

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)“.