diesem Zusammenhang hemmungslos ihrem Hang zur selbstverliebten Übertheoretisierung und ignorieren sowohl die handgreiflichen Realitäten kolonialer Herrschaft als auch die Lebenswelten der Kolonisierten. Aber auch viele empirisch gehaltvollere, rezente Studien haben sich einer zentrumsorientierten Kolonialgeschichte verschrieben, die sich eher wenig für die Gegebenheiten in den Kolonien selbst und schon gar nicht für die Kolonisierten (außer in ihrer Funktion als Projektionsfläche) interessiert. So aufschlussreich Untersuchungen sein können, die sich den Rückwirkungen kolonialer Erfahrungen und Phantasien auf die „Mutterländer“ widmen, so wichtig ist es, die Geschichte der Kolonisierten nicht aus den Augen zu verlieren.

Die dem Thema „Europäische Expansion und Kolonialismus“ gewidmeten Abschnitte in Teil 4 des vorliegenden Bandes sind primär noch einer Perspektive verpflichtet, die nach den Beweggründen des europäischen Kolonialismus fragt, ebenso nach der Bedeutung von Imperialismus und Kolonialismus für das internationale System des 19. und 20. Jahrhunderts. Die Entfaltung einer europäischen Hegemonie in der Welt und ihre zunehmende Infragestellung durch andere Mächte bilden einen wichtigen Schwerpunkt. Daneben werden aber durchaus auch koloniale Herrschaftspraktiken vor Ort sowie die Erfahrungen der Kolonisierten thematisiert. Erst in der „Bilanz“ kommen unter dem Stichpunkt „Deutsch-Französischer Perspektivenwechsel“ schließlich Hinweise auf die gegenwärtigen Auseinandersetzungen in Frankreich und Deutschland über die koloniale Vergangenheit. Hier ist ein wichtiger Punkt angesprochen, denn die Nachwirkungen des Kolonialismus und der fortdauernde Einfluss der Imperien auf das postkoloniale Europa beginnen vielerorts zu einem wichtigen Thema der Geschichtsschreibung und der öffentlichen Debatten zu werden. Die Erinnerung an den Kolonialismus ist eng verknüpft mit der Gestaltung der gegenwärtigen Beziehungen zwischen Europa und seinen ehemaligen Kolonien. Die vielfältigen Verbindungen zwischen Europa und der einstmals kolonisierten Welt – auf der Ebene des Handels, der Diplomatie, der Sicherheitspolitik und der „Entwicklungszusammenarbeit“ – sind stark mit zeitgenössischen Verständnissen der imperialen Vergangenheit verschränkt. Die markanten Unstimmigkeiten 2003 zwischen europäischen Staaten über die Frage einer bewaffneten Intervention im Irak verweisen etwa



auf divergierende Vorstellungen von Europas Rolle in einer postkolonialen Welt. Debatten über Europas Grenzen, demokratische Defizite in zahlreichen ehemaligen Kolonien oder die Rolle der Europäischen Union bei der Förderung von Wohlfahrt und Demokratie in Entwicklungsländern sind ebenfalls vom „Erbe des Kolonialismus“ beeinflusst.

Ein grundsätzlicher Kritikpunkt gleich am Anfang: Didaktisch gut aufgemacht und schon beinahe zu üppig illustriert, leiden die hier zu kommentierenden Abschnitte nicht zuletzt an akutem Platzmangel. Auf wenigen Zeilen müssen jeweils äußerst komplexe Entwicklungen und Gemengelage dargestellt werden. Die Relation zwischen einführendem bzw. Überblickstext und Quellenauszügen ist für viele Themen zu stark zuungunsten des ersteren ausgefallen. Das führt gelegentlich zu irritierenden Aussagen und Einschätzungen.

Kapitel 9 („Europa und die Welt im Zeitalter des Imperialismus“) diskutiert knapp die wesentlichen Ursachen für den Aufstieg Europas. Die Ausführungen zur „kulturellen Ausstrahlung Europas“ (S.160) sind allerdings ein wenig missverständlich. So heißt es etwa: „In Kolonialländern ohne einheitliche Nationalsprache wurde die Sprache der Kolonialherren zur Amtssprache.“ Es gab keine Kolonie, die über eine Nationalsprache verfügte, denn die Mehrzahl der Kolonien waren kulturell äußerst vielfältige Gebilde mit vielen Sprachen, vor allem aber waren sie zum Zeitpunkt der Kolonisierung nahezu ausnahmslos keine Nationen. Dies betraf insbesondere Afrika. Die von den europäischen Kolonialherren vorgenommenen Grenzziehungen nahmen vielerorts keine Rücksicht auf historische gewachsene Gegebenheiten. Um nur zwei Beispiele zu nennen: Große Teile des zum Kalifat Sokoto gehörenden Emirats Adamaua gerieten unter deutsche Herrschaft, dessen politisches Zentrum Yola hingegen wurde von den Engländern zu Nordnigeria geschlagen. Auch die Ewe sprechenden Gesellschaften im Voltagebiet in Westafrika sahen sich durch die Grenzziehung zwei verschiedenen Kolonien zugeordnet: die einen dem deutschen Togo, die anderen der englischen Goldküste. Geographische Konstellationen machen diese Willkür ebenfalls deutlich. Das Territorium des Staates Senegal wird etwa durch den Staat Gambia wie mit einem Schlauch in der Hälfte durchschnitten. Gambia weist dabei eine Länge von etwa 300 km und eine Breite von maximal 50 km auf und ist auf allen Landseiten von Senegal umgeben. Der sogenannte Caprivi-Zipfel durchtrennt in ähnlicher Weise Botswana und Angola und erschwert die ökonomische Integration in der Region. Als ähnlich problematisch für die wirtschaftliche Entwicklung erwiesen sich die Grenzen von Benin (ehemals Dahomey) und Togo. Beide westafrikanische Staaten haben „wie zwei nebeneinander gelegte Handtücher“ (Leonhard Harding) jeweils einen sehr schmalen Küstenstreifen und ein langgestrecktes Hinterland. Die Kolonialherren errichteten die Hauptstädte Cotonou und Lomé an der Küste, was die Integration aller Teile des Territoriums in einen modernen Staat zusätzlich erschwerte.

Der Aufstieg der „außereuropäischen Mächte“ Vereinigte Staaten und Japan ist ein wichtiges Kapitel im Zeitalter des Imperialismus und findet hier zu Recht

Berücksichtigung. Vielleicht ließe sich zum Abschnitt über Japan (S.162) hinzufügen, dass zum einen der Sieg der Japaner im Russisch-Japanischen Krieg (1904/05) in Europa den Mythos der „gelben Gefahr“ nicht begründete, sondern vertiefte. Zum anderen war der Sieg der Japaner ein wichtiges Fanal für viele politische Aktivisten in der nicht-europäischen Welt und förderte die Ausbreitung politischer Bewegungen, etwa des Pan-Asianismus. China (Dossier, S.164f.) ist ein gut gewähltes Beispiel, um zu illustrieren, dass neben der Errichtung formeller europäischer Kolonialherrschaft die kapitalistischen Großmächte auch informellen wirtschaftlichen und politischen Einfluss gewannen. Allerdings wird in der extrem kurzen Darstellung die Dimension dieses Fallbeispiels nur unzureichend deutlich. China geriet bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts in große Schwierigkeiten, als eine ökologische Krise, eine Staatskrise und eine Wirtschaftskrise zusammentrafen. Bald konnte sich das geschwächte Qing-Reich den militärisch unterstrichenen Forderungen westlicher Mächte, insbesondere Englands, nach einer teilweisen Öffnung des – wie man hoffte – riesigen chinesischen Marktes nicht länger widersetzen. Auch die Einrichtung von Handelsstützpunkten sowie Betätigungsfreiheit für Missionare mussten die Chinesen zulassen. In der Folge wurde das Reich der Mitte zum Schauplatz „hochimperialistischer Mächterivalitäten“. Für den Boxeraufstand um 1900, bei dem über 200 Ausländer, aber eben auch Tausende von chinesischen Christen ihr Leben ließen, musste sich China von den internationalen Mächten drakonische Straf- und Sühnebedingungen diktieren lassen, darunter eine auf 39 Jahre verteilte „Boxer-Entschädigung“ in der damals gewaltigen Höhe von 67,5 Millionen Pfund Sterling – mit katastrophalen Folgen für die chinesische Ökonomie.

Kapitel 10 ist der „Kolonialherrschaft“ gewidmet und fragt zunächst nach den Ursachen der Kolonisationswelle Ende des 19. Jahrhunderts, die vor allem Afrika, aber auch Teile Asiens betraf. Zu Recht werden die unterschiedlichen Motive für die kolonialen Eroberungen betont. Man hätte dies noch stärker akzentuieren können: Die Antriebskräfte hinter der kolonialen Expansion differierten von Land zu Land, von Periode zu Periode, von Ort zu Ort. In einigen Fällen gingen strategische Motive mit finanziellen Zielen Hand in Hand, in anderen Fällen vermischte sich wirtschaftlicher Opportunismus mit politischer Megalomanie. Nie aber lässt sich ein spezifisches Interesse als treibende Kraft, aus der alle anderen Motive resultieren, ausmachen. Entstehung und Ausgestaltung der europäischen Kolonialreiche im langen neunzehnten Jahrhundert waren überdies geprägt durch Zufälle und Eventualitäten. Sodann folgt im Band eine kurze Darstellung der „Formen der Herrschaft“ in den Kolonien. Hier findet sich die alte Argumentation, dass jedes „Mutterland“ seine eigene Kolonisationsmethode entwickelt habe: Frankreich eher „direkte Verwaltung“, die Briten hingegen das berühmte System der „indirect rule“: Die Forschung hat jedoch gezeigt, dass diese Doktrinen in der kolonialen Praxis nur selten relevant wurden. Die Verwaltung hing im Einzelnen sehr stark von lokalen Herrschaftsverhältnissen und Konstellationen ab. Im Grunde betrieben aber alle Kolonialmächte „indirekte Herrschaft“, denn aufgrund der schwachen personellen Ausstattung waren alle

Kolonialadministratoren vor Ort auf die Kooperation mit einheimischen Kräften abhängig. Im Abschnitt über die „ökonomische Ausbeutung“ (S.176) könnte man hinzufügen, dass in der Folge der Weltwirtschaftskrise der 1930er Jahre nicht nur durch Zollmaßnahmen die Abhängigkeit einzelner Kolonien von Europa größer wurde, sondern bald auch – im Zweiten Weltkrieg – die Abhängigkeit der europäischen Kolonialreiche von den Ressourcen ihrer Kolonien.

Lektion 3 dieses Kapitels widmet sich den „Völkern unter kolonialer Herrschaft“ und zeichnet ein noch recht dichotomisches Bild. Es wird nicht ausreichend deutlich, dass die Errichtung kolonialer Herrschaft eine langwierige, ungleichmäßige Angelegenheit und durch ein komplexes Konkurrenzgeflecht geprägt war, in dem nicht selten Europäer gegen Europäer und Einheimische gegen Einheimische standen. Es gab vielerorts Widerstand gegen die kolonialen Eroberer aus Europa, aber ebenso Arrangement und Kooperation. Ein zentraler Aspekt des Kolonialismus war dennoch die Gewalt, in der Regel keineswegs ein Ausdruck der Stärke, sondern der Schwäche der europäischen Kolonialherren. Koloniale Herrschaft blieb immer prekär. Zugleich war sie hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten ambivalent. Zwar folgten koloniale Gesellschaften grundsätzlich dem Prinzip der Distanz. Die oberen Ebenen des kolonialen Staates und der Wirtschaft waren per definitionem europäisch, räumliche Segregation, Paternalismus und Herablassung gegenüber einheimischen Kulturen und Versuche des systematischen Ausbeutung von Einheimischen stellten die Regel dar. Gleichwohl wurden diese Grenzen immer wieder durchbrochen, und so lassen sich koloniale Gesellschaften zumindest ansatzweise durch die Gleichzeitigkeit von Trennung und Verbindung charakterisieren. Diese Verbindungen manifestierten sich – freilich in immer noch hierarchischer Weise – etwa in den sexuellen Beziehungen zwischen männlichen Kolonisierenden und einheimischen Frauen. Jüngere Forschungen betonen die Handlungsspielräume der Kolonisierten und beschreiben die koloniale Situation als einen Prozess ebenso vielfältiger wie widersprüchlicher Auseinandersetzungen. Kolonisierte nutzten in diesem Zusammenhang alle nur verfügbaren Ressourcen, welche die Präsenz von Europäern bot. Ohne die mit dem Kolonialismus einhergehende Gewalt und Ausbeutung verniedlichen zu wollen, ist es unerlässlich, auf die Anstrengungen und Möglichkeiten der Kolonisierten, eigene Lebensformen im und mit dem Kolonialismus durchzusetzen, hinzuweisen. So ist der Hinweis, Afrikaner seien zur Einführung bestimmter Kulturen wie den Kakaoanbau gezwungen worden, missverständlich (S.178). Gerade der Anbau von sog. Cash Crops wie Kakao, also zum Export bestimmten Produkten, ging oft auf die Initiative von Afrikanern zurück. Schließlich bedarf auch das im Text gezeichnete Bild von den „lokalen Eliten, die zwischen den Kulturen standen“ (ebd.) der Differenzierung. Denn diese Eliten waren in der Regel nicht, wie es gerade die ältere Literatur oft betont, zwischen den Kulturen hin- und hergerissen, sondern nutzten oft die Möglichkeiten, die dieser „Zwischenraum“ bot. Wie Frederick Cooper schreibt: „In-between is as much a place to be home as any other“.

Das Dossier zu den Kolonien und dem Ersten Weltkrieg spricht eine ganz entscheidende Periode an, denn mit dem Krieg ging in vieler Hinsicht das „Zeitalter des Imperialismus“ zu Ende. Ein Ende der europäischen Kolonialreiche schien damals aber weiter entfernt denn je. Der amerikanische Präsident Woodrow Wilson betonte auf der Versailler Friedenskonferenz zwar das Selbstbestimmungsrecht der Völker, doch nirgendwo resultierte daraus unmittelbar die Unabhängigkeit von Kolonien. Der neu gegründete Völkerbund drückte den damaligen Paternalismus der Großmächte eindrucksvoll aus, wie der im Buch abgedruckte Art. 22 des Völkerbundmandates eindrücklich dokumentiert. Die enttäuschten Hoffnungen, die sich nach anfänglichem Enthusiasmus über Wilsons berühmte 14 Punkte breit machte, war vor allem in Asien – weniger hingegen in Afrika – ein unmittelbarer Impuls für die Formierung bzw. Dynamisierung antikolonialer Bewegungen. Der einführende Text zu diesem Dossier hätte etwas mehr Substanz verdient gehabt.

Leider wird die Zwischenkriegszeit, vor allem die für die weitere Entwicklung des kolonialen Projekts so wichtige Weltwirtschaftskrise in der Darstellung nicht angesprochen. Die weiterführenden Literaturhinweise wirken recht arbiträr. Insgesamt verdient die Leistung der Autoren, ein extrem vielfältiges und kompliziertes Themenfeld didaktisch sorgfältig aufbereitet zu haben, jedoch großen Respekt.

Eckert.Dossiers Nr. 1

Nicolas Beaupré

## **Teil 5: Krieg, Kultur und europäische Gesellschaften Der erste Weltkrieg**

Beaupré, Nicolas. „Teil 5: Krieg, Kultur und europäische Gesellschaften Der erste Weltkrieg.“  
In *Europa und die Welt*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil.  
Eckert.Dossiers 1 (2009). <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0001-069>.

**edumeres.net**



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Nicolas Beaupré

## **Teil 5: Krieg, Kultur und europäische Gesellschaften**

### **Der erste Weltkrieg**

Der Erste Weltkrieg umfasst die Seiten 186 bis 231 des Deutsch-Französischen Schulgeschichtsbuches[1], also 45 Seiten. Dieser eigens dem Ersten Weltkrieg e Teil ist noch einmal in zwei Unterkapitel gegliedert (Nr. 11 und 12), die „1914–1918: Vom europäischen Krieg zum Weltkrieg“ (S.188–209) und „Den Krieg beenden?“ (S.210–230) überschrieben sind. Wie in einem Schulgeschichtsbuch nicht anders zu erwarten, enthalten diese Kapitel neben der historischen Darstellung, Dokumenten und Karten acht thematische Dossiers, die auf einer Doppelseite angeordnet sind und Übungen sowie eine weitere Methodendoppelseite aufweisen, die im letzten Fall der Redaktion eines historischen Aufsatzes ist (Die Ursachen des Ersten Weltkrieges). Hinzu kommt noch auf einer weiteren Doppelseite ein Dossier zu den Kolonien im Ersten Weltkrieg, das sich in dem Teil zur Kolonialherrschaft findet. Die Bedeutung dieses Konflikts für das Verständnis des 20. Jahrhunderts zeigt sich auch in Kapitel 19, das Europa zwischen 1815 und 1945 (vgl. vor allem S.362–367) ist. Dieses Kapitel zum Ersten Weltkrieg wurde von Anne Duménil verfasst, Lehrerin am Lycée français in München, die neben ihrer Schulerfahrung auch bereits wissenschaftliche Meriten in Hochschullehre und Forschung erworben hat. So unterrichtete sie bereits als Maître de conférences in Neuerer und Neuester Geschichte an der Université de Picardie-Jules Verne à Amiens. Sie kann als intime Kennerin der französischen und deutschen Geschichte und hier besonders des Ersten Weltkriegs bezeichnet werden, wurde sie doch im Jahre 2000 mit einer Doktorarbeit zu *Le soldat allemand de la Grande Guerre* Institution militaire et expérience du combat promoviert. Unlängst hat sie gemeinsam mit Bruno Cabanes den Larousse de la Grande Guerre (2007) herausgegeben.

#### **Grundstrukturen und Organisation der Kapitel**

Dem Betrachter fällt als erstes die Gliederung dieses dem Konflikt en Teils in zwei Kapitel auf. Auf gleicher Ebene werden neben dem klassischen chronologischen Abriss auch die Konsequenzen des Krieges unter dem Titel „Den Krieg beenden?“ behandelt. In der Vergangenheit fanden sich die Folgen des Krieges zu häufig in der Zusammenfassung; hier nehmen sie aber glücklicherweise einen exponierten Platz ein. Diese Anordnung entspricht den neuesten Entwicklungen der Forschung und den Neuausrichtungen des Erkenntnisinteresses der Historiker.[2] In Deutschland wie in Frankreich sowie allgemein in Europa, über den Erinnerungsfaktor hinaus, der seit langen Jahren einen historiographischen Triumph verzeichnen kann, gehören im Moment die gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Weglinien, die Sieger und Besiegte aus dem Krieg hinausführten, zu den bevorzugten Forschungsfeldern.[3] Der von dem britischen Historiker John Horne geprägte Begriff der „kulturellen Demobilisierung“[4] gehört zu den Aspekten (S.226),

den sich der Schüler mit Hilfe des Deutsch-Französischen Schulgeschichtsbuch erarbeiten soll, um die vielschichtige und lange Phase aus dem Krieg heraus zu verstehen. Ein Dossier zu den nach 1918 eingetretenen Konflikten, vor allem in Osteuropa, soll bei den Schülern die Frage nach der Triftigkeit scheinbar eindeutiger chronologischer Zäsuren (1914–1918) aufwerfen. Dieser Blick auf den Konflikt, der die momentanen Interpretationen der Forschung berücksichtigt, findet sich auch in der allgemeinen Struktur des Kapitels wieder, insbesondere bei der inhaltlichen Ausrichtung der acht thematischen Doppelseiten, in den Autorentexten selber, in der Auswahl der Dokumente und in dem Blick von außen, der den multiperspektivischen Charakters dieses Kapitels noch weiter verstärkt.

### **Die Themendossiers: ein anthropologischer Blick auf den Krieg**

Die Themendossiers spiegeln den anthropologischen Ansatz, der auch die aktuelle Historiographie zu diesem Themenkomplex bestimmt. Neben eher klassischen politikgeschichtlichen Dossiers, wie jene zum Burgfrieden, zur Novemberrevolution in Deutschland und zum Versailler Vertrag, finden sich auch andere, die den Schülern die Gelegenheit geben, sich mit der Gewalt der Kämpfe, mit der Kriegskultur, der Trauer und der Heimatfront zu beschäftigen, ein Thema, das die Autorin dieses Kapitels bereits in einem Photoband aufgegriffen hatte, der sich an Sekundarstufenschüler richtet.[5] Eben jene Themen fanden in der Vergangenheit das besondere Interesse von Stéphane Audoin-Rouzeau (Krieg und Trauer)[6] und Annette Becker (Zivilisten im Krieg).[7] Diese Themendossiers spiegeln zudem die vergleichenden Ansätze der aktuellen Historiographie zum Ersten Weltkrieg. Außer dem Dossier zur Novemberrevolution, weisen alle anderen Kapitel einen vergleichenden Charakter auf. Das erste zum Burgfrieden bzw. zur Union sacrée ist in dieser Hinsicht ein Modell für den deutsch-französischen Vergleich, der den Schülern die unterschiedlichen Dimensionen der Kriegseintritte vermittelt und ihnen verdeutlicht, dass es sich um einen Kampf handelte, „bei dem die Existenz der Nationen und ihrer Zivilisationen“ (S. 195) auf dem Spiel stand. Zum deutsch-französischen Vergleich gesellt sich in den anderen Dossiers fast jedes Mal ein weiterer Blickwinkel (Illustration, Text usw.), der aus einem dritten Land stammt, so dass dem Buch nicht der Vorwurf gemacht werden kann, den Ersten Weltkrieg auf einen deutsch-französischen Konflikt zu reduzieren. Die Autorentexte und die dazu gehörenden Dokumente bewahren ebenfalls vor einer zu eingeschränkten Sichtweise.

### **Eine kurze chronologische Erzählung in europäischer Perspektive**

Im Verhältnis zu den Illustrationen, Dokumenten, Karten, Texterklärungen und Themendossiers, nimmt der chronologische Autorentext einen relativ bescheidenen Platz ein (acht Seiten ohne die Kapiteleinleitung), was zum momentanen Zeitpunkt sicherlich eher den französischen als den deutschen Schulgeschichtsbüchern entspricht. Diese gewiss erzwungene Kürze nötigte die Autorin, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Der Autorentext spielt somit in erster Linie die Rolle eines Rückgrats in einem sehr vielschichtigen Kapitel, das Politik-, Militär- und Sozialgeschichte vereinigt. Insbesondere die

Unterkapitel kommen eher klassisch daher, nicht zuletzt, um den Schülern den chronologischen Rahmen zu vermitteln. Dieser Rahmen ist jedoch zugleich sehr europäisch gestaltet und nicht in erster Linie deutsch-französisch. Dafür wird dem universellen Charakter dieses Konflikts zweifelsohne zu wenig Platz eingeräumt. Auch wenn die koloniale Aspekte des Ersten Weltkriegs im vorherigen Kapitel angesprochen werden, hätte die entscheidende Rolle der USA zwischen 1917 und 1919, auf militärischer wie auf diplomatischer Ebene, sicherlich einen breiteren Platz verdient. Einige der ausgewählten Dokumente gleichen dieses Defizit jedoch weitgehend wieder aus (S.201).

### **Die eigentliche Stärke: eine reiche, vielfältige und ansprechend kommentierte Ikonographie**

Entsprechend der hier bereits erwähnten gelungenen Dokumentenauswahl, sind die in diesem Beitrag zu kommentierenden zwei Kapitel sehr großzügig und vielfältig illustriert, was die eigentliche Stärke dieses Teils und zweifellos des gesamten Bandes ausmacht. Neben den Photos, Postkarten, Plakaten, Zeitzeugenberichten und Briefen von der Front, die mittlerweile in nahezu allen Schulgeschichtsbüchern Verwendung finden, stößt der Schüler im Deutsch-Französischen Schulgeschichtsbuch auf eine Reihe von originellen Dokumenten, die den gestiegenen Einfluss der aktuellen Museumpädagogik – hier sei in erster Linie das *Historial de la Grande Guerre* in Péronne genannt – spiegeln. Neue Formen der Darstellung haben auch den Blick auf den Konflikt verändert und das Spektrum historischer Quellen verbreitert. Genannt seien hier sprechende Objekte wie die explodierte Granatenspitze (S.198), die Buffettür mit ihrem Gedicht in englischer Sprache, das von einem deutschen Soldaten mit Blick auf den Feind geschrieben wurde (S.203), der patriotische Weihnachtsschmuck und die Kinderbilder (S.202) sowie der Ausweis, der von den deutschen Besatzungsbehörden auch den Kindern aufgezwungen worden war (S.204). Auch die eher klassischen Dokumenten wie die Plakate, Texte und Photos sind von einer großen Qualität und bisweilen durchaus originell wie z.B. der Brief eines anonymen deutschen Soldaten aus dem Jahre 1915, der von seinen Erfahrungen mit der Gewalt spricht, die Propagandaplakate auf den Seiten 221 und 223 zu den Volksabstimmungen im Jahre 1920 und das Engagement in den Freikorps. Erwähnt sei auch, dass die Diptychons zu Beginn eines jeden Kapitels von besonderer Qualität sind, vor allem bei Kapitel 11, an dessen Anfang wir zum einen 1914 einberufene deutsche Soldaten in Paradeuniform sehen, die genau in die Linse der Kamera schauen, zum anderen einen deutschen Kämpfer aus dem Jahre 1918 mit Stahlhelm, welcher der Kamera den Rücken zudreht und seinen Blick auf das Schlachtfeld richtet. Alle diese Dokumente sind Träger eines Diskurses, die sich im Einklang mit den Ausführungen der Autorin befinden: sie unterstreichen den totalen Charakter des Krieges, aber zugleich – und das findet sich auch im Autorentext – die tiefe Verwicklung der Gesellschaften in den Krieg und die Probleme, die sich aus der Vergemeinschaftung des Krieges für die Nachkriegszeit ergaben.



- 
- [1] Die Analyse beruht auf der französischen Ausgabe des Deutsch-Französischen Schulgeschichtsbuches.
- [2] Vgl. u.a. Gerhard Hirschfeld, Gerd Krumeich, Irina Renz (Hg.), Enzyklopädie Erster Weltkrieg, Paderborn 2003; Jean-Jacques Becker, Stéphane Audoin-Rouzeau (Hg.), Encyclopédie de la Grande Guerre, Paris 2004.
- [3] Vgl. z.B.: Bruno Cabanes La victoire endeuillée. La sortie de guerre des soldats français (1918–1920), Paris 2004; Gerd Krumeich (Hg.), Versailles 1919. Ziele – Wirkung – Wahrnehmung, Essen 2001.
- [4] Vgl. John Horne, Kulturelle Demobilmachung 1919–1939. Ein sinnvoller historischer Begriff?, in: Wolfgang Hardtwig (Hg.), Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit 1918–1939, Göttingen 2005, S. 129–150; John Horne (Hg.), 14–18 Aujourd’hui-Today-Heute. Démobilisations culturelles après la Grande Guerre, 5/2002.
- [5] Anne Duménil, La guerre au XXe siècle (vol. 2). L’expérience des civils, Paris 2005.
- [6] Stéphane Audoin-Rouzeau, Cinq deuils de guerre, Paris 2001; Stéphane Audoin-Rouzeau, Combattre, Paris 2008; Stéphane Audoin-Rouzeau, Annette Becker, 14–18. Retrouver la guerre, Paris 2000.
- [7] Annette Becker, Oubliés de la Grande Guerre; Humanitaire et culture de guerre, populations occupées, déportés civils, prisonniers de guerre. Paris 1998.

Eckert.Dossiers Nr. 1

Christoph Cornelissen

## **Teil 6: Aufbruch in eine neue Welt?**

Cornelissen, Christoph. „Teil 6: Aufbruch in eine neue Welt?“ In *Europa und die Welt*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. Eckert.Dossiers 1 (2009). <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0001-070>.

**edumeres.net**



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Christoph Cornelissen

## **Teil 6: Aufbruch in eine neue Welt?**

Zur wohlfeilen Kritik an Schulgeschichtsbüchern gehört der Hinweis auf Fehlendes. Stellt man jedoch den meist nur sehr knapp bemessenen Umfang in Rechnung – bei Teil sechs handelt es sich um insgesamt 63, reich bebilderte Seiten zum Thema „Demokratien und totalitäre Regime in der Zwischenkriegszeit“ – soll zunächst gefragt werden, welche Themenschwerpunkte berücksichtigt und welche Akzente hierbei jeweils gesetzt werden. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, das sei hier gleich vorweggenommen, ist es den Autoren des zu besprechenden Abschnitts (Michaela Braun, Martin Wicke, Bernadette Galloux) sehr gut gelungen, sowohl eine abgewogene Bilanz der neueren historischen Forschung zu ausgewählten Schwerpunktthemen vorzulegen als auch in sinnvoll aufgebauten didaktischen Einheiten wesentliche Einsichten in die besonderen Herausforderungen dieser Epoche zu vermitteln. Dass hierbei der Gegenüberstellung deutscher und französischer Entwicklungen im Untersuchungszeitraum ein besonderes Augenmerk eingeräumt wird, ist angesichts der Gesamtkonzeption des Buches nahe liegend, aber der Fokus der sechs Lektionen im ersten Unterkapitel zur „Krise der demokratischen Verfassungsstaaten (1918–1933)“ bleibt keineswegs darauf beschränkt. Denn neben den wichtigen politischen Wendepunkten der französischen und deutschen Republik nach dem Ersten Weltkrieg wird der Aufstieg des italienischen Faschismus auf einer Doppelseite behandelt. Zusätzlich informiert ein Dossier über wichtige Vorgänge im Spanischen Bürgerkrieg. Die anspruchsvolle Gesamtanlage des Gesamtbandes ergibt sich nicht zuletzt aus zwei weiteren Dossiers historiographischer Art: eines zur Frage, ob die Weimarer Republik zum Untergang verurteilt war, das zweite zum Problem, ob es sich beim Faschismus um ein „universelles Phänomen“ handelte. Insbesondere auf diesen Seiten tritt das sehr hoch zu bewertende Moment einer für Schulbücher eher ungewöhnlichen Selbstreflexivität zutage, wird doch den Schülerinnen und Schülern die Beschäftigung mit Geschichte nicht nur als eine Abfolge von Ereignissen vermittelt, sondern als eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, teils quer zu einander liegenden Deutungsangeboten. Zusätzlich führen Doppelseiten zu Methodenfragen, davon eine zu Karikaturen und Plakaten, die andere im 15. Kapitel zur Analyse der Fotografie in die Geschichte dieser Medien ein, jeweils verbunden mit praktischen Hinweisen zur Interpretation ausgewählter Quellen. Im Grunde gehört das abschließende historiographische Dossier des sechsten Teils zum „Thema des Totalitarismus in Literatur und Film“ in den gleichen Zusammenhang, denn hier wird über drei Klassiker der Film- und Literaturgeschichte – Charlie Chaplins „Der Große Diktator“ von 1940, Aldous Huxleys „Brave New World“ von 1932 sowie George Orwells „1984“ aus dem Jahr 1948 – die populäre Deutungsmacht fiktionaler historischer Darstellungen zum Gegenstand der Diskussion gemacht.

Angesichts des inzwischen gewachsenen Anspruchs von Filmproduzenten und Regisseuren, einen vor allem auch emotional nachhaltigeren Zugang zur Realität totalitärer Regime vermitteln zu können, als dies die Geschichtsschreibung der letzten Jahrzehnte vermocht habe, sticht gerade diese Doppelseite besonders positiv ins Auge[1].

Der Vorzug einer solchermaßen theorie- und methodenbewussten Vorgehensweise strukturiert gleichfalls die beiden weiteren Teilkapitel des sechsten Teils. In diesem Sinn thematisiert Kapitel 14 zur Geschichte des „nationalsozialistischen Deutschland“ zunächst die ideologischen Fundamente des NS-Regimes, um sodann die Entstehung der Diktatur, Charakteristika des Herrschaftssystems sowie die Ausübung von Gewalt und Terror in den Mittelpunkt zu rücken.

Zur Ergänzung dieser inhaltlichen Schwerpunkte bieten vier weitere Dossiers eine vertiefte Beschäftigung mit der „Rassengesetzgebung und Rassendiskriminierung“ im Nationalsozialismus, der Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft sowie der Propaganda- und Kulturpolitik, jeweils im Zeitraum bis 1939. Das abschließende vierte Dossier ist wiederum historiographischer Natur und diskutiert die Rolle Hitlers im Spiegel der Forschung. Erneut erscheint diese Auswahl sehr gelungen, denn sie rückt ein Thema in den Vordergrund, das seit den Anfängen der Geschichtsschreibung zum Nationalsozialismus in mehreren Wellen bedeutende Fachdebatten mit großer öffentlicher Resonanz hervorgerufen hat. Im Vergleich zur Darstellung der NS-Diktatur fallen die Ausführungen zum bolschewistischen beziehungsweise stalinistischen Regime deutlich kürzer aus (insgesamt 12 Seiten), aber auch sie beschränken sich keineswegs auf eine Darstellung der wesentlichen Stationen, sondern thematisieren in gesonderten Dossiers den „Personenkult um Stalin“ sowie den Aufbau und die mörderischen Konsequenzen des stalinistischen Gulag-Systems. In einem weiteren historiographischen Dossier wird sodann der Totalitarismus als ein „umstrittenes Analysemodell“ vorgestellt und damit eine Note gesetzt, die in der Bilanz des gesamten Kapitels (S. 294f.) nochmals verstärkt wird. Gerade in diesen Passagen treten die besonderen Potenziale des deutsch-französischen Schulgeschichtsbuches zutage, wird doch in einer wechselseitigen, auf Quellen basierenden Spiegelung die Lage westlich und östlich des Rheins in den 1930er Jahren in bewusst zugespitzter Weise anschaulich vermittelt. Zu den Vorzügen einer solchen Vorgehensweise gehört, dass festgefahrene Klischees von nationalsozialistischen Deutschen und französischen Demokraten hinterfragt werden können.

Noch weit mehr aber als die hier dargebotenen Quellenauszüge dürfte die Schlussseite zum „Deutsch-Französischen Perspektivenwechsel“ zu einer kritischen Grundlagenreflexion der historischen Grundbegriffe im sechsten Teil anregen, denn hier wird verdeutlicht, wie und warum die historische Forschung zur Zwischenkriegszeit beiderseits des Rheins verschiedene Schwerpunkte hervorbrachte. Als Diskussionsanreize dienen Auszüge aus der von dem israelischen Historiker Zeev Sternhell provozierten Debatte über das Echo des Faschismus im Frankreich in den 1930er Jahren sowie Beispiele für die Gegensätze der west- und ostdeutschen Geschichtsinterpretationen bis zum

Ende der 1980er Jahre. Auch der abschließend thematisierte Vergleich von Nationalsozialismus und Stalinismus greift aktuelle historiographische Forschungsdebatten auf und vermag somit einen, wenngleich nur sehr cursorischen, Einblick in eine wichtige Diskussion zu bieten, wobei die Gegenüberstellung deutscher und französischer Positionen markante Besonderheiten zu erkennen gibt. Da sich jeweils zu Anfang der Doppelseiten eine meist klar formulierte Leitfrage findet und diese am Ende mit einem Katalog aus „Fragen und Anregungen“ abgeschlossen werden, steht kaum zu befürchten, dass den Nutzern des Schulbuchs die Hauptbotschaften des sechsten Teils entgehen dürften.

Dem gleichen Zweck dienen die insgesamt gut ausgewählten Karten, Statistiken und Abbildungen, wobei die einleitend zu Kapitel 6 abgedruckte Bildergalerie erste Hinweise darauf vermittelt, welche Themen auf den nachfolgenden Seiten aufgegriffen werden. Es handelt sich hierbei um – Beispiele müssen erneut genügen – Dokumentaraufnahmen einer Wahlkampfzene in der Weimarer Republik, einer Rede Mussolinis und das Foto eines der ersten Konzentrationslager im NS-Deutschland nach der „Machtergreifung“, daneben um großflächige Propagandadarstellungen aus der bildenden Kunst oder Plakatabbildungen sowie zum Abschluss ein Filmausschnitt aus George Orwells „1984“. Da alle kleinformatigen Bilder in den drei Teilkapiteln dieses Großabschnitts nochmals vergrößert und versehen mit einer Bildunterschrift auf den nachfolgenden Seiten auftauchen, erlauben sie den Schülerinnen und Schülern eine erste atmosphärische Einführung in das Oberthema. Allein schon die Betrachtung der Bildergalerie verdeutlicht, was der für diesen Teil verantwortliche Autor zu den wichtigsten Signaturen der Zwischenkriegszeit in Europa rechnet: die politische Mobilisierung der Massen und den Kampf der Ideologien, Streiks und gewaltsame gesellschaftliche Auseinandersetzungen, die öffentliche Demütigung politisch Andersdenkender, die sozialpolitische Förderung der „Volksgenossen bei Ausgrenzung ganzer Bevölkerungsteile aus „rassischen“ Gründen und den Durchbruch der totalitären Bewegungen an die Macht. Er trifft damit tatsächlich herausragende Wesenszüge der Zwischenkriegszeit, ohne jedoch, um hier zu ausgewählten kritischen Einwänden überzublenzen, die Politikgeschichte dieser Jahre, die fast ausschließlich im Zentrum steht, vollständig in den Griff zu bekommen. Die Ursachen hierfür sind zum einen der Gesamtkonzeption des Schulbuchs geschuldet, denn wesentliche Entwicklungen aus der Zwischenkriegszeit, darunter die von Wirtschaft und Gesellschaft sowie kulturelle Neuerungen, werden in anderen Kapitel (Kap. 5 bis 8) behandelt. Wenn aber, wie in den Abschnitten zum Nationalsozialismus, zu Recht der Begriff einer „Zustimmungsdiktatur“ aufgegriffen wird (S. 258), dann macht eine solche Rede nur unter Berücksichtigung der seit den 1920er Jahren für viele Menschen erheblich erweiterten Handlungsräume Sinn: sei es im Blick auf die Rolle von Frauen und Männern (S. 122f.), die neuen sozialen Beziehungen in der Industriegesellschaft (S. 118f.) oder auch in der Berücksichtigung der „kulturellen Teilhabe der Massen“ (S. 146f.). Ob dieser Sachverhalt angesichts der getrennten Präsentation von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft sowie Kultur den Schülern und Schülern deutlich wird, erscheint

fragwürdig. Zum anderen erweist sich die deutsch-französische Ausrichtung des Schulbuchs in einem wichtigen Sachverhalt für die Beschäftigung mit der Zwischenkriegszeit als ein gravierender Nachteil. Denn obgleich in kursorischen Andeutungen die Krise der Demokratie zumindest in Ungarn und Polen zur Sprache kommt und dem Faktor Nationalismus für den Aufstieg „autoritärer Regime“ ebenfalls etwas Beachtung geschenkt wird (alles auf S. 236), erfahren die ethnische Gemengelage Ostmitteleuropas und die von ihr ausgehenden nationalen und internationalen Spannungen kaum die Berücksichtigung, die ihnen zusteht. Die Doppelseite zu „Europa nach den Friedensverträgen“ (S. 224) kann dieses Defizit nicht kompensieren[2]. Weiteres, um hier eher eine tabellarische Auflistung der Detailkritik zu bieten, fällt negativ ins Auge: So weist die Zeitleiste (S. 234) wichtige Schlüsseldaten der deutschen und italienischen Geschichte seit 1919 auf, wohingegen aus der französischen Geschichte der 1920er Jahre nur die Gründung der kommunistischen Partei angeführt wird. Sodann fehlt bei der Darstellung der wirtschaftlichen Folgen des Ersten Weltkrieges (S. 236) neben dem Hinweis auf die finanzielle Abhängigkeit Frankreichs und Großbritanniens von den USA die Erklärung, dass im Grunde die Besiegten, darunter vor allem das Deutsche Reich, sich über die Nachkriegskredite in eine ähnliche Lage manövrierten. Außerdem wirkt die kurze Einführung zum Generalstreik der britischen Bergarbeiter (S. 237) deswegen wenig überzeugend, weil im Gegensatz zur angeführten Erklärung, die Bergarbeiter hätten anders als die Streikbewegungen auf dem Kontinent das politische System nicht in Frage gestellt, im danach abgedruckten Artikel der Times genau dies behauptet wird. Und so gut die abschließenden Arbeitsaufträge der Lehreinheiten in der Regel ausfallen, so unterfordern sie gelegentlich die Schülerinnen und Schüler. Ein Beispiel hierfür wäre auf S. 239 die Zuordnung eines Plakats zu einer politischen Richtung, die im Untertitel bereits explizit benannt wird. Viele zusätzliche Detaileinwände ließen sich anführen, darunter etwa die Erwägung, ob es wirklich sinnvoll ist, eine schematische und etwas verwirrende Abbildung der Weimarer Verfassung abzudrucken, oder ob hierfür nicht bildliche beziehungsweise textliche Quellen anderer Art aussagekräftiger gewesen wären. Wichtiger aber erscheint es abschließend, noch einige Erwägungen grundsätzlicher Art anzustellen. So wirkt, erstens, problematisch, dass in der Diskussion neuerer Forschungsthesen, ein Beispiel hierfür wäre das Buch Götz Aly über den nationalsozialistischen „Volksstaat“, die Einwände der wissenschaftlichen Kritiker gegen die überzogenen Thesen des Autors überhaupt nicht berücksichtigt werden. Zweitens ist unbefriedigend, dass viele Quellenauszüge aus älteren Quellenwerken stammen: „Geschichte in Quellen“ gehört zu einer sehr oft angeführten Referenz, obwohl mittlerweile unzählige kritische Editionen zur Zeitgeschichte publiziert worden sind. Den Schülerinnen und Schüler entgeht somit eine ganz wesentliche Einsicht in den Nutzen solcher Quellenwerke. Drittens werden sowohl im Hinblick auf die Quellen als auch die wissenschaftliche Literatur die Möglichkeiten des Internet nicht angemessen ausgeschöpft. Zwar findet sich im sechsten Teil der ein oder andere Arbeitshinweis auf das weltweite Netz, aber sie reichen keineswegs aus, um die zukünftigen Nutzer historischer Angebote im elektronischen Netz

zu einem kritischen Umgang hiermit anzuleiten[3]. Zuletzt wird deutlich, dass das Autorenkollektiv den selbst gestellten Ansprüchen, in ihren Darstellungen die europäische und sogar die globale Dimension angemessen zu berücksichtigen, nicht gerecht geworden ist[4]. Die eher kursorischen Verweise im Teil 4 zur Kolonialgeschichte bieten dafür sicherlich keinen Ersatz, ja sie erfassen überhaupt nicht die wesentliche Beziehungsflechte der Europäer mit der „außereuropäischen“ Welt in der Zwischenkriegszeit. Ungeachtet dieser einschränkenden Anmerkungen bleibt in der Gesamtschau von Teil 6 ein positiver Eindruck zurück. Denn vor allem für die Politikgeschichte der Zwischenkriegszeit bietet der vorliegende sechste Teil wichtige Anregungen für den Aufbau eines diskursiv angelegten Geschichtsbewusstseins. Ob das Buch freilich unter den Lehrern und Schülern tatsächlich die Leser und Leserinnen finden wird, die es verdient, bleibt angesichts der Lehrplanentwicklung beiderseits des Rheins und der damit eng verbundenen Zuordnung von Lehrstunden für das Fach Geschichte eine ganz andere Frage.

-----

[1] Vgl. hierzu die Ausführungen von Frank Bösch, Film, NS-Vergangenheit und Geschichtswissenschaft. Von „Holocaust“ zu „Der Untergang“, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 55 (2007), S. 1-33.

[2] Vgl. dazu beispielsweise Hans Lemberg (Hg.), Ostmitteleuropa im 19. und 20. Jahrhundert (1918–1939). Stärke und Schwächen der neuen Staaten, nationale Minderheiten, Marburg 1997.

[3] Vgl. zuletzt Christoph Cornelissen, Internet und Geschichtswissenschaft. Anmerkungen aus der Praxis von historischer Lehre und Forschung, in: Olaf Hartung, Katja Köhr (Hg.), Geschichte und Geschichtsvermittlung Festschrift für Karl-Heinrich Pohl, Bielefeld 2008, S. 147–158.

[4] Vgl. zur allgemeinen Einordnung Walther L. Bernecker, Europa zwischen den Weltkriege 1914–1945, Stuttgart 2002.

Eckert.Dossiers Nr. 1

Ulrich Pfeil

**Teil 7:  
Ein sensibles Thema gemeinsamer Geschichte?**

Pfeil, Ulrich. „Teil 7: Ein sensibles Thema gemeinsamer Geschichte?“ In *Europa und die Welt*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz, Ulrich Pfeil. Eckert.Dossiers 1 (2009).  
<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0001-081>.

**edumeres.net**



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>



Ulrich Pfeil

## **Teil 7: Ein sensibles Thema gemeinsamer Geschichte?**

Als der erste Band des deutsch-französischen Geschichtsbuches (DFGB) im Frühjahr 2006 erschien, interessierten sich die meisten Journalisten in erster Linie für die Frage, ob es gelungen sei, einen gemeinsamen Nenner bei der Darstellung der Geschichte nach 1945 zu finden. Nachdem von den Autoren und Verantwortlichen immer wieder betont worden war, dass eine Einigung bei strittigen Fragen in der Regel kein Problem bereitet habe, vertrösteten sich die Journalisten auf den zweiten Band, galt er doch infolge der konfliktreichen Periode zwischen beiden Ländern als „heikler“, wie der „Mannheimer Morgen“ betonte: „Diplomatisches Geschick werden die zehn Historiker [...] brauchen, um sensible Klippen zu umschiffen“.[1] Auch die französische Wochenzeitung „Marianne“ mutmaßte, dass ein Konsens angesichts der Fragen von Kriegsschuld und Kriegsfolgen schwieriger zu finden sei.[2] Zwei Jahre später halten wir das Resultat nun in der Hand und stürzen uns umgehend auf Teil 7 zum Zweiten Weltkrieg, der vier Kapitel umfasst.[3] Verglichen werden soll die Darstellung im DFGB mit dem französischen Schulbuch „Histoire. Le Monde, l'Europe, la France (1850–1945) 1er L-ES-S“ (Histoire), erschienen bei Nathan, und dem deutschen Schulbuch „Geschichte und Geschehen“ (GuG), bei Klett veröffentlicht.[4]

Am Anfang von Teil 7 stehen die Betrachtungen zu den großen Phasen des Zweiten Weltkriegs von 1939 bis 1945 (Kapitel 16).[5] Während GuG die Vorgeschichte des Kriegsausbruchs ausschließlich aus deutscher Perspektive betrachtet und damit die Schuld für den Zweiten Weltkrieg allein Deutschland anlastet, stellt das DFGB Japan und Deutschland bereits im kurzen Einleitungstext auf eine Ebene: „Unter deutscher und japanischer Herrschaft wurden ganze Völker versklavt und ausgelöscht“ (S. 298). „Histoire“ bezieht im ersten Satz des Kapitels sogar das faschistische Italien mit ein: „Depuis le début des années 1930, le Japon, l'Allemagne et l'Italie ont multiplié les coups de force“ (S. 293). Ohne die besondere Rolle des nationalsozialistischen Deutschlands zu unterschlagen, betont „Histoire“ in besonderer Weise die Verschärfung der internationalen Lage seit Beginn der 1930er Jahre, so dass auch der Spanische Bürgerkrieg unter diesem Blickwinkel verstanden wird, während das DFGB diese Auseinandersetzung in das Kapitel „Die Krise der demokratischen Verfassungsstaaten 1918–1939“ einordnet. Bemerkenswert ist weiterhin, dass das DFGB seinen Abschnitt „Der Weg in den Krieg (1931–1939)“ mit der japanischen Expansionspolitik in Asien beginnt, um erst im zweiten Teil die Grundzüge der annexionistischen NS-Außenpolitik vor 1939 nachzuzeichnen. Deutsche Geschichtslehrer und Historiker mögen aufmerken, steht damit doch am Beginn des Wegs in den Krieg die japanische Besatzung der Mandschurei im Jahre 1931. In der Tat ist zu fragen, ob die nicht zu leugnende „militärische Expansionspolitik“ (S. 302) Japans wirklich den gleichen Beitrag zur Entfesselung des Zweiten Weltkriegs geleistet hat wie der von Hitler vom Zaun gebrochene Weltanschauungskrieg. Eine stärkere Gewichtung wäre hier wünschenswert gewesen. Zu überdenken wäre auch der

teleologische Ansatz dieses Kapitels, der den Kriegsausbruch als unvermeidlichen Endpunkt einer gradlinigen Entwicklung erscheinen lässt. Sehr viel mehr Offenheit unterstellt die Darstellung in „Histoire“, das zurückhaltender von den aufziehenden Gefahren („La montée des périls“) spricht und der Appeasement-Politik der westeuropäischen Demokratien eine nicht zu geringe Mitschuld daran gibt, dass Hitler sich in seiner kriegslüsternden Außenpolitik bestätigt fühlen musste. Insgesamt bleibt aber festzuhalten, dass sowohl „Histoire“ als auch das DFGB – stärker als GuG – einen multiperspektivischen Blick auf den Krieg werfen, was gerade für den Krieg im Pazifik gilt, der in GuG allenfalls am Rande vorkommt, während das DFGB „Japan im Krieg 1937–1945“ ein ganzes Dossier widmet (S. 316f.). Das Gewicht des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen scheint auch in diesem Fall die Autoren von GuG zu hindern, den internationalen Charakter des Krieges stärker in den Blick zu nehmen, so dass es im Vergleich zu den beiden anderen hier zum Vergleich herangezogenen Schulbüchern „nationaler“ in seiner Konzeption bleibt.

In Kapitel 17 beschäftigt sich das DFGB mit „Europa unter deutscher Herrschaft“ und räumt dabei den Neuordnungsplänen des NS-Regimes einen privilegierten Platz ein. Leitfrage ist dabei die Unterscheidung zwischen der deutschen Herrschaft in Europa, die im Osten in einen Vernichtungskrieg gegen den Kommunismus und die „slawische Rasse“ bzw. einen „Kampf zweier Weltanschauungen“ mündete, und der klassischen Form militärischer Besatzung. In suggestiver Form wird den Schülern dabei durch zwei „Fragen und Anregungen“ („Erläutern Sie, wieso die Behandlung der sowjetischen Kriegsgefangenen beispiellos war“, S. 325; „Diskutieren Sie, weshalb man sagen kann, dass die nationalsozialistischen Verbrechen beispiellos in der Geschichte waren“, S. 335) ein Interpretationsschema vorgegeben. Impliziert geben die Autoren damit ihre Antwort auf den deutschen „Historikerstreit“ von 1986/87, an dessen Anfang der Historiker Ernst Nolte die Frage gestellt hatte, ob der Klassenmord der Bolschewiki nicht das logische und faktische Prius des Rassenmords der Nationalsozialisten gewesen sei. Genauso lässt sich diese Interpretation als Reaktion auf das 1997 u.a. von Stéphane Courtois herausgegebene „Schwarzbuch des Kommunismus“ lesen,[6] in dem dieser vom „roten Holocaust“ sprach und damit jene Bewertung des Kommunismus stärken wollte, die diesen mit dem Nationalsozialismus gleichsetzt. Im DFGB heißt es: „Durch die Gaskammer erhielt die Shoah den singulären Charakter eines Völkermordes, der in industriellem Maßstab durchgeführt wurde“ (S. 334).

In GuG findet sich weder eine implizite noch eine explizite Anspielung an den „Historikerstreit“;[7] dafür zeichnet das Buch die Debatte um die Wehrmachtsausstellung nach (S. 299) und bietet unter der Rubrik „Standpunkte“ unterschiedliche Sichtweisen zur Implikation der lange als „sauber“ geltenden Wehrmacht in den Vernichtungskrieg (S. 304f.). Genauso nimmt es Bezug auf die von Christopher Browning herausgearbeitete Beteiligung des Hamburger Reserve-Polizeibataillon 101 an der Ermordung der Juden[8], ohne jedoch (glücklicherweise) auf die sich daran anschließende „Goldhagen-Debatte“ aufzuspringen. Vielmehr will GuG wie auch „Histoire“ (S. 326) die Schüler an die Frage heranführen, ob die Shoah erklärbar und unter gewissen Umständen ein wiederholbares Phänomen ist (S. 309f.) oder anders

formuliert, wie „ganz normale Männer“ zu Mördern und Henkern werden konnten. Zu diesem Zweck werden sie in GuG aufgefordert, nach historischen Spuren von Judenverfolgung in ihrer Gemeinde zu suchen (S. 315). „Histoire“ formuliert als eine von zwei Leitfragen zu Beginn des Kapitels, welche Lehren heute aus der Judenvernichtung gezogen werden können (S. 319). Neben dem Holocaust reserviert das DFSG in diesem Kapitel der Entwicklung der deutschen Gesellschaft im Zweiten Weltkrieg einen breiten Platz. Dabei wird zu Recht auf die Tatsache hingewiesen, dass die Deutschen trotz aller Bombardements bis wenige Wochen vor Kriegsende noch „ein fast normales Leben“ führen konnten, nicht zuletzt infolge der systematischen Ausbeutung der besetzten Gebiete. Ansatzweise findet sich in diesem Kapitel auch die in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit geführte Diskussion um die Deutschen als Opfer des Zweiten Weltkriegs (S. 326). Hervorzuheben ist auch die vertiefte Darstellung des deutschen Widerstandes in seiner ganzen Breite (S. 328f.), der in „Histoire“ nur auf wenigen Zeilen behandelt wird (S. 322). Das DFGB offeriert den französischen Schülern damit die Gelegenheit, sich mit der besonderen Situation der deutschen Widerständler zu befassen, die – wie u.a. die „Verschwörer“ des 20. Juli 1944 – bisweilen erst einen langen Weg zurücklegen mussten, um ihren Widerstand als patriotische Tat zu begreifen. GuG beschäftigt sich auf vier Seiten mit den verschiedenen Widerstandsgruppen, ohne am Anfang zu unterschlagen, dass es sich um einen „Widerstand ohne Volk“ (Hans Mommsen) gehandelt hat. Darüber hinaus führt es die Lernenden an die wissenschaftliche Diskussion (Detlev Peukert, Ian Kershaw) um die verschiedenen Formen von Widerstand heran (Von der Nonkonformität zum Widerstand). Wieder werden die Schüler in den Arbeitsvorschlägen dazu animiert, sich mit der Geschichte ihrer Stadt bzw. Region vertraut zu machen und in diesem Fall nach weiteren Beispielen für „Widerstand“ zu fahnden. Diese handlungsorientierten Aufgaben sollen den Schülern verdeutlichen, dass Geschichte auch zu ihrer Lebensumwelt gehört und sie im Rahmen eines emanzipatorischen Bildungsansatzes mit selbsttätigen und selbständigen Lernen vertraut machen. Zudem werden sie zu forschendem Lernen veranlasst, das auch im DFGB seinen Platz findet, nämlich im Methodenteil „Zeitzeugen befragen“ (S. 338f.), in dem die Schüler u.a. dazu aufgefordert werden, im Familien- und Bekanntenkreis „oral history“ zu betreiben.

In „Histoire“ wird der Schüler zwar für den Umgang mit Zeitzeugenaussagen sensibilisiert, doch werden ihm im Methodenteil zur Analyse nur verschriftlichte „témoignages“ präsentiert (S. 237); forschendes und handlungsorientiertes Lernen hat im französischen Geschichtsunterricht bislang keine Tradition. Zu verwechseln ist dieser didaktische Ansatz auch nicht mit der von der französischen Staatsspitze ausgehenden affektbetonten Personalisierung der Geschichte,[9] bei der nicht mehr Fakten im Mittelpunkt stehen, sondern Lebens- und Leidenswege,[10] wie die FAZ vor kurzem schrieb: „Der Geschichte als wissenschaftlichem Fach wird im besten Fall die Erinnerung, im schlechtesten die Mythologisierung vorgezogen. Die Erinnerungskultur soll zur Nationenbildung dienen. Es geht nicht darum, Geschichte aufzuarbeiten und vergangene Fehler zu erkennen, denn Nicolas Sarkozy hasst ja ‚jene Reue, die verbietet, auf Frankreich stolz zu sein‘ [...]. Es geht Sarkozy darum, eine offizielle Version der Geschichte durchzusetzen“.

[11]

Eine inhaltliche Bereicherung für den deutschen Schüler ist das Kapitel 18 zu Frankreich im Zweiten Weltkrieg (1939–1945). Hier lassen sich auf vertiefende Art und Weise die Konsequenzen der deutschen Besatzungspolitik nachvollziehen. Zudem bietet es die Möglichkeit, ein zentrales Kapitel der französischen Geschichte zu behandeln, das bis heute Frankreichs Selbstverständnis und seine Identität prägt, wie unlängst noch einmal der Historiker und von links nach rechts gewanderte Geschichtspolitiker Max Gallo betonte: „Der Zweite Weltkrieg bleibt das Raster, auf das alle politischen Debatten [in Frankreich] zurückführen [...]. Es ist eine Vergangenheit, die nicht vergeht“.[12] Bisweilen wird den Franzosen dabei nicht nur in Deutschland unterstellt, über die unangenehmen Seiten dieser „années noires“ den Mantel des Schweigens hüllen zu wollen bzw. die Résistance in ihrer Bedeutung zu überhöhen, um über diesen Weg die Kollaboration des Vichy-Regimes auszublenden. So reagierte die deutsche Presse umgehend, als der neue Staatspräsident Nicolas Sarkozy unmittelbar nach seiner Wahl an einem Résistance-Denkmal im Bois de Boulogne den Abschiedsbrief des 17 Jahre alten kommunistischen Widerstandskämpfers Guy Môquet von einer gleichaltrigen Oberschülerin verlesen ließ und zugleich den Lehrern verordnete, diesen Brief am Jahrestag seiner Ermordung (22. Oktober 1941) in allen französischen Schulen zu verlesen, als Beispiel von Mut und Opferbereitschaft.

Gegen diesen Versuch einer von oben verordneten Geschichtsschreibung verwahrte sich die große Mehrheit der französischen Lehrer und Historiker,[13] nicht zuletzt auch, weil, wie die FAZ bemerkte, „dieses Erinnern im Zeitalter eines deutsch-französischen Geschichtsbuchs nicht zeitgemäß sei“.[14] Schließlich scheiterte dieser von der französischen Lehrgewerkschaft als „pathetische Inszenierung“ verspottete Plan. Dass Sarkozy aber weiter gewillt war, sich in den Geschichtsunterricht seines Landes einzumischen, unterstrich er wenige Monate später, als er die Idee präsentierte, französische Fünftklässler (CM 2) zu Paten für ein deportiertes jüdisches Kind zu machen. Auch hier war die Reaktion von Historikern und Psychologen umgehend und virulent, befürchteten sie doch neben der staatlichen Einmischung Traumatisierungen der zehn oder elf Jahre alten Schüler, die diese emotionale Last noch nicht tragen und ein Schuld- oder Verantwortungsgefühl für etwas entwickeln könnten, für das sie nicht im geringsten verantwortlich sind. Zu gleichem Schluss kam auch die 2005 gegründete Historikervereinigung „Comité de vigilance face aux usages publics de l'Histoire“ (<http://cvuh.free.fr>), die darüber hinaus feststellte, dass Geschichte in Frankreich seit der Wahl von Sarkozy immer stärker politisch instrumentalisiert wird. Nicht zuletzt wegen der Proteste der breiten französischen Öffentlichkeit, scheiterte aber auch diese Initiative zur

Verklärung der Geschichte.[15]

Das DFGB lässt sich in vielerlei Hinsicht als Reaktion auf diese geschichtspolitischen Debatten lesen. So ist hervorzuheben, dass bereits die Karte in dem von einer französischen Autorin verfassten Kapitel 16 (S. 319) den von Vichy aus regierten „freien“ Teil Frankreichs durch die farbliche Gestaltung als „État allié à l'Allemagne, par exemple collaboration d'États (France)“ bezeichnet und damit auf eine Ebene mit u.a. Italien, Rumänien,

Kroatien stellt.[16] Zu lesen ist weiterhin, dass Pétain die französische Niederlage 1940 nutzte, um die Republik abzuschaffen und eine „echte“ bzw. eine „reaktionäre Diktatur“ (S. 342, 344) installierte, die seiner Popularität keinen Abbruch tat. Vielmehr habe er sich zum „eifrigen Helfer der Besatzer“ (S. 344) gemacht, die auch bei der Judenverfolgung auf ihn zählen konnten, u.a. bei den vom Vichy-Regime selbständig erlassenen Judenstatuten vom Oktober 1940 bzw. Juni 1941. Diese Thematik wird auch in der Rubrik „Fragen und Anregungen“ wieder aufgegriffen: „Legen Sie dar, welche Rolle das Vichy-Regime bei den Verfolgungen spielte, denen die französischen Juden unter der Besatzung zum Opfer fielen“ (S. 347). Vergessen wird jedoch auch nicht, dass eine große Anzahl französischer Juden mit der Unterstützung der französischen Bevölkerung rechnen und der Deportation entkommen konnte. Nuanciert und auf dem Stand der heutigen Forschung werden ebenfalls die französische Résistance und die Befreiung Frankreichs präsentiert, was genauso für die Darstellung in „Histoire“ gilt. In einem Satz zusammenfasst lässt sich also festhalten, dass sich die versuchte Instrumentalisierung von Geschichte durch die Politik (bislang) nicht auf die französischen Lehrbücher niedergeschlagen hat. Als Mehrwert des DFGB kann darüber hinaus bezeichnet werden, dass es in diesem Kapitel ein zweites Dossier zur besonderen Situation im annektierten Elsass-Lothringen präsentiert, das auf die Zerrissenheit dieser Grenzregion hinweist.

Die Analyse der Darstellung des Zweiten Weltkriegs im DFGB führt zu dem Fazit, dass ein scheinbar so sensibles Thema zwischen deutschen und französischen Historikern heute kein unüberwindliches Hindernis bei einer gemeinsamen Präsentation darstellt und nicht mehr an nationalen Gesichtspunkten und Voreingenommenheiten scheitert. Der Vergleich von drei Lehrwerken weist vielmehr daraufhin, dass unterschiedliche methodische, inhaltliche und konzeptionelle Schwerpunkte gesetzt werden und dass gerade auch bei der Vermittlung von Geschichte unterschiedliche Ansätze in Deutschland und Frankreich existieren, die das DFGB zu vereinigen versucht. Der Appell geht daher an die Lehrer, sich mit den didaktischen Konzepten des anderen Landes vertraut zu machen und nach dem Gebrauchswert in der Unterrichtspraxis zu fragen. Mag das DFGB in politischer Hinsicht als Krönung der deutsch-französischen Aussöhnung bezeichnet werden und einen weiteren Baustein zur Entwicklung von transnationalen Erinnerungskulturen darstellen, so zeigt es doch auch, dass die Diskussion und die Angleichung von Unterrichtsmethoden und didaktischen Konzepten weitere Kooperationen erfordert. Immerhin haben Deutschland und Frankreich hier schon einen weiten Weg zurückgelegt, zeigt doch die Entwicklung in Osteuropa, dass dort gerade die Geschichte des Zweiten Weltkriegs immer wieder zur Selbstvergewisserung von Nationen und zur Legitimierung von Regierungen missbraucht wird.

-----

[1] Joachim Rogge, Die sensibelsten Klippen warten noch, in: Mannheimer Morgen, 4.5.2006.

[2] Vgl. Dominique Jamet, Le premier manuel franco-allemand. Un événement historiquement correct, in: Marianne, 13 au 19 mai 2006.

[3] Kapitel 19 wird in diesem Beitrag nicht behandelt, da es in einem engen inhaltlichen

Zusammenhang zu Teil 1 steht und deshalb in den Artikel von Reiner Marcowitz analysiert wird.

[4] Histoire. Le Monde, l'Europe, la France (1850–1945) 1er L–ES–S. Édition 2007, sous la direction de Jacques Marseille, Nathan, Paris 2007; Geschichte und Geschehen. Neuzeit, Sekundarstufe II, Ernst Klett, Leipzig 2006. Bewusst wurden alternative Lehrwerke der beiden Verlage herangezogen, die auch für das DFGB verantwortlich zeichnen.

Unterscheiden tun sich in beiden Fällen jedoch die Autoren und die Verantwortlichen.

[5] Vgl. Cornelia Frenkel, 'VichyWaschi. Der zweite Weltkrieg im binationalen Geschichtsbuch', in: Dokumente 64 (2008) 4, S. 25-28.

[6] Stéphane Courtois, Nicolas Werth, Jean-Louis Panné u.a. (Hg.), Le livre noir du communisme. Crimes, terreur, répression, Paris 1997.

[7] Vgl. zur Debatte: Ulrich Herbert, Der Historikerstreit. Politische, wissenschaftliche, biographische Aspekte, in: Martin Sabrow u.a. (Hg.), Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen nach 1945, München 2003, S. 94–113; Steffen Kailitz (Hg.), Die Gegenwart der Vergangenheit. Der ›Historikerstreit‹ und die deutsche Geschichtspolitik, Wiesbaden 2008; Volker Kronenberg (Hg.), Zeitgeschichte, Wissenschaft und Politik. Der ›Historikerstreit‹ – 20 Jahre danach, Wiesbaden 2008.

[8] Christopher Browning und Jürgen Peter Krause, Ganz normale Männer: Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die ‚Endlösung‘ in Polen, Hamburg 1999.

[9] Vgl. Barbara Lefebvre, Shmuel Trigano, L'émotion contre l'Histoire, in: Libération, 26.2.2008.

[10] Vgl. dazu sehr erhellend: Henry Rousso, Un marketing mémoriel, in: Libération, 15.2.2008.

[11] Elise Cannuel, Geschichtsunterricht zum Besten der Republik. Sarkozys Schulpolitik, in: FAZ, 21.6.2008.

[12] „Sarkozy will einen Ausgleich nach Phase der Reue“. Gespräch mit Historiker Gallo, in: FAZ, 21.10.2007. Mit dem mittlerweile geflügelten Wort von der Vergangenheit, die nicht vergehen will, nimmt Gallo Bezug auf das breit rezipierte Buch von Henry Rousso, Vichy, un passé qui ne passe pas, Paris, Fayard, 1994.

[13] Vgl. das Protestschreiben von 13 französischen Historikern: Guy Môquet: l'effacement de l'histoire et culte mémoriel, in: Libération, 19.10.2007.

[14] Geschichtsstunde für Sarkozy, in: FAZ, 22.10.2007. In gleichem Artikel beschreibt die FAZ mit ironischem Unterton die Szene, als der damalige Trainer der französischen Rugby-Nationalmannschaft und heutige Sportstaatssekretär Bernard Laporte den Abschiedsbrief von Môquet vor dem Eröffnungsspiel der Rugby-WM gegen Argentinien seinen Spielern vorlas: „Den Männern fuhr der Schreck sichtlich in die Glieder. Die WM begann mit dem Fiasko einer unerwarteten Niederlage“.

[15] Vgl. Véronique Soulé, Le parrainage des enfants déportés n'aura pas lieu, in: Libération, 19.6.2008.

[16] Unverständlich ist die abweichende Übersetzung in der deutschen Version: „Mit dem Reich verbündete oder von ihm unterworfenen Staaten (z.B. staatliche Kollaboration)“.

Eckert.Dossiers Nr. 1

Andreas Körber

## **Das Deutsch-Französische Schulgeschichtsbuch aus fachdidaktischer Perspektive**

Körber, Andreas. „Das Deutsch-Französische Schulgeschichtsbuch aus fachdidaktischer Perspektive.“ In *Europa und die Welt*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. Eckert.Dossiers 1 (2009). <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0001-092>.

**edumeres.net**



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Andreas Körper

## **Das Deutsch-Französische Schulgeschichtsbuch aus fachdidaktischer Perspektive**

Die Trennung von „fachwissenschaftlichen“ und fachdidaktischen Kommentaren in jeweils eigenen Beiträgen in diesem Dossier reflektiert die Erkenntnis, dass ein Schulbuch nicht allein (aber eben: auch) anhand der „Richtigkeit“ seiner Darstellungen beurteilt werden kann und muss, sondern dass seine Eignung zur Anregung und Unterstützung von Denk- und Lernprozessen ebenso zu berücksichtigen ist. Grundlage der Beurteilung ist die Auffassung, dass Geschichtslernen nicht eine reine Vermittlung von Wissen oder der gesellschaftlich verbreiteten Geschichtssicht an die Schüler(innen), sondern eine Veranstaltung ist bzw. sein soll, die bei ihnen die Fähigkeiten zu eigenständigem historischen Denken befördert. Dies erfordert die Berücksichtigung sowohl theoretischer als auch unterrichtspragmatischer Aspekte, die hier nicht im Einzelnen begründet werden können. Verwiesen sei daher vor allem[1] auf die Kriterien von Jörn Rüsen („ideales Schulbuch“),[2] nämlich die Eignung eines Buches zum Erwerb dreier Kompetenzen: zur historischen Wahrnehmung, Deutung und Orientierung. Zu fragen ist, ob und inwiefern die Andersartigkeit der Vergangenheit gegenüber der Gegenwart in mehrdimensionaler und multiperspektivischer Form präsentiert wird, und nach der so entstehenden Narration. Ebenso ist zu fragen, inwiefern wissenschaftliche Standards eingehalten und Gegenwartsbezüge hergestellt werden, ob und inwiefern auf Methoden historischen Denkens orientiert wird, und auf die Befähigung der Lernenden zum Urteilen und zur Erkenntnis ihrer eigenen Perspektive und Denktätigkeit. Angesichts aktuellerer deutscher Debatten ist nach der Ermöglichung eines expliziten historischen Kompetenzerwerbs zu fragen, wie nach der Eignung des Buches zu interkulturellem Lernen. Es geht darum, ob die herkömmliche Funktion, ein integrierendes und homogenisierendes nationales Geschichtsbild zu erzeugen, hier lediglich auf bilateral-europäischer Ebene wiederholt wird, oder ob plurale Perspektiven, vor allem solche anderer Kulturen und von Migrant\*innen, ihren Platz finden. Es geht also um die Umsetzung des Prinzips der Multiperspektivität auf allen Ebenen.[3]

### **I.**

Histoire/Geschichte ist deutlich ein kombiniertes Lehr- und Arbeitsbuch, das von den Schüler(inne)n mehr erwartet als nur Rezeption und Wiedergabe seiner Aussagen, und das unterschiedliche Operationen historischen Denkens fordert. Eine Reihe von Quellen schafft einen Zugang zu zeitgenössischen Perspektiven auf die Sachverhalte (Alterität), ein Verfasser\*innen-Text gibt jeweils Informationen zum Hintergrund und deutet den Zusammenhang der in ihm selbst und den Materialien gegebenen Informationen (Deutung), Arbeitsaufträge sollen Schüler(innen) zu Eigentätigkeit anregen. Einige stellen



auch explizit Gegenwartsbezüge her. Methodenseiten fokussieren auf die Befähigung zur selbstständigen Ausübung historischer Operationen durch die Lernenden. Histoire/Geschichte führt diese Grundstruktur eines kombinierten Lehr- und Arbeitsbuch-Werks, wie wir es in Deutschland vornehmlich aus der Mittelstufe kennen, in die Oberstufe hinein fort.

Mehrdimensionalität ist jedoch nur eingeschränkt gegeben: Politische Geschichte überwiegt, lediglich in Teil 2 und 3 nennenswert ergänzt um sozial- und wirtschaftsgeschichtliche und kulturgeschichtliche Entwicklungen. „Neue“ Themen fehlen jedoch weitgehend.[4] Der Anspruch, nicht nur die bilaterale deutsch-französische Geschichte zu präsentieren, sondern eine bilaterale Sicht auf die allgemeine Geschichte, ist im Großen und Ganzen eingelöst. Die nicht den zwei Nationen zuzurechnenden Perspektiven treten im Verfassertext und den Materialien allerdings zu stark zurück. Histoire/Geschichte erfüllt insgesamt sowohl in der äußeren Aufmachung, als auch durch die durchdachte Struktur der einzelnen Kapitel und Teile mit ihrer Kombination von Verfassertexten, Materialien und Arbeitsaufträgen sowie Methodenseiten die Grundanforderungen eines modernen Schulgeschichtsbuchs, und kann sich – anders als das Europäische Geschichtsbuch von 1992 – gegenüber der neuen Generation der Schulbücher in Deutschland gut sehen lassen. Dieses Urteil bedarf im Detail jedoch z.T. deutlicher Differenzierung.

Das Buch ist durchgängig problem- und frageorientiert angelegt. Mehr oder weniger direkt wird ein eigenständiges Denken der Schüler(innen) herausgefordert. Geschichte wird somit als Denkfach konzipiert. Die konkrete Ausgestaltung dieser Problem- und Frageorientierung schränkt einen Teil der damit eröffneten Möglichkeiten aber wieder stark ein: Problemstellungen, formuliert auf Auftaktdoppelseiten, leiten jedes Kapitel ein. Sie werden von einer weiteren Leitfrage für jede ihrer Lektionen ergänzt. Die Leitfragen beider Ebenen sind – zuweilen im Gegensatz zur Problemstellung (Kap. 1, S. 10) – jeweils dezidiert als retrospektive Interpretationsfragen formuliert, oft jedoch leider so, dass sie die Schüler(innen) nicht zu eigenen Interpretationen auffordern, sondern auf feststehende Interpretationen verweisen (Ausnahme: Teil 1, Kap. 3, S. 44, Frage 2). Die Problempräsentationen sind zuweilen geeignet, den Schüler(innen) die Wahrnehmung und Reflexion der zeitlich fremden Perspektiven und Denk- sowie Argumentationsweisen abzufordern – also ein Fremdverstehen in diachroner Hinsicht (Alteritätswahrnehmung). Es fehlen jedoch oftmals Aufgaben, die von ihnen den Nachvollzug der Argumentationslogiken und deren Verarbeitung in eigenem Denken und Urteilen fordern (s.u.). Auch passen die zeitgenössische Formulierung des Problems und die Retrospektiven, auf Deutung zielenden Leitfragen zuweilen nicht zusammen (vgl. Teil 1, Kap.1).

Viele der Lektionsleitfragen sehen einen geschlossenen Lösungsraum vor. Sie zielen letztlich auf die Wiedergabe einer vorgängig als richtig anzusehenden Deutung, die Lehrbuchautor(en) und Lehrer kennen und die Schüler(innen) nachvollziehen sollen. Diese Deutung selbst wird nicht als Interpretation oder

gar als Konstruktion sichtbar.[5] In Problem- wie Leitfragen erscheint die tatsächliche spätere Entwicklung oft als einzige, quasi notwendige Möglichkeit. [6] Oft enthalten sie auch bereits eine implizite Wertung über die zeitgenössischen Optionen: die nicht eingelösten Optionen der Geschichte (schon gar, wo sie nicht dem eigenen Werthorizont entsprechen), werden entweder ausgespart oder nur mit den Klammern der Delegation präsentiert.[7] Viele der Leitfragen zielen auf Sachurteile, setzen dabei aber oftmals andere Sachurteile ungefragt voraus, die reflektiert werden müssten. [8] Die Alterität der damaligen Probleme gegenüber heutigen wird somit zwar angesprochen, die durch ein Abwägen mehrerer Optionen unter zeitgenössischen Perspektiven mögliche Erfahrung wird jedoch nicht ermöglicht. Auch dieses Geschichtsschulbuch trägt somit deutlich den Charakter einer „(bi-)nationalen Autobiographie“, die die Entwicklung ex post legitimiert und die gesellschaftlich anerkannte Deutung präsentiert, nicht aber hinreichend zu offenem, eigenen Denken auffordert.

Das Kriterium der Eignung zur historischen Wahrnehmung verlangt nicht nur, dass den Schüler(inne)n möglichst authentisches Material aus der in Frage stehenden Zeit angeboten wird, sondern auch, dass im Sinne der Multiperspektivität i.e.S. relevante unterschiedliche Perspektiven zu damaligen Streitfragen zur eigenen Verarbeitung präsentiert werden. Dies ist bei weitem nicht immer eingehalten. Oftmals fehlt zu relevanten Quellen, die durchaus zeitlich fremde Gedanken und Urteile präsentieren, eine adäquate Gegenposition. Zuweilen finden sich durchaus deutlich kontroverse Quellen im geforderten Sinne, wobei zuweilen ihr Wert durch die Form der Aufgabenstellung eingeschränkt wird (vgl. unten).[9] Noch weniger präsent sind kontroverse historiographische Deutungen, sei es in Form von unterschiedlichen „nationalen“ Deutungen, oder auch hinsichtlich unterschiedlicher Interpretationen und Deutungen von Ereignissen und Strukturen auch innerhalb der Geschichtswissenschaft eines Landes. Pluralität, d.h. die Ermöglichung unterschiedlicher Deutungen und Schlussfolgerungen sowie Werturteile durch die Schüler(innen) ist schließlich kaum präsent, was aber oftmals wiederum am Aufgabenformat liegt.

Die in der deutschen Geschichtsdidaktik zuweilen erhobene Forderung, die Materialien in den Büchern für die Schüler(innen) eindeutig zu kennzeichnen („Q“, „D“, „T“, „K“) ist in Histoire/Geschichte nicht umgesetzt. Dies ist m.E. durchaus sinnvoll, weil es den Schüler(inne)n bzw. dem Unterricht die Thematisierung und Reflexion des Materialcharakters und -wertes nicht abnimmt, sondern erst ermöglicht. Allerdings erfordert es den eindeutigen und informativen Nachweise am Material selbst. Histoire/Geschichte folgt in dieser Frage einem „mittleren“, inkonsequenten Weg: Die Nummerierung der Materialien erfolgt – sinnvollerweise – neutral ohne Gattungsbuchstaben, jedoch sind die Quellentexte gegenüber Erläuterungen (blau) und Aufgaben (grün) sowie Autorentexten (ohne Kennzeichnung) durch gelbe Unterlegung hervorgehoben. Die Möglichkeit, den Status des jeweiligen Materials zu reflektieren, ist somit erschwert. Auch ist die Abgrenzung zwischen

Quellentext einer- und Einleitung, Referenz und Anmerkungen andererseits nicht immer klar erkennbar, weil diese innerhalb der gelben Kästen untergebracht sind. Als viel problematischer für den Gebrauch der Materialien erweist sich, dass diese Zusatzinformationen vom Schulbuchautor oftmals wesentliche Inhaltsaspekte bereits vorwegnehmen (vgl. S. 17, M3) und somit oftmals die Aufgaben entwerten, selbst dort wo sie sowieso nur ein „Herausarbeiten“ fordern (A3). Eigenständiges Denken wird so nicht gefordert und auch nicht gefördert, ein Querlesen, das Herstellen weiterer (ggf. gar neuer) Zusammenhänge durch Schüler(innen) auf Grund neuer Fragestellungen, erschwert, wenn nicht gar verhindert. Den Schüler(inne)n wird so die Denkarbeit abgenommen.[10] Allerdings finden sich auch Gegenbeispiele, bei denen Vorwegnahme nicht erfolgt ist und eine intensivere Beschäftigung mit den Quellen erforderlich ist.[11] Ebenso kommt es vor, dass die Formulierungen der Einleitungen zu den Quellen deren Status verunklaren (vgl. S. 27, M2). Ähnlich steht es mit den Unterschriften und -erläuterungen von Bildern. Einige geben (sinnvollerweise) „nur“ Hintergrundinformationen, andere haben jedoch den Charakter, über den engen Zusammenhang zum Bild hinaus Fortsetzungen des Verfassertextes zu sein. Auch sie liefern oft bereits die in den Aufgaben abgeforderte Interpretation (wiederum plakativ: S. 17; A2 zu M2). Die Verwendung der Materialien unter anderen Fragestellungen und in anderen Zusammenhängen als den vom Buch vorgegebenen wird so ebenfalls erschwert.

Die Aufgabenstellungen fordern überwiegend (nicht aber durchgängig) von den Schüler(inne)n lediglich Nachvollzug und Wiedergabe des in Verfassertext und Materialien explizit Ausgesagten oder durch ihre Zusammenstellung Angedeuteten. Sie besitzen oft einen nur geschlossenen „Lösungsraum“, gehören also gemäß den deutschen EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung) weit überwiegend zum Anforderungsbereich 1 (Reproduktion) und allenfalls II (Transfer). Aufgaben mit offenem und Pluralität ermöglichendem Lösungsraum, die zu eigenständigem Weiterdenken und einer Problematisierung, etwa in Form eines von den Schüler(inne)n selbst zu ziehenden Sach- und Werturteils, eines Gegenwartsvergleichs oder -bezuges anregen oder dies gar fordern, sind demgegenüber deutlich in der Minderzahl. Damit wird das Buch den Anforderungen eines deutschen Oberstufenunterrichts strukturell nicht gerecht.

Ein weiteres Problem vieler Aufgaben ist die unklare oder schiefe Verwendung der Operatoren. Grundsätzlich ist es gut, dass viele Aufgaben nicht bereits äußerlich die Form unechter Fragen haben, die den Schüler(inne)n signalisieren, es gäbe genau eine korrekte, möglichst gut zu formulierende; Antwort, sondern dass oft Arbeitsaufträge mit Hilfe von Operatoren formuliert werden. Sie verlangen von den Schüler(inne)n komplexere Bearbeitungen und Begründungen, deren Qualität reflektiert und diskutiert und differenzierter beurteilt werden kann. Allerdings ist diese Auftrags-Struktur keineswegs überall durchgehalten.

Das gilt etwa fast immer für Aufgaben mit „Zeigen sie auf, ...“. Diese Formulierung hat – neben der Suggestion einer vordefinierten Lösungsmenge – wie viele W-Fragen die Eigenschaft, die erwartete Form und Ausführlichkeit der Bearbeitung nicht anzugeben. Formal reicht so auch eine einfache nennende Aufzählung. Sie geben auch keinen Hinweis auf die „Verarbeitungstiefe“ des Problems durch Schüler(innen), haben also geringen diagnostischen Wert.[12] Einige Aufgaben sind mit dem zur Verfügung stehenden Material nicht zu bearbeiten (etwa S. 25, A1; S. 27, A1), bei einigen entspricht der verwendete Operator nicht der an dem Material möglichen Denkopration (S. 27, A3). Einige grundsätzlich sinnvolle Denk- und Urteilsaufgaben setzen ihrerseits Deutungen und Wertungen voraus, die einzubeziehen wären (etwa S. 21, A 6) oder lenken durch ihr „setting“ bereits stark die Denkrichtung (S. 23, A. 4). Viele der Aufgaben besitzen somit trotz Operator-Nutzung einen nur sehr engen oder gar geschlossenen „Lösungsraum“ (S. 23, A1; A2), sie sind oft wenig mehr als verdeckte Aufforderungen zur Wiederholung von Informationen, die entweder explizit oder aber wenig versteckt im Verfassertext oder in Quellen bereits enthalten sind (S. 25, A2).

Andere Aufgaben jedoch fordern von den Schüler(innen) durchaus eigenständigere Leistungen, darunter das Sich-Hineinversetzen in die vergangene Situation und eine zeitgenössische Perspektive (S. 39, A5; S. 47, A2). Hier ist also Fremdverstehen und Alteritätswahrnehmung gefordert, also eine Abstraktion von der eigenen, heutigen Urteilsbasis. Leider fehlt jeglicher Hinweis darauf, unter welchen Bedingungen eine solche Anforderung als erfüllt gelten kann. Das Vorkommen dieses Aufgabenformates ist also weniger ein Hinweis auf die Eignung des Buches zur Förderung historischen Wahrnehmens und (diachronen) Fremdverstehens,[13] als darauf, dass mit seiner Hilfe Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden sollen, diese Dimension historischer Kompetenz auch zu berücksichtigen.

Die Existenz von Methoden-Boxen bzw. -seiten erweist Histoire/Geschichte als zur aktuellsten Generation der Schulbücher deutscher Tradition gehörend. Auch hier zeigt sich eine grundsätzliche und sich auf dem deutschen Schulbuchmarkt langsam etablierende Orientierung auf den Geschichtsunterricht als ein „Denkfach“. Die Qualität der einzelnen Methodenseiten kann hier nicht eingehend kommentiert werden. Ein paar Beobachtungen sind jedoch möglich:

Die Methoden sind nicht gesammelt am Ende des Buches oder in einem eigenen Teil, sondern in den einzelnen Kapiteln auf Doppelseiten integriert. Das hat den Vorteil, dass sie nicht nur zum Nachschlagen verwendet werden. Ihre Thematisierung ist nicht nur optionales Addendum (isoliert und „ohne Wolle“), sondern regulärer Bestandteil des vorgeschlagenen Curriculums, und erfolgt im Rahmen eines Kontexts, der den Schüler(inne)n bereits bekannt ist und einen Fragehorizont aufspannt. Allerdings stehen die einzelnen Methodenseiten nach Durcharbeitung und Abgabe des jeweiligen Bandes den Schüler(inne)n nicht mehr zum Nachschlagen und Nachschauen zur

## Verfügung.[14]

Die Methode wird jeweils auf einer (nicht immer der ersten) Seite theoretisch beschrieben und auf der gegenüberliegenden Doppelseite einmal konkret „vorgeführt“. Eigene Arbeitsaufträge zum Einüben fehlen bei einigen,[15] nicht aber bei allen. Nicht zu finden sind explizite Rückgriffe späterer Aufgaben auf die explizit eingeführte Methode. Leider wird die in der kontextualisierten Präsentation der Methodenseiten liegende Chance, den Charakter der Methode als Weg zu einem bestimmten Erkenntnisziel und als Werkzeug zur Gewinnung dieser Erkenntnis offenzulegen, nicht eingelöst. Es fehlt zumeist eine Fragestellung. „Methode“ bleibt so weitestgehend „Arbeitstechnik“, die auf das „Bewährungsfeld“ (Pandel) Schule bezogen bleibt. Textquelleninterpretation heißt hier etwa: möglichst sinnige Wiedergabe und „Einordnung“ der aus der Quelle zu entnehmenden Informationen und ggf. (für deutsche Abiturienten) [16] auch noch deren Problematisierung. Ein weitergehendes Fragen nach weiteren zu erforschenden Einzelheiten, neuen Quellen, etc. ist nicht verlangt und kann es mangels fundierender Fragestellung wohl auch nicht sein. „Methoden“-Orientierung im Sinne der Förderung historischer Kompetenz ist das nicht.

Neben beiderseits des Rheins hinlänglich bekannten eigenen Themen und Materialien finden sich in diesem bilateralen Buch immer wieder solche, die in der jeweils Tradition anderen mehr oder weniger „ikonischen“ Status besitzen, in den überkommenen „eigenen“ Lehrwerken aber fehlen. Insofern scheint das Buch geeignet, den Schüler(inne)n auch die Geschichtskultur des jeweils anderen Landes näher zu bringen.[17] Zumeist erfolgt dieser „Perspektiven“wechsel jedoch als ein Wechsel des Themas auf der Ebene der Kapitel- und Lektionen. Zu dieser Struktur trägt auch die benannte, viele Aufgaben und Materialien durchziehende implizite Unterstellung einer „richtigen“ Lösung bei. Nicht Kontroversität, sondern Komparativität steht im Mittelpunkt dieses Buches. Für einen echten Perspektivenwechsel bräuchte es eine Gegenüberstellung zeitgenössischer wie späterer (historiographischer) Sichtweisen (auch gerne solche aus älteren Schulbüchern beider Staaten) auch die jeweils „andere“, die gemeinsame und die allgemeine Geschichte. So könnte dem Konzept der Perspektive als dem historiographischen und geschichtskulturellen Sehepunkt noch stärkeres Gewicht verliehen werden.

## II.

Insgesamt kann sich Histoire/Geschichte bei allen Mängeln im Einzelnen im Vergleich mit anderen Lehrwerken durchaus sehen lassen. Aus deutscher Sicht nicht tragbar ist lediglich die starke Vernachlässigung der Anforderungsdimension des eigenen Urteils (AFB III bzw. Orientierungskompetenz). Sie einzulösen sind vor allem die Lehrer gefragt, die sowieso hoffentlich kein Buch allein zur Grundlage ihres Unterrichts machen. Für weitere Auflagen oder Überarbeitungen wäre es allerdings nötig, die zum Teil in den Begleittexten der Materialien zu oft mitgelieferten Interpretationshinweise von diesen zu trennen. Auch müssen die

Aufgabenstellungen und Materialien zum Teil noch schärfer auf ein eigenes Denken hin formuliert werden.

Abschließend: In den Kommentaren zum ersten Band wurde vermeldet, die Initiatoren seien mit allen deutschen Kultusministerien übereingekommen, die Oberstufen-Richtlinien in allen Bundesländern auf dieses Schulbuch hin abzustimmen.[18] Dies ist sicherlich politisch ein großer Erfolg, zumal vor dem Hintergrund aller sonstigen föderalen Einigungsversuche in bildungspolitischen Fragen. Ob es aber auch zu wünschen ist? Sollte die Einigung auf die Kanonisierung der Inhalte von Histoire/Geschichte abzielen, liefe sie nicht nur aktuellen Bestrebungen der Stärkung schulischer Autonomie entgegen, denen zufolge gleiche Kompetenzen an unterschiedlichen, vor Ort schülerorientiert festzulegenden Inhalten vermittelt werden sollen, sondern stünde auch in den bilateralen Anteilen in unguter Konkurrenz zu weiteren ebenso notwendigen didaktischen Innovationen auf dem Lehrmittelmarkt. Das gilt nicht nur für die Erschließung weiterer Sektoren und Themenfelder der Geschichtswissenschaft (Geschlechter-, Mentalitäten-, Umweltgeschichte), die in diesem Werk wiederum kaum vorkommen, sondern auch für strukturell ganz ähnlich gelagerte, vom Gedanken der bilateralen Versöhnung und des Perspektivenwechsels sowie der Perspektivenerweiterung bzw. -verschränkung getragene Projekte (etwa das bereits in Planung befindliche deutsch-polnische Schulbuch) und ein etwaiges neues europäisches Werk.[19] Damit aber wäre wenig gewonnen, vielleicht sogar viel verloren. Sinnvoller wären Richtlinien, welche offener eine Kompetenzorientierung sowie zwingend die Thematisierung mehrerer Nationalgeschichten, Sektoren, und den kontrastiven Einbezug pluraler (aber nicht nur nationaler) Perspektiven fordern. Innerhalb eines solchen Rahmens hätte dieses Werk ebenso seinen Platz, wie andere bi- und hoffentlich bald kommende multilaterale und -perspektivische Werke.

-----  
[1] Etwa: neben den Kriterien von Bodo von Borries, Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik, Stuttgart 1980, S. 10–82, passim.

[2] Jörn Rüsen, Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts, in: Internationale Schulbuchforschung 14 (1992), S. 237–250.

[3] Multiperspektivische Quellen, kontroverse Deutungen und die Möglichkeit pluraler Deutungsergebnisse der Schüler(innen); vgl. Bodo von BORRIES, Perspektivenwechsel und Sinnbildungsfiguren im Umgang mit der Geschichte, in: DERS., Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004, S. 236–258, hier S. 245ff. Das Europäische Geschichtsbuch hatte dieses alles nicht oder nur sehr unzureichend eingelöst, indem es den Schüler(inne)n gewissermaßen nur eine gemeinsame Narration als kleinsten gemeinsamen Nenner jenseits aller Perspektiven- und Wertungsdifferenzen präsentierte, ohne nennenswerte Arbeitsaufträge und Denkmöglichkeiten; vgl. Frédéric Delouche, Jacques Aldebert, Johan Bender, Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis heute, Stuttgart 1998.

[4] Ausnahme: je ein Dossier zur „Entwicklung der Rolle der Frau in der Gesellschaft“ sowie zu „Kirche und Glaube.“

[5] Vgl. etwa: „Welche entscheidenden Weichenstellungen für das 19. Jahrhundert wurden im Rahmen des Wiener Kongresses vorgenommen?“; „In welcher Weise hat die konstitutionelle Monarchie die langfristige Etablierung eines parlamentarischen Repräsentativsystems in Frankreich vorbereitet?“; Mit welchen Widerständen sah sich die deutsche National- und

Freiheitsbewegung konfrontiert?"; (Histoire/Geschichte, S. 16).

[6] Vgl. auch „Welche entscheidenden Weichenstellungen für das 19. Jahrhundert wurden im Rahmen des Wiener Kongresses vorgenommen?“. Siehe auch Lektion 1/1/3: Der Lektionstitel ist zeitgenössisch formuliert („Ist die Einheit in Freiheit möglich?“), die Leitfrage dann retrospektiv: „Mit welchen Widerständen sah sich die deutsche National- und Freiheitsbewegung konfrontiert?“ (Histoire/Geschichte, S. 16). Anders in L1/1/5, wo Titel und Fragestellung retrospektiv angelegt sind, dafür offener im „Lösungsraum“.

[7] Vgl. L1/1/3: „Wie gelang es, die republikanische Staatsform trotz der schwierigen Situation nach der Niederlage 1870/71 zu etablieren?“ Aus den beigegebenen Quellen geht durchaus hervor, dass es eine monarchisch-restaurative Bewegung und gar Wahlmehrheit gegeben hat. Dennoch suggeriert die Leitfrage durch ihre verkürzte Formulierung, dass die Einführung der Republik allgemeine Intention gewesen sei, die auch von heute aus als Erfolg gewertet werden muss. Es fehlt jegliche Qualifikation, wem dies „gelang“, und für wen dies eine Niederlage war. Hier wird den Schüler(inne)n stillschweigend-unterschwellig durch die Fragestellung eine gegenwärtige Urteilsperspektive angesonnen, die mit einer der zeitgenössischen Perspektiven verbunden wird.

[8] Vgl. L 1/1/2: „In welcher Weise hat die konstitutionelle Monarchie die langfristige Etablierung eines parlamentarischen Repräsentativsystems in Frankreich vorbereitet?“. Vgl. auch: „Inwieweit war das Streben nach nationaler Einheit und Unabhängigkeit ein gesamteuropäisches Phänomen?“ (S. 18) Offener in ihrem „Lösungsraum“ damit stärker auf eigenständiges Denken der Schüler(innen) orientiert: „Inwieweit war das Streben nach dem Recht auf nationale Selbstbestimmung 1848 mit der Solidarität zwischen den Völkern vereinbar?“ (S. 20) „Weshalb gelang es 1848/49 nicht, die nationale Einheit Deutschlands dauerhaft zu verwirklichen?“ (L7; S. 26).

[9] Dies gilt etwa für die Thematisierung des „Volks-“ bzw. „Franzosenhasses“ im deutschen Vormärz. S. auch S. 17 M3 mit A3. Dort wird nach der Einschätzung einer zeitgenössischen Möglichkeit gefragt, wofür die beiden kontroversen Quellen keinerlei Informationen liefern.

[10] Vgl. nur im ersten Kapitel S. 17 (M1, M3), 19 (M2); S. 21 (M2, M3), S. 23 (M3, M4), S. 25 (M4).

[11] Vgl. Kap. 1: S. 19, M4; S. 21; M4; S. 25, M3; das Dossier in Kap. 2 (S. 40f.).

[12] Vgl. etwa S. 19, A1 (2 Teil), A3.

[13] Vgl. jetzt: Brigitte Dehne, »Mit eigenen Augen sehen« oder »Mit den Augen des anderen sehen«? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens, in: Jan-Patrick Bauer, Johannes Meyerhamme, Andreas Körper (Hg.), *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen – Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag*, Kenzingen 2008, S. 121–144.

[14] Vgl. die Lösung in der letzten Generation von „Forum Geschichte“, das vom Cornelsen-Verlag herausgegeben wird.

[15] So etwa bei der „Standardmethode“, der Textquelleninterpretation (Histoire/Geschichte, S. 28f.).

[16] Auf S. 28 in Histoire/Geschichte heißt es: „Im deutschen Abitur wird von Schülern darüber hinaus häufig eine Beurteilung der zentralen Quellenaussagen verlangt“. Dieser Satz ist irreführend: Der AFB III verlangt nicht eine Beurteilung der Quellenaussagen, sondern eine eigene Stellungnahme und Problematisierung zu den aus der Quelle herausgearbeiteten Zusammenhängen: „Der Anforderungsbereich III (AFB III) umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen (Reflexion und Problemlösung)“; vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte (EPA) 2005, S. 6 ([http://www.kmk.org/doc/beschl/196-13\\_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/196-13_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf)).

[17] Der darin liegende innovative Charakter ergibt sich aber eher im Vergleich der Schulbuch- und der mit ihnen sozialisierten Schüler(innen)generationen untereinander, weniger mit Blick auf konkrete Schüler(innen).

[18] Florent Claret, Von der Utopie zur Realität. Wie das deutsch-französische Geschichtsbuch geboren wurde, in: *Dokumente* 62 (2006) 5, S. 57–61, hier S. 59f.

[19] Vgl. Thomas Strobel, Startschuss für ein gemeinsames deutsch-polnisches Geschichtsbuch,

in: ECKERT – Das Bulletin 03 (2008), S. 26–28; Verena Radkau, *Geschichtsbücher als Sinnstifter eines neuen Europa?*, in: ECKERT – Das Bulletin; 03 (2008), S. 43f.; Joke van der Leeuw-Roord, *A common textbook for Europe? Utopia or a Crucial Challenge?*, in: Jan-Patrick Bauer, Johannes Meyer-Hamme, Andreas Körber (Hg.), *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen – Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag*. Herbolzheim 2008, S. 43–60.



Eckert.Dossiers Nr. 1

Daniela Kneissl

## **Das historische Bildmaterial im Deutsch-Französischen Schulgeschichtsbuch**

Kneissl, Daniela. „Das historische Bildmaterial im Deutsch-Französischen Schulgeschichtsbuch.“ In *Europa und die Welt*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. Eckert.Dossiers 1 (2009). <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0001-112>.

**edumeres.net**



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Daniela Kneissl

## **Das historische Bildmaterial im Deutsch-Französischen Schulgeschichtsbuch**

Der zweite Band des deutsch-französischen Schulgeschichtsbuchs zeichnet sich vielleicht in noch stärkerem Maße als der erste durch eine eindrucksvolle Bildfülle aus. Neu sind vor allem Dossiers, die sich direkt mit den Wechselwirkungen zwischen künstlerisch-visuellen Ausdrucksformen und der Gesellschaft beschäftigen, wie z. B. dem Personenkult um Stalin (S. 282f.), der Propaganda- und Kulturpolitik des Dritten Reiches (S. 272f.), dem Arbeiter im Blick des Malers (S. 114f.) oder der Darstellung von Totalitarismus im Film (S. 292f.). Dabei tritt gleichzeitig die enge Vernetzung von Geschichte und Weltbildern hervor, die durch visuelle Medien vermittelt werden und nur durch und in diesen rekonstruierbar sind (vgl. hierzu besonders Kap. 8: Das Zeitalter der Massenkultur).

Ein eigenes Kapitel widmet sich darüber hinaus den „Neue[n] Formen des künstlerischen Ausdrucks und des Engagements (1815–1933)“ (Kap. 7, S. 130–143), wobei in erster Linie versucht wird, Schlüsselwerke verschiedener Kunstepochen vor ihrem historischen Hintergrund zu verorten.

Außerdem befassen sich drei von neun Methodenteilen direkt mit der Interpretation visueller Quellen: Historienmalerei, Karikaturen oder Plakate und Fotografien. Hier verdichtet sich das im deutsch-französischen Geschichtsbuch vorherrschende Bildverständnis:

Der Methodenteil „Ein historisches Gemälde analysieren“ (S. 42f.) versucht, am Beispiel des 1885 entstandenen Bildes „Die Proklamierung des Deutschen Kaiserreichs“ von Anton von Werner die zentralen Kennzeichen der Historienmalerei und ihrer Bedeutung als Quelle herauszuarbeiten. Insgesamt zeichnet sich der Methodenteil durch ein mangelhaft entwickeltes Problembewusstsein aus. Die vorgeschlagenen Interpretationsschritte vermengen stark unterschiedliche Stadien der Bildanalyse, die eigentlich mit der Beschreibung des Bildaufbaus beginnen sollten, um von diesen Details aus auf die Intentionen der Darstellung zu schließen. Der Zusammenhang von Darstellungsweise und konkretem Entstehungsanlass (Bismarcks 70. Geburtstag) steht nicht im Zentrum der Analyse. Die alternativ formulierte Frage: „Inwieweit entspricht das Bild der historischen Realität?“<sup>1</sup> ist nicht zielführend, da die Annäherung an das Ereignis nur durch andere Quellen möglich ist, die jede für sich nur einen Teil des Geschehenen erfassen. Gerade der Auszug aus dem Augenzeugenbericht des Malers (S. 42) gibt in erster Linie Gehörtes wieder und steht im Übrigen nicht in eklatantem Widerspruch zum Gemälde. Die eigentlich interessante Erkenntnis besteht jedoch darin, dass hier historische Wirklichkeit in ein idealisiertes Bild gegossen wurde, das die Vorstellung vom zugrunde liegenden Ereignis bis heute dominiert und sogar ersetzt hat. Auf der Basis der angebotenen Mittel wird dies jedoch wohl kaum das Ergebnis eines schulischen Interpretationsprozesses sein.

Der Methodenteil „Eine Fotografie analysieren“ (S. 288f.) wählt als Beispiel ein hinlänglich bekanntes Foto, das Lenin im Jahr 1920 auf einer Rednertribüne zeigt. Die damaligen Weggefährten Trotzki und Kamenew, die beide ebenfalls auf der Fotografie erscheinen, wurden nach 1927 wegretuschiert, um so nach ihrer politischen Ächtung auch ihr Andenken zu tilgen. So weit, so gut. Auf dieses einzelne Bild fixiert, stellt der Methodenteil im Grunde aber nichts anderes dar als eine Generalverurteilung der Fotografie als Medium der Manipulation schlechthin.

Die Schüler werden sogar explizit dazu aufgefordert, am Computer selbst auszuprobieren, wie leicht man Bilder verfälschen kann. Damit werden aktuellste technische Entwicklungen unmittelbar auf die viel weniger ausgefeilten Möglichkeiten der analogen Fotografie der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bezogen.

Im Kontext des Geschichtsbuches ist dies fatal: Die gleichsam zwangsläufige Schlussfolgerung lautet, dass jede der abgebildeten Fotografien unter dem Aspekt der Anfälligkeit für Fälschungen betrachtet werden muss, darin eingeschlossen Bilder, die Misshandlungen der jüdischen Bevölkerung durch Wehrmacht und SS thematisieren (z.B. S. 325, 331, 332). Ernsthafte Auseinandersetzungen mit der Fotografie bleiben im zweiten Band des Geschichtsbuchs – wie übrigens schon im ersten Band – dagegen die Ausnahme. Die symbolische Tragweite fotografischer Bilder und die Folgen ihrer globalen Verbreitung werden lediglich gestreift (z. B. S. 299 am Beispiel der Fotografie von Iwo Jima). Eine zentrale Rolle dieser Fotografien, nämlich die Übermittlung der Visualität von Ritualen, die erst durch die Intention, sie zum Bild zu machen, ihre eigentliche Gestalt erhalten, bleibt dabei äußerst blass. Das Kapitel „Frankreich im Zweiten Weltkrieg“ wird beispielsweise mit zwei Fotografien eröffnet, die den Zeitraum abstecken sollen (S. 341): Ein Trupp deutscher Soldaten, der im Juni 1940 durch den Arc de Triomphe marschiert, und darunter eine im August 1944 an derselben Stelle entstandene Farbaufnahme, auf der eine Gruppe jubelnder Menschen mit amerikanischen Flaggen zu sehen ist. Tatsächlich ist es der Akt des Fotografierens, der den symbolischen Akt der Inbesitznahme bzw. Rückeroberung der Stadt unmittelbar mit einem starken nationalen Symbol verknüpft. Derartige Strategien der Formierung kollektiven Bewusstseins durch die Fotografie werden im didaktischen Konzept nicht einmal ansatzweise unterstrichen, sondern die Fotos bleiben, wie etwa im Dossier „Trauernde Gesellschaften“ (S. 228f.) reine Illustration. Dabei zeigen die auf Seite 228 abgebildeten Fotos völlig unterschiedliche Gedenkkulturen: nämlich die der unmittelbar Involvierten (Frontsoldaten, S. 228 unten) und die der Angehörigen (das Elternpaar, S. 228 oben). Gerade letzteres Bild gibt Rätsel auf: Die Inszenierung des alten Paares auf dem Soldatenfriedhof zeugt weniger von Trauer als von Stolz. Die Distanz der Gatten voneinander macht beide zu Flucht- und Endpunkten der zwei langen Reihen weißer Grabkreuze, die sich im Hintergrund verlieren. Aus welchem Kontext kommt dieses Foto? Handelt es sich um eine private Aufnahme oder um ein Bild, das für die Veröffentlichung gedacht war? In welchem zeitlichen Abstand zum Krieg wurde es aufgenommen? Wie so oft werden diese Informationen nicht zur Verfügung gestellt. Damit verstößt das

Geschichtsbuch gegen seine eigenen Prinzipien: In den Methodenteilen wird mehrfach dazu aufgefordert, ein Bild angemessen einzuordnen. Der Grund dafür dürfte kaum in einer lückenhaften Überlieferung zu suchen sein: Selbst so berühmte Fotos wie das der Landung amerikanischer Soldaten an „Omaha Beach“ in der Normandie im Juni 1944 (S. 311), aufgenommen von Frank Capa, erscheinen ohne den Namen des Fotografen.

Im Grunde sperrt sich das Geschichtsbuch gegen jeden Ansatz, der über eine rein dokumentarische Funktion von Fotos hinausgeht. Analytisches Potential – auch dies war schon im ersten Band mehr als deutlich – wird Fotos kaum zugestanden. So auch im Falle des Polizeifotos, das ein Opfer der Säuberungspolitik kurz nach der nationalsozialistischen Machtergreifung zeigt (S. 267): Die im Rahmen der Ermittlungen sorgfältig beschriftete Aufnahme wird als Beleg für einen politisch motivierten Mord präsentiert, aber nicht als Beleg für die Instrumentalisierung und Aushöhlung der Strukturen des Rechtsstaates, der zwar noch erfasste, was in aller Öffentlichkeit geschah, aber diese Informationen kaum noch zur Aufklärung einsetzen konnte.

Zu den wenigen gelungenen Beispielen einer Bildanalyse zählt der Methodenteil „Eine Karikatur oder ein Plakat analysieren“ (S. 256). Die Verfolgung der Entwicklung eines bestimmten Motivs wird jedoch leider an keiner anderen Stelle im Geschichtsbuch aufgegriffen. Doch fast scheint es so, als seien propagandistische Botschaften der einzige Bereich, in dem der Quellencharakter von Bildquellen wirklich ernst genommen wird. Auch hier werden nichtsdestotrotz hochrelevante Ansätze allzu oft sinnlos verschenkt:

So dient die nationalsozialistische Rassetafel (S. 260) nur der Illustration, der Text ist auf der kleinformatischen Abbildung nur teilweise erkennbar. Dabei ließe sich hier die Absurdität des Rassenwahns in beispielhafter Weise verdeutlichen: Dieses seinerzeit weit verbreitete Schaubild zeugt davon, dass die Konstruktion der „Volksgemeinschaft“ unmittelbar von einer Erweiterung des Idealtypus der „nordischen“ Rasse, dem kaum jemand entsprechen konnte, abhing: Erst mit der Erfindung der „fälischen“ und „westischen“ Rassen existierte die dringend benötigte Klammer zwischen „deutscher“ und „nordischer“ Rasse.

Sicherlich lässt sich einwenden, dass der Lehrende frei ist, jedes Bilddokument einer genaueren Analyse zu unterziehen und somit über den vorgegebenen Fragekanon hinauszugehen. Dem werden aber oft schon durch das zu kleine Format vieler Abbildungen Grenzen gesetzt. Verschenkt wurde außerdem die Möglichkeit, einzelne Themen und Kapitel anhand des angebotenen Bildmaterials zu verknüpfen. Die mediale Verwendung des berühmten Fotos von 1919, auf dem Friedrich Ebert und Gustav Noske in Badehosen abgebildet sind, wird – zu Recht – als Beleg für die Karikierung der Demokratie präsentiert (S. 148). Im Kontext des Themas „Massenmedien und Freizeit im 20. Jahrhundert“ stellt sich jedoch auch die Frage nach der gesellschaftlichen Akzeptanz des entblößten Körpers und dies nicht nur in Verbindung mit dem auf derselben Doppelseite abgebildeten Porträt der halbnackten Josephine Baker (S. 149) oder dem der britischen Schwimmerinnen (S. 150), sondern auch im Kontext der Ideologisierung körperlicher Makellosigkeit im 20. Jahrhundert (vgl. die Skulptur „Bereitschaft“ von Arno Breker auf S. 273).

Als Fazit bleibt festzustellen: Zwar ist der Versuch erkennbar, Bilder im Schulgeschichtsbuch als gleichwertige Quelle zu nutzen, er wird aber nicht konsequent umgesetzt. Bilder werden in den „Fragen und Anregungen“ zwar in der Regel miteinbezogen, bleiben insgesamt jedoch im Stadium der Illustration stecken, da allzu oft die nötigen Informationen fehlen, um die Bildquellen angemessen interpretieren zu können<sup>2</sup>. Dies ist äußerst bedauerlich: Ihre Fähigkeit, über den Text des Schulbuchs hinausgehende Erkenntnisse zu liefern, können die Bilder somit in vielen Fällen nur schwer entfalten. Echte Bildkompetenz kann auf diese Weise kaum vermittelt werden. Wesentlich sinnvoller wäre es gewesen, weniger Bilder gezielter auszuwählen, in angemessener Größe zu reproduzieren und evtl. durch Rückverweise in verschiedenen Kapiteln sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Letztlich ist es die zu große Zahl von Bildern, die dem Konzept schadet: Auch der zweite Band des deutsch-französischen Geschichtsbuchs hat sich eher im Bilderwald verlaufen als ihn gelichtet.

<sup>1</sup>Ähnlich missverständlich wird der Realismus-Begriff auf Manets Bild „Déjeuner sur l'herbe“ angewendet. Gerade hierbei handelt es sich um ein äußerst vielschichtiges Beispiel: Der Effekt des „Realismus“ entsteht durch die Versetzung einer bukolischen Szenerie in die Gegenwart. Im herkömmlichen Sinne „realistisch“ ist das Picknick mit der nackten Frau wohl kaum. Vor allem wird der Akt aus seinem traditionell mythologischen Kontext genommen und verliert somit seine moralische Rechtfertigung. Daraus entstand für die Zeitgenossen der Eindruck des Vulgären, zumal die nackte Frau nicht als entrücktes Wesen dargestellt wird. Mit der angebotenen Definition des Realismus (S.132) hat das Gemälde wenig zu tun, denn die Szenerie an sich spiegelt sehr wohl eine idealisierte Weltsicht.

<sup>2</sup>So etwa, um nur ein Beispiel zu nennen, im Hinblick auf das Wandgemälde „The New Deal“ von Conrad Albrizio (S. 97). Die Bildunterschrift lautet: „Präsident Roosevelt gewidmet, 1934“. Für die Interpretation wäre es jedoch wichtig, zu wissen, dass Albrizio im Süden der USA zahlreiche öffentliche Gebäude wie Schulen, Fabriken oder Postämter mit seinen Fresken ausmalte. Es handelte sich also um monumentale „Motivationsbilder“, die von besonders vielen Menschen gesehen werden und aufgrund des Wiederholungseffekts Spuren im Bewusstsein hinterlassen sollten.

Eckert.Dossiers Nr. 1

Corine Defrance

**Das Deutsch-Französische Geschichtsbuch:  
Der 2. Band und die Lehren aus der Vergangenheit**

Defrance, Corine. „Das Deutsch-Französische Geschichtsbuch: Der 2. Band und die Lehren aus der Vergangenheit.“ In *Europa und die Welt*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. Eckert.Dossiers 1 (2009). <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0001-101>.

edumeres.net



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Corine Defrance

## **Das Deutsch-Französische Geschichtsbuch: Der 2. Band und die Lehren aus der Vergangenheit**

„Unter dem Titel Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945 behandelt er eine für die Nachbarn besonders schwierige Epoche, die durch drei große Kriege geprägt ist. Angesichts dieser von Feindseligkeiten und Misstrauen geprägten Zeit wird die Bedeutung des heute erreichten Vertrauens und der Intensität der deutsch-französischen Beziehungen besonders deutlich“<sup>1</sup>.

Wie die Pressemitteilung des Senats der Stadt Berlin hervorhebt, war dieser zweite Band des gemeinsamen Schulbuches, der für die Schüler der 11. und 12. Klasse bzw. der *Première* bestimmt ist, mit besonderer Spannung erwartet worden, da es sich um eine Epoche von extremer Dramatik handelte. Sich mit den drei Kriegen zu beschäftigen – einem deutsch-französischen und den beiden Weltkriegen – ist das für ein deutsch-französisches Team heute noch immer eine größere Herausforderung als den Prozess der Annäherung, der Aussöhnung und der bilateralen Zusammenarbeit sowie des Aufbaus Europas zu behandeln, so wie es – unter anderem – im ersten Band des im Frühjahr 2006 erschienenen Schulbuches geschah?

Der zweite Band zeichnet sich einerseits durch Kontinuität aus; er wird von denselben Verlagshäusern (Klett und Nathan) und denselben verantwortlichen Geschichtslehrern (Peter Geiss, Guillaume Le Quintrec und Daniel Henri) herausgegeben, andererseits findet sich unter den Autoren eine Reihe von Neuzugängen. Um diese 130 Jahre zu behandeln, wurde der Autorenpool auf zwölf Historiker (sechs aus dem alten Team und sechs neue Autoren) erweitert, die alle in der Oberstufe oder in den Vorbereitungsklassen („*classes préparatoires*“) der „*grandes écoles*“ unterrichten. Die wissenschaftliche Projektgruppe, unverändert auf der französischen Seite, wurde auf der deutschen Seite nur leichten Veränderungen unterworfen, insoweit als der Repräsentant des neuen Bevollmächtigten der Bundesrepublik Deutschland für die deutsch-französische kulturelle Zusammenarbeit (der Berliner Bürgermeister Klaus Wowereit hatte die Nachfolge des Saarländers Peter Müller angetreten) und der Historiker der Universität Düsseldorf, Gerd Krumeich, integriert wurden.

Die weitgehende Kontinuität bei den Arbeitsgruppen schloss Neuerungen in der Umsetzung des Schulbuches nicht aus. Sagen wir es gleich: Dieser zweite Band ist in vielerlei Hinsicht ausgereifter als der erste. Es waren offensichtlich Lehren aus den Erfahrungen aus dem Jahr 2006 gezogen worden. Die Autoren verfügten über mehr Zeit und eine größere Handlungsfreiheit, allein schon deshalb, weil die Klassen der *Première* in Frankreich bzw. der 11. und 12. Klassen in Deutschland nicht unter dem Druck von Abitur bzw. *Baccalauréat* stehen. So sind Veränderungen zu beobachten, die vor allem die Verwendung



von historiographischen Textauszügen und die pädagogisch-didaktischen Praktiken betreffen, aber auch der gewandelten Selbstdarstellung geschuldet sind.

### **Die Selbstdarstellung des Schulbuches: Der Akzent liegt auf den zivilgesellschaftlichen Ursprüngen**

„In Berlin ist das weltweit einmalige Projekt eines gemeinsamen Schulbuchs für den Geschichtsunterricht zweier Nationen geboren worden, und deshalb freut es mich als Regierender Bürgermeister Berlins ganz besonders, dass wir den zweiten Band dieses Werkes [...] im Herzen Berlins der Öffentlichkeit präsentieren“ hatte Klaus Wowereit am 9. April letzten Jahres im Deutschen Historischen Museum erklärt<sup>2</sup>. Um nicht den Eindruck einer doppelten „offiziellen Präsentation“ – in Berlin und dann in Paris am 23. April 2008 – zu erwecken, die das Risiko barg, dem Schulbuch einen „offiziellen“ Charakter zu verleihen, erschien es unerlässlich, den Ursprung des Projekts in Erinnerung zu rufen. Die Idee des Schulbuches wurde im Januar 2003 vom deutsch-französischen Jugendparlament entwickelt. Dass die Politiker auf dem zivilgesellschaftlichen Ursprung der Initiative bestehen, ist nicht neu. Hingegen hat sich die Präsentation durch die wissenschaftliche Projektgruppe deutlich verändert und der Vergleich der beiden Vorwörter des ersten und des zweiten Bandes ist sehr instruktiv.

Nun hebt die wissenschaftliche Projektgruppe die alleinige Rolle der Jugendlichen bei der Entstehung des Projektes hervor, während noch 2006 die Projektgruppe vor allem „den Grad der Integration der Zusammenarbeit zwischen den Regierungen „hervorgehoben hatte sowie die bereits seit den 1950er Jahren bestehende Zusammenarbeit zwischen den Lehrern beider Ländern in Bezug auf die Schulbücher. Diese problematische Darstellung, die den Regierungen die eigentliche Initiative zuschrieb, hatte die Projektgruppe zur Klarstellung veranlasst, dass es sich „selbstverständlich nicht“ um ein offizielles Schulbuch handele. Hatte sie dadurch nicht selbst dazu beigetragen, diesen Eindruck erst entstehen zu lassen?

Diese Beunruhigung über eine Aneignung dieses Projektes durch die Politik fand sich in den Kommentaren nach der Veröffentlichung des ersten Bandes wieder. Natürlich hat es sich nie um eine „offizielle Darstellung“ gehandelt, die von den Politikern „diktiert“ worden war. Vielmehr haben die Autoren stets völlig eigenverantwortlich gearbeitet, und der Einsatz des in Konkurrenz zu zahlreichen anderen traditionellen Lehrwerken stehenden Schulbuchs lag immer in der freien Entscheidung der Lehrer. Selbstverständlich reicht der Verweis auf die Rolle des deutsch-französischen Jugendparlaments nicht aus, um alle Zweifel auszuräumen. Handelte es sich wirklich um eine zivilgesellschaftliche Initiative? Einige Äußerungen von Verantwortlichen aus den Ministerien seit 2006, in Frankreich wie in Deutschland, gaben zu der Vermutung Anlass, dass diese Idee den jungen Parlamentariern eingeflüstert worden sei (und es scheint als sei die Idee in Genshagen geboren, in den Köpfen von Brigitte Sauzay und Rudolf von Thadden<sup>3</sup>). Aber hat ein erfolgreiches Projekt, wenn man dem deutschen Sprichwort folgen will, nicht immer mehrere Väter?

Um auf diese Frage zu antworten, muss man die Zusammensetzung und das Funktionieren des Jugendparlaments einer genaueren Analyse unterziehen<sup>4</sup>. Sicherlich, dieses Parlament, das vom Deutsch-Französischen Jugendwerk<sup>5</sup> ins Leben gerufen worden war, hat niemals den Anspruch erhoben, repräsentativ zu sein (es war auf „pragmatische“ Weise mit den Partnergymnasien des Jugendwerkes gegründet worden). Die Jugendlichen, die auf 15 thematische Unterkommissionen verteilt waren, haben anschließend über die Vorschläge diskutiert und in einer Vollversammlung über jeden der 15 Vorschläge abgestimmt, wobei nur zwölf von ihnen angenommen wurden. Einige ihrer Forderungen entsprachen nicht den Wünschen der Politiker. So beweist die Forderung, „aus der Atomkraft“ auszusteigen, entgegen der politischen Linie Frankreichs, die tatsächliche Autonomie des Parlaments. Die Jugendlichen selbst verweisen immer darauf, dass alle ihre Vorschläge auf eigenen Überlegungen beruhen. Auch wenn das nicht die Frage nach möglichen Beeinflussungen beantworten kann, so wäre es doch etwas gewagt zu behaupten, dass eine Versammlung von 500 Gymnasiasten im Alter von 15 bis 19 Jahren rundweg manipuliert werden könnte!

Die Umsetzung des Projektes musste notwendigerweise in den Händen der Regierenden und der Verwaltungen liegen, die die dazu notwendige Kompetenz besaßen. So mussten die 16 Länder der Bundesrepublik, die in der Kultur- und Bildungspolitik souverän sind, dazu gebracht werden, ihre Lehrpläne für den Geschichtsunterricht in gemeinsamen Verhandlungen zu harmonisieren, um dann anschließend eine Übereinkunft mit dem zentralisierten System Frankreichs in die Wege zu leiten. Die Verwirklichung des Projektes verlangte folglich ein doppeltes Engagement der Regierungen und der Historiker.

### **Eine harmonische Kooperation als Spiegel der jüngsten Tendenzen in der Geschichtswissenschaft**

Erschwerte der behandelte Zeitraum die Zusammenarbeit zwischen den deutschen und französischen Autoren? Nein, denn das Schulbuch ist kein Instrument der deutsch-französischen Annäherung. Es gibt einen fundamentalen Unterschied zu anderen Versuchen von gemeinsamen Publikationen zwischen Ländern, die Konflikte überwinden wollen. Die Realisierung dieses wirklichen Schulbuches, das in den Klassen benutzt werden kann, und das viel mehr ist als nur eine gemeinsame pädagogische Materialsammlung, war nur möglich, weil die Diskussion über die Vergangenheit zwischen Forschern, Lehrern und Öffentlichkeit schon seit langen Jahren in Gang ist. Wie schon Pierre Monnet, Historiker und Mitglied der wissenschaftlichen Projektgruppe, sagte, „die deutschen und französischen Historiker sind sich über die Gründe für den Ersten Weltkrieg einig. Die These von den deutschen Militaristen, die sich auf Frankreich gestürzt hätten, wird schon seit mehr als 15 Jahren nicht mehr vertreten“<sup>6</sup>. Diese Feststellung gilt auch für den Zweiten Weltkrieg, das Dritte Reich und Vichy. Diese dramatischen Perioden sind keine Tabuthemen mehr.

Soll das heißen, dass es keine wissenschaftlichen Kontroversen mehr gibt und

dass wir zu einer einheitlichen Interpretation der Geschichte gelangt sind? Nein, glücklicherweise nicht! Aber die Diskussionen entstehen heute nicht mehr zwischen verschiedenen „nationalen“ Lagern von Historikern. Die Frontlinie spiegelt nunmehr die unterschiedlichen Standpunkte der Vertreter verschiedener Ansätze wider: politisch, kulturell, sozial, ökonomisch usw. Innerhalb des Autorenteam und der Mitglieder der wissenschaftlichen Projektgruppe entzündete sich die Debatte hauptsächlich an der Gewichtung der angeschnittenen Themen. So bedauerte der Historiker Horst Möller, Direktor des Instituts für Zeitgeschichte und Mitglied der wissenschaftlichen Projektgruppe, dass „Picasso in seinem Jahrhundert“ soviel Platz einnehme wie die Kultur von Weimar, und er beklagt, dass die Massenkultur gegenüber der klassischen Kultur eine zu hohen Stellenwert genieße. Die Autoren selbst legten hingegen Wert darauf, die Bedeutung dieser populären Kultur hervorheben<sup>7</sup>.

Die Dossiers zur Historiographie sind ein Plus dieses Schulbuches und eine Neuerung im Verhältnis zu 2006. Sie zeugen von einer besseren Umsetzung der jüngsten Entwicklungen in der historischen Forschung (vgl. die Hitlerbiographie von Ian Kershaw). Sicherlich, das 19. Jahrhundert wurde vernachlässigt, die Dossiers betreffen alle das 20. Jahrhundert – „War die Republik von Weimar zum Scheitern verurteilt?“; „Der Faschismus: ein universelles Phänomen?“; „Die Rolle Hitlers im Spiegel der Forschung“; „Der Totalitarismus – ein umstrittenes Analysemodell“. Man hätte sich noch andere Dossiers gewünscht, über den Kolonialismus oder den Ersten Weltkrieg. Ein solches Dossier über den „Großen Krieg“ hätte zeigen können, dass die gegenwärtige Debatte nicht mehr Franzosen und Deutsche, sondern die französischen Historiker untereinander spaltet, in diejenigen, die die Brutalisierung der Gesellschaften hervorheben und jene, welche die auf den Menschen lastenden Zwänge betonen und sie eher als Opfer betrachten.

### **Ein Kompromiss zwischen der deutschen und französischen pädagogischen Praxis**

Mehr noch als die Interpretation der Ereignisse bestehen in der pädagogischen Praxis der beiden Länder noch immer erhebliche Unterschiede. Das Schulbuch versucht sie zu überwinden und schafft ein fruchtbares Terrain für den pädagogischen Austausch. Die Dossiers zur Historiographie ermöglichen es, die Schüler für unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten zu sensibilisieren. Sie lassen sich als didaktischer Beitrag der deutschen Seite identifizieren, bei dem die Schüler zu einer Stellungnahme zu Texten von Historikern aufgefordert werden, wohingegen in Frankreich eher „Quellentexte“ kommentiert werden. Auf der anderen Seite ist die Darstellung auf einer Doppelseite – die Lektion auf der linken, das pädagogische Material auf der rechten Seite – eher auf französische Praktiken zurückzuführen; ebenso wie die Hervorhebung und die Qualität der ikonographischen Darstellungen und der Karten.

Im Verhältnis zum ersten Band sind die Dossiers „Methode“ zahlreicher und jetzt auch an einzelne Kapitel angeschlossen. Eine der Seiten gibt

üblicherweise eine allgemeine Analyse des Dokumententyps oder der entsprechenden Übungen, während die andere ein Beispiel erläutert. Einige dieser Dossiers greifen bereits im ersten Band angesprochene Aspekte auf (einen Text erklären, einen Aufsatz schreiben, eine historische Karte, statistische Daten oder eine Karikatur analysieren). Das war notwendig, weil mit dem Schulbuch für die Abschlussklassen begonnen worden war (man wird es im dritten Band wieder aufgreifen müssen, der für die 11. Klasse bzw. die Seconde konzipiert wird, die erst noch in die historische Methodik eingeführt werden müssen). Andere sind neu und bemerkenswert, wie das über die Analyse von Fotos, bei der die Gymnasiasten auf die Möglichkeit zur Manipulation aufmerksam gemacht werden. Die allgemeine Darstellung (S. 288) gibt zunächst einige Informationen über die Geschichte und ihre Bedeutung als Quelle sowie technische Erklärungen zum Fotografieren, das Ausschneiden und Retuschieren von Abzügen, um dann den Schülern ein Analyseschema anzubieten, das sie anhand der im Schulbuch abgebildeten Fotos in die Praxis umsetzen können. In Kapitel 15 (Vom bolschewistischen Russland zum stalinistischen Regime), geht das Beispiel (S. 289) sinnigerweise auf die „Manipulation der Fotografien unter dem Stalinismus“ ein. Das Dossier „Zeitzeugen befragen (Oral History)“ verweist seinerseits auf Übungsarten, die bislang eher in Deutschland als in Frankreich praktiziert werden.

### **„Ein gemeinsames Geschichtsbewusstsein entwickeln“**

Inwieweit entspricht dieses Schulbuch den Forderungen aus dem Lastenheft vom Oktober 2004, in dem der Wunsch nach „einem Beitrag zur Schaffung eines gemeinsamen Geschichtsbewusstseins bei den jungen Deutschen und Franzosen innerhalb des Prozesses der europäischen Einigung“ ausgesprochen wurde?

Wie in Band 1 bietet das Schulbuch zusätzliche Abschnitte mit dem Titel „wechselseitige Wahrnehmung“, in denen der Wille zur Multiperspektivität seinen Ausdruck findet. Mehr noch als im ersten Band spiegelt die gesamte Struktur die Priorität des europäischen Ansatzes wider. So beginnt das Buch mit einem Kapitel mit dem Titel „Vom Europa der Fürsten zum Europa der Völker? – Nationale und liberale Bewegungen (1814–1852)“ und schließt mit einem über „Europa und seine Nationen: Konflikte und Herausforderungen (1815–1945)“. Dieses letzte Kapitel, das der europäischen Idee gewidmet ist, fand auf die Initiative der Autoren Eingang in dieses Buch. Das gesamte Konzept des Werkes zeugt von dem Bemühen, die parallele Darstellung von nationalen Perspektiven zugunsten einer transversalen Analyse zurückzudrängen. Besonders im ersten Teil – „Die Ära der Nationen (1814–1914)“, in dem der politische Ansatz dominiert, findet sich diese „nationale“ Darstellung, die im Übrigen von dem Kapitel „Deutschland und Frankreich: Antworten auf die Herausforderungen des 19. Jahrhunderts“, das kompromisslos dem vergleichenden Ansatz folgt, ergänzt wird. Aber, um nur ein Beispiel zu nennen, die dem Ersten Weltkrieg und dem Ende des Krieges gewidmeten Kapitel bieten eine breite Palette der soziokulturellen Entwicklungen, denen alle europäischen Gesellschaften unterworfen waren.

Das Werk geht selbstverständlich über die Geschichte Europas hinaus, behandelt die anderen Kontinente und die Beziehungen zwischen Europa und der Welt (Emigration, ökonomische Abhängigkeiten, technischer und kultureller Transfer, Kolonialisierung, Globalisierung der Konflikte... So lässt das dem Zweiten Weltkrieg gewidmete Kapitel den Weg in den Krieg im Jahr 1931 beginnen, mit der Besetzung der Mandschurei durch die Japaner, und geht damit über einen europazentrierten Ansatz des Zweiten Weltkrieges und seiner Ursprünge hinaus.

Man kann die unterschiedlichen Ansätze nur begrüßen, das Werk bietet zugleich vergleichende Geschichte und *histoire croisée*, berücksichtigt Perzeptionen und Rezeptionen (das Dossier „Deutsche und Franzosen in der wechselseitigen Wahrnehmung“, das dem 19. Jahrhundert gewidmet ist), Beziehungs- und Transfergeschichte. Es wechselt zwischen der politischen, sozialen und ökonomischen Perspektive, aber vor allem zwischen der kulturellen und anthropologischen, die den meisten Platz einnimmt. Bereits 1930, als die Historiker Fritz Kern und Jean de Pange eine binationale Redaktion eines „Handbuches der deutsch-französischen Beziehungen“ ins Auge fassten – der sehr entfernte Vorgänger dieses Projektes<sup>8</sup> –, hatten sie betont, dass die kulturelle und zivilgeschichtliche Perspektive am besten dazu geeignet sei, um Ähnlichkeiten, Konvergenzen sowie den Austausch zwischen den beiden Nationen aufzuzeigen, während die politische Geschichte, die zu jener Zeit noch überwog, nur dazu geeignet sei, die Unterschiede und Konflikte hervorzuheben. Diese Einschätzung ist noch heute gültig, und fast 80 Jahre später gelingt es den deutschen und französischen Historikern und Lehrern erst durch die Vereinigung dieser verschiedenen Ansätze, eine Geschichte miteinander zu teilen, die lange Zeit die europäischen Völker gespalten hat.

(Übersetzung: Birgit Martens-Schöne)

<sup>1</sup>„Wowereit und Darcos übergeben neues deutsch-französisches Geschichtsbuch druckfrisch der Öffentlichkeit“, [www.berlin.de/landespressestelle/archiv/2008/04/02/97346](http://www.berlin.de/landespressestelle/archiv/2008/04/02/97346)

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Rainer Riemenschneider, Un manuel scolaire peut-il être plurinational? L'exemple du manuel d'histoire franco-allemand, in: Michèle Verdelhan-Bourgade, Béatrice Bakhouché, Pierre Boutan, Richard Étienne, Les manuels scolaires, miroirs de la nation?, Paris 2007, S. 75–86.

<sup>4</sup>Vgl. zum deutsch-französischen Jugendparlament: Corine Defrance, Le manuel franco-allemand d'histoire : clé de voûte de la coopération entre historiens français et allemands ?, in : Ebisu [revue semestrielle de la Maison franco-japonaise de Tokyo, Ausgabe zum Thema „Écrire une histoire commune en Asie Orientale et en Europe“ hg. von Lionel Babicz], erscheint im Herbst 2008.

<sup>5</sup>Vgl. Hans Manfred Bock, Corine Defrance, Gilbert Krebs, Ulrich Pfeil (Hg.), Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse, 1963–2008, Paris 2008.

<sup>6</sup>Catherine Rollot, Français et Allemands écrivent ensemble l'histoire des guerres, in: Le Monde, 10. April 2008.

<sup>7</sup>Gespräch der Autorin mit Horst Möller, Daniel Henri und Guillaume Le Quintrec, April und Mai 2008.

<sup>8</sup>Corine Defrance, Ulrich Pfeil, Au service du rapprochement franco-allemand. Dialogue d'historiens de part et d'autre du Rhin, in: Georges Mink, Laure Neumayer (Hg.), L'Europe et ses passés douloureux, La Découverte, Paris, 2007, S. 91–103.