

Europäische Geschichte à la franco-allemande?

Das deutsch-französische Geschichtsbuch in der Analyse

Eine Einleitung von Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil*

Der erste Eindruck: Ein buntes Bilderbuch. Zumindest bei oberflächlicher Betrachtung scheint das neue deutsch-französische Geschichtsbuch für die gymnasiale Oberstufe beziehungsweise die Terminale schon fast überreich an Bildern, Graphiken und Karikaturen. Indes darf man sich hiervon nicht täuschen lassen: Dieses Buch ist ein wirkliches Ereignis, denn wann hat in der Vergangenheit die Herausgabe eines neuen Schulgeschichtsbuches schon einmal eine solche Öffentlichkeit gefunden? Nicht nur die großen deutschen und französischen Tageszeitungen berichteten in ausführlichen Artikeln über diese Begebenheit; sondern auch bekannte Mittlerpersönlichkeiten wurden in der Presse nach ihrem Urteil gefragt. Dass sie wie im Fall von Alfred Grosser „kaum ein gutes Haar an dem Geschichtsbuch“¹ ließen, ist zur Kenntnis zu nehmen², sollte aber auch nicht überbewertet werden, denn natürlich ist es ein Leichtes, neben vielem Gelungenem auch immer weitere Auslassungen, ja grobe Schnitzer in diesem Werk zu finden. Gleichzeitig sollte die Kritik die Lehrer nicht abschrecken, sich selbst ein Bild von dem Buch zu machen. Fehler, Lücken und umstrittene Beurteilungen ließen sich auch in den anderen auf dem Markt befindlichen Schulbüchern finden, doch fanden diese in der Vergangenheit eben nicht das gleiche Maß an kritischer Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit.

Dass es in den letzten Wochen zu einer derartigen Medialisierung kam, liegt natürlich nicht

zuletzt auch an dem ebenso ernsthaften wie wichtigen Anliegen dieses Schulbuches: Am 23. Januar 2003 verabschiedete ein Jugendparlament des Deutsch-Französischen Jugendwerkes anlässlich des 40. Jahrestages des Elysée-Vertrages eine Resolution, die ein gemeinsames Geschichtsbuch für deutsche und französische Schüler forderte. Gut drei Jahre später liegt dieses Unterrichtswerk nun vor – eine bemerkenswerte politische, aber auch verlegerische Leistung. Politisch bemerkenswert, weil es vielfältige Hindernisse zu überwinden galt – zwischen den Kultusbürokratien beider Länder, aber auch insbesondere innerhalb der Bundesrepublik, wo Schulbücher Länderangelegenheit sind und dementsprechend die Regierungen aller 16 Bundesländer zustimmen mussten. Hierfür kann den Koordinatoren, dem saarländischen Ministerpräsidenten Peter Müller als dem Bevollmächtigten der Bundesregierung für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Elysée-Vertrags und dem französischen Erziehungs- und Forschungsminister François Fillon sowie seinem Nachfolger Gilles de Robien, nur Anerkennung gezollt werden. Bemerkenswert aber ist auch, dass sich zwei Verlage – der Ernst Klett Schulbuchverlag in Leipzig und Stuttgart auf deutscher und die Editions Nathan aus Paris auf französischer Seite – gefunden haben, die in Rekordzeit das Manuskript erstellten. Ihnen zur Seite stand dabei eine Projektgruppe mit Vertretern der Kultusbürokratie, aber auch bekannten Historikern beider Länder.

* PD Dr. Reiner Marcowitz, Technische Universität Dresden, zur Zeit Gastdozent am Deutschen Historischen Institut Paris (DHIP), und Prof. Dr. Ulrich Pfeil, Universität Jean Monnet in Saint-Etienne, haben dankenswerter Weise das Dossier dieser Ausgabe koordiniert.

Die Autorenequipe unter Führung von Peter Geiss und Guillaume Le Quintrec wiederum hat echte Pionierarbeit geleistet: Zunächst mussten deutsche und französische Schulpläne verglichen werden – wobei sich überraschend herausstellte, dass die inhaltlichen Anforderungen überwiegend übereinstimmten –, dann die Themen festgelegt und schließlich jeweils in einem deutsch-französischen Tandem der Text niedergeschrieben werden, wobei es unterschiedlichen Unterrichtsstilen Rechnung zu tragen galt: einem eher diskursiven und quellenorientierten in Deutschland und einem auf Begriffsklärung und Informationsvermittlung in Bild und Schrift in Frankreich. Entstanden ist eine Geschichte Europas eingebettet in den globalen Kontext aus deutscher und französischer Perspektive. Diese Grundanlage des Buches entspricht einem didaktischen Prinzip, das sich seit den 1950er Jahren in deutsch-französischen Schulbuchgesprächen herausgebildet hat, aber gerade in Lehrwerken noch nicht die ihm gebührende Rolle spielt: die Multiperspektivität. Diese basiert auf der grundlegenden geschichtstheoretischen Einsicht, dass eine beobachterunabhängige Erkenntnis der vergangenen Wirklichkeit nicht möglich ist, weil jede Aussage über ein Ereignis, ja ein Datum geschweige denn einen komplexen Zusammenhang nur von einer bestimmten sozialen, kulturellen oder anderweitig bestimmten Perspektive aus gemacht werden kann. Dies gilt jedoch nicht nur für Aussagen über die Vergangenheit, sondern auch schon für Kommentare der Zeitgenossen des jeweils zu betrachtenden Ereignisses. Gemäß dieser geschichtsdidaktischen Prämisse sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, ein eigenständiges historisches Denken zu erwerben und die verschiedenen Sichtweisen als plurale Angebote für eine individuelle Identifikation zu reflektieren.

Im Dossier dieser Ausgabe setzen sich Spezialisten aus Deutschland und Frankreich detailliert mit den fünf Teilen des Schulbuches, die in 17 Kapitel gegliedert sind, auseinander. Dabei sparen sie nicht mit Kritik: Dem wissenschaftlichen Historiker scheint vieles ungenau und zu verkürzt.

Dahinter steckt natürlich der traditionelle Dissens zwischen Pädagogen und Wissenschaftlern: Wo diese erschöpfende Differenzierung und Präzision verlangen, denken jene vor allem an die praktische Vermittlung und sind deshalb eher geneigt, ein gewisses Maß an produktiver Oberflächlichkeit beziehungsweise didaktischer Reduktion zu akzeptieren. Dessen waren sich die Rezensenten dieses Dossiers aber durchaus bewusst und haben sich bemüht auszuloten, wo der schmale Grat zwischen notwendiger Kondensierung und inakzeptabler Verkürzung der Fakten verläuft.

Das Spannende an diesem Geschichtsbuch ist, dass es keinen Überblick über die deutsch-französischen Beziehungen geben will, sondern eine deutsch-französische Sicht auf die europäische Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg. Auch hier kann man streiten, ob diese 'histoire croisée' immer gelungen ist; zuweilen dominiert schon der Bilateralismus zwischen beiden Ländern, so insbesondere im Kapitel über „Die Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg“. Gleichwohl: Gerade dieser Teil zeugt auch von den besonderen Stärken

„Die Grundlage des Buches entspricht einem didaktischen Prinzip: der Multiperspektivität.“

des neuen Schulbuchs im Vergleich zu anderen Unterrichtswerken für den Geschichtsunterricht: Die deutschen Schüler lernen, wie man in Frankreich des Zweiten Weltkrieges gedenkt, die französischen, wie die Deutschen mit der Vergangenheit des „Dritten Reichs“ umgehen. Gleichzeitig können sie dadurch erkennen, dass Geschichte nicht etwas per se Gegebenes, sondern etwas post festum Konstruiertes ist – gefiltert durch nationale Bilder, Mythen und Stereotype. Haben sie dies aber erst einmal verstanden, sind sie eher immunisiert gegen alte und neue Feindbilder, aber auch Geschichtsklitterungen und historische Legenden. Schade ist, dass solche Kontrastierungen eher die Ausnahme als die Regel sind. Lag das daran, dass es kaum ernsthafte Kontroversen gab, wie die Herausgeber betonen? Nur im Hinblick auf die Einschätzung der USA habe man sich unterschieden: Auf deutscher Seite habe die positive Einschätzung der Demokratisierungs- und Wiederaufbauhilfe der Amerikaner sowie deren Sicherheitsgarantie nach 1945 überwogen, auf französi-

scher eher eine negative Sicht auf die amerikanischen Hegemonialbestrebungen und den US-Kulturimperialismus. Am Ende habe man einen „ausgewogenen“ Kompromiss gefunden. Eigentlich bedauerlich: Auch hier hätte es den Schülern nicht geschadet, unterschiedliche Wahrnehmungen noch stärker zu diskutieren und dabei tiefer in die gesellschaftliche und politische Kultur und Mentalität des jeweils anderen einzudringen.

Indes sollen solche Einwände nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die Beteiligten an diesem Dossier weitgehend einig waren: Dieses Geschichtsschulbuch ist sinnvoll, und es ist sinnvoller denn je angesichts eines unübersehbaren gesellschaftlichen Umbruchs, der nachdrückliche Effekte für die deutsch-französischen Beziehungen, aber auch die europäische Geschichte insgesamt hat: Wir befinden uns in einer Phase des Generationenwechsels. Jene Generation, die den Zweiten Weltkrieg und seine Folgen noch unmittelbar erlebt hat und der die Aussöhnung mit den Nachbarn daher eine Herzensangelegenheit war, macht endgültig einer neuen Alterskohorte Platz, die dem Erreichten sehr viel nüchterner gegenübersteht: Für sie ist „Europa [...] nicht mehr eine Sache des Instinkts oder des Herzens, es ist eine Sache der Vernunft“³. Wir leben in einer Zeit, in der das durch Zeitzeugenschaft legitimierte und vermittelte „kommunikative Gedächtnis“ an die schwierigen Anfänge der (west)europäischen Einigung bereits weitgehend übergegangen ist in ein nur noch rein gesellschaftlich normiertes „kollektives Gedächtnis“, das wiederum sehr bald schon einem noch sehr viel unverbindlicheren „kulturellen Gedächtnis“ reiner „Nachgeborener“ weichen wird⁴. Diese Entwicklung wiegt umso schwerer, als mit dem Ende des Kalten Krieges, dem Zerfall des Ostblocks und der Aufhebung der deutschen Teilung „jahrzehntealte Orientierungsgewissheiten“⁵ bisheriger deutscher, aber auch europäischer Politik abhanden gekommen sind. Insofern stehen wir tatsächlich am „Ende einer Ära“⁶.

Dieser parallele Generationen- und Paradigmenwechsel erklärt die ambivalente Einstellung gegenüber der Einigung unseres Kontinents – in der Bundesrepublik Deutschland wie bei ihren Nachbarn und Partnern –, also die Tatsache, dass die europäische Integration gerade in den vergan-

genen anderthalb Jahrzehnten einerseits beeindruckende Fortschritte gemacht hat, andererseits aber eine überraschende Rückbesinnung auf die Nation, eine Wiederkehr des Nationalismus, ja des Ethnozentrismus beobachtet werden kann – Phänomene, die längst überwunden schienen und die an alteuropäische Konfliktlinien sowie die Selbstzerstörung des Kontinents in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gemahnen⁷. Besonders beängstigend ist, dass dieser Prozess nur vordergründig, in seiner gewalttätigen Variante, auf die Staaten des ehemaligen Ostblocks begrenzt bleibt. Zumindest unterschwellig erklärt er auch die in Westeuropa verbreitete Europaskepsis, die belegt, dass sich die einstmalen kongruenten Sphären des europäischen Integrationsprozesses – die gouvernementale beziehungsweise intergouvernementale einerseits und die gesellschaftliche andererseits – mittlerweile deutlich auseinander entwickelt haben.

Aufgaben einer europäischen Geschichtswissenschaft

Entscheidend für die Zukunft wird sein, ob die Idee der deutsch-französischen Aussöhnung und der Gedanke eines geeinten Europas auch von jungen Menschen weiterhin angenommen werden. Optimisten sehen gerade in der nachwachsenden Generation bereits jetzt ein „gelebtes“ Europa verkörpert und blicken dementsprechend zuversichtlich in die Zukunft⁸. So sympathisch diese Annahme auch ist, so stark muss sie doch relativiert werden: Ergebnisse von Meinungsumfragen belegten bereits in den 1990er Jahren, dass das Durchschnittsalter der Befürworter der europäischen Integration keineswegs am niedrigsten, sondern vielmehr am höchsten war⁹. Dementsprechend haben beim französischen Referendum zur Europäischen Verfassung am 29. Mai 2005 auch 59 Prozent der 18–24-Jährigen mit „Non“ votiert und nur die über 55-Jährigen mehrheitlich für den Vertragsentwurf gestimmt¹⁰. Diese Reaktion beinhaltet natürlich mitnichten einen strikten Antieuropäismus: Aber die Einstellung junger Leute zur EU scheint besonders krass jene Ambivalenz zu spiegeln, die wir generell in den Gesell-

schaften zumindest der „alten“ EU-Mitgliedstaaten antreffen: Während man die Dividenden der europäischen Integration wie selbstverständlich einstreicht – also die Möglichkeit zum grenzenlosen Reisen, Studieren und Arbeiten –, wird die Gemeinschaft ebenso natürlich für die ökonomischen Folgen einer globalisierten Wirtschaft abgestraft, wohl auch deshalb, weil gerade jene „Nachgeborenen“, die nie etwas anderes erlebt haben, sich nicht mehr vorstellen können, wie schwierig es nach 1945 war, die Hypothesen einer kriegerischen Vergangenheit abzutragen, geschweige denn glauben wollen, dass der Status quo mitnichten gesichert ist. Tatsächlich ist die Einigung unseres Kontinents aber keineswegs ein irreversibler Vorgang. Natürlich droht ob der gerne beschworenen Pfadabhängigkeit kein kurzfristiger Zerfall der EU, wohl aber könnten sich zumindest langfristig zunächst Stagnation, dann Agonie und schließlich eben doch ein Rückfall in ein traditionelles, stärker einzelstaatliches und dementsprechend konfliktanfälligeres Europa einstellen, wie wir es aus früheren Jahrhunderten kennen.

Es sollte eine zentrale Aufgabe europäischer Geschichtswissenschaft werden, diese Erkenntnis sozusagen als 'acquis communautaire historique' der EU zu verankern und damit für Chancen

wie Risiken europäischer Integration auch im 21. Jahrhundert zu sensibilisieren. Über mehr als ein Jahrhundert war gerade die Geschichtswissenschaft eine nationale, ja nationalistische Legitimationswissenschaft. Sie hat nun die Chance, genau dieses Denken überwinden zu helfen und zur übernationalen Verständigung und zum gegenseitigen Verständnis in Europa beizutragen. Das ist nicht leicht, denn gerade im deutsch-französischen Verhältnis ist jenseits der rituellen Versöhnungsrhetorik Ernüchterung angesagt¹¹: In beiden Ländern hat das Interesse am unmittelbaren Nachbarn stark nachgelassen, dementsprechend sind auch die Sprachkenntnisse deutlich zurückgegangen. Fast scheint es so, als sei die deutsch-französische Aussöhnung ein Opfer ihres eigenen Erfolgs: Der einstige „Erbfeind“ ist banal geworden. Ob das deutsch-französische Geschichtsbuch diesen Trend stoppen kann, bleibt abzuwarten. Entscheidend wird sein, wie stark es in den Schulen beider Länder tatsächlich genutzt wird. Auf jeden Fall ist es ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung und sollte ermutigen, ähnliches im größeren europäischen Rahmen zu versuchen. Ein europäisches Geschichtsbuch über die Geschichte Europas – warum nicht?

-
- 1 Corine Defrance / Monica von Wysocki: Versuch einer Renaissance. Eine Premiere mit Problemen: Das erste deutsch-französische Geschichtsbuch soll die bilateralen Beziehungen beleben. In: *Handelsblatt*, 23.8.2006.
 - 2 Vier Fragen an: Alfred Grosser. In: *Handelsblatt*, 23.8.2006.
 - 3 Daniel Vernet: Ungewissheiten in der Europa-Politik. Neue deutsch-französische Entscheidungsträger. In: *Europa-Archiv*, 53/1998, S. 1–6 (hier S. 3).
 - 4 Zu Phänomen und Terminologie vgl. Maurice Halbwachs: *La mémoire collective*. Paris 1950; Jan Assmann: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München 1992; Ders.: *Religion und kulturelles Gedächtnis. Zehn Studien*. München 2000; Aleida Assmann / Ute Frevert: *Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart 1999.
 - 5 Hagen Schulze: *Europa: Nation und Nationalstaat im Wandel*. In: Werner Weidenfeld (Hg.): *Europa-Handbuch*. Bonn 2002, S. 41–65 (hier S. 60).
 - 6 Antonio Varsori (Hg.): *Europe 1945–1990, the End of an Era?* London 1995.
 - 7 Vgl. Dan Diner: *An der Jahrhundertwende. Über Periodisierungsfragen und Deutungssachsen*. In: *Europa-Archiv*, 51/1996, S. 3–10, und Ders.: *Das Jahrhundert verstehen. Eine universalhistorische Deutung*. München 1999.
 - 8 Frank Baasner: *Der Generationswechsel nach der Aussöhnung*. In: *Dokumente*, 3/2006, S. 30–33.
 - 9 Hans Rattinger: *Einstellungen zur europäischen Integration in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Kausalmodell*. In: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 3/1996, S. 45–78 (hier S. 68).
 - 10 Flash Eurobaromètre: *La Constitution européenne: sondage post-référendum en France* (Flash Eurobaromètre 171, juin 2005). Vgl. Medard Ritzenhofen: *Das Nein der Franzosen zur EU-Verfassung. Innenpolitische Voraussetzungen und Konsequenzen*. In: *Dokumente*, 3/2005, S. 6–11.
 - 11 Vgl. Corine Defrance / Ulrich Pfeil (Hg.): *Der Elysée-Vertrag und die deutsch-französischen Beziehungen 1945–1963–2003*. München 2005 (französische Version Paris 2005).

Von der Utopie zur Realität

Wie das deutsch-französische Geschichtsbuch geboren wurde

Florent Claret*



Erste Initiativen zu einem gemeinsamen deutsch-französischen Lehrbuch waren bereits in den 1930er Jahren entstanden und wurden in den letzten Jahrzehnten weiter entwickelt – bis hin zum europäischen Geschichtsbuch von 1992. Gut zehn Jahre später wurde die Idee vom Deutsch-Französischen Jugendparlament neu belebt.

Mit der Herausgabe eines gemeinsamen Geschichtslehrbuchs betreten Franzosen und Deutsche Neuland auf einem Gebiet, in dem supranationales Handeln bisher noch nicht üblich war: auf dem Gebiet des Bildungswesens. Durch das Anknüpfen an einen in den 1930er Jahren aufgegebenen Plan machen Frankreich und Deutschland den Weg frei für ein internationales und staatsbürgerliches Geschichtsbild, das die „Erinnerungskonflikte“ überwinden könnte. Das auf drei Bände angelegte Schulbuch, das sowohl eine politische als auch eine pädagogische Herausforderung war, ist für den Einsatz in den drei Klassen vor dem Abitur beziehungsweise dem Baccalauréat konzipiert. Der erste Band für die Terminale ist bereits in zwei identischen Ausgaben auf Deutsch und Französisch erschienen und befasst sich mit der Geschichte von 1945 bis heute.

Das im Januar 2003 anlässlich des 40. Jahrestages des Elysée-Vertrages offiziell angekündigte Projekt, welches das Deutsch-Französische Jugendparlament angeregt hatte, ermöglicht es, die Definition eines gemeinsamen Geschichtsunterrichts in Angriff zu nehmen, dessen Inhalt jedoch nicht auf rein deutsch-französische Themen beschränkt ist. Sein Hauptziel ist es, den Schülern der Oberstufe Reflektionsanlässe zu geben, damit sie die Vorurteile und Stereotypen erkennen, die zwischen Franzosen und Deutschen so lange der Nährboden für Fehleinschätzungen des Nachbar-

volkes, ja für die gegenseitige „Erbfeindschaft“ waren. Die Umsetzung eines solchen Vorhabens, das manche zu Beginn als utopisch bezeichnet hatten, soll beweisen, dass die von binational zusammengesetzten Autorentams gemeinsam geschriebene Geschichte das letzte Stadium der Aussöhnung darstellt.

Trotz der Hindernisse durch unterschiedliche Unterrichtstraditionen auf beiden Seiten des Rheins ist es einer bilateralen Gruppe aus Bildungspolitikern, Hochschul- und Oberstufenlehrern im Laufe von über zwei Jahren gelungen, diese Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen und sich auf eine kohärente und innovative Schulbuchstruktur zu einigen, die in einer Projektbeschreibung niedergelegt wurde. Zu einem Zeitpunkt, da die europäische Integration ins Stocken geraten ist, soll ein solches Projekt auch ein Symbol für die neue Dynamik des deutsch-französischen „Paares“ darstellen. Mehr noch: Es präsentiert sich als Modell für eine „Versöhnung durch die Geschichte“, dem nachgeeifert werden könnte.

Vorläufer und Initiative

Die Konzeption eines deutsch-französischen Geschichtsbuchs ist keine ganz neue Idee. Schon zu Beginn der 1930er Jahre hatten der französi-

* Florent Claret ist Germanist (DESS) und derzeit Praktikant im Lehramt Deutsch an der Universität François Rabelais in Tours. Übersetzung: Barbara Reuter. Die französische Fassung des Beitrags, „Le Manuel franco-allemand d'histoire, de l'utopie à la réalité“, ist erschienen in: *Lendemains* 122/123 (2006), S. 235–240.

sche Historiker Jean de Pange und sein deutscher Kollege Fritz Kern ein gemeinsames Lehrbuch der deutsch-französischen Beziehungen geplant. Das Werk sollte durch seinen sprachlichen, literarischen und soziologischen Ansatz eine Bereicherung sein und dabei den wechselseitigen Einfluss der beiden Länder aufeinander herausstreichen, vor allem im 19. und 20. Jahrhundert¹. Da der Eindruck entstand, dieses Projekt solle eine Revision der französischen und deutschen Schulbücher einleiten, wurde es in einem vom Erstarren des Nationalsozialismus geprägten Klima jedoch rasch aufgegeben.

Erst in den 1950er Jahren trafen sich erneut französische und deutsche Lehrer und Professoren, um über die Zukunft der Schulbücher und der deutsch-französischen Beziehungen im Bildungswesen zu diskutieren. Sie griffen die 1935 erarbeiteten Empfehlungen „über die Entgiftung der Lehrbücher“ auf und unterzeichneten 1951 in Mainz die „Deutsch-französische Vereinbarung über strittige Fragen europäischer Geschichte“. Die Geschichtslehrpläne, die noch von einer einseitigen Behandlung der historischen Tatsachen geprägt waren, sollten sich künftig ein-

em umfassenderen europäischen Ansatz öffnen. Die bereits 1918 versuchte Infragestellung des nationalen Mythos war nach 1945 unerlässlich geworden². Nach den verschiedenen Historikerkonferenzen, die zwischen 1948 und 1951 in Speyer, Freiburg und Braunschweig stattgefunden hatten, entstanden bilaterale Forschungskommissionen für die Revision der französischen und deutschen Schulbücher; die Federführung hatten das 1951 in Braunschweig gegründete Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung und die 1905 gegründete Französische Vereinigung der Geschichts- und Geographielehrer und -professoren. In zwei großen Konferenzreihen von 1951 bis 1967 sowie von 1981 bis 1987 bemühten sich die Historiker und Geschichtslehrer und -professoren beider Länder, die jeweils aktuellen Schulbücher in den Prozess der europäischen Integration und der Annäherung der Völker einzubinden. Vor diesem für die Erweiterung der Per-

spektiven günstigen Hintergrund erschien Anfang der 1990er Jahre das „europäische Schulbuch“, das die Kompetenzen von zwölf Autoren unterschiedlicher Nationalität synergetisch zusammenbrachte und einen umfassenden Überblick über die europäische Geschichte jenseits nationalistischer Ideologien gibt. Da es durch seinen Umfang und seinen Ansatz über die pädagogischen Anforderungen der französischen und deutschen Lehrpläne hinausging, konnte sich dieses „hervorragende Buch“ auf dem Markt allerdings nicht durchsetzen³. Dennoch lebte die Idee, ein gemeinsames Geschichtslehrbuch zu schreiben, Anfang 2003, einem Schlüsseljahr in der Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen, wieder auf.

Anlässlich des 40. Jahrestags der Unterzeichnung des Elysée-Vertrags, der am 22. Januar 2003 mit großem Pomp im Versailler Schloss gefeiert wurde, organisierte das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) vom 18.–23. Januar in Berlin ein „Deutsch-Französisches Jugendparlament“ mit über 550 Oberstufenschülern beider Länder, die sich in 15 Arbeitsgruppen aufteilten⁴. Von den zwölf Resolutionen, die die Zustimmung der

„Das Sekretariat der KMK meldete zunächst Zweifel an der Umsetzbarkeit einer solchen Initiative an.“

Teilnehmermehrheit fanden, forderte eine, „ein Geschichtslehrbuch mit denselben Inhalten für beide Länder einzuführen, um die durch wechselseitige Fehleinschätzungen verursachten Vorurteile abzubauen“⁵. Die Initiative erhielt die ausdrückliche Unterstützung von Bundeskanzler Gerhard Schröder und Staatspräsident Jacques Chirac. Der Bevollmächtigte der Bundesrepublik Deutschland für die kulturellen Beziehungen im Rahmen des Vertrags über die deutsch-französische Zusammenarbeit, der saarländische Ministerpräsident Peter Müller, bemühte sich, die Bundesländer vom Nutzen des Projekts zu überzeugen. Die Aufgabe stellte sich als schwierig heraus, weil es keine einheitlichen Lehrpläne für das Fach Geschichte für alle 16 Länder gibt. Und da die Bildungspolitik Ländersache ist, meldete das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) zunächst Zweifel an der Umsetzbarkeit einer solchen Initiative an. Die

Intervention von Peter Müller veranlasste die Konferenz der Ministerpräsidenten jedoch, das Projekt zu billigen und die Einsetzung einer bilateralen Arbeitsgruppe vorzuschlagen, die den Auftrag erhielt, den Inhalt des künftigen Schulbuchs festzulegen. Bei den Bund-Länder-Gesprächen, die am 16. Juni 2003 in Hamburg stattfanden, einigen sich die Teilnehmer darauf, dass kein Lehrer verpflichtet sein soll, in seinem Unterricht ein solches Buch einzusetzen. Diese Entscheidung wurde von den Ländern positiv aufgenommen. Am 26. Juni 2003 billigten die Regierungschefs der Bundesländer gemeinsam mit Bundeskanzler Gerhard Schröder und Premierminister Jean-Pierre Raffarin die Einsetzung einer bilateralen Projektgruppe. Das Projekt konnte in Angriff genommen werden.

Die Umsetzung des Projekts

Die Einsetzung der bilateralen Projektgruppe erfolgte am 9. Juli 2003 in Paris. Sie besteht aus renommierten französischen und deutschen Historikern⁶ sowie Vertretern der zuständigen Ministerien (des französischen Bildungsministeriums, des französischen Außenministeriums und des Auswärtigen Amtes) und Mitgliedern der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). Aufgabe dieser Fachleute war es in erster Linie, Informationen über die verschiedenen in beiden Ländern geltenden Verfahren zur Erstellung von Schulbüchern auszutauschen und danach die Kompatibilität dieser Verfahren mit dem Inhalt der geplanten Schulbücher zu prüfen. Denn sie müssen sowohl den französischen Geschichtslehrplänen für die Oberstufe als auch den harmonisierten Lehrplänen der 16 deutschen Bundesländer entsprechen⁷. Die Herausforderung erschien zu diesem Zeitpunkt immens, aber der günstige bilaterale Kontext, der von einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen den deutschen Bundesländern und den französischen Regionen geprägt ist, ließ das Projekt des deutsch-französischen Geschichtsbuchs zu einer politischen Angelegenheit ersten Ranges werden. Beim ihrem Gipfeltreffen am 23. Oktober 2003 in Poitiers verpflichteten sich die Regionen übrigens symbolisch, in einer

Abschlussklärung, das gemeinsame Projekt dadurch zu unterstützen, dass es für die Oberstufe empfohlen werden soll⁸.

Danach befassten sich die Deutsch-Französischen Ministerratssitzungen am 13. Mai 2004 in Paris sowie am 26. Oktober desselben Jahres in Berlin mit der Initiative und legten einen Terminplan für die Verwirklichung des Geschichtsbuches fest. Eine der ersten Meinungsverschiedenheiten, die es zu überwinden galt, betraf die Zielsetzung des Werks: Soll es ein klassisches Schulbuch für die Schüler der Oberstufe sein oder eine Unterrichtshilfe für die Lehrer? Diese Frage wurde am 13. Mai 2004 in Paris zwischen dem neuen französischen Bildungs- und Forschungsminister François Fillon und dem Bevollmächtigten Peter Müller diskutiert. Die französische Seite möchte das Werk nur als „Handreichung für den Unterricht“ für die Lehrer einsetzen, da der geltende Lehrplan für Geschichte nicht geändert werden könne. Die deutsche Seite wiederum möchte das Buch als Lehrwerk einführen und dazu die geltenden Lehrpläne ersetzen. Schließlich wurden in der Vereinbarung vom 13. Mai 2004 für beide Seiten die Bedingungen für das Erscheinen des Geschichtsbuchs als klassisches Lehrwerk festgelegt; die überwundenen Meinungsverschiedenheiten in pädagogischer Hinsicht sollten berücksichtigt und in das Werk eingearbeitet werden. Daraus ergab sich die Notwendigkeit einer Kongruenz der 16 Geschichtslehrpläne der deutschen Bundesländer und Frankreichs, welche auf französischer Seite für die allgemeinbildenden sowie für die berufsbildenden Gymnasialzweige zertifiziert werden.

Durch spezielle Unterkapitel erhält das Buch einen deutsch-französisch geprägten Mehrwert, zeichnet sich aber durch eine offene Konzeption der deutsch-französischen Ausrichtung aus, die – wie der Historiker Etienne François, Professor an der Technischen Universität Berlin, meint – „eine Etappe im Multilateralismus der Perspektiven“⁹ darstellt. Ziel des Werks sei es, entsprechend den Anforderungen der Projektbeschreibung, „einen Beitrag dazu zu leisten, im Prozess der europäischen Einigung die Grundlagen für ein gemeinsames geschichtliches Bewusstsein bei jungen Deutschen und Franzosen zu legen“¹⁰. Nach

der Erarbeitung der Projektbeschreibung und der Ausschreibung organisierte die bilaterale Expertenkommission im Januar 2005 ein erstes Treffen mit den Vertretern der drei an dem Projekt interessierten Verlagstandems. Im März 2005 verpflichteten sich der französische Verlag Editions Nathan und der deutsche Ernst Klett Verlag offiziell, das Geschichtsbuch gemeinsam herauszugeben.

Der Redaktionsprozess: 5 binationale Tandems

Für die Redaktion des deutsch-französischen Geschichtsbuchs wurden in Frankreich wie in Deutschland von Redaktionsleiter und Verleger gemeinsam die Autoren ausgewählt: fünf französische und fünf deutsche einschließlich des Redaktionsleiters. Während der verschiedenen Etappen des Redaktionsprozesses konnte die Expertenkommission Empfehlungen aussprechen und Anpassungen einfordern, die ihrer Meinung nach für die Übereinstimmung mit den offiziellen Lehrplänen und dem Geist der Projektbeschreibung erforderlich waren. Denn diese bleiben der Leitfaden, dem die Autoren strikt folgen müssen, um den Erfolg des Werks zu gewährleisten. In dem Band für die französische Seconde und die 10. beziehungsweise 11. Klasse in Deutschland sollen die großen Themen der Antike, des Mittelalters und der Moderne behandelt werden, in dem Band für die Première und die 11. beziehungsweise 12. Klasse das Ende des 19. Jahrhunderts, das Erstarben der totalitären Regime sowie der Zweite Weltkrieg und in dem Band für die Terminale und die 12. beziehungsweise 13. Klasse die Geschichte nach 1945 vom Entstehen eines kollektiven Gedächtnisses des Zweiten Weltkriegs bei den europäischen Völkern bis zum Ende des 20. Jahrhunderts¹¹. Jeder Band soll sich aus rund 18 Kapiteln zusammensetzen, die jeweils mit einer thematischen Einführung beginnen. Ein Viertel jedes Bandes sollen die von den Autoren redigierten Texte einnehmen, die übrigen drei Viertel unterschiedlichsten Dokumenten und Quellentexten gewidmet sein. Das Werk soll für französische und deutsche Schüler denselben Inhalt haben und ein

oder zwei Kapitel über die nationale Geschichte jedes der beiden Länder enthalten. Diese sollen mit einer Doppelseite zur Orientierung mit Hilfe von Fotos, Chronologien oder geschichtlichen Karten beginnen.

Nach der Diskussion über die Struktur der drei Bände und einigen Änderungen entsprechend der offiziellen Planung und den Empfehlungen der Projektbeschreibung trafen sich die zehn Autoren – alle Oberstufen-Geschichtslehrer – im April 2005 in Köln und danach in Paris, um sich die Arbeit aufzuteilen und das Layout des Buches zu entwickeln. Danach konnte die eigentliche Redaktionsarbeit der fünf Autorentandems beginnen, die aus je einem Hauptautor des einen Landes und einem Zweitautor des anderen Landes als Ratgeber bestanden. Der nächste Schritt war die Einstellung der Übersetzer, die von den beiden Verlagen ausgewählt wurden. Am 4. Januar 2006 fand die letzte Sitzung der Projektgruppe und der Autoren statt, in der die letzten Abstimmungen vor der Übergabe der Manuskripte an die Verleger vorgenommen wurden. Der erste Band für die Klasse Terminale und die 12. beziehungsweise 13. Klasse wurde angesichts der politischen Bedeutung des Projekts Anfang 2006 dem Deutsch-Französischen Ministerrat vorgelegt¹². Die deutsche Seite wünscht im weiteren Verlauf, dass im Rahmen der laufenden Bildungsreform die wesentlichen Elemente der Projektbeschreibung in den Bundesländern berücksichtigt werden können, insbesondere im Hinblick auf die Einführung der neuen Geschichtslehrpläne für die Oberstufe und die Einführung des Zentralabiturs¹³.

Das deutsch-französische Geschichtsbuch stellt, über seine rein pädagogische Bedeutung hinaus, einen enormen Fortschritt bei der Harmonisierung der Lehrpläne dar – einerseits auf Länderebene in Deutschland, andererseits auf bilateraler Ebene bei der Annäherung der französischen und deutschen Unterrichtstraditionen. In den kommenden Jahren könnte dieses Unterrichtswerk sogar als Grundlage für den ersten „deutsch-französischen Geschichtslehrplan“ für die Abi-Bac-Klassen der deutsch-französischen Gymnasien in beiden Ländern dienen. Durch den Platz, den es Zeitzeugenberichten widmet, und durch die Themendossiers zu Vichy, Auschwitz oder zur Résistance trägt es

dazu bei, die Grundlagen für ein „kollektives Gedächtnis des Zweiten Weltkrieges“ zu legen. Außerdem lädt die Vielfalt der Quellen die Schüler dazu ein, die unterschiedlichen Perspektiven einander gegenüberzustellen und sie kritisch zu betrachten. Somit verleiht dieses Werk der Geschichte in der „Post-Aussöhnungsära“ eine breitere europäische Sicht, welche das konkrete Er-

gebnis der fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen französischen und deutschen Lehrern und Professoren seit 1951 ist. Bis heute gibt es kein anderes Beispiel europäischer Länder, die die historische Arbeit über sich selbst so weit vorangetrieben haben wie Deutschland und Frankreich. Dies zeigt, dass sie das Stadium der politischen Reife erreicht haben¹⁴.

-
- 1 Vgl. Ingrid Voss: „Deutsche und französische Geschichtswissenschaft in den dreißiger Jahren“. In: Hans-Manfred Bock / Reinhart Meyer-Kalkus / Michel Trebitsch (Hg.): *Entre Locarno et Vichy. Les relations franco-allemandes dans les années 1930* (Band 1). Paris 1993, S. 418.
 - 2 Vgl. Rainer Riemenschneider: Link transnationale Bearbeitung. Die deutsch-französischen und die deutsch-polnischen Schulbuchgespräche im Vergleich, 1935–1997. In: *Internationale Schulbuchforschung*, 20/1998, S. 71–80, hier S. 74.
 - 3 Gespräch mit Geschichtslehrern deutsch-französischer Abiturklassen, Straßburg, 16. Mai 2005.
 - 4 *Documents*, 2/2003, S. 48.
 - 5 „Déclaration finale sur l’avenir des relations franco-allemandes. In: *Documents*, 2/2003, S. 64.
 - 6 Auf deutscher Seite waren Rudolf von Thadden, emeritierter Professor der Universität Göttingen, Rainer Riemenschneider vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Rolf Wittenbrock, Direktor des Deutsch-Französischen Gymnasiums in Saarbrücken, und Horst Möller, Direktor des Instituts für Zeitgeschichte in München, sowie auf französischer Seite Étienne François, Professor an der Technischen Universität (TU) Berlin, und Pierre Monnet, Professor an der Universität Versailles, als Historiker an der Projektgruppe beteiligt.
 - 7 *Focus*, Nr. 11, März 2005.
 - 8 *Le Monde*, 29.10.2003.
 - 9 Deutsch-französisches Kolloquium, „Enseigner la langue du partenaire en histoire et géographie“, vom 9.–11.3.2005 im Goethe-Institut in Nancy.
 - 10 Manuel d’histoire franco-allemand: Manuel d’histoire pour les classes de seconde, de première et terminale, *Cahier des charges*, S. 5.
 - 11 AFP, Berlin, 27.5.2005 / *Revue Paris-Berlin*, Nr. 6, April 2005, S. 24–25.
 - 12 Fünfte Sitzung der bilateralen Projektgruppe „Deutsch-französisches Geschichtsbuch“ am 12. und 13.1.2005 in Berlin, Anhang. Staatskanzlei des Saarlands, Saarbrücken.
 - 13 Ebd.
 - 14 Vgl. Florent Claret: Die Geschichtsschulbücher in den deutsch-französischen Beziehungen: Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Geschichtsbuch für beide Länder. Masterarbeit, Institut des Hautes Etudes Européennes, Straßburg. Erschienen in der Reihe „Malstatter Beiträge – Schriftenreihe zur Wissenschaft“ der Union Stiftung, Saarbrücken 2006.

Nach dem Zweiten Weltkrieg

Kollektive Kriegserfahrung, europäisches Gedächtnis – zu Teil 1

Axel Schildt*



Der erste Teil des gemeinsamen Geschichtsbuchs zur unmittelbaren Nachkriegszeit ist insgesamt durchaus gelungen. Durch die äußerste Verknappung ergeben sich jedoch ungenaue Formulierungen und missverständliche Vereinfachungen, die sich für eine folgende Auflage leicht beheben ließen.

Dem mutigen und innovativen deutsch-französischen Geschichtsbuch ist eine weite Verbreitung zu wünschen. Die von ihm ausgehende Botschaft, mit historischem Wissen für eine friedliche Zukunft wirken zu können, ist sympathisch. Die Mischung von kurzen einführenden Texten, in der Regel hervorragend ausgewählten schriftlichen Quellen, Abbildungen unterschiedlicher Art, der Klärung von Begriffen und den jeweiligen Fragen und Anregungen ist übersichtlich und hinsichtlich der Farbigkeit sehr ansprechend. Die Einbeziehung von Internet-Adressen, Biographien und Glossar sowie methodische Hinweise sind sehr nützlich. Im Hinblick auf die Methoden ist besonders gelungen, dass die Aufgabenstellungen an die Schüler am Ende einer Lektion und eines Dossiers jeweils dreistufig eine anspruchsvolle Reproduktion, die Interpretation von Sachverhalten und Zusammenhängen und schließlich eine eigene kreative Leistung fordern, wobei für letztere unterschiedliche Perspektiven vorgegeben werden, die jeweils einzunehmen sind. Die Nutzbarkeit des Lehrwerks für einen modernen Geschichtsunterricht ist damit gegeben.

Die folgenden Ausführungen sollen im Rahmen dieser insgesamt positiven Bewertung auf einzelne Stärken und Schwächen in Teil 1 des gemeinsamen Geschichtsbuches aufmerksam machen: „Die unmittelbare Nachkriegszeit (1945–1949) und der Zweite Weltkrieg“. Dabei wird der textlichen Reihenfolge gefolgt. Die Kritik konzen-

triert sich hauptsächlich auf die zusammenfassenden Texte. Bei deren Kritik ist dem Verfasser durchaus bewusst, dass der restriktive textliche Rahmen eine äußerste Verknappung erzwungen hat; gleichwohl ergibt sich bei manchen Formulierungen das Problem, dass dadurch Ungenauigkeiten und Missverständnisse transportiert werden.

Zu Kapitel 1: Das Ende des Krieges

Ausdrücklich zu unterstreichen ist der Ansatz, das erste Kapitel mit dem Titel „Bilanz und Folgen des Zweiten Weltkriegs“ damit zu beginnen, dass das Ende des Krieges „nicht auf ein bestimmtes Datum festzulegen“ sei, sondern sich „in einem längeren Prozess“ vollzog (S. 10). Allerdings begann dieser Prozess nicht im Mai 1945, sondern nimmt den Zeitraum von Ende 1943 (amerikanische Landung in Sizilien) bis Ende der 1940er Jahre ein (Bürgerkrieg in Griechenland, Partisanenkämpfe in Ostpolen/Ukraine).¹ Auf der Zeitleiste (S. 10) sind dagegen nur die Nachkriegsplanungen der Jahre 1944/45 erwähnt, jedoch keine Daten zum Kriegsverlauf. Wenn aber das Geschichtsbuch „Europa und die Welt“ in den Blick nehmen soll, wäre eine Information über das jeweilige nationale Kriegsende hilfreich gewesen.

Höchst problematisch ist in diesem Zusammenhang die Karte auf S. 13 sowie der darauf zu

* Prof. Dr. Axel Schildt ist Direktor der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (Universität Hamburg).

beziehende Text: „Durch Vertreibung und Umsiedlung verloren infolge der Westverschiebung der sowjetischen und polnischen Grenze circa 22 Millionen Menschen ihre Heimat.“ (S. 14). Hier muss der Eindruck entstehen, als sei durch die Sowjetunion in eine zuvor national wohlgeordnete Welt das Phänomen der Zwangsmigration, der ethnischen Säuberung etc. eingebrochen. Dieses Geschehen ist zum einen durch die Ergebnisse des Ersten Weltkriegs befördert worden, zum anderen von vornherein begleitender Prozess bereits des Zweiten Weltkriegs gewesen. Wird dies nicht erwähnt, wird Schülerinnen und Schülern eine falsche Kausalität suggeriert, die zudem bei unseren östlichen Nachbarn für Irritationen sorgen könnte.

Die Ausführungen zur „humanitären Katastrophe“ (S. 14) sind ansonsten zutreffend, wenn auch etwas ungenau. Beim Vergleich von Erstem und Zweitem Weltkrieg wäre auf die hinsichtlich der Opfer unter der Zivilbevölkerung neue Qualität hinzuweisen, die aus der Statistik auf S. 15 ja hervorgeht. Im Übrigen wird im Blick auf die langen Schatten, die der Krieg auf die Nachkriegsgesellschaften warf, eine Chance vergeben, indem nicht die Zahl der Kriegsbeschädigten erwähnt wird (in der Bundesrepublik wurden 1950 zwei Millionen registriert), die Traumatisierungen durch den Krieg usw. – die Zahl der Kriegstoten allein könnte abstrakt wirken.

Für simplifizierend und partiell falsch halte ich die Aussagen im Abschnitt „Zerstörung und Wiederaufbau“: „Durch den Bombenkrieg waren viele Städte sowie die Infrastruktur in Europa großflächig zerstört worden. Die Trümmerbeseitigung war in großen Teilen der immensen Leistung der Zivilbevölkerung, vor allem der Frauen, zu verdanken. Selten wurden die Städte im alten Zustand wiederaufgebaut oder restauriert.“ (S. 14). Zum einen wären hier enorme Unterschiede zwischen Ost- und Westeuropa zu erwähnen. Von einer großflächigen Zerstörung der Infrastruktur kann in Westeuropa nicht die Rede sein. Selbst für Deutschland ist von Wirtschaftshistorikern hergehoben worden (etwa von Werner Abelshau-

ser), dass die wirtschaftliche Infrastruktur durch den Bombenkrieg nicht zerstört, sondern gelähmt wurde. Dies ist deshalb wichtig zu betonen, weil ansonsten eine falsche Ausgangslage für den Wiederaufbau angenommen wird. Experten für die Geschichte der Stadtplanung haben darauf aufmerksam gemacht, dass selbst bei schwerster Bombenzerstörung die so genannte „zweite Stadt“, die unterirdischen Versorgungsleitungen (für Gas, Wasser, Abwasser usw.) und Verkehrssysteme, unversehrt blieb. Dies war der wesentliche Grund dafür, dass die Städte dort wieder aufgebaut wurden, wo sie lagen (entgegen anfänglich vorhandener Überlegungen einer örtlichen Verlagerung). Abgesehen von wenigen weitgehend oder partiell schwer zerstörten Städten (zum Beispiel Coventry und Teile Londons, Rotterdam, Le Havre, Bari) waren in Westeuropa kaum zerstörte Städte anzutreffen; insgesamt gab es qualitativ geringere Zerstörungen als in Deutschland und Osteuropa. Die Wohnungsnot, die es auch in den westeuropäischen Ländern gab, ist vor allem auf den fast totalen zivilen Baustopp während der Kriegszeit zurückzuführen. Eine besonders zählbare Legende wird auch hier wiederholt, dass nämlich die Trümmerräumung eine „Leistung vor allem der Frauen gewesen“ sei (S. 14). Das ist unrichtig:

„Der Begriff der ‘Trümmerfrau’ ist in Deutschland eher als symbolischer Begriff aufzufassen.“

Selbst in Westdeutschland wurde hauptsächlich schweres Räumgerät eingesetzt (Lorenfahrzeuge usw.). Der Begriff der „Trümmerfrau“ ist in Deutschland eher als symbolischer Begriff für die besonderen Anforderungen an die Frauen angesichts fehlender Männer (Gefallene, Kriegsbeschädigte, Kriegsgefangene) aufzufassen, aber über diese Dimension findet man im Schulbuch keine Informationen.

Noch eine bautechnische Einzelheit: Beton war in den meisten Städten unmittelbar nach dem Krieg nicht der bevorzugte Baustoff, sondern wiederverwendete Ziegel und Bausplitt. Für militärische Bauten wurde im Zweiten Weltkrieg zwar häufig Beton verwandt, aber die viel gebrauchten Sorten für den zivilen Massenwohnungsbau, etwa das schwedische Ytong, kamen erst Anfang der 1950er Jahre auf den Markt. Beton ist eher der be-

vorzuzugte Baustoff der 1960er und frühen 1970er Jahre. Für problematisch halte ich deshalb auch die Frage 5, weil sie mit dem Vergleich eines heutigen mit dem Stadtbild von 1945 die dazwischen liegende Geschichte ausblendet – viele Städte haben sich aber nach Abschluss des Wiederaufbaus im eigentlichen Sinne (Ende der 1950er Jahre) viel stärker verändert als während diesem selbst.

Das Unterkapitel „Die Entstehung einer besseren Welt“ ist meines Erachtens gut gelungen. Bei den erklärten Begriffen im hellblauen Kasten (S. 16) gibt es eine wohl versehentliche wörtliche Wiederholung: „Die deutsch-polnische Grenze verläuft seit 1945 infolge der Westverschiebung Polens entlang der Flüsse Oder und Neiße. Die polnische Westgrenze verläuft seit 1945 infolge der Westverschiebung Polens entlang der Flüsse Oder und Neiße“ (S. 16). Von schlechter Qualität ist auch die abgebildete Karikatur (S. 17); die meisten Textzeilen darauf sind kaum zu lesen.

Der Text „Das befreite Frankreich“ (S. 22) enthält zwar keine Fehler, ist aber zum Teil etwas unkonkret. Da waren Bahnstrecken „unbenutzbar“ (wie lange?); Frankreich war zwischen „Widerstandskämpfern und Kollaborateuren“ zerrissen – das suggeriert ein falsches Bild, denn die große Mehrheit der Bevölkerung gehörte weder der einen noch der anderen Gruppe an. Und was heißt: „Durch die Erinnerung an das Vichy-Regime geriet die Rechte vorübergehend in Verruf.“ Was heißt „Rechte“? Welche Erinnerung aus welcher Zeit ist gemeint? Und was heißt „vorübergehend“? Hier wird der Leser völlig allein gelassen.

Das wichtige Verhältnis von Bruch und Kontinuität 1945 wird für Deutschland unter dem Stichwort „Eine Stunde null?“ (S. 26) aufgeworfen. Zu bemängeln sind hier lediglich zwei Punkte. Der eine betrifft wiederum eine stadthistorische Dimension. Hier werden zerstörte und unzerstörte Städte unterschieden. Noch wichtiger wäre aber ein Hinweis auf die Struktur der Zerstörungen, auf eine ganz andere Gleichzeitigkeit: Vor dem Hintergrund von „morale bombing“ wurden vor allem innenstadtnahe, dichtbesiedelte Arbeiterquartiere angegriffen, während bürgerliche Viertel an der Peripherie häufig unzerstört blieben. Die Betroffenheit auch in den bombardierten Städten war deshalb sehr unterschiedlich.

Zu Kapitel 2: Erinnerungspolitik und Gedenken

Das zweite Kapitel widmet sich den „Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg“. Der Text über „Eine Neubewertung der Vergangenheit“ (S. 32) in Lektion 1 enthält einige problematische Aussagen. So heißt es: „Die Erinnerung an die deutsche Besatzung löste aber auch neue Kontroversen aus, in Frankreich beispielsweise über das Vichy-Regime und in Österreich im Zusammenhang mit der Waldheim-Affäre.“ Mit dem für beide Länder gleichermaßen verwandten Begriff der „Besatzung“ wird hinsichtlich von Österreich die alte Mär von Österreich als „erstem Opfer“ Hitlers aufgewärmt. Die österreichischen Zeithistoriker selbst haben mittlerweile hinlänglich herausgearbeitet, dass der „Anschluss“ von der überwiegenden Mehrheit der Österreicher freudig begrüßt wurde. Waldheim war auch kein Kollaborateur, sondern SS-Angehöriger.

Für verunglückt halte ich auch den Satz im nächsten Absatz: „Stärker als in der Vergangenheit bemühten sich einige Volksgruppen darum, die Erinnerung an das ihnen zugefügte Leid wach zu halten, so etwa die Juden oder die Roma und Sinti, die der nationalsozialistischen Barbarei zum Opfer fielen ...“. Zum einen können sich Tote nicht erinnern, hier wäre die zweite Hälfte des Satzes umzuformulieren. Zum anderen verharmlost der Satz insgesamt die dunkle Nachgeschichte auf höchst unsensible Art. Roma und Sinti wurden in der Bundesrepublik noch in den 1950er Jahren von der Polizei mit Hilfe der unter Himmlers Ägide angelegten Karteien überwacht, es stand ihnen nicht frei, die Erinnerung an das ihnen zugefügte Leid öffentlich wach zu halten, dafür gab es keine Presse. Veröffentlichungen in den 1980er Jahren (im Rahmen alltagshistorischer Bemühungen) schufen erstmals öffentliche Resonanz für die „Vergessenen Opfer“. Auch für Juden gab es nach 1945 durchaus Anlass, weiterhin vorsichtig zu sein. Hier ist der in einem anderen Abschnitt formulierte Satz angemessener: „Doch die Gesellschaft brachte ihren Zeugnissen zunächst kaum mehr als Gleichgültigkeit entgegen.“ (S. 40).

Im nächsten Satz (S. 32) zum Massaker im Wald von Katyn stört der Begriff, polnische Offi-

ziere und Soldaten seien „hingerichtet“ worden; „ermordet“ oder „getötet“ wäre angemessen.

Und schließlich ist der Satz unten auf S. 32 zumindest unterkomplex: „Obgleich sich Japan bei seinen asiatischen Nachbarn [...] offiziell entschuldigte, nährt die Erinnerung noch immer tiefe antijapanische Ressentiments in China.“ Diese Ressentiments werden durch aktuelle geschichtspolitische Aktionen in Japan selbst genährt (Besuche des Ministerpräsidenten an fragwürdigen Schreinen für Kriegsverbrecher und anderes). Eine Entschuldigung allein reicht offenbar nicht aus.

Beim Text „Das Gedenken an die Shoah“ dürfte im ersten Abschnitt ein Satz Ratlosigkeit bei den Schülerinnen und Schülern hinterlassen: „Die jüdischen Holocaust-Überlebenden selbst, deren soziale Wiedereingliederung nur schleppend verlief, wollten nicht anders behandelt werden als die anderen Opfer.“ (S. 34). Einmal abgesehen davon, dass in Deutschland von einstmals circa 500 000 jüdischen Bürgern (1933) circa 60 Prozent emigriert waren (und nicht zurückkehrten) und nur circa 35 000 (7 Prozent) überlebt hatten und „integriert“ werden konnten (diese quantitative Dimension müsste genannt werden, damit kein falscher Eindruck entsteht), erhebt sich die Frage, inwiefern sie denn anders (privilegiert?) behandelt wurden als andere Opfer. Das bleibt unklar.

Das „Dossier: Erinnerungsorte der Shoah in der Welt“ halte ich insgesamt für gelungen. Eine falsche Kennzeichnung findet sich allerdings auf S. 37: Es handelt sich nicht um das „Holocaust-Denkmal in Washington“, so die Überschrift, sondern um das im nachfolgenden Text als „Gedenkuseum“ übersetzte „Holocaust Memorial Museum“; beim Text zum Mahnmal in Berlin (ebd.) halte ich die Personalisierung – „das auf Anregung einer von der Journalistin Lea Rosh geleiteten Bürgerinitiative entstand“ – nicht für glücklich angesichts der breiten Debatte, an der sich über einen Gesamtzeitraum von 16 Jahren zahlreiche Stimmen beteiligten.

Die Formulierung der Lektion zu „Deutschland und seine Erinnerungskultur seit 1945“

(S. 42) enthält zwei Ungenauigkeiten: a) „... noch vor Ende der 1950er-Jahre wurden die meisten Verurteilten aus der Haft entlassen.“ Die wenigen von alliierten Tribunalen verurteilten und in Landsberg, Werl und Berlin-Spandau einsitzenden Kriegsverbrecher – die westdeutsche Presse sprach von „Kriegsverurteilten“ – wurden nämlich eher, in den frühen 1950er Jahren, begnadigt, danach gab es nur noch wenige, die weiter einsitzen mussten. Dies ist deshalb wichtig, weil mittlerweile hinreichend erforscht worden ist, dass diese Begnadigungspraxis der Westalliierten im Zusammenhang mit der Wiederbewaffnung der Bundesrepublik stand; b) „Die DDR, die sich als Siegerin über den ‘deutschen Faschismus’ betrachtete [...]“; die offizielle Version lautete immer, dass man sich an der Seite der Sieger, nämlich der Sowjetunion, befinde.

Für gänzlich misslungen halte ich einen Satz des Abschnitts „Ein noch immer schmerzendes Nationalbewusstsein“ (S. 42): „1986 prangerte der Philosoph Jürgen Habermas in der Wochenzeitung ‘Die Zeit’ die Versuche zur pa-

„Die Thesen Ernst Noltes haben mit ‘patriotischer’ Rehabilitierung wenig zu tun.“

patriotischen Rehabilitierung der deutschen Geschichte an und löste damit den „Historikerstreit“ aus.“ Zum einen kann man der Auffassung sein, dass nicht Habermas der Auslöser war, sondern eben die Autoren jener Meinungsäußerungen, auf die er sich bezog. Und was soll „patriotische Rehabilitierung“ bedeuten? „Patriotismus“ ist heute durchgängig positiv konnotiert, etwa in Absetzung vom Begriff „Nationalismus“. Der wichtigste Streitpunkt waren aber die Thesen des Historikers Ernst Nolte, der einen „Kausalnexus“ der NS-Verbrechen konstruierte, indem er sie als möglicherweise „asiatische Tat“ aus der Angst vor den bolschewistischen Gräueln im russischen Bürgerkrieg der 1920er Jahre herleitete. Diese Auffassung – die den Auftakt des „Historikerstreits“ prägte – hat mit „patriotischer“ Rehabilitierung wenig zu tun.

Zu Kapitel 3: Der Kalte Krieg

Das dritte Kapitel des ersten Teils steht unter der Überschrift „Der Beginn des Kalten Krieges – ein neuer Konflikt spaltet Europa (1949–1949). Beim Text über „Das Auseinanderbrechen der Anti-Hitler-Koalition“ (S. 48) gibt es im zweiten Abschnitt zwei kleinere Ungenauigkeiten: „Moskau [...] bewirkte 1947 die Gründung des kommunistischen Informationsbüros (Kominform), das die kommunistischen Parteien unter Führung der KPdSU grenzüberschreitend vernetzte.“ Abgesehen davon, dass „grenzüberschreitend“ wegen Redundanz gestrichen werden könnte, müsste gesagt werden, welche kommunistischen Parteien zur Kominform gehörten. Es waren nämlich nicht, wie zuvor in der 1943 offiziell aufgelösten Kommunistischen Internationale, alle Parteien, sondern nur bestimmte wichtige Parteien im eigenen Herrschaftsbereich und im Westen. Zudem entsteht im folgenden Satz der Eindruck, Jugoslawien habe sich der Sowjetunion von Anfang an widersetzt, der Bruch erfolgte hingegen 1948 (sonst wäre auch das Dokument 4, eine Rede Shdanows vom 22. September 1947, auf S. 51 nicht verständlich, wo Jugoslawien lobend erwähnt wird).

Auf S. 50 gibt es eine Ungenauigkeit bei der Klärung des Begriffs „Blockfreie“. Hier müsste die Konferenz von Bandung (1955) als Auftakt der Bewegung der Blockfreien Erwähnung finden.

Missverständlich ist auf S. 54 im ersten Abschnitt des Textes „Das besetzte Deutschland zwi-

schen Ost und West“ der Terminus „Aufbau einer sozialistischen ‘Volksdemokratie’“; dies war kein Quellenbegriff, die Machthaber in Osteuropa sprachen eben nicht von „sozialistischer“ „Volksdemokratie“. Der „Aufbau des Sozialismus“ (etwa 2. Parteikonferenz der SED 1952) löste hingegen die Phase der „Volksdemokratie“ ab. Im Gegenteil: Der Begriff des „Sozialismus“ wurde in der Nachkriegszeit vor allem von den sozialdemokratischen und sozialistischen Parteien (und dann auch von Tito in Jugoslawien) in Abgrenzung von der „Volksdemokratie“ der Kommunisten verwendet. Aber mit deren Propaganda sollte demokratisch-sozialistische Programmatik nicht vermischt werden.

Die Fotogalerie auf der „Bilanz“-Seite zum gesamten ersten Teil (S. 58) enthält auch das Konterfei von Konrad Adenauer. Dieser war zweifellos einer der wichtigsten Politiker der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, aber nicht in der ersten Phase 1945–1949, sondern erst nach Gründung der Bundesrepublik. Insofern wird ein falscher Eindruck erweckt (korrekt hingegen das Bild der „drei Gründungsväter Europas“ mit Konrad Adenauer auf S. 117 und seine Berücksichtigung bei der Unterzeichnung der Römischen Verträge (S. 123 sowie bei den Biographien S. 322).

Für spätere Auflagen wären die hier angemerkten Mängel und Schwächen unschwer zu beheben. Es sei an dieser Stelle abschließend betont, dass der kritisch durchgesehene erste Teil das eingangs genannte Ziel der Herausgeber durchaus erreicht und von guter Qualität ist.

1 Vgl. Ulrich Herbert / Axel Schildt (Hg.): Kriegsende in Europa. Vom Beginn des deutschen Machtzerfalls bis zur Stabilisierung der Nachkriegsordnung 1944–1948. Klartext Verlagsgesellschaft, Essen 1998.

Europa zwischen den Polen

Kalter Krieg, Entkolonialisierung

und Europa als Notwendigkeit – zu Teil 2

Jean-Paul Cahn*

» Der zweite Teil stellt die beiden Staatenblöcke einander systematisch gegenüber und beschreibt die zu- und abnehmenden Spannungen der weltpolitischen Lage über vier Jahrzehnte hinweg. Besonders die Darstellung der europäischen Integration bis 1989 zeigt den Schülern von heute auf, dass Krisen stets zur Fortentwicklung führten.

Der zweite Teil des gemeinsamen Geschichtsbuchs ist dem Thema „Europa in einer bipolaren Welt (1949–1989)“ gewidmet. Er besteht aus einer klar angelegten, dank der verwendeten Farben-Symbole gut leserlichen Karte (S. 64–65), vier thematischen Kapiteln – „Der Ost-West-Konflikt (1949–1991)“ (S. 62–81), „Das Ende der Kolonialreiche“ (S. 82–95), „Das geteilte Europa“ (S. 96–111) und „Der europäische Einigungsprozess“ (S. 112–125) – sowie einer Bilanz (S. 126).

Zu Kapitel 4: Der Ost-West-Konflikt

Bemerkenswert ist, wie die Verfasser stets bedacht sind, beide Staatenblöcke, und insbesondere die führenden Mächte, einander gegenüber zu stellen. Gezeigt wird, wie Ost und West zuerst im stark ideologisch geprägten Abschreckungskrieg einander gegenüberstanden und wie dann ab 1963 ihre Herrschaft aufgrund eines langsamen Zerfalls der jeweiligen Vorbildhaftigkeit infrage gestellt wurde (Watergate oder Vietnamkrieg auf der einen Seite, Einmarsch der Truppen des Warschauer Pakts in die Tschechoslowakei, Dissidenten-Affären – Soltschenizyn, Sacharow – auf der anderen); dies wird mit der Entspannungsphase der Jahre 1963–1975 in Zusammenhang gebracht (Einführung der „fle-

xible response“-Strategie, Schlussakte von Helsinki usw.). Das gleiche methodologische Vorgehen erlaubt es, unter dem Titel „Neue Spannungen“ zu zeigen, wie sich mit Reagans Wahl und Washingtons SDI-Strategie – nach Jimmy Carter – die Weltlage wieder verschärfte, wie sie wieder aggressivere antagonistische Züge annahm, sich unter Einfluss von Krisen auf Nebenschauplätzen (Kambodscha usw.) zuspitzte und wie durch eine Verhärtung der Positionen die internationalen Beziehungen wieder bedrohlicher wurden, was in der Bundesrepublik nicht zuletzt durch die heftige Debatte um die Stationierung von Mittelstreckenraketen veranschaulicht wurde. Das „neue Denken“, das sich in Moskau nach vielen ungenutzten Jahren und dem unglücklichen Afghanistan-Abenteuer dann unter Michail Gorbatschow nolens volens durchsetzte, bewirkte das Ende des Kalten Krieges durch die Implosion des einen (östlichen) Protagonisten. Zum gefährlichen Krisenherd wurde nun der Nahe Osten aufgrund des islamischen Fundamentalismus.

Der Ausgangs- beziehungsweise Knotenpunkt dieses Kapitels, das Prinzip, wonach die schrecklichen Waffen steten Anlass zur Verhinderung des Krieges boten, wird in einem zweiseitigen „Dossier“ eingehender behandelt (S. 76–77).

* Prof. Dr. Jean-Paul Cahn ist Directeur adjoint der UFR d'Études Germaniques der Université de Paris IV.

Zu Kapitel 5: Ende der Kolonialreiche

Den Übergang von Kapitel 4 zu Kapitel 5 erlaubt eine „Orientierung“ unter dem Titel „Pulverfass Naher Osten“ (die den beiden wichtigsten Problemen unserer Zeit in diesem Raum gewidmet ist: den Beziehungen zwischen Israel und den Palästinensern einerseits und der seit 1973 und dem Jom-Kippur-Krieg endemisch gewordenen Erdölkrise andererseits); dabei bieten Karten und Zeitafeln einen guten und schnellen chronologischen Überblick.

Offensichtlich ist es das Anliegen der Verfasser, chronologisch vorzugehen – zuerst Entkolonialisierung in Asien, dann in Afrika. Der wichtigen Bandung-Konferenz wird das Buch gerecht, indem diesem Schlüsselereignis ein Dossier gewidmet wird. Offensichtlich wird in diesem Kapitel allerdings das Bestreben deutlich, vorsichtig vorzugehen und niemanden in Verlegenheit beziehungsweise auf die Anklagebank zu bringen. War dies allerdings anders zu machen in einem Moment, in dem die Debatte über die koloniale Vergangenheit in Frankreich bei Weitem nicht abgeschlossen ist – und in mancherlei Hinsicht wohl noch bevorsteht? Man empfindet dennoch ein gewisses Unbehagen, wenn man feststellt, dass eine reichlich verwässerte Kost angeboten wird. Wie sollte etwa ein Schüler die Absetzung des marokkanischen Sultans begreifen, ohne den geringsten Hinweis auf den „franzosenfreundlichen“ El Glaoui¹? Ebenso hätte in ein deutsch-französisches Schulbuch wohl auch ein Hinweis auf die Haltung der DDR und der Bundesrepublik gegenüber dem Algerienkrieg gehört. Hingegen lässt sich feststellen, dass der Kapitelteil „Das Erstarken der jungen Nationen“ wichtige Hemmnisse für die Entwicklung der unabhängig gewordenen Nationen erwähnt und mit Verweis auf die Erdölkrise die Ungleichheiten in der Entwicklung der Dritten Welt hervorhebt.

Zu Kapitel 6: Das geteilte Europa

Kapitel 6, das dritte dieses zweiten Teils, dem „geteilten Europa“ gewidmet, beleuchtet von vornherein die für die damalige Zeit bestimmenden

Faktoren: einerseits nämlich den Ost-West-Konflikt, dessen Sinnbild die Situation Berlins war, andererseits die KSZE, die die später eintretenden, grundlegenden Veränderungen – unter anderen den Mauerfall – im Keime in sich trug. Ost- und West-Berlin sind dann auch zwei Dossiers gewidmet, des Weiteren eines dem ungarischen Aufstand von 1956 und eines dem Rüstungswettlauf. Hier wird den „Volksdemokratien“ ein wichtiger Platz eingeräumt – nicht von ungefähr, denn die Schüler, für die dieses Buch verfasst worden ist, waren zur Zeit des Mauerfalls kaum geboren, und sie haben also – abgesehen von dem, was ihnen (vor allem aus dem anekdotischen Blickwinkel) erzählt wurde – nicht die geringste Vorstellung davon, was dies bedeutete.

Zu Kapitel 7: Der europäische Einigungsprozess (1945–1989)

Logischerweise endet der zweite Teil des Buches, nachdem der Rahmen in den drei vorhergehenden Kapiteln skizziert worden ist, mit dem Thema, das den Schülern vielleicht am nächsten steht, nämlich mit dem europäischen Einigungsprozess der vergangenen Jahrzehnte. Hier begegnen sich Welt- und Europa-Geschichte. Entspricht die erwähnte Unabhängigkeit Europas gegenüber den beiden Supermächten vielleicht einer optimistischen Beurteilung der Lage (S. 112), so wird nichtsdestoweniger das Zusammentreffen einer ideell günstigen Lage (S. 116–117) und einer kontextuellen Notwendigkeit² treffend hervorgehoben. Die Karten auf S. 114 und 115 verweisen einleitend darauf, dass Europa weitgehend (im Rahmen des damals Möglichen) aufgrund eines kulturellen Erbes geboren wurde (was den Lehrern wohl die Möglichkeit bieten können, im Unterricht auf die Vorstellungen Schumans, Adenauers, de Gasperis oder de Gaulles hinzuweisen), dass seine Schaffung und seine Entwicklung aber auch in nicht geringerem Maße von dem politischen Kontext (OEEC/OECD, NATO, usw.) bedingt wurden. Europa im Zusammenwirken von Tradition und Anpassung gibt dann auch den Leitfaden für die Entwicklung des Kapitels ab.

Dies wird auch in dem Hinweis auf die Alternative – beziehungsweise die Gegenüberstellung – von Supranationalität und (Kon)föderation dargestellt und am Beispiel der Debatte über das Projekt einer Europäischen Verteidigungsgemeinschaft (und dessen Scheitern) konkret geschildert. Es wird auch darauf hingewiesen, was heutzutage weitgehend in Vergessenheit geraten ist, dass sich Europa aufgrund von Krisen entwickelte, die oft mühsam überwunden werden mussten. Es ist dies sehr positiv einzuschätzen: Die Medien neigen nämlich in Krisenzeiten allzu gern dazu, die beim Aufbau Europas auftauchenden Schwierigkeiten und Auseinandersetzungen schwarz zu malen und so zu tun, als ginge plötzlich das hervorragende Gerüst an nationalen Egoismen zugrunde. Es ist demzufolge nicht überflüssig, junge Leute mit Rücksicht auf eventuell bevorstehende Krisen in Europa mit der Tatsache vertraut zu machen, dass alle führend am Aufbau Europas Beteiligten die Interessen ihrer Länder (zu deren Verteidigung sie außerdem als demokratisch Gewählte verpflichtet sind) stets zäh vertraten, was dann im Nachhinein auch zur Akzeptanz der erzielten Fortschritte durch die Öffentlichkeit der betroffenen Staaten beitrug: Kein Land hätte sich mit einer europäischen Entwicklung versöhnen können, bei der es allein alle Opfer zu tragen gehabt hätte. Dies trifft auch für kommende Entwicklungen zu.

Die Verfasser des deutsch-französischen Geschichtsbuchs haben sich stets an ein und dieselbe Darstellungsart gehalten, was den Schülern einen leichten Zugang zu diesem zweiten Teil und zu dessen verschiedenen Kapiteln erlaubt: Da sich der Leser nicht zuallererst zurechtfinden muss, kann er dem Inhalt seine volle Aufmerksamkeit schenken.

Auch ist der Band in mancherlei Hinsicht geeignet, bei jungen Leuten eine gewisse Abneigung gegenüber den internationalen Beziehungen abzubauen: Zwar wird man hier und dort unzulängliche Nuancierungen oder einen ungenügenden Ausblick auf Ursachen bedauern – ja gar sich eines Gefühls der Oberflächlichkeit nicht erwehren

können: Die fehlenden Darstellungen können aber ohne Weiteres den Lehrern überlassen werden, die zu ersetzen ja nicht Aufgabe eines Schulbuches ist. Es wird ihnen hier ein treffender und bequemer Ausgangs- und Anhaltspunkt gegeben, anhand dessen sie problemlos zu etwas tiefer greifenden Erklärungen werden übergehen können. Allgemein sei die Qualität der Karten hervorgehoben, auch die Auswahl der Bilder und Karikaturen ist zumeist treffend. Abgesehen davon, dass sie von selbst Klima und Perzeption der damaligen Verhältnisse reflektieren, veranlassen sie tatsächlich zum Lesen der Texte. Ihr pädagogisches Kommunikationsvermögen ist allgemein unbestreitbar, sie verleihen außerdem dem Band einen recht attraktiven Charakter:

Auch das Nebeneinander der Herrschaftssysteme in den USA und der UdSSR³ ist dazu ange-
tan, Schülern mithilfe des geringsten Aufwands die wichtigsten Informationen über die beiden blockbeherrschenden Mächte zu vermitteln. Dies zeugt für das durchgängige Bestreben der Verfasser des Schulbuchs: auf möglichst klare

„Es wird darauf hingewiesen, was in Vergessenheit geraten ist: dass sich Europa aufgrund von Krisen entwickelte.“

Weise, mit den geringst notwendigen Mitteln möglichst viel Information über die angeschnittenen Themen zu vermitteln. Man kann feststellen, dass ihnen dies gelungen ist. Wenn man auf S. 62 liest (und man könnte hier viele Beispiele erwähnen), „diese als Kalter Krieg bezeichnete Machtprobe zwischen zwei auf ihre Bündnissysteme gestützte Staaten konnte wegen des Risikos eines Nuklearkrieges nicht durch eine direkte Auseinandersetzung gelöst werden“, so gibt man gerne zu, dass diese Begriffsbestimmung den Leser in wenigen Worten mit dem Sinn eines der komplizierten Begriffe der Nachkriegszeit auf zugängliche Weise vertraut macht. Ab und zu führt dieses Bemühen um Knappheit und Kürze aber zu Formulierungen, die nicht unbedingt jedem Schüler einleuchten dürften. Dies ist zum Beispiel der Fall auf S. 118: Dass jedem Teenager unseres frühen 21. Jahrhunderts der Zusammenhang zwischen atlantischer Lösung und Souveränität der Bundesrepublik bei den Pariser Verträgen vom Okto-

ber 1954 so selbstverständlich erscheint, wie die Verfasser des Buches annehmen, ist wahrscheinlich nicht unbestreitbar.

Eines der Probleme, vor dem Abiturienten oder Bacheliers vor Beginn des Universitätsstudiums stehen, ist das Beherrschen chronologischer Systeme. Dass sich die Welt laut S. 64 im Jahre 1985 auf dem „Höhepunkt des Kalten Krieges“ befunden habe, während eben jener Höhepunkt des Kalten Krieges auf S. 68 auf die Periode 1949–1963 verlagert wird, wurde von den Verfassern wohl als Einführung in die Relativitätstheorie gedacht und dürfte die Schüler mit der Tatsache vertraut machen, dass es bei guten Dingen eben viele Höhepunkte gibt. Hingegen verlief der Entkolonialisierungsprozess während des Kalten Krieges und im engsten Zusammenhang mit ihm, ja er war ein Bestandteil desselben, und die wechselseitige Beeinflussung ist kaum zu bestreiten. Dieses Aufeinander- beziehungsweise Zusammenwirken, die Wechselbeziehung zwischen den verschiedenen Themenkreisen, geht kaum aus dieser Darstellung hervor. In dieser Beziehung ist die periodenübergreifende Behandlung dieser jeweiligen Themen vielleicht nicht die bestangebrachte Methode, um den Schülern Chronologie und Wechselbeziehung klarzumachen. Wäre es nicht wohl angebrachter gewesen, die verschiedenen Themenkreise (Kalter Krieg, Kolonialreiche, Teilung Europas und europäischer Einigungsprozess) innerhalb von periodisierten Einheiten zusammen

zu behandeln? Auch hätte eine genauere Fahrenkorrektur verhindern können, dass das Eintreten eines Prozesses weltweiter europäischer Expansion von der zweiten Hälfte des 19. auf die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts verschoben wurde (S. 84). Andererseits muss man feststellen, dass sich dieses Buch bemüht, die Gymnasiasten mit chronologischen Vorstellungen in Berührung zu bringen, die zumindest in Frankreich in den letzten Jahren allzuoft zu kurz kamen und deren Unzulänglichkeit dann Bacheliers oder Abiturienten an Universitäten in Schwierigkeiten brachte.

Die Bilanz fällt, von einigen punktuellen Vorbehalten abgesehen, positiv aus: Man kann aufgrund dieses zweiten Teils von „Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945“ das Werk als ein vom pädagogischen Standpunkt aus gelungenes Unternehmen bezeichnen: Es ist als Unterlage und Ausgangspunkt für den Unterricht recht brauchbar. Der Band stellt eine an sich nicht unkomplizierte Nachkriegsperiode logisch, einfach und klar dar. Man kann bei jeder Studie das Fehlen dieses oder jenes Problems bemängeln, dem man selbst geneigt wäre, größeren Wert beizumessen. Das kohärente Bild, das von den 60 letzten Jahren dargeboten wird, lässt solche möglichen kritischen Anmerkungen jedoch als nicht schwerwiegend erscheinen. Es bleibt zu hoffen, dass die beiden noch bevorstehenden Bände ähnlich gut gedeihen.

-
- 1 „Ähnlich [wie in Tunesien] verlief die Entwicklung in Marokko. 1953 setzte Frankreich den Sultan ab, der, von Washington ermutigt, die Reform des Protektorats gefordert hatte. Angesichts der durch schwere Unruhen zugespitzten Lage sah sich Frankreich zum Einlenken gezwungen: Der Sultan kehrte triumphierend nach Rabat zurück und wurde im März 1956 als Mohammed V. zum König von Marokko gekrönt“, Peter Geiss / Guillaume Le Quintrec (Hg.): *Histoire/Geschichte*. Deutsche Fassung, Stuttgart/Leipzig 2006, S. 90.
 - 2 „Kalter Krieg und europäischer Einigungsprozess (1949–1954)“, ebd., S. 118–119.
 - 3 „Orientierung: USA und UdSSR – zwei Staats- und Gesellschaftssysteme“, ebd. S. 66–67.

Zwischen „Europäisierung“ und „Globalisierung“

Konfliktträchtige Multipolarität – zu Teil 3

Reiner Marcowitz*



Der multipolaren und komplexen Weltordnung seit 1989 widmet sich der dritte Teil auf mutige Weise. Auch wenn eine vertiefte Textdarstellung angesichts der Bebilderung manches Mal zu kurz kommt, gelingt es, die Ambivalenzen und Widersprüche aktueller Konflikte und vor allem der europäischen Einigung differenziert abzubilden.

„Histoire/Geschichte“ soll kein Geschichtsbuch über die deutsch-französischen Beziehungen sein, sondern ein deutsch-französisches Geschichtsbuch zur europäischen Geschichte im globalen Rahmen. Anspruch und Wirklichkeit lassen sich – wie an kaum einer anderen Stelle – in Teil 3: „Europa in einer globalisierten Welt (1989 bis heute)“ überprüfen: Das Ende des Kalten Krieges löste nämlich den west-östlichen Bipolarismus auf und beendete damit auch einen jahrzehntelangen „Kalten Krieg“, doch dies bedeutete keineswegs den Beginn einer Ära friedvoller Weltinnenpolitik. Vielmehr trat an die Stelle der alten Dichotomie, die gleichzeitig nach außen abgeschreckt und nach innen diszipliniert hatte, eine verwirrende und aufgrund der neuen Betonung des nationalen, ja nationalistischen *Sacro Egoismo* auch konfliktträchtige Multipolarität. Das Gewicht internationaler Entwicklungen nahm nicht ab, sondern es stieg noch an, weil die Zahl der internationalen Akteure zunahm, sich das diplomatische Spiel des Ausgleichs unterschiedlicher Interessen komplizierte und selbst in Europa wieder in offene militärische Konflikte mündete. Gleichzeitig hat sich die Tendenz zu supranationalen Staatenverbänden, transnationaler Gesellschaftswelt, ja zur wirtschaftlich globalisierten one world weiter

verstärkt. Daraus resultiert eine teilweise verwirrende Ambivalenz von andauernder Nationalstaatlichkeit einerseits und zunehmender Transnationalität andererseits, die aber gerade deshalb auch im Schulunterricht behandelt werden sollte.

Zu Kapitel 8: Ende des Ost-West-Konfliktes

Es ist daher allein schon eine bemerkenswerte Leistung, dass das deutsch-französische Schulbuch die neue und teilweise widersprüchliche Komplexität der Welt seit dem Ende der 1980er Jahre überhaupt darstellt und sich damit dem Wagnis stellt, jüngste Vergangenheit beziehungsweise die eigene Gegenwart in den Blick zu nehmen. Bereits das fotografische Kaleidoskop zu Beginn des Kapitels fängt die widersprüchlichen Tendenzen ein: Mauerfall und friedliche Revolutionen im Ostblock sowie Erweiterung der EU nach Osten einerseits, Bürgerkrieg in Jugoslawien und Terroranschlag vom 11. September andererseits (S. 129). Auch das Kartenmaterial verdeutlicht eindrucksvoll die Erweiterung der „demokratischen Wertegemeinschaft“ ebenso wie die „neuen Herausforderungen“ nach dem Ende des

* PD Dr. Reiner Marcowitz, Technische Universität Dresden, ist zur Zeit Gastdozent am Deutschen Historischen Institut Paris (DHIP).

Ost-West-Konfliktes vor allem in Form bewaffneter Konflikte selbst in Europa (S. 132 f.). Der Text vermag da nicht immer mitzuhalten; hier erweist sich – einmal mehr – die Kürze als Übel. Die Darstellung beginnt mit dem „Zusammenbruch der Volksdemokratien“ (S. 134 f.): Man erfährt, dass es in den Satellitenstaaten der Sowjetunion Oppositionsbewegungen gegeben hat, zu den Gründen hierfür und ihren Motiven hingegen nichts, ebenso wenig zu den Ursachen ihres Erfolgs über den staatlichen Repressionsapparat. Das gleiche gilt für Michail Gorbatschows Reformpolitik: Glasnost und Perestroika werden erwähnt, im Glossar sogar erklärt, und es wird erläutert, dass ein neuer Generalsekretär der KPdSU dies alles umsetzte und damit die bisherigen Grundfesten des sowjetischen Imperiums zum Einsturz brachte, doch über die – gesellschaftlichen, ökonomischen und machtpolitischen – Gründe dieses Kurswechsels lesen wir nichts. Zwei Seiten weiter, wo der Übergang von der Sowjetunion zur Russischen Föderation in einem eigenen Kapitel behandelt wird, werden diese Lücken auch nicht wirklich befriedigend geschlossen, zudem vermag eine solche Zersplitterung ein und desselben Sachverhalts kaum zu überzeugen.

Das gilt auch für das „Dossier: Die deutsche Wiedervereinigung“ (S. 136 f.). Einige wenige Sätze zu den Montagsdemonstrationen, die nicht annähernd die Dramatik der Geschehnisse verdeutlichen, dann der Hinweis auf den Mauerfall und als lakonisches Fazit: „Nun begann der politische Prozess der Vereinigung Deutschlands, der nach Verhandlungen mit den Siegermächten am 3. Oktober 1990 erfolgreich abgeschlossen wurde.“ (S. 136). Dass diese Verhandlungen alles andere als einfach gewesen sind, dass auf dem Weg zur deutschen Einheit erhebliche Widerstände – national wie international und nicht zuletzt im deutsch-französischen Verhältnis – überwunden werden mussten, aber auch die Gründe für den endgültigen Erfolg erschließen sich einem nicht; die wenigen Zitathäppchen „Stimmen des Auslands“ (S. 138) sind hierfür kein ausreichender Ersatz. Im Schnelldurchgang wird auch „Europa nach dem Ost-West-Konflikt“ abgehandelt (S. 140): die Entstehung von Demokratie und Marktwirtschaft und die damit einhergehenden politischen und

sozialen Probleme, die Osterweiterung der EU – auch dies wieder erst an späterer Stelle breiter behandelt – und die Rückkehr von Nationalismus und Krieg in verschiedenen Staaten des ehemaligen Ostblocks, letzteres immerhin in einem eigenen Dossier – mit Schwerpunkt auf den Jugoslawienkonflikt – auf zwei Seiten noch einmal vertieft. Ob Schüler und Lehrer derart präpariert die beigegebenen „Fragen und Anregungen“ (S. 140) zufriedenstellend beantworten beziehungsweise umsetzen können, scheint fraglich. Tatsächlich zeigt sich hier, dass die üppige Bebilderung mit Fotos und Karikaturen, all’ die vielen Glossare und Zitathäppchen – so „sprechend“ sie im Einzelfall auch sein mögen – ihren Preis haben: Sie gehen zu Lasten einer vertieften Textdarstellung.

Zu Kapitel 9: Europäische Einigung seit 1989

Natürlich mag eine solche Kritik den Autoren des Schulbuchs wie Beckmestertum erscheinen, zudem genährt von wissenschaftlichem Dünkel. Doch das ist mitnichten der Fall, zumal sie selber zeigen, dass es auch anders geht – vorausgesetzt, einem Thema wird ausreichend Platz eingeräumt, so dass Text und Visualisierung gleichermaßen nicht zu kurz kommen: Immerhin gut 20 Seiten sind nämlich dem europäischen Einigungsprozess seit 1989 gewidmet (S. 144–165).

Diese deutliche Akzentsetzung entspricht einer gerade momentan äußerst regen geschichtswissenschaftlichen Integrationsforschung, insbesondere in Deutschland und Frankreich¹. Der entsprechende Forschungszweig existiert nun mittlerweile rund 30 Jahre. Dabei lag der Schwerpunkt zunächst auf der Untersuchung von theoretischen Europakzepten und operativer Europapolitik². Diese Variante der Integrationsforschung ist seit den späten 1980er Jahren um sozialhistorische Analysen erweitert worden, die sozioökonomische Angleichungsprozesse in den beteiligten nationalen Gesellschaften thematisieren und deren sektorale Konvergenzen herausgearbeitet, ja zur These vom „European Way [of Life]“ pointiert haben³. In den letzten Jahren traten schließlich noch eine wiederbelebte Ideengeschichte sowie neue kultur-

und mentalitätsgeschichtliche Ansätze hinzu, deren Vertreter vor allem nach der Entstehung einer gemeinsamen europäischen Erfahrung und Identität im Zuge eines interkulturellen Transfers auf der (zivil)gesellschaftlichen Ebene fragen und dementsprechend die Genese transnationaler europäischer Netzwerke kultureller, ökonomischer und politischer Eliten untersuchen⁴.

Diese inhaltlichen und methodischen Weiterungen sind sehr positiv, laufen aber Gefahr, dass die Integrationsforschung sich zunehmend zersplittert, denn die verschiedenen Richtungen stehen noch weitgehend unverbunden nebeneinander. Damit gerät aus dem Blick, wie eng die unterschiedlichen Ebenen der supranationalen Einigung – die politische, die ökonomisch-soziale und die kulturell-mentale – miteinander verbunden sind. Tatsächlich müssen operative Europapolitik, soziokulturelle sowie sozioökonomische Konvergenzprozesse und (zivil)gesellschaftliche Europa-debatte als ein System kommunizierender Röhren und mit dem Ziel einer 'histoire totale' der europäischen Integration betrachtet werden. Erst dann könnte die Beurteilung des ökonomischen und politischen Prozesses mit einer notwendigen Analyse des gesellschaftlichen Einstellungswandels zu den behandelten Phänomenen verbunden werden, also mit einer Rezeptionsgeschichte Europas und der (west-)europäischen Integration, die über den engen Kreis der politischen Eliten hinaus auch größere Teile der (Zivil-)Gesellschaft erfasst, um komplexe Phänomene wie Europabewusstsein oder „Europäisierung“ nationaler Gesellschaften zu erfassen.

Zudem müsste der europäische Integrationsprozess nicht wie bisher überwiegend statisch, sondern eher als eine dynamische Entwicklung begriffen werden. Dann würde erstens die sukzessive Über- und Umformung des klassischen einzelstaatlichen Interesses, dessen Transformation in die Einsicht der Notwendigkeit europäischer Ideen als Lösungen für internationale Probleme verdeutlicht. Erinnert sei in diesem Zusammenhang an Max Webers Feststellung über die Wechselbeziehung von „Interessen“ und „Ideen“: „Inte-

ressen (materielle und ideelle), nicht: Ideen, beherrschen unmittelbar das Handeln der Menschen. Aber: die 'Weltbilder', welche durch 'Ideen' geschaffen wurden, haben sehr oft als Weichensteller die Bahnen bestimmt, in denen die Dynamik der Interessen das Handeln fortbewegte“⁵. Zweitens ergäben sich hieraus auch wichtige Antworten auf die Frage nach der Einstellung der Bevölkerung zur Integration ihrer Länder, und es eröffnete sich die Möglichkeit zu einer Rezeptionsgeschichte Europas und der europäischen Integration, die über den engen Kreis der politischen Eliten hinausgeht. Dies wäre allein schon deshalb notwendig, um die Handlungsspielräume europäischer Einigungspolitik ermessen zu können, zumal die europäische Einigung seit 1945 anders als die europäischen Staatsbildungsprozesse in der frühen Neuzeit unter den Bedingungen moderner Massendemokratie erfolgt.

Hierbei kann dem Historiker ein Blick über die eigenen Fachgrenzen hinweg nutzen. Andere Disziplinen – vor allem die Politik-, aber auch die Rechts- und die Wirtschaftswissenschaft sowie die Soziologie – beschäftigen sich schon seit Jahren mit „Europäisierungsprozessen“⁶. Darunter ver-

„Die üppige Bebilderung hat ihren Preis: Sie geht zu Lasten einer vertieften Textdarstellung.“

stehen ihre Vertreter die vielfältigen Interaktionen zwischen europäischer und nationaler Ebene, so auch die konkreten Auswirkungen der Übernahme von EU-Normen in das jeweilige gesellschaftliche, politische, rechtliche oder wirtschaftliche System der Mitgliedstaaten, also „processes of (a) construction, (b) diffusion, and (c) institutionalization of formal and informal rules, procedures, policy paradigms, styles, 'ways of doing things', and shared beliefs and norms which are first defined and consolidated in the making of EU public policy and politics and then incorporated in the logics of domestic discourse, identities, political structures, and public policies“⁷. Dieser erfreulich umfassende Ansatz interpretiert die Integration also zu Recht als eine dynamische Entwicklung mit starken „Rückkopplungsprozesse[n] in die nationalen Systeme“⁸. Allerdings bliebe ergänzend zu diesen stärker gegenwartsorientierten und generalisierenden Arbeiten für die Geschichtswissen-

schaft die notwendige Aufgabe, das Transformationsgeschehen stärker zu historisieren, es also als ein historisch gewachsenes prozessuales Phänomen zu analysieren und darzustellen.

Hierfür ist vor allem auch von französischen Historikern im Rahmen des Forschungsverbundes [UMR 8138] „Identités, Relations Internationales et Civilisations de l'Europe“ des CNRS und der Universitäten Paris I und Paris IV unter der Leitung zunächst von René Girault und mittlerweile von Robert Frank seit Ende der 1980er Jahre wichtige Pionierarbeit geleistet worden – im Hinblick auf Frankreich und Deutschland, aber auch darüber hinaus⁹: Tatsächlich haben sich die Mitgliedsländer der EU im Zuge der soziokulturellen und sozioökonomischen Verflechtung Westeuropas seit den 1970er Jahren und noch einmal verstärkt mit der Integrationsdynamik seit den 1990er Jahren zunehmend „europäisiert“ – in ihrer operativen Politik, wo alle Regierungen gleich welcher politischen Couleur notfalls auch schmerzliche Kompromisse eingingen, um die europäische Einigung nicht zu gefährden, aber eben auch im Hinblick auf eine Angleichung von Lebensstilen, Sozialstrukturen und Wertvorstellungen. Gleichzeitig ist eine sehr ambivalente Einstellung gegenüber der Einigung unseres Kontinents zu beobachten: Die Fortschritte in der operativen Europapolitik sowie die wachsende Konvergenz der europäischen Gesellschaften kontrastieren mit einer überraschenden Rückbesinnung auf die Nation, einer Wiederkehr des Nationalismus, ja des Ethnozentrismus, also von Phänomenen, die längst überwunden schienen und die an alteuropäische Konfliktlinien sowie die Selbstzerstörung des Kontinents in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gemahnen¹⁰.

Das deutsch-französische Geschichtsbuch unterschlägt in seiner Darstellung der europäischen Integration seit den 1990er Jahren erfreulicherweise nicht diese Ambivalenzen und Widersprüche in Europa und trägt zusätzlich noch den erwähnten neuen Fragestellungen der Integrationsforschung Rechnung. Das belegt die ausgewogene Analyse von Vor- und Nachteilen der EU-Osterweiterung, ergänzt um ein spezielles Dossier

zum Problem eines möglichen türkischen Beitritts (S. 148–151). Ebenso wird die Frage nach einer etwaigen Vertiefung der Gemeinschaft behandelt und die komplexe Organisation und Funktionsweise der EU einschließlich des komplizierten EU-Haushalts erklärt (S. 152–155). Beim Dossier über den Euro hätte man sich im Hinblick auf seinen Nutzen mehr als nur den lakonischen Hinweis gewünscht: „Der Vorteil für die Staaten, die den Euro eingeführt haben, ist offensichtlich.“ (S. 156). Das ist zwar nicht falsch, indes kämpft die europäische Währung nach wie vor mit erheblichen Vorurteilen gegen den angeblichen „Teuro“ – Vorurteile, gegen die man zumindest junge Schüler gerne immunisiert wüsste. Das Fazit des Standes der europäischen Integration ist erfreulich differenziert: Dass die EU außen- und sicherheitspolitisch dank zahlreicher Anstrengungen „eine aufstrebende Macht“ ist, trifft ebenso zu wie der

„Das Fazit des Standes der europäischen Integration ist erfreulich differenziert.“

Hinweis auf ihr „weltweites Einflussnetz“ – vor allem wegen ihrer (außen-)wirtschaftlichen Stärke – und die Feststellung, dass das „europäische Modell“

ein gutes Beispiel für eine gelungene Regionalintegration ist (S. 160). Allerdings werden neben dieser positiven Bilanz auch nicht die erheblichen Defizite in puncto außenpolitischer Abstimmung, gemeinsamer Verteidigungspolitik und organisatorischer wie struktureller Reformen der Gemeinschaft unterschlagen. Das Kapitel über die „Europäische Identität heute“ verdeutlicht zudem die aktuellen Ambivalenzen in den Gesellschaften der EU-Mitgliedsländer: einerseits eine zunehmend „europäisierte Alltagsrealität“, andererseits erhebliche Vorbehalte gegenüber der EU-Bürokratie und ihrem Demokratiedefizit (S. 164 f.).

Zu Kapitel 10: Heutige Konflikte

Ein abschließendes Kapitel des 3. Teils weitert schließlich erfreulicherweise die Perspektive noch einmal ins Globale (S. 166–177): Die aktuellen Gefährdungen durch ethnische Konflikte, asymmetrische Kriege und weltweiten Terrorismus können zwar auf knappem Raum nicht annä-

hernd in ihrer Komplexität dargestellt, geschweige denn erklärt, aber zumindest grundsätzlich erwähnt werden; derart mögen die Informationen dem Lehrer immerhin als ein roter Faden dienen, mit dessen Hilfe sich zusätzliche Details an anderer Stelle suchen lassen (S. 168 f.). Das folgende Globalisierungskapitel erwähnt zwar die Gefahren durch weltweite Seuchen und Umweltverschmutzung sowie den Versuch, dem durch eine Politik der „nachhaltigen Entwicklung“ entgegenzusteuern, ignoriert aber leider die gewachsene ökonomische Verflechtung mit ihren – zumindest vordergründig negativen – Nebenwirkungen, wie Verlagerung der Märkte in Billiglohnländer und Sozialdumping, weil die wirtschaftliche Entwicklung seit 1945 in einem anderen Teil des Buchs behandelt wird – ein weiterer Beleg für eine nicht

immer überzeugende konzeptionelle Gliederung (S. 170 f.). Differenziert ist hingegen die Erörterung der aktuellen Struktur des internationalen Systems – eher unipolar, aber mit erheblicher, auch inneramerikanischer Kritik an einseitigen Aktionen der USA, wie dem Irak-Krieg, – und der Rolle der UNO (S. 172–175). Alles in allem löst Teil 3: „Europa in einer globalisierten Welt (1989 bis heute)“ deshalb – trotz mancher Kritik im Detail – den Anspruch des deutsch-französischen Schulbuchs ein, eine Geschichte Europas und der Welt seit 1945 bis in die jüngste Gegenwart zu liefern. Hierfür gebührt seinem deutsch-französischen Autorengespann große Anerkennung, gerade weil der von ihnen behandelte Geschichtszeitraum so komplex, widersprüchlich und letztlich noch offen ist.

-
- 1 Vgl. zum Forschungsstand Wilfried Loth: Beiträge der Geschichtswissenschaft zur Deutung der Europäischen Integration. In: Ders. / Wolfgang Wessels (Hg.): Theorien europäischer Integration. Opladen 2001, S. 87–106; Jost Dülffer: Europa im Ost-West-Konflikt 1945–1991. München 2004, S. 149–160; Rolf Petri / Hannes Siegrist (Hg.): Probleme und Perspektiven der Europa-Historiographie. Leipzig 2004.
 - 2 Vgl. pars pro toto Wilfried Loth: Der Weg nach Europa. Geschichte der europäischen Integration 1939–1957. Göttingen³ 1996, und – allerdings mit einem inhaltlichen und methodischen Zugriff sui generis – Peter Krüger: Das unberechenbare Europa. Epochen des Integrationsprozesses vom späten 18. Jahrhundert bis zur Europäischen Union. Stuttgart 2006.
 - 3 Hartmut Kaelble: The European Way. European Societies in the 19th and 20th Centuries. New York 2002. Vgl. zuletzt auch Rainer Hudemann / Hélène Miard-Delacroix (Hg.): Wandel und Integration. Deutsch-französische Annäherungen der fünfziger Jahre / Mutations et intégrations. Les rapprochements franco-allemands dans les années cinquante. München 2003.
 - 4 Vgl. zum Ansatz Johannes Paulmann: Internationaler Vergleich und interkultureller Transfer. Zwei Forschungsansätze zur europäischen Geschichte des 18. und 20. Jahrhunderts. In: *Historische Zeitschrift* 267 (1998), S. 649–685, sowie zu den empirischen Befunden Rainer Hudemann / Hartmut Kaelble / Klaus Schwabe (Hg.): Europa im Blick der Historiker. München 1995; Manfred Hildermeier / Jürgen Kocka / Christoph Conrad (Hg.): Europäische Zivilgesellschaft in Ost und West. Begriff, Geschichte, Chancen. Frankfurt/M.-New York 2000; Hartmut Kaelble / Martin Kirsch / Alexander Schmidt-Gernig (Hg.): Transnationale Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert. Frankfurt/M.-New York 2002.
 - 5 Max Weber: Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I. Tübingen⁴ 1988, S. 252. Vgl. hierzu Mario R. Lepsius: Interessen und Ideen. Die Zurechnungsproblematik bei Max Weber. In: Ders.: Interessen, Ideen und Institutionen. Opladen 1990, S. 31–43.
 - 6 Vgl. die Forschungsüberblicke von Tanja Börzel / Thomas Risse: Europäisierung und die Transformation der Nationalstaaten. In: Volker H. Schneider (Hg.): Entgrenzte Märkte – grenzenlose Bürokratie. Frankfurt/M. 2002, S. 86–108; Maurizio Bach (Hg.): Die Europäisierung nationaler Gesellschaften. Opladen 2000; Karen Auel: Europäisierung nationaler Politik. In: Hans-Jürgen Bieling / Marika Lerch (Hg.): Theorien europäischer Integration. Wiesbaden 2005, S. 293–318.
 - 7 Claudio M. Radaelli: The Europeanization of Public Policy. In: Kevin Featherstone / Claudio M. Radaelli (Hg.): The Politics of Europeanization. Oxford 2003, S. 27–56 (hier S. 30).
 - 8 Hans-Peter Schwarz: Fragen an das 20. Jahrhundert. In: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, 48/2000, S. 1–36 (hier S. 13).
 - 9 Robert Frank (Hg.): Les identités européennes au XXe siècle. Diversités, convergences et solidarités. Programme international de recherche. Paris² 1998.
 - 10 Vgl. Dan Diner: Das Jahrhundert verstehen. Eine universalhistorische Deutung. München 1999.

Wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen

Mangelndes sozioökonomisches Verständnis – zu Teil 4

Wolfgang Krieger *



Der vierte Teil zu den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Veränderungen seit 1945 bleibt hinter den Erwartungen zurück: Er spiegelt allzu sehr die hohlen Schlagworte der öffentlichen Diskurse, anstatt den Schülern solides Wissen über die zentralen Entwicklungslinien und Faktoren an die Hand zu geben.

Im Vorfeld der Wahlkämpfe von 2007 hat der französische Finanzminister Thierry Breton einen „Conseil de diffusion de la culture économique“ eingerichtet. *Le Figaro* hält das für dringend notwendig. Enorme Wissensdefizite gebe es sowohl bei den Wahlkämpfern als auch bei ihrem Publikum: „... la France est un pays qui découvre l'économie moderne depuis une petite vingtaine d'années seulement ...“.¹

Viel Glück, Monsieur Breton, aber rechnen Sie nicht mit einer Unterstützung durch das deutsch-französische Geschichtsbuch! Denn was dort im vierten Teil unter der Überschrift „Die technischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Veränderungen seit 1945“ (S. 178–231) an Erklärungen gegeben wird, hilft nun wirklich nicht weiter. Es reflektiert allenfalls die von hohlen Schlagworten, kruden Vorurteilen und trauriger Unkenntnis gekennzeichneten öffentlichen Debatten. Dabei wäre es die Aufgabe eines Geschichtsbuches, die großen Entwicklungslinien aufzuzeigen und die wichtigsten sie lenkenden Faktoren zu erklären. Dass hierzu auch ein paar volkswirtschaftliche Grundkenntnisse gehören, sollte selbstverständlich sein.

Bereits im ersten Abschnitt wird ein unreflektierter Pessimismus erkennbar, der sich bis zum Ende durchzieht. Pessimistisch gestimmt ist die

chronologische Einteilung in die vermeintlich gute Zeit vor 1973, drei Jahrzehnte des hohen Wirtschaftswachstums, und die Jahre seither, die durch allerlei Krisen gekennzeichnet sind, vom ersten Ölschock bis zur heutigen „délocalisation“, der Abwanderung von Firmen in die Billiglohnländer (S. 180). Für das Alltagsleben ist das gewiss keine sinnvolle Periodisierung, denn 1960 hatten die deutschen oder französischen Arbeiter kein Auto, kein Telefon, keine vier Wochen bezahlten Urlaub, keine Waschmaschine und keinen Fernseher, was 1980 für sehr viele der Fall war und kurz darauf selbstverständlich wurde. Von Stagnation ab 1973 war also nichts zu spüren.

Und weltwirtschaftlich? Gewiss stiegen die Ölpreise in den 1970er Jahren gewaltig an, aber mit welcher Konsequenz? Fuhren die Leute weniger mit dem Auto? Heizten sie weniger? Blieben die Flugzeuge am Boden? Natürlich nicht. Und übrigens sanken die Ölpreise danach wieder drastisch, weil neue Erdölanbieter auf den Markt kamen, auch europäische, und weil die arabischen Großlieferanten den Erdölkampf politisch nicht durchsetzen konnten. Davon allerdings erfährt der Schüler hier nichts. Dabei wäre ihm die Konkurrenz des Erdöls zu Erdgas, zur Kernenergie und zu den erneuerbaren Energien durchaus verständlich zu machen.

* Prof. Dr. Wolfgang Krieger ist Professor für Neuere Geschichte an der Philipps-Universität Marburg.

Es wird ihm auch nicht klar gemacht, dass der Einschnitt von 1973 hauptsächlich für die Frage wichtig wurde, ob und wie weit freiheitliche Demokratien ihre Volkswirtschaften steuern können. Etwa bis zu diesem Wendejahr glaubte man an Steuerungsmöglichkeiten, beispielsweise an feste Wechselkurse („System von Bretton Woods“). Danach begann man zu erkennen, dass vieles von diesem Gedankengut sich als zunehmend unbrauchbar erwies. Für die Weltwirtschaft blieb davon eigentlich nur ein Prinzip übrig, das im Buch erwähnt, aber dessen wirtschaftliche Bedeutung nie erklärt wird: das Prinzip der Marktöffnung (Abbau von Handelsbeschränkungen durch das GATT, später die WTO), das sich übrigens bisher nur mühsam und unvollständig durchgesetzt hat. Für die großen Wirtschaftszonen, vor allem für die Europäische Union, sowie für die Einzelstaaten blieb die Suche nach zunehmend begrenzten, jedoch wirksamen Steuerungsmitteln, also eine neue Wirtschaftspolitik. Hier ist das zentrale Thema, um das es in diesem Abschnitt des Schulbuches geht, das aber nie direkt beim Namen genannt wird: das Verhältnis von Politik und Wirtschaft. Es ist ein „roter Faden“ für den Ost-West-Konflikt, teilweise auch für den Nord-Süd-Konflikt.

Zu Kapitel 11: Ökonomische Veränderungen

Es beginnt mit der Kriegswirtschaft (S.182/ 183). Sie ist eine totale Kommandowirtschaft und zeigt somit, wie stark die Politik einwirken kann, um bestimmte Ziele, in diesem Fall die Waffenproduktion sowie die Lebensmittelversorgung, zu erreichen. Für die sowjetische Diktatur war diese Art der Wirtschaft der logische Weg, um den Sozialismus durch „Sowjetsystem plus Elektrifizierung“ zu erreichen, wie Lenin es formulierte, also eine neue Gesellschaftsform herzustellen und zugleich die Volkswirtschaft zu modernisieren. Diesem Modell blieb die UdSSR bis 1991 treu. Sie exportierte es nach Osteuropa. China und weitere Staaten übernahmen es. Übrigens ging es dabei

nicht nur um eine Planwirtschaft, die den wirtschaftlichen Bedarf nicht genau genug vorhersehen konnte und deshalb scheiterte, wie die Lektion „Markt oder Plan?“ (S. 194–195) ausführte, sondern es handelte sich um ein komplettes System der Unfreiheit, in dem zur Unfreiheit als Verbraucher noch diejenige des Arbeitnehmers und des Staatsbürgers hinzukam. Die sowjetische Planwirtschaft war also nicht nur schlecht organisiert und geführt, wie es bei einer Firma geschehen kann, die in Konkurs geht, sondern sie wollte den Menschen weder in der Wirtschaft noch im übrigen Leben frei sein lassen. Somit war es nicht ein Fall von falscher Wirtschaftspolitik, sondern von Freiheitsberaubung im weitesten Sinn, was man leider mit der hier praktizierten Sichtweise nach „Schubläden“, also der Trennung von Politik und Wirtschaft, nicht zu erkennen vermag.

„Das zentrale Thema dieses Teils ist das Verhältnis von Politik und Wirtschaft.“

Es bleibt auch unverständlich, warum es in den demokratischen Staaten Westeuropas zu lebhaften Diskussionen darüber kam, ob das planwirtschaftliche Modell – gewiss in stark abgewandelter Form – zur Herstellung einer gerechteren moderneren Gesellschaft genutzt werden könnte, aber unter Beibehaltung der persönlichen Freiheit und der politischen Demokratie. Mit einer simplen Tabelle des wachsenden Staatsanteiles am Bruttosozialprodukt (auf über 50 Prozent in Westeuropa) wäre diese Entwicklung anschaulich zu machen. Aus dieser Debatte entstand der stark ausgedehnte Sozialstaat und, insbesondere in Großbritannien und Frankreich, die Verstaatlichung zahlreicher „Schlüsselsektoren“. In Deutschland kämpfte Ludwig Erhard für eine stärkere Konkurrenz der privatwirtschaftlichen Großbetriebe, aber auch dort griff der Staat tief in das Wirtschaftsleben ein.

Die europäische Integration seit 1950 war zunächst weitgehend ein Zusammenschluss derartiger Wirtschaftseingriffe, sie wurde jedoch später dem Prinzip der Marktöffnung (Zollsenkung) zugänglich und wich schließlich seit den 1980er Jahren einer aktiven Privatisierungs- und Deregulierungspolitik. Die Mitgliedstaaten sollten weniger auf die Wirtschaft einwirken, sowohl einzeln als auch gemeinschaftlich. In diesem Prozess des

Umdenkens spielte Margaret Thatcher eine wichtige Rolle, weil sie wie kaum ein anderer Politiker die alte Politik der Staatsintervention scharf kritisierte. Kein Wunder, denn Großbritannien hatte diese Politik in Westeuropa am intensivsten betrieben und seit Beginn der 1960er Jahre (also lange vor dem magischen Jahr 1973!) am meisten unter der massiven Staatsintervention gelitten.

Wenn man schon, wie es dieses Schulbuch tut, die aktuellen Fragen in den Vordergrund stellt und dabei die letzten 60 Jahre zu einer Art von Hinführung auf die Aktualität degradiert, dann müsste man diesen geistigen Kern der Debatten, also das Verhältnis von Politik und Wirtschaft, sinnvoll erklären. Erst dann würde auch die Debatte um die Globalisierung besser verständlich. Im Schulbuch heißt es dazu: „Märkte (...) wachsen auf einer übernationalen Ebene in einem vorher nie gekannten Ausmaß zusammen“ (S. 192). Aber wer hat sie denn zuvor aufgehalten?, muss man hier fragen. Und warum haben sich die kommunistischen Staaten jahrzehntlang kaum an der Weltwirtschaft beteiligt? Warum hat die Sowjetunion die Abkommen von Bretton Woods unterschrieben, ohne dann der Weltbank beizutreten? (Ein kurzer Hinweis ist auf S. 182 zu finden). Warum hat sie sich am Marshallplan nicht beteiligt, obwohl der sowjetische Außenminister zunächst mit einer großen Expertendelegation am Verhandlungstisch in Paris saß (im Sommer 1947)? Die Antwort ist eine politisch-ideologische: Weil die politische Führung die totale Kontrolle über ihre Volkswirtschaft behalten und sich den Marktmechanismen nicht aussetzen wollte.

Mit der Niederlage ihres Modells haben sich zuerst China, dann Russland und die übrigen neuen Demokratien binnen weniger Jahre (um 1990) den Weltmärkten geöffnet. Das Resultat ist die Globalisierung, die nichts weniger als eine Erweiterung des freien Weltmarktes um nahezu ein Drittel der Weltbevölkerung darstellt. Gewiss entstanden dadurch lokale und sektorale Anpassungskrisen. Aber zugleich, und darauf wird nirgendwo hingewiesen, entstanden riesige Chancen, gerade auch für Europa. Exporte stiegen drastisch an, Preise sanken und ließen dadurch vielerlei Waren und Dienstleistungen für breite Käuferschichten erstmals erreichbar werden. Autos,

Elektronikartikel und Ferienreisen wurden in einem Maß sozial nach „unten“ gestreut, wie es zuvor undenkbar war. Aber das alles wird von der soeben zitierten Definition von „mondialisation“ nicht erfasst.

Noch schlechter ist die Definition des „altermondialisme“, also der Globalisierungsgegner in der französischen Fassung: Es sei ein „mouvement qui [...] propose une autre forme de mondialisation, jugée plus conforme à l'intérêt des peuples.“ (S. 192). Was für eine verdummende Ausdrucksweise! Die „Volksdemokratie“ lässt grüßen! Soll denn „plus conforme à l'intérêt des peuples“ heißen, dass die demokratisch gewählten Politiker – von den Sozialisten bis hin zu den Konservativen – allesamt Volksverräter sind?

Gewiss gibt es die hier zitierte „délocalisation“, also die Verlagerung von Produktion und Service in Billiglohnländer. Aber noch ist nicht bewiesen, dass unter dem Strich (also gesamtwirtschaftlich über mehrere Jahre gerechnet) die hochentwickelten, exportstarken Länder Verluste dabei machen. Und womit, bitteschön, sollen die ärmeren neuen Weltmarktteilnehmer ihre Importe aus den reichen Nordstaaten bezahlen, wenn nicht mit Arbeit und mit eigenen Exporten? Soviel schlichte Marktwirtschaft kann man den jüngsten Schülern in einer einzigen Schulstunde erklären, indem man auf das Einmaleins der Marktwirtschaft hinweist. Aber hier liegt der Hund begraben. Eben dieses ökonomische Einmaleins gibt es nirgendwo in diesem Schulbuch.

Zwar werden manche Einzelfragen gut durch Diagramme und längere Textzitate präsentiert, beispielsweise der „Sozialstaat in der Krise“ (S. 196/197). Aber mit der „concurrence internationale“, also wieder mit der Globalisierung, die hier verantwortlich gemacht wird, hat das wenig zu tun. Auch die Verbindung zum ebenfalls gut präsentierten „alternden Norden“ (S. 204, Kapitel 12), also dem starken Geburtenrückgang, reicht nicht aus. Es fehlen schlichtweg die Hinweise auf die stark gestiegenen Ansprüche (Renten, Pensionen, Gesundheitskosten, Sozialunterstützungen) sowie auf die fatale Bindung an die Umlauf- und Steuerfinanzierung der Systeme. Gäbe es eine Rentenfinanzierung aus Kapitalstöcken, ein wettbewerbsorientiertes Gesundheitssystem und eine bessere

Kontrolle der Sozialunterstützung, so wäre das Problem der Sozialkassen weithin gelöst.

Auch die um ein Vielfaches besser gewordene medizinische Versorgung wird nirgends erwähnt. Patienten mit Geräten und Krankensälen der 1950er Jahre zu versorgen, wäre leicht zu finanzieren. Aber das will verständlicherweise niemand. Und auch dieses Problem ist jedem Schüler schnell erklärt. Moderne Medizin leistet ein Vielfaches mehr und steigt deshalb im Preis. Dass die rasch wachsende Zahl der sehr alten Leute besonders viel Medizin und Pflege braucht, dürfte jeder Schüler aus der eigenen Familie wissen. Somit ist die Krise des Sozialstaates nicht hauptsächlich auf die Zunahme des Durchschnittsalters zurückzuführen, sondern auf eine bestimmte Politik der Wirtschaftssteuerung, die wiederum bestimmte Interessenkonflikte hervorruft. Mit den Billiglöhnen in Osteuropa und China hat das herzlich wenig zu tun. Wie könnte es

sonst sein, dass bestimmte west- und nordeuropäische Staaten, insbesondere kleinere, am Weltmarkt also schwächere, eine erheblich geringere Arbeitslosigkeit aufweisen? (Dänemark beispielsweise). Obgleich es in Norwegen keine staatlich verordneten Kuren gibt, dafür aber die Leute bis Ende 60 (und noch länger) arbeiten, ist dort die Lebenserwartung am höchsten. Und der Sozialstaat existiert weiter, dank einer anderen Politik als in Deutschland oder Frankreich. Gerade an dieser Stelle verweigert das deutsch-französische Schulbuch die vergleichende Betrachtung, obwohl sie doch so vieles erhellen würde.

Statt Pessimismus zu verbreiten, indem man Gegenargumente unter den Tisch fallen lässt, wäre es besser, Konfliktmechanismen und Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Wie sonst will man die Schüler zu mündigen Staatsbürgern machen, die in wenigen Jahren mithelfen müssen, die Probleme anzupacken? Doch nicht mit einer Wirtschaftsgeschichte ohne Markt, ohne Politik und ohne Hinweis auf die Chancen für Leute, die ihr Leben noch vor sich haben! Schulbücher sind natürlich nicht dazu da, gute Laune zu verbreiten, aber sie dürfen sich auch nicht die larmoyante, einseitige Sichtweise bestimmter „Diskurse“ zu eigen machen.

Man nehme nur die Statistik über die Lohnkosten auf der Welt (S. 197). Ein schlauer Schüler könnte die Frage stellen, warum in Frankreich und Deutschland überhaupt noch produziert wird, wenn in Osteuropa, beispielsweise in Polen und in der Slowakei, die Lohnkosten nur 15–20 Prozent der französischen oder deutschen betragen. Es muss also Gründe geben, warum Lohnkosten nicht oder nur in bestimmten Fällen und in wenigen Branchen (Beispiel Textilien) den Ausschlag geben. Statt ökonomischer Fachtermini, die schlecht erklärt werden, könnte man einfach die Klamotten, die Turnschuhe und die Elektronikgeräte der Schüler zu Anschauungsobjekten machen. Warum kaufen die gleichen Leute chinesische Bekleidung, die eine Delokalisierung und den Untergang der französischen und deutschen Textilindustrie befürchten? Die Antwort ist ziemlich einfach und jedem Schüler verständlich zu

„Das ökonomische Einmaleins gibt es nirgendwo in diesem Schulbuch.“

machen. Die meisten Leute verhalten sich beim Einkaufen marktwirtschaftlich, ohne sich um die Konsequenzen zu kümmern. Sie kaufen im gigantischen Einkaufszentrum und jammern, dass die Klein Händler in der Nachbarschaft

schließen müssen. Aber bei den Arbeitsplätzen und bei der Absicherung von Lebensrisiken (Unfall, Krankheit, Alter) rufen sie nach Staatsintervention, wollen also nichts der Marktkonkurrenz und möglichst wenig der freien Privatverantwortung überlassen.

Auch in diesem Buch ruft man nach dem Staat, zitiert salbungsvolle Worte aus internationalen Organisationen, aber nirgendwo findet sich ein Wort über die finanzielle Ausstattung des Staates. Nirgendwo ein Hinweis, dass die Bürger Steuern und Abgaben zahlen müssen, die eben nur aus dem erwirtschafteten Ertrag fließen können. Irgendwie scheint sich der Staat von Luft zu ernähren. Dass durch die Kassen des französischen und des deutschen Staates etwa 50 Prozent des Bruttosozialproduktes fließen, bleibt ein wohlgehetetes Geheimnis. Auch die wachsenden Staatsschulden werden nur bei der Politik von Ronald Reagan erwähnt (S. 190), obwohl ausgerechnet die USA einen Großteil dieses Schuldenberges seither abgetragen haben, während die Staats-

schulden der Europäer weiterhin wachsen. Erwähnt wird auch nicht die Möglichkeit der Reichen und der Investoren, jene Staaten zu meiden, deren Infrastruktur und deren Politik ihnen nicht passt.

Zu Kapitel 12: Die Weltbevölkerung

Gut illustriert, aber schlecht erklärt ist die wachsende Weltbevölkerung (S. 200/201). Was hat es damit auf sich? Warum haben die Ehepaare in den armen Ländern so viele Kinder, obgleich sie doch für sich selbst kaum genug zu essen haben? Und warum gibt es so zu wenig Kinder im reichen Norden? Warum haben Leute überhaupt Kinder? Die Theorie des „demographischen Übergangs“ (S. 202) wird mit wenigen, komplizierten Worten erklärt, wo es auch einfach ginge. Aber was trägt sie zum Verständnis bei? Was sagt sie uns? Dass alles nicht so schlimm ist, wie es aussieht? Bei den Geburtsstatistiken (S. 204) fehlt übrigens der schlichte Hinweis, dass bei uns jede Frau 2,1 Kinder haben müsste, um die Bevölkerungszahl konstant zu halten. Wie soll man ohne diese Orientierung den Sinn der Zahlen überhaupt erkennen?

Zu den hohen Geburtenraten in den ärmeren Weltregionen fehlt der Hinweis auf die sprunghaft zunehmende Überlebensrate der Säuglinge und Mütter, welche durch gesündere Ernährung und moderne Medizin erklärbar ist. Beides kam übrigens aus dem reichen Norden in den armen Süden. (Entgegen der politisch korrekten Denkweise bestanden die Nord-Süd-Beziehungen also nicht nur aus kolonialer Ausbeutung. Aber dieser vom französischen Parlament beschlossene Hinweis darf seit kurzem den französischen Lehrern nicht mehr vorgegeben werden.) Allerdings erklärt die verbesserte Hygiene nicht alles. Es müssen kulturelle Faktoren hinzu genommen werden. Dabei darf aber „Familienplanung“ nicht wie hier nur als eine Regierungspolitik verstanden werden, sondern muss im Rahmen der Verantwortung von erwachsenen Männern und Frauen gesehen werden. Man darf doch wohl einen Hinweis darauf erwarten, dass den Frauen der ärmeren Welt schlichtweg die Möglichkeit fehlt, ihre Fruchtbarkeit nach eigenem Willen zu regeln, wobei die Männer

oftmals weder auf die Frauen noch auf die nicht adäquat zu versorgenden Kinder Rücksicht nehmen? Fehlanzeige! Erst beim Thema moderne Familien und emanzipierte Frauen (S. 208–211) fällt das Stichwort „Pille“, wenn auch nur auf dem Foto einer niederländischen Protestaktion. Aber jetzt wird die Verantwortung für Kinder, Frauen und Familien als reines Thema der reichen Welt, also von Westeuropa behandelt, ganz so, als würde es in der übrigen Welt keine Rolle spielen. Dabei hat bereits der Willy-Brandt-Bericht der UNO („Nord-Süd-Kommission“ 1977) darauf hingewiesen, dass die Rolle der Frauen das größte Problem von Entwicklung und sozialer Gerechtigkeit in der Dritten Welt ist. Und daran hat sich leider wenig geändert. Die Brisanz dieses Themas erkennen Schüler sogleich an den Konflikten bei Einwandererfamilien aus dem Süden, die mit dem modernen Frauenbild in Deutschland und Frankreich sowie mit einer völlig fremden Rechtslage (Menschenrechte für Frauen und Kinder) konfrontiert werden.

Schließlich ist zu bezweifeln, ob die heutigen Schüler eine ausführliche Definition der „soixante-huitards“, der „Achtundsechziger“, brauchen (S. 208). Aber einen wichtigen Unterschied bei außerehelichen Geburten, die seit 1980 in Frankreich weit stärker ansteigen als in Deutschland (Graphik S. 209), hätte man doch erklären müssen. Ob nämlich ein minderjähriges Mädchen oder ob eine wohlversorgte, mit einem Partner zusammenlebende erwachsene Frau (beispielsweise Ségolène Royal) „uneheliche“ Kinder bekommt, ist ja wohl nicht in einer einzigen graphischen Kurve zu vereinigen. Wenn zwei das gleiche tun, ist es bekanntlich nicht immer das selbe.

Die „traditionelle“ Familie nur in einem antiquierten Statement eines CDU-Innenministers von 1953 zu Wort kommen zu lassen, erscheint reichlich demagogisch. (Die Gegenposition wird durch ein überlanges Zitat von Simone de Beauvoir repräsentiert. Deutsch steht also für den Mief, französisch für die Befreiung ...). Die deutsch-französische Statistik von Heiraten und Scheidungen wird in absoluten Zahlen gegeben, was graphisch eine große Verzerrung hervorruft (aufgrund der unterschiedlich großen Gesamtbevölkerungen), ohne Erklärungswert für die gestellte

Frage (S. 209). Und dass mit einer „Pluralität der Lebensformen“ (S. 208) die Krise des umlagefinanzierten Sozialstaates verschärft wird (ausdrücklich nicht des Sozialstaates an sich!), müsste man ehrlicherweise zugeben. Das geschieht aber nicht.

Unsinn ist auch die Behauptung, die Zunahme der Einzelhaushalte habe etwas mit dem Verlust von sozialen Bindungen zu tun (S. 212), denn zunächst einmal handelt es sich um ein Wohlstandsphänomen. Die verwitwete Rentnerin und der Student können sich heute überwiegend eine eigene Wohnung leisten, was bis in die 1970er oder 1980er Jahre hinein nicht der Fall war. (Allerdings haben in Frankreich auch heute nur wenige Studenten eine eigene Wohnung.) Bei Studenten führt diese Einzelwohnung gewiss nicht zu einer Vereinsamung, wie man weiß, während es bei alten Menschen durchaus der Fall sein kann. Es reicht also nicht, zwei Behauptungen zur Auswahl anzubieten „je nach Standpunkt“ (S. 212), sondern es geht um eine leicht verständliche soziologische Unterscheidung.

Zu Kapitel 13: Kulturelle Veränderungen

Gut gelungen ist der Abschnitt über Kultur, vor allem über Religion (Kapitel 12), Film, Sprache und populäre Musik. Zur Religion nimmt man schöne Zitate von Papst Benedikt XVI. sowie aus der *Zeit*. Unmöglich kann aber die in einer Statistik präsentierte Zahl der Muslime in Frankreich bei 0,1 Prozent liegen. In Wirklichkeit sind es weit über 10 Prozent. Auch für Deutschland sind die angegebenen 2,1 Prozent viel zu wenig, denn allein die aus der Türkei Zugewanderten machen 3 Prozent der Bevölkerung aus. Hinzu kommen Iraner, Iraker, Bosnier, Nordafrikaner und viele andere. Der Hinweis, es sei die Zugehörigkeit zu einer „Religionsgemeinschaft“ (S. 215) erfasst, ist sozialhistorisch irrelevant und religionsgeschichtlich absurd, denn im Islam gibt es bekanntlich kei-

ne den christlichen Kirchen vergleichbaren Organisationen.

Wagemutig erscheint die Überschrift „Ein besserer Zugang zum Wissen / progrès culturel“ (S. 220). Gibt es hier lauter Fortschritte, während die übrige Wirtschafts- und Sozialgeschichte überwiegend aus Krisen besteht? Wird die Sprachpolitik sehr „franco-français“ erfasst – durchaus nützlich für deutsche Schüler übrigens –, so bleibt es für die restliche Welt beim Hinweis auf die Dominanz der Hollywood-Filme und der anglophonen Popmusik sowie bei dem Fingerzeig auf die sozial und global ungleiche Verteilung des Internetzuganges. Es fehlt allerdings der entscheidende Hinweis, dass die kulturelle Globalisierung, hauptsächlich die westliche, für viele andere Kulturen eine dramatische Herausforderung darstellt. Am brisantesten erscheint das Problem in der muslimischen Welt des Mittleren Ostens und Nordafrikas, wo es als Hintergrund des islamistischen Terrorismus zu sehen ist – aber auch der innermuslimischen Kulturkämpfe um die Verschleierung der Frauen und damit grundsätzlich um die Rolle der Frau in der modernen Welt. Wiederum wird eine Chance verpasst, die großen historischen Entwicklungstrends mit den eigenen Erfahrungen der Schüler in Kontakt zu bringen.

So bleibt eine reichlich gemischte Bilanz zu erstellen. Viel nützliches Anschauungsmaterial gepaart mit trefflich ausgesuchten Texten steht auf einer reichlich wackeligen Zusammenschau von 60 Jahren an wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und kultureller Entwicklung – mit ideologischen Beimischungen, die man hauptsächlich an den Auslassungen erkennt. Wie soll man die Schüler mit diesem übermäßig verkürzten Gelehrtenkauerwelsch ansprechen, das mit dem eigenen Erleben von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft so wenig zu tun hat, obwohl die Brücken doch an vielen Stellen leicht zu schlagen wären? Diese Arbeit bleibt wieder einmal den Lehrern überlassen, von denen zu hoffen ist, dass sie die Lücken füllen sowie die Statistiken berichtigen und sinnvoll ausdeuten.

1 *Le Figaro*, 9./10.9.2006, S.19.

Deutsche und Franzosen seit 1945

Vergleichende Herangehensweise als Mehrwert – zu Teil 5

Corine Defrance / Ulrich Pfeil*

» Der Mehrwert des gemeinsamen Geschichtsbuchs wird vor allem im 5. Teil deutlich: Neben der Parallelgeschichte zur politischen Entwicklung seit 1945 bietet er den Schülern einen vergleichenden Blick auf Wirtschaft und Gesellschaft in beiden Ländern und die Beziehungsgeschichte der deutsch-französischen Partnerschaft.

Der fünfte Teil des deutsch-französischen Schulgeschichtsbuches weist vielleicht wie keines der anderen Kapitel auf die Besonderheiten dieses Werkes hin. Während es bei Schulgeschichtsbüchern in Deutschland und Frankreich zumeist üblich ist, sich ganz auf die politische, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung des eigenen Landes (im internationalen Kontext) zu konzentrieren, wird den Schülern hier die Gelegenheit geboten, die Geschichte der Menschen auf der anderen Seite des Rheins kennen zu lernen und zu begreifen. Dabei wählten die Autoren in den einzelnen Unterkapiteln verschiedene Ansätze. Bei Kapitel 14 („Die politische Entwicklung Frankreichs von 1945 bis heute“) und 15 („Die politische Entwicklung Deutschlands von 1945 bis heute“) handelt es sich um eine Parallelgeschichte, die Lehrer und Schüler implizit auffordert, vergleichende Fragestellungen zu entwickeln, wie wir im weiteren Verlauf dieses Beitrages noch genauer sehen werden. Explizit wurde der Vergleich in Kapitel 16 („Wirtschaft und Gesellschaft in Deutschland und Frankreich seit 1945 – ähnliche Entwicklungen“) als methodische Herangehensweise gewählt, um die unterschiedlichen Grundvoraussetzungen in beiden Ländern nach 1945 verfolgen zu können, bevor sich die Bundesrepublik und Frankreich seit den 1970er Jahren immer stärker annäherten, so dass sie sich mit ähnlichen wirtschaft-

lichen und sozialen Herausforderungen konfrontiert sahen. Kapitel 17 („Die deutsch-französische Partnerschaft – Ein Erfolgsmodell?“) ist als Beziehungsgeschichte konzipiert, die sich auf die verschiedenen Formen der Kooperation und des Austauschs konzentriert. Im Mittelpunkt steht dabei die „Erfolgsgeschichte“ der deutsch-französischen Annäherung, die durch das Foto von François Mitterrand und Helmut Kohl in Verdun 1984 symbolisiert wird (S. 295). Eingeleitet wird der fünfte Teil durch das Dossier „Die Demokratie in Europa“, die den Blick über die „deutsch-französischen Grenzen“ hinausgehen lässt. Angemerkt sei hier, dass auf der abgebildeten Karte (S. 234) auch die Türkei erscheint, die zu den Ländern gezählt wird, die sich noch im Demokratisierungsprozess befinden. Die Art, wie die östlichen Grenzen Europas dargestellt werden, sollte ambitionierte Schüler zudem zu der Frage herausfordern, wie sich Europa definiert beziehungsweise bis wohin es reicht (vgl. die diskussionswürdige Darstellung Russlands).

Zu Kapitel 14: Frankreich seit 1945

In Kapitel 14 wird den Lernern ein Schnelldurchgang durch die IV. und V. Republik Frankreichs geboten, der sich ganz auf die politischen

* Dr. habil. Corine Defrance ist Historikerin am CNRS, UMR 8138, IRICE, Paris. Prof. Dr. Ulrich Pfeil lehrt Deutschlandstudien an der Universität Jean Monnet von Saint-Étienne und ist Gastwissenschaftler am Deutschen Historischen Institut Paris (DHIP). Übersetzung: Heike Höfer-Kielbassa.

Institutionen und die Parteien konzentriert. Auffällig ist dabei der Versuch, die nationalen Spezifika in den Vordergrund zu rücken, die den Schülern verdeutlichen sollen, dass sich die politische Situation des eigenen Landes aus seiner besonderen historischen Entwicklung heraus gebildet hat, aber keinesfalls selbstverständlich beziehungsweise zwangsläufig war, wie der Vergleich mit dem Nachbarland im folgenden Kapitel verdeutlichen kann. Äußerst gelungen sind die einleitenden Problemstellungen, die die französische Nachkriegsgeschichte als eine Abfolge verschiedener Krisen erkennen lässt, der erst während der Präsidentschaft von Georges Pompidou Einhalt geboten wurde, so dass die V. Republik seit Anfang der 1970er Jahre in ruhigere Fahrwasser gelangen konnte und sich sowohl politisch als auch wirtschaftlich stabilisierte. Überraschen mag die Chronologie der einzelnen Unterkapitel. Entgegen traditionellen Vorstellungen sehen die Autoren in der Rückkehr von de Gaulle an die Macht (1958) keine Zäsur; vielmehr heben sie die Bedeutung des Algerienkrieges hervor (1954–1962). Die Frage nach den Anpassungsleistungen des republikanischen Systems und seinen Modernisierungsversuchen gibt einen einleuchtenden roten Faden vor, der es den Schülern ermöglicht, die unterschiedlichen Herausforderungen zu verstehen, mit denen die französischen Politiker in der „langen“ Nachkriegszeit konfrontiert waren.¹ Dabei sticht die Amtszeit von Valéry Giscard d'Estaing hervor, die die Autoren im Zeichen der „Modernisierung“ sehen. Bei einer insgesamt sehr positiven Darstellung drängt sich natürlich die Frage auf, warum er im Jahre 1981 gegen François Mitterrand unterlag. Die Jahre von 1981 bis 2005 werden in sehr kurzer Form abgehandelt, so dass den Lehrern hier die Aufgabe zukommen wird, viele nur angedeutete Sachverhalte für die Schüler verständlich aufzubereiten.²

Zu begrüßen ist das Dossier zum „Mai 1968“ mit seiner sehr stimulierenden Illustration. Die Chronik der Ereignisse verdeutlicht den Schülern bei aller Konzentration auf Frankreich den inter-

nationalen Charakter der Bewegung (S. 244), doch ist zu bedauern, dass ein entsprechendes Dossier zu 1968 in Deutschland keinen Eingang in Kapitel 15 gefunden hat. Die für Frankreich so charakteristische Kombination aus Emanzipation und sozialen Forderungen fand keine Entsprechung auf deutscher Seite, wo – ähnlich wie in Italien – „1968“ in erster Linie ein Generationenkonflikt war, der nicht selten in die Frage mündete „Papa, was hast Du eigentlich während des Nationalsozialismus getan?“ Für die Deutschen in der DDR stand hingegen „1968“ ganz im Zeichen des „Prager Frühlings“, der auch bei vielen Menschen zwischen Ostsee und Erzgebirge den Wunsch nach politischer Liberalisierung aufkeimen ließ, welcher jedoch von den Panzern der „Roten Armee“ zunichte gemacht wurde.

Zu Kapitel 15: Deutschland seit 1945

Letztere Ausführungen führen uns zu Kapitel 15, das die „völlig unterschiedliche“ (S. 250) Entwicklung in beiden deutschen Staaten zum Thema hat. Dem „demokratischen Neubeginn“ in Westdeutschland³ wird das „sozialistische Deutschland“ im Osten „nach sowjetischem Vorbild“ (S. 258) gegenübergestellt, das mit dieser Darstellungsform glücklicherweise zu keiner „Fußnote in der Weltgeschichte“ degradiert wurde. Dabei halten sich die Autoren im Urteil nicht

zurück. Die SBZ / DDR wird als diktatorisch verfasstes Staatsgebilde charakterisiert, das von Repression, fehlenden Grundrechten und niedrigem Lebensstandard geprägt war. In dieser Deutlichkeit ist das menschenverachtende System in der DDR in französischen Lehrwerken und Handbüchern in der Vergangenheit nicht immer dargestellt worden, was nicht selten zu einer Idealisierung der Lebensverhältnisse im anderen Teil Deutschlands führte. Neben den repressiven Strukturen des „SED-Staats“ weisen die Autoren in dem Dossier „Leben in der DDR“ jedoch zu

„In dieser Deutlichkeit ist das menschenverachtende System in der DDR in französischen Lehrwerken nicht immer dargestellt worden.“

Recht auch auf die „Rückzugsräume“ und das eigensinnige Verhalten vieler DDR-Bürger hin, ohne das die „friedliche Revolution“ von 1989/90 nicht zu verstehen ist. Demgegenüber erschwert die Konzentration auf den deutschen Teilungsprozess („Zwei deutsche Staaten – eine neue Normalität?“) den Schülern das Verständnis von den Wechselwirkungen zwischen beiden deutschen Staaten und Gesellschaften, die Peter Graf Kielmansegg unlängst folgendermaßen beschrieben hat: „Die beiden deutschen Staaten [...] maßen sich unablässig aneinander. Sie waren unentzerrbar zur Legitimationskonkurrenz verurteilt, nicht einfach zwei Staaten im Ost-West-Konflikt, sondern zwei Teile eines Landes, die der Ost-West-Konflikt gegeneinander gestellt hatte.“⁴ Der Blick auf die DDR akzentuiert die wechselseitigen Bezogenheiten noch deutlicher, wie der Potsdamer Historiker Christoph Kleßmann schon vor einigen Jahren festgestellt hatte: „Es gibt wohl kein vergleichbares historisches Beispiel eines Staates, der so fixiert auf seinen Nachbarn war und sich zugleich so demonstrativ und polemisch ständig von ihm abgrenzte wie die DDR in der Ära Ulbricht. Abgrenzung und Fixierung gehörten geradezu zu den konstitutiven Merkmalen dieses Staates“.⁵ Diese Dialektik von Abgrenzung und Verflechtung lassen die Bundesrepublik und die DDR als zwei antagonistische, aber zusammengehörige Staaten mit gemeinsamem kulturellem Erbe erscheinen.⁶ Während die deutsch-deutsche Konkurrenz in dem Dossier „Sport in der DDR“ anschaulich gemacht wird, fehlt der Verflechtungsaspekt in dem Buch gänzlich, so dass die Westorientierung der DDR-Bevölkerung (hier sei nur an die Bedeutung von Westfernsehen und -radio in der DDR erinnert) auch nicht als einer der Faktoren aufgeführt wird, der schließlich zum Zusammenbruch des SED-Regimes führte. Seine Implosion wird einzig auf die Entscheidung von Gorbatschow zurückgeführt, die SED nicht weiter stützen zu wollen (S. 258). An dieser Stelle wurde zweifellos die Gelegenheit vertan, Schüler an multikausale Erklärungsmodelle heranzuführen.

Gut aufbereitet sind hingegen die abschließenden Abschnitte, die als Synthese der beiden Kapitel 14 und 15 zu verstehen sind und die beiden

Parallelgeschichten zusammenführen. Die Schaubilder, Tabellen, Karikaturen und Karten erlauben es den Schülern auf ansprechende und abstrakte Weise, die Parteiensysteme, die politisch-administrativen Strukturen und die institutionellen Strukturen Deutschland und Frankreichs zu vergleichen. Mit dem abschließenden Dossier „Eine Krise der Demokratie in Europa“ schließt sich der Kreis, in dem in erster Linie auf die Gefahren für Europa hingewiesen wird, die aus Rechtsextremismus und politischen Dysfunktionalitäten resultieren.

Zu Kapitel 16: Wirtschaft und Gesellschaft

Kapitel 16 stellt in überzeugender Weise die Annäherung zwischen den – 1945 noch sehr unterschiedlichen – französischen und deutschen Wirtschafts- und Gesellschaftssystemen im Kontext des europäischen Integrationsprozesses und später der Globalisierung dar, trotz der Bewahrung nationaler Eigenheiten. Der Wendepunkt des ersten Ölschocks, der dem Aufschwung ein Ende setzte, die Epoche der Krisen und Veränderungen einleitete und letztendlich eine Reform der Sozialmodelle erzwang, hat diese Annäherung noch verstärkt (demgegenüber ist aber auch das unterschiedliche Krisenmanagement in Paris und Bonn zwischen 1981 und 1983 klar beschrieben). Diese Annäherung spiegelt sich ebenso in den Sozialstrukturen und dem Konsumverhalten wider. Zu erwähnen ist an dieser Stelle der etwas befremdliche Aufbau der Lektion 16.3 „Die Konsumgesellschaft“ (S. 284–285), in der die Autoren sich veranlasst sahen, zugleich das Thema Religion noch einmal zu streifen („Säkularisierte Gesellschaften“). Die angebotenen vergleichenden Statistiken sind sachdienlich und erlauben das Verlassen des nationalen Rahmens zum Differenzieren der Sachverhalte (der Ausländeranteil in beiden Ländern), wenn auch nicht alle Schlüssel gegeben werden, um die fortbestehenden Unterschiede zu erklären (wie zum Beispiel die Abweichungen bei den Geburtenraten und der Lebenserwartung, S. 278). Die Rubrikkästen „Begriffe“ sind anschaulich präsentiert, und die erklärten Schlüsselwörter

schr gut ausgewählt. Die Wahl der Dossiers ist auf wesentliche Themen ausgerichtet, selbst wenn das Dossier über „Ausländer und Immigranten in Deutschland und Frankreich“ (S. 288–289) die Frage nach der Integration oder Ghettoisierung dieser Einwanderer und der Folgegeneration (aus der Einwanderung hervorgegangene Staatsangehörige) nicht ausreichend beantwortet und das Dossier zum Thema Bildungssysteme nur „zurückhaltend“ die Daten des deutschen Abiturs und des französischen ‘baccalauréat de l’enseignement général’ gegenüberstellt.

Zu Kapitel 17: Das deutsch-französische Tandem

Kapitel 17 – „Die deutsch-französische Partnerschaft: ein Erfolgsmodell?“ – bildet den thematischen Mehrwert des deutsch-französischen Geschichtsbuchs gegenüber anderen Schulgeschichtsbüchern in beiden Ländern. Die Problematik wird gut dargelegt: Wie lässt sich die Schnelligkeit der bilateralen Annäherung erklären? Welches ist der Platz der deutsch-französischen Beziehungen in Bezug auf die internationale Lage? (Warum beschränken die Autoren hier die Fragestellung nur auf den „Kontext des Kalten Krieges“, obgleich Lektion 17.3 (S. 300–301) die bilateralen Beziehungen seit 1989 und das Ende des Kalten Krieges behandelt?). Die chronologische Unterteilung des Kapitels ist logisch, indem die beiden Schlüsseldaten 1963 und 1989 herausgestellt und durch zwei Dossiers vertieft werden. Das eine behandelt überzeugend die deutsch-französischen Erinnerungsorte und die symbolische Dimension der Beziehung, das andere will die sicherlich fundamentale Thematik der bilateralen Beziehungen (Bildung, Jugendarbeit und Kultur) erhellen, die jedoch besser im Lektionsteil des Kapitels (17.1 bis 17.3) hätte behandelt werden sollen. Aber leider hat der Lektionsteil insgesamt eine zu ausschließlich politische Perspektive, was das Verständnis für das Gelingen des Prozesses der Annäherung und der Aussöhnung in der Nachkriegszeit erheblich erschwert.

Die Bilanz mit dem Titel „Deutsche und Franzosen seit 1945“ (S. 306–307) ist aufschluss-

reich für diese Betrachtungsweise bis hin zur Karikatur: Außer Staats- und Regierungschefs werden Sie hier keinen anderen Franzosen und Deutschen finden! Man glaubt sich in Zeiten zurückversetzt, wo man meinte, dass allein große Männer Geschichte machen. Nicht ein einziges Foto, um die Annäherung der Gesellschaften untereinander zu illustrieren, wie sie bei einem Jugendtreffen des Deutsch-Französischen Jugendwerks, im Rahmen einer Städtepartnerschaft oder durch die industrielle und kommerzielle Kooperation beim Airbus-Projekt stattfindet. Trotz des beschränkten Umfangs eines Schulbuchs wurden hier nur Fotos eingefügt, von denen die meisten schon an anderen Stellen des Werkes wiedergegeben sind⁷. Diese beiden bilanzierenden Seiten (siehe auch den Abschnitt „Die deutsch-französische Annäherung“, S. 307) verstärken das Gefühl, das sich schon beim Lesen der deutsch-französischen Beziehungen zwischen 1963 und 1989 (S. 298) gewidmeten Passage einstellt, wo die Intensität der persönlichen Freundschaft zwischen den Staats- und Regierungschefs (dreimal angeführt) kommentarlos zum Spiegelbild des Zustandes der Bindungen zwischen den Gesellschaften gemacht wird. Zwar erinnert der erste Absatz auf Seite 296 an die Arbeit der Mittler (der Begriff wird nicht benutzt, aber Joseph Rovin und Alfred Grosser werden genannt) und die der Verbände und Institutionen der Zivilgesellschaft (bedauerlich sind hier einige Ungenauigkeiten: Das genannte Austauschwerk heißt „Comité français d’échanges avec l’Allemagne nouvelle“ und wurde nicht von Alfred Grosser, sondern von dem Philosophen Emmanuel Mounier gegründet, während der junge Grosser Generalsekretär war). Aber der ganze Teil der Annäherung, der von den Gesellschaften und nicht gouvernementalen Akteuren zusätzlich zu und im Dialog mit den staatlichen Akteuren initiiert wurde, ist weder kohärent noch genau dargestellt. Hier wäre eine gute Gelegenheit gewesen, die Schüler zum Nachdenken über die verschiedenen Akteure auf dem Feld der internationalen und transnationalen Beziehungen und ihre jeweilige Rolle anzuregen. Wie will man den Erfolg der deutsch-französischen Aussöhnung nach dem Zweiten Weltkrieg erklären, die bekanntlich in der Zeit zwischen den bei-

den Weltkriegen gescheitert war, wenn man die Meinung der Bevölkerungen und die Gesellschaften außer acht lässt? Das Einvernehmen zwischen den beiden Regierungschefs Briand und Stresemann (1926–1929) hatte nicht genügt, um die Mentalitäten rechts und links des Rheins zu verändern! Und um die Herausforderung der Annäherung besser verständlich zu machen (der Begriff „Aussöhnung“ wird unmittelbar nach dem Krieg nie benutzt, und in dem sehr schönen Text von Joseph Rovin, „L’Allemagne de nos mérites“ (Das Deutschland, das wir verdienen), der im Geschichtsbuch zwar erwähnt, aus dem jedoch nicht zitiert wird, wird nicht von „Aussöhnung“, sondern von Verantwortung und Bedingungen für die Annäherung gesprochen), hätte der abgründige Antagonismus zwischen Deutschen und Franzosen im Jahr 1945 mit einigen Meinungsfragen illustriert werden müssen. Dann wäre die Bedeutsamkeit der nach 1945 ins Leben gerufenen Städtepartnerschaften verständlicher gewesen, die sich übrigens, anders als auf Seite 304 behauptet, nicht auf der Grundlage des Elysée-Vertrages entwickelt haben. Aber es hätte auch angestanden, eine Zusammenfassung der zu Beginn der 1960er Jahre noch bescheidenen zwischenstaatlichen oder privaten Initiativen zu liefern, um besser den neuen und tiefgreifenden Impuls herauszustellen, den die deutsch-französischen Beziehungen durch den Elysée-Vertrag bekamen. Deshalb ist der Titel der Lektion 17.1 („Deutschland und Frankreich“ – wie aus Feinden Partner wurden“) nicht befriedigend: Die Partnerschaft – oder die Kooperation – zwischen Frankreich und Deutschland hat sich vor allem nach 1963 entwickelt (siehe die zweite Lektion des Kapitels).

Zweifelsohne werden die Beziehungen zwischen Paris und Bonn in dieser Lektion sehr viel besser abgehandelt, dies gilt für den Text ebenso wie die Wahl der Dokumente: ob es sich um den Elysée-Vertrag und die Konsequenzen seiner Unterzeichnung für die bilateralen deutsch-französischen Beziehungen und die trilateralen Beziehungen zu den Vereinigten Staaten handelt, um die undurchsichtige Haltung von Präsident Mit-

terrand beim Fall der Berliner Mauer und während der Wiedervereinigung, um die deutsch-französische Verständigung und ihre Grenzen im Hinblick auf die europäische Integration oder um die Irak-Krise, selbst wenn gewisse Formulierungen überzogen sind (zum Beispiel der Titel „Frankreich und Deutschland gegen die USA?“, S. 300). Was den „Deutsch-französischen Perspektivenwechsel“ (S. 307) angeht, wäre sehr viel zu sagen: Man hätte den Artikel über die verschiedenen politischen Systeme, nämlich Föderalismus und zentralistisches System, nutzen können, um die Schwierigkeiten der bilateralen Kooperation in bildungspolitischer und kultureller Hinsicht (siehe die Dokumente 2 und 6 auf den Seiten 304 und 305⁸) besser zu erklären. Was den zweiten Punkt über die Wechselwirkung zwischen Außen- und Innenpolitik angeht, lässt sich an der Stich-

„Die Annäherung durch die zivilgesellschaftlichen Akteure ist weder kohärent noch genau dargestellt.“

haltigkeit der gewählten Beispiele zweifeln: Die Fragen der Entkolonialisierung und der innerdeutschen Politik wurden zum Zeitpunkt, als sie akut waren, von Paris und Bonn eben nicht als

Fragen der Außenpolitik angesehen ...

Schließlich fehlt in Kapitel 17 ein wichtiges Thema: Die ‘andere’ deutsch-französische Annäherung zwischen Frankreich und der DDR, die nie eine bilaterale Beziehung war, sondern stets eine komplexe und spannungsreiche asymmetrische Dreiecksbeziehung. Wenn auch die ostdeutsch-französischen Beziehungen nie denselben Umfang hatten, so sind die Bindungen nicht zu vergessen, die zwischen Franzosen und Ostdeutschen lange vor der offiziellen Anerkennung 1973 entstanden waren (man denke nur an die Freundschaftsgesellschaft France–RDA, die Städtepartnerschaften, die Beziehungen zwischen den kommunistischen Parteien und den Gewerkschaften, die Rolle einiger Gaullisten etc.). Es ist bedauerlich, dass das zweite Dossier nicht dieser sich aufdrängenden Thematik gewidmet worden ist. Die Schüler der neuen Bundesländer, die oft die Erzählungen ihrer Eltern und deren „deutsch-französische“ Erinnerungen gehört haben, werden dieses Fehlen nicht verstehen.

Tücken der Übersetzung

Abschließend sei an einzelnen Beispielen auf sprachliche Ungereimtheiten hingewiesen, die sich durch die Übersetzung ergeben haben. Während das Kapitel 15.3 in der deutschen Ausgabe „Vom Ende der sozialliberalen Koalition bis zur Wiedervereinigung (1982–1990)“ überschrieben ist, steht in der französischen Version nur „Vers la réunification (1982–1990)“, was eine Zielstrebigkeit im politischen Handeln der Bundesregierung impliziert, die es so nicht mehr gegeben hat. In Kapitel 15.4 heißt es in der deutschen Version (S. 258), dass SPD und KPD 1946 zur SED „unter der Führung der Kommunisten zwangsvereinigt“ wurden, während die französischen Schüler verkürzt nur von der „fusion“ der beiden Arbeiterparteien erfahren. Diese unterschiedliche Darstel-

lung ist bedauerlich, wird den französischen Schülern hier doch eine der wichtigsten Etappen auf dem Weg zur deutschen Teilung in einer reduzierten Interpretation dargeboten, die nicht ohne Tradition in der französischen Deutschlandforschung ist.⁹

Als Resümee sei abschließend angemerkt, dass die kritische Lektüre des deutsch-französischen Schulgeschichtsbuches zu der Forderung führt, die Diskussion zwischen Schule und Wissenschaft nicht nur auf dem Feld der Schulbücher auf eine breitere Grundlage zu stellen. Doch so lange Sparmaßnahmen in beiden Sektoren von der Politik vollmundig als zukunftssträchtige Reformen bezeichnet werden, müssen Bedenken an der Realisierbarkeit eines solchen Anspruches angemeldet werden.

-
- 1 In der Zeitleiste auf S. 236 wurde es versäumt, die 3. Kohabition Chirac–Jospin im Jahre 2002 enden zu lassen.
 - 2 Diskutabel ist zweifellos die Chronologie. Das Kapitel „Die Linke an der Macht“ reicht bis 1988, obwohl bereits 1986 Jacques Chirac zum Premierminister ernannt wurde (1. Kohabitation). Die besondere Situation der Präsidentschaftswahl im Jahre 2002 wird nur angedeutet. Hier hätte man sich zumindest gewünscht, dass die 82 Prozent von Jacques Chirac im zweiten Wahlgang erwähnt werden.
 - 3 Überraschen muss in einem deutsch-französischen Schulgeschichtsbuch, das für die Jahre von 1945 und 1949 auf den amerikanischen und britischen Beitrag bei der Schaffung einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung verwiesen wird, die Rolle Frankreichs jedoch ausgeblendet bleibt. Diese Lücke kann auch nicht durch den Absatz „Die französische Besatzungspolitik in Deutschland“ ausgeglichen werden (S. 296), der eine andere Akzentuierung aufweist.
 - 4 Peter Graf Kielmansegg: Nach der Katastrophe. Eine Geschichte des geteilten Deutschlands. Berlin 2000, S. 553.
 - 5 Christoph Kleßmann: Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955–1970. Bonn ²1997, S. 447.
 - 6 Vgl. Arnd Bauerkämper / Martin Sabrow / Bernd Stöver (Hg.): Doppelte Zeitgeschichte. Deutsch-deutsche Beziehungen 1945–1990, Bonn 1998, S. 9–16.
 - 7 Verdun 1984, im selben Kapitel, S. 295; Adenauer, S. 58; de Gaulle, S. 58 und 246; Mitterrand, S. 176; und Kohl, S. 176 und 256. Zu allem Überfluss werden diese Porträts noch einmal in den „Biographien“ wiedergegeben, S. 322–328.
 - 8 Am Schluss des Dossiertextes über Bildung, Jugendarbeit und Kultur (S. 304) steht in der deutschen Ausgabe ein Satz über die Deutsch-Französische Hochschule, der in der französischen Ausgabe fehlt. Das Regierungsabkommen zur Gründung der Hochschule stammt zwar aus dem Jahr 1997 (September), es wäre aber vielleicht sinnvoller gewesen, das Eröffnungsdatum dieser Institution im Jahr 2000 in Saarbrücken zu nennen.
 - 9 Vgl. Gilbert Badia: Histoire de l'Allemagne contemporaine 1933–1962. Paris 1962, S. 246 f.

„Ein Höchstmaß an visueller Anschaulichkeit“?

Das historische Bildmaterial im gemeinsamen Geschichtsbuch

Daniela Kneiβl*

» Die reiche Bildauswahl der Herausgeber ist gerechtfertigt, gelungen und bietet ein großes didaktisches Potenzial für die Lehrer. Zu bemängeln wäre allerdings, dass dabei der wertvolle Stellenwert als Quelle und die Förderung kritischer Bildkompetenz als Lernziel zuweilen auf der Strecke bleiben.

Eine überwältigende Fülle und Vielfalt an Bildern – dieser Eindruck drängt sich wohl jedem auf, der das deutsch-französische Geschichtsbuch in die Hand nimmt. Der allein schon optische Schauwert von Geschichte erscheint gerade in einem Schulbuch mehr als gerechtfertigt, um Interesse zu erwecken und die Realität des Vergangenen zu unterstreichen. Doch die Schwelle zwischen rein auflockernder Illustration und aufschlussreicher Bildquelle ist bekanntermaßen durch die reine Anwesenheit von Bildern noch keineswegs überschritten.¹

Die gegenwärtige Emanzipation des Bildes in den historischen Wissenschaften² hat zweifellos zu einer grundlegenden Veränderung des Blicks auf die visuellen Zeugnisse der Vergangenheit geführt. Diese veränderte Betrachtungsweise betrifft die Bilder selbst ebenso wie ihren Gebrauch und ihre Verbreitung und somit auch ihre eigene Geschichte, die sich parallel zur Geschichtsschreibung des Dargestellten entwickelt und verändert. Im Rahmen dieses viel beschworenen „iconic turn“³ konzentriert sich die Forschung konsequenterweise stark auf das Bild als Primärquelle, wohingegen seine Rolle als textbegleitendes, veranschaulichendes Medium in den Hintergrund tritt. Zu Unrecht: Denn gerade in entsprechenden

Bild-Text-Zusammenhängen lässt sich ermes sen, ob die Aufwertung des Bildes wirklich gefruchtet hat oder aber ob es im Nischenbereich der historischen Bildforschung steckengeblieben ist.

Im Hinblick auf Funktion und Gebrauch von Bildquellen im Kontext des deutsch-französi schen Geschichtsbuches interessiert somit einerseits, ob und wie dem Bild ein entsprechender Stellenwert als Quelle zugestanden wird, wenn Textquellen nicht ausreichend oder nicht in gleicher Qualität informieren können. Andererseits drängt sich das Stichwort der „Bildkompetenz“ in einer immer stärker durch visuelle Eindrücke geprägten Gesellschaft auf. Ist das Verständnis für Bilder und ihre Unterschiedlichkeit in historischen Kontexten also ein erkennbares Lernziel, wird gleichzeitig der kritische Blick auf das Dargestellte geschult? Für einen durchdachten Umgang mit dem Bild spricht zunächst seine strukturelle Miteinbeziehung. Die Gliederung des Buches in fünf Hauptteile und 17 Kapitel umschließt ein analoges Präsentationskonzept von Bildern: Am Beginn jedes Teils findet sich eine ganzseitige Auswahl von 18 kleinformatigen Bildern – für gewöhnlich Fotografien, Karikaturen und Plakate – die zwar nummeriert sind, aber ohne erkennbare chronologische Reihenfolge und ohne erklärende Kom-

* Dr. Daniela Kneiβl ist Fachreferentin für Neuere Zeitgeschichte am Deutschen Historischen Institut Paris (DHIP).

mentare abgebildet sind. Eine Bildergalerie also, die schlaglichtartig Bildzitate der folgenden Kapitel auswählt, deren Hintergrund noch zu erschließen ist.

Der Anfang jedes Kapitels ist demgegenüber von einer Bildseite mit je zwei Abbildungen begleitet, deren Inhalt für gewöhnlich ausführlich erläutert wird. Mehrfach werden die Bildpaare zudem durch entsprechende Untertitelungen explizit zueinander in Bezug gesetzt und somit direkt auf eine bestimmte Entwicklung bezogen. Das Bildpaar am Anfang von Kapitel 5 („Das Ende der Kolonialreiche“) zeigt beispielsweise ein 1962 entstandenes Foto feiernder Demonstranten in Algier und darunter eine mit 1984 datierte Aufnahme aus einem äthiopischen Flüchtlingslager. Während das obere Bild (Algier 1962) mit dem Untertitel „Unabhängigkeit ...“ versehen ist, liest man unter dem zweiten Bild (Äthiopien 1984) den Kommentar „... oder Abhängigkeit?“, der somit auch die Untertitelung des ersten Bildes infrage stellt und so zum Kern der Entkolonialisierungsproblematik vorstoßen will. Der extrem antithetische Charakter dieses Beispiels ist nicht bei allen vergleichbaren Bildpaaren gegeben, doch stets spielt die Wahl zweier Bilder auf die Komplexität der in einem Kapitel dargestellten Entwicklungen an, auf Anfang und Ende oder auf zeitliche Parallelitäten.

Der primären Gliederungsfunktionen dieser noch weitgehend isolierten Bilder folgt die Spezifizierung im Kontext der vielfältig bebilderten Einzelkapitel. Der Umgang mit den unterschiedlichen Arten von Bildern wird dabei jedoch lediglich bruchstückhaft vermittelt: In der Rubrik „Fragen und Anregungen“ wird zwar häufig explizit zur aktiven Arbeit mit dem präsentierten Bildmaterial aufgefordert, doch mangelt es an konkreter Hilfestellung. Im Methodenteil des Buches findet sich neben einer Anleitung zum Lesen und Deuten von Kartenmaterial immerhin ein informativer Leitfaden zur Interpretation politischer Karikaturen, deren Wert als historische Quelle dadurch begründet wird, „eine unmissverständliche moralische oder politische Position zu beziehen“ (S. 314).

Nach einer genaueren Analyse lässt sich das Bildmaterial des deutsch-französischen Geschichtsbuchs in drei Kategorien einteilen: Die informative Funktion: Das Bild dient als schnell erfassbares Medium zur Vermittlung von Fakten. Dies trifft zu für abstrahierende Darstellungen wie Karten, Diagramme und Info-Graphiken.⁴

Die dokumentarische Funktion: Das Bild – in der Hauptsache Fotografien beziehungsweise Filmstills aus dokumentarischem Material – dient als „Beweis“ für die Historizität eines Ereignisses oder einer Situation und soll häufig direkte Aufschlüsse über Anwesende, Organisation, Ablauf etc. geben (zum Beispiel das Gerichtsfoto des Nürnberger Prozesses, S. 21) oder auch das Aussehen historischer Stätten (Erinnerungsorte der Shoah, S. 36/37, Fotos des zerbombten und wieder aufgebauten Le Havre, S. 15.) In dieselbe Kategorie gehören Titelbilder von Zeitschriften, die den Stellenwert bestimmter Themen in der Öffentlichkeit belegen sollen.

Die analytische Funktion: Das Bild – vor allem Propaganda- und Wahlplakate, Karikaturen, Gemälde – hat keine dezidiert realitätsdokumentierende Funktion, sondern ist entweder als direkte kommentierende oder kritische Reaktion auf ein Ereignis oder eine Entwicklung zu betrachten, oder aber als der Versuch, selbst Realität zu erschaffen.

Die analytische Funktion: Das Bild – vor allem Propaganda- und Wahlplakate, Karikaturen, Gemälde – hat keine dezidiert realitätsdokumentierende Funktion, sondern ist entweder als direkte kommentierende oder kritische Reaktion auf ein Ereignis oder eine Entwicklung zu betrachten, oder aber als der Versuch, selbst Realität zu erschaffen.

Ambivalentes Bildverständnis

Auf dieser Basis entsteht ein Bildverständnis, das im Bezug auf die Wertigkeit des ausgewählten Materials äußerst ambivalent erscheint. Hervorzuheben ist zweifellos, dass Bilder mit analytischer Funktion als vollwertige Quellen gehandhabt werden, die in Bezug auf eine bestimmte Geisteshaltung interpretiert werden sollen. Die besondere Berücksichtigung der Karikatur findet ihre Fortsetzung in der bevorzugten Beachtung des verwandten Genres der Propagandadarstellungen. Vor allem die Gegenüberstellung von Kampagnen gegensätzlicher politischer Gruppen zur selben

„Das Bildmaterial hat informative, dokumentarische und analytische Funktion.“

Thematik ermöglicht nicht nur die Definition extremer Positionen im Kontext historischer Diskurse, sondern vermittelt darüber hinaus wertvolle Kompetenzen für das Lesen stark symbolhaltiger Darstellungen (vgl. zum Beispiel S. 53 und S. 55).

Ungenutztes didaktisches Potenzial

Im Gegensatz hierzu wird Fotografien fast ausschließlich dokumentarischer Nutzen als Reproduktion von Wirklichkeitsausschnitten und -zuständen zugestanden. Eine Ausnahme bilden dabei lediglich so offenkundige und unstrittige Inszenierungen wie die offiziellen Porträts der französischen Staatspräsidenten, die in Bezug auf die Abgrenzung zu den Vorgängern beziehungsweise Wiederaufnahme von Traditionen betrachtet werden sollen (S. 246).

Andererseits werden mediale Inszenierungen epochaler Ereignisse nicht als solche erläutert, sondern als „neutrale“ Quelle präsentiert, wie etwa die gestellte Aufnahme des ersten Aufeinandertreffens amerikanischer und sowjetischer Soldaten auf deutschem Boden im April 1945 (S. 48). Durch eine derartige Reduzierung der Fotografie zum oberflächlichen Abbild des Stattgefundenen bleibt viel didaktisch wertvolles Potenzial ungenutzt.

Zudem werden häufig der fotografierte Moment und seine exakte Thematik von verallgemeinerten Bezügen überblendet. So findet sich im Dossier über den Marshallplan eine Aufnahme, die drei Männer bei der Befestigung eines Schildes mit der Aufschrift „Hier hilft der Marshallplan“ zeigt. Der Untertitel dazu lautet: „Wiederaufbau mit amerikanischen Mitteln“. Auch der nachfolgende, typographisch ebenfalls dem Bild zugeordnete Text bezieht sich in keiner Weise auf die abgebildete Fotografie. Tatsächlich aber zeigt das Bild weniger die Verwirklichung des Marshallplanes als vielmehr die Wege seiner Propagierung. Es steht zum einen für eine direkte Übertragung der Bildsprache von für den Plan werbenden Plakaten in die Wirklichkeit⁵, zum anderen für die nicht zuletzt erzieherische Funktion des Marshallpla-

nes, seine Rolle in der Umwidmung von öffentlichen Räumen und seine bewusste Verankerung im kollektiven Alltags- und Langzeitgedächtnis.

Noch seltener führt der Blick hinter die Bilder und auf die Kontroversen, die sie ausgelöst haben. Ein Beispiel: Die Aufnahme des vor dem Denkmal für die Aufständischen des Warschauer Gettos knienden Bundeskanzlers Willy Brandt (S. 42) dient als bildliche Konservierung einer symbolischen Geste (vgl. dazu die Rubrik „Fragen und Anregungen“), während der Stellenwert der zeitgleichen Übertragung dieser Handlung in paradigmatische Bilder keinerlei Berücksichtigung findet.⁶ Damit werden interessante Möglichkeiten verschenkt, hätte doch so die Gelegenheit bestanden, wertvolles Wissen über die Medialität von Ereignissen zu vermitteln, die in besonderer Weise in ihrer Visualität begründet liegt.

Um so lobender hervorzuheben sind explizite Anregungen zur Entschlüsselung der Intention eines Bildes, und damit auch des Verhältnisses von Produzent und Rezipient. Zu nennen sind hierbei unter anderem Aufgabenstellungen wie sich in die Rolle eines Fotografen zu versetzen (S. 27) oder das Titelbild einer Zeitschrift bezüglich seiner Bildsprache zu analysieren und in Bezug zum historischen Kontext zu setzen (S. 301).

Der Eindruck einer gewissen Unterschätzung des Mediums der Fotografie im Konzept des deutsch-französischen Geschichtsbuches bleibt nichtsdestoweniger bestehen. Bei all ihrer Anfechtbarkeit ist die mehr oder weniger strikte Trennung der beschriebenen analytischen und dokumentarischen Wertigkeit von Bildern zumindest noch nachvollziehbar. Die Vermischung der Gattungen wirft dagegen neue Probleme auf, für die das deutsch-französische Geschichtsbuch keine überzeugende Lösung anbietet. Zwei Beispiele: Als Beleg für die Präsenz des Holocaust in der deutschen Öffentlichkeit werden zwei Titelbilder von Zeitschriften abgebildet, darunter *Der Spiegel* vom 10.3.1997. Der Titel zeigt unter der Devise „Rudolf Augstein über Verbrechen der Wehrmacht“ das Bild einer von Soldaten durchgeführten Massenerschießung. Doch unverkennbar handelt es sich um eine kolorierte Zeichnung, nicht um eine Fotografie. Tatsächlich geht das besagte Titelbild des Graphikers Stephen Gorman auf ei-

ne 1941 aufgenommene Fotografie einer Partisanenschießung nahe Belgrad zurück, die der Fotograf Gerhard Gronefeld seinerzeit unterschlagen und somit dem Zugriff der Wehrmacht entzogen hatte.⁷ Das Titelbild ist somit zwar eine künstlerische Übertragung oder auch Interpretation, aber keineswegs Fiktion.⁸ Auf diese Besonderheit wird im erklärenden Text jedoch mit keinem Wort eingegangen, was gerade hinsichtlich der thematisierten Wehrmachtsausstellung mehr als nachlässig erscheint. Ähnlich unbefriedigend stellt sich der Umgang mit heterogenen Bildkorpora dar. Im Dossier „Symbolische Gesten und Erinnerungsorte im deutsch-französischen Verhältnis“ werden den Erläuterungen der Bedeutung von Versailles drei Bildquellen an die Seite gestellt: Anton von Werners Gemälde „Kaiserproklamation von Versailles 1871“ (1885), ferner das Gemälde „The Signing of Peace in the Hall of Mirrors, 28th June 1918“ des britischen Malers William Orpen (1925) und schließlich eine Aufnahme vom 22. Januar 2003, auf der die gemeinsame Tagung von Deut-

schem Bundestag und Französischer Nationalversammlung im Theater von Versailles zu sehen ist. Die völlig unterschiedlichen Qualitäten der Abbildung von Wirklichkeit im personalisierenden und symbolisierenden Medium der Historienmalerei einerseits und einer anonymisierenden Weitwinkelfotografie andererseits werden nicht angesprochen. Die ausgewählten Abbildungen werden somit auf die Rolle reiner Illustrationen reduziert.

Das selbst gesetzte Ziel des Buches, „ein Höchstmaß an visueller Anschaulichkeit“⁹ zu erreichen, beschränkt sich oft tatsächlich auf den Schauwert des Materials, während kritische Bildkompetenz als konsequent verfolgtes Lernziel nicht durchgängig erkennbar ist. Bei aller Kritik am Bildgebrauch im deutsch-französischen Geschichtsbuch ist dennoch zu betonen, dass die größtenteils sinnvoll und sorgfältig ausgewählten Bilder vielfältige Möglichkeiten für eine vertiefte Arbeit mit Bildern im Unterricht bieten und ein über die angebotenen Anregungen hinausgehendes erhebliches didaktisches Potenzial darstellen.

-
- 1 Vgl. die unverändert aktuelle Analyse von Rolf Reichardt: Mehr geschichtliches Verstehen durch Bildillustration? Kritische Überlegungen am Beispiel der Französischen Revolution. In: *Francia*, 13/1985, S. 511–523.
 - 2 Vgl. das Thema des diesjährigen Historikertages: „Geschichtsbilder“.
 - 3 Der Begriff des „iconic turn“ taucht in Anlehnung an den des „linguistic turn“ zum ersten Mal auf bei: Gottfried Boehm: Die Wiederkehr der Bilder. In: Ders. (Hg.): Was ist ein Bild. München 1995, S. 13. Zur vielfältigen Ausdeutung des Begriffs vgl. Christa Maar / Hubert Burda (Hg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln 2004. Zur Rolle des Bildes in der Geschichtsdidaktik vgl. „Bilder als Quelle“, Themenheft von *Praxis Geschichte*, 2/2005.
 - 4 Diese Materialien sprengen den Rahmen des Bildes als historischer Quelle und werden an dieser Stelle nicht untersucht.
 - 5 Interessant wäre hier insbesondere die Gegenüberstellung mit dem Plakat auf S. 113 gewesen, auf dem die Präsenz eines entsprechenden Schildes („Achtung Bauarbeiten!“) mit dem Plakattext („Es geht vorwärts durch den Marschallplan“) verwoben wird.
 - 6 Zur Medialität des Ereignisses vgl. bes. Friedrich Kießling: Täter repräsentieren: Willy Brandts Kniefall in Warschau. Überlegungen zum Zusammenhang von bundesdeutscher Außenrepräsentation und der Erinnerung an den Nationalsozialismus. In: Johannes Paulmann (Hg.): Auswärtige Repräsentationen. Deutsche Kulturdiplomatie nach 1945. Köln 2005, S. 205–224.
 - 7 Vgl. *Der Spiegel*, 10.3.1997, S.92.
 - 8 Zur Realitätskonzeption der *Spiegel*-Titelbilder vgl. Hans-Dieter Schütt / Oliver Schwarzkopf (Hg.): Die SPIEGEL-Titelbilder 1947–1999, Berlin 2000; sowie: Stefan Aust / Stefan Kiefer (Hg.): Die Kunst des SPIEGEL. Titel-Illustrationen aus fünf Jahrzehnten. Kempfen 2004.
 - 9 Vgl. den Präsentationstext auf der Rückseite des Buches.

Werk und wirkende Kraft

Das gemeinsame Geschichtsbuch aus fachdidaktischer Sicht

Dieter Tiemann*

» Im Vergleich mit dem „Europäischen Geschichtsbuch“ von 1992 stellt das deutsch-französische Schulbuch einen klaren Fortschritt dar. Es wird den heutigen didaktischen Anforderungen insgesamt gerecht und regt die Schüler dazu an, über reine Wissensaneignung und ein Geschichtsbild hinaus Geschichtsbewusstsein zu entwickeln.

Unlängst schwärmte mir eine saarländische Gymnasiallehrerin für Französisch und Geschichte von den ausgezeichneten Beziehungen zur französischen Partnerschule vor. Kurz darauf kritisierte sie ihre französischen Kollegen, weil sie lehrplanfixiert seien und den Schülern im Frontalunterricht den Stoff einpaukten. Das Ergebnis seien bestenfalls Schüler mit viel Wissen, aber ohne viel Verständnis. Meine Studenten in Tours kehren von ihrem ein- oder zweijährigen Deutschlandaufenthalt als Schulassistenten in der Regel zufrieden, wenn nicht begeistert zurück. Aber schnell kommen immer wieder auch Irritationen über die Art und Weise zur Sprache, wie in deutschen Schulen nicht nur Geschichte vermittelt wird: statt des gewohnten, eher rezeptiven als diskursiven Lernens endlose Diskussionen, die in den Augen der jungen Franzosen nicht selten in inhaltsleeres Geschwätz entarten.

Diese beiden Schlaglichter dürfen sicher nicht verallgemeinert werden, können jedoch als Symptome für markante Unterschiede im Schulalltag beider Länder gelten. Dahinter stehen zählbare nationale Traditionen, die von den Strukturen der Lehrerausbildung und der Schulorganisation über unterrichtsmethodische Eigenarten bis zu eingefahrenen Geschichtsbildern reichen und die sich trotz aller innovativen Impulse nicht einfach ignorieren lassen. Alles dies gibt jedenfalls einen Eindruck von den Herausforderungen, vor welchen

die Autoren des deutsch-französischen Geschichtsbuches sowie die weiteren Beteiligten standen, als sie sich daran machten, ein ebenso ambitioniertes wie faszinierendes Projekt in die Tat umzusetzen.

Um es gleich vorweg zu sagen: Der gerade erschienene erste Band über den Zeitraum von 1945 bis zur Gegenwart spiegelt in eindrucksvoller Weise eine binationale Kooperation, die den vielfältigen geschichtsdidaktischen Problemen insgesamt gerecht geworden ist, ohne einem unrealistisch aufgesetzten Konsensmodell zu verfallen. Gerade auch vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrung als Koautor des „Europäischen Geschichtsbuches“ gilt es neidlos anzuerkennen, dass dieses deutsch-französische Geschichtsbuch einen gewaltigen Fortschritt gegenüber unserem Versuch darstellt. Wir, das waren 13 Historiker und Geschichtsdidaktiker aus 13 europäischen Ländern, die auf Initiative des Europa-Enthusiasten Frédéric Delouche erstmals 1988 zusammenkamen, um ein Schulbuch für alle Europäer zu verfassen. Herausgekommen ist 1992 ein Ergebnis vielfältiger Kompromisse. Zwar war das in Frankreich bei Hachette, in Deutschland bei Klett erschienene Werk weltweit ein Verkaufserfolg, aber das ursprüngliche Anliegen eines Schulgeschichtsbuches im engeren Sinne wurde verfehlt. Das „Europäische Geschichtsbuch“ ist im Grunde ein Sachbuch, das nicht nur Schüler benutzen können, um ein Überblickswissen zu gewinnen. Gewiss konnte und

* Prof. Dr. Dieter Tiemann lehrt am Institut d'études germaniques, Faculté de langues, littératures et civilisations classiques et modernes, der Universität Tours. Er ist Koautor des „Europäischen Geschichtsbuchs“ von 1992.

kann es auch im Unterricht verwendet werden. Den Kriterien heutiger Schulgeschichtsbücher hält es freilich nicht stand.

Worin liegt der progressive Impuls des neuen Unterrichtswerks? Hier sei zunächst auf wichtige Grundfunktionen des Schulgeschichtsbuches verwiesen, die über Zeiten und Grenzen hinweg unverändert gültig sind. Es hat wesentlichen Anteil an der Umsetzung der geschichtsdidaktischen Maxime, den Erwerb historischer Kenntnisse und Erkenntnisse so zu organisieren, dass er sachgerecht, adressatengerecht und mediengerecht vor sich geht. Es schlägt Schneisen in das unendliche Dickicht der Daten und Fakten, portioniert den Stoff und präsentiert ihn auf eine Weise, die Schüler in die Lage versetzt, je nach Schulform und Schulstufe die ihnen gestellten Lernanforderungen zu bewältigen. Darüber hinaus gibt es dem Lehrer eine Leitlinie für seinen Unterricht. Und nicht zuletzt funktioniert das Schulgeschichtsbuch als entscheidender Garant für einen politisch verantwortbaren wie für einen amtlich vorgezeichneten Unterricht.

Diesen didaktischen Vorgaben wird das deutsch-französische Geschichtsbuch im Großen und Ganzen zweifellos gerecht. Die Komponente sachgerechter Darstellung garantieren Fachwissenschaftler beider Länder, die durch ihre einschlägigen Arbeiten ausgewiesen sind und die das Projekt kritisch begleiteten. Dazu gehören auf französischer Seite Gérald Chaix, Rektor der Akademie von Straßburg, und Etienne François, Leiter des Frankreich-Zentrums der Technischen Universität Berlin. Auf deutscher Seite sind Horst Möller, Direktor des Instituts für Zeitgeschichte in München, und Rudolf von Thadden, Direktor des Berlin-Brandenburgischen Instituts für deutsch-französische Zusammenarbeit in Europa, beteiligt.

Für die Erfüllung des Anspruchs einer adressaten-, also schülergerechter Aufarbeitung der Vergangenheit stehen die je fünf Autoren aus Frankreich und Deutschland, gestandene Schulmänner und -frauen, denen fachdidaktisch versierte Pädagogen mit deutsch-französi-

schischen Erfahrungen Hilfestellung gaben. Da es sich um ein Unterrichtswerk für die gymnasiale Oberstufe handelt, konnten allgemein höhere intellektuelle Ansprüche gestellt werden als bei Schulbüchern der Sekundarstufe I, was zugleich bedeutete, dass didaktische Skrupel – etwa bezüglich der sprachlichen Darstellung oder des Schwierigkeitsgrades von Quellentexten – zurücktreten konnten. Gleichwohl ist das Bemühen um eine altersgemäße Bearbeitung durchweg erkennbar. Dazu gehört übrigens auch das Bestreben, die Geschichte so zu präsentieren, dass Schüler zur Auseinandersetzung mit ihr motiviert oder gar provoziert werden.

Damit bin ich bei der Frage der mediengerechten Geschichtsdarstellung. Natürlich ist Sprache das zentrale Medium zur Verständigung über die Vergangenheit. Aber der Zugang zur Geschichte kann im Schulbuch nicht auf die Schrift beschränkt bleiben. Das deutsch-französische Geschichtsbuch wurde nach dem in beiden Ländern gängigen Typ des kombinierten Lehr- und Arbeitsbuches gestaltet. Dieser Typ zeichnet sich durch einen Verbund von Darstellung und Materialien aus, die inhaltlich mehr oder weniger aufeinander bezogen sind und die dem Schüler historische Information an die Hand geben, ihn zugleich zur Eigentätigkeit anregen wollen. Auftaktseiten, die ein Kapitel mit pointierten Illustrationen und einem knappen Einführungstext vorstrukturieren, sprachlich und inhaltlich auf den Adressatenkreis abgestimmte Thematisierung, Arbeitsvorschläge, weiterführende Literaturhinweise, Internetadressen und Begriffserklärungen gehören mittlerweile zum allgemeingültigen Standard.

Das gemeinsame Geschichtsbuch zeichnet sich durch eine geradezu überwältigend-üppige Ausstattung mit Zeitleisten, Fotos, Karten, Plakaten, Statistiken, Karikaturen, Schaubildern usw. aus. Den Autorentexten stehen vielfältige schriftliche Quellen zur Seite. Schlüsselbegriffe werden erläutert und auf Französisch, Deutsch und Englisch bezeichnet. Fragen und Anregungen laden zur

„Wer auf die lange Geschichte der Ansätze zurückblickt, wird den Wert dessen ermessen können, was jetzt erreicht wurde.“

themenbezogenen Arbeit ein. Ein methodischer Anhang enthält Empfehlungen, die von der Quelleninterpretation bis zur Vorbereitung eines Referates reichen. Kurzbiographien der wichtigsten Akteure der Epoche und ein Glossar schließen den Band ab.

Dies alles ist beeindruckend und verdient hervorgehoben zu werden. Aber die lobenswerte Erfüllung von Ansprüchen, die heutzutage ganz allgemein an Schulgeschichtsbücher gestellt werden, genügt natürlich nicht, um die besondere Qualität dieser deutsch-französischen Kooperation erschöpfend zu begründen. Und jener spezifische Wert hat zwei Seiten.

Besondere Merkmale gegenüber Initiativen der Vergangenheit

Das erste außergewöhnliche Moment besteht darin, dass das Buch den Lehrplänen und Richtlinien in beiden Ländern entspricht, also sowohl in französischen als auch in deutschen Schulen als offizielles Unterrichtsmittel eingesetzt werden kann. Wer auf die lange Geschichte der Ansätze zu einer deutsch-französischen Annäherung auf diesem Feld zurückblickt, wird den Wert dessen ermessen können, was jetzt erreicht wurde. Seit Beginn des vorigen Jahrhunderts hatten sich Stimmen aus fachhistorischen, pädagogischen und politischen Kreisen geregt, die durch Schulbuchverbesserung einen Abbau deutsch-französischen „Erbfeind“-Denkens erreichen wollten. Mitte der 1920er Jahre war dann das nie realisierte Vorhaben eines deutsch-französischen Handbuchs der Geschichte aus der Feder von Fachgelehrten beider Länder ventiliert worden, das mittelbar auch dem Unterricht neue, und das hieß damals: auf Völkerverständigung angelegte Orientierungen geben sollte. Immerhin hatten Historiker beider Länder in den 1930er Jahren eine deutsch-französische Vereinbarung über strittige Fragen der europäischen Geschichte erarbeitet, die Schulbuchautoren als Leitlinie dienen sollte. Dieser Faden war aber erst nach dem Zweiten Weltkrieg wiederaufgenommen worden und hatte im Laufe der folgenden Jahrzehnte zu zahlreichen Empfehlungen für die Schulbuch-Geschichtsschreibung in

Frankreich und der Bundesrepublik geführt. Diese geschichtsdidaktischen Initiativen gingen auf französischer Seite von der „Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie“ und deutscherseits vom „Georg-Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung“ aus.

So gesehen hat das deutsch-französische Geschichtsbuch eine lange Vorgeschichte, und mit einer gewissen Berechtigung lässt sich behaupten, dass hier die Quantität deutsch-französischer Kontakte in eine neue Qualität des Miteinanders umgeschlagen ist. Bisher waren nämlich nur unverbindliche, wenn auch durchaus wirksame Vorschläge gemacht worden, die in der Schulbuch-Geschichtsschreibung beider Länder allerdings deutliche Spuren hinterließen, aber keine weiterreichenden Konsequenzen hatten. Jetzt sind diese immer noch weitgehend national-, in Deutschland bisweilen auch regionalzentrierten Barrieren aus geschichtsdidaktischen Diskursen, Erinnerungskultur, Geschichtspolitik und Lehrplan-Souveränität zumindest partiell gefallen. Dass Vertreter der beteiligten Ministerien in Paris, Berlin und den deutschen Landeshauptstädten zur Projektgruppe gehörten, dokumentiert und illustriert den amtlichen Segen des Gemeinschaftsunternehmens.

Das zweite grundlegend neue Merkmal des deutsch-französischen Geschichtsbuches findet sich in der Aufbereitung des historischen Stoffes. In fünf Teilen mit insgesamt 17 Kapiteln wird ein Aufriss der vergangenen sechs Jahrzehnte geboten, der zunächst welthistorische Parameter vorstellt (Folgen des Zweiten Weltkrieges, UNO, Kalter Krieg usw.), um dann Europa in den Blick zu nehmen (Entkolonialisierung, europäische Integration etc.) und technische, wirtschaftliche, soziale sowie kulturelle Veränderungen zu thematisieren (zum Beispiel Ölkrise, demographische Entwicklung und Mediengesellschaft). Frankreich und Deutschland tauchen in den ersten vier Teilen nur im Kontext der großen geschichtlichen Prozesse auf (Frankreich und die Sowjetunion zu Beginn des Kalten Krieges, Berlin im Zentrum des Kalten Krieges, Frauenbewegung in Frankreich und Deutschland usw.). Darum geht es dann allerdings im fünften Teil, wobei nur das letzte Kapitel den nachbarschaftlichen Beziehungen gewidmet

ist, während die drei vorangegangenen die politische Entwicklung in Frankreich und Deutschland sowie Wirtschaft und Gesellschaft in beiden Ländern abhandeln.

Mit einer solchen Strukturierung soll dem Eindruck entgegengewirkt werden, als ginge es nur um eine deutsch-französische Geschichte. Vielmehr ist beabsichtigt, einerseits für die Verflechtungen der französischen und deutschen Geschichte in globale und kontinentale Entwicklungen zu sensibilisieren und andererseits das bilaterale Verhältnis nicht nur als exklusiv und einmalig zu charakterisieren, sondern auch an den Unterschieden und Gegensätzen der beiden Nachbarn festzumachen. Das politische System in beiden Ländern ist nun einmal unterschiedlich, genauso wie die administrativen Strukturen, die Rolle der Parteien und Gewerkschaften, um nur einige Beispiele zu nennen. Das Buch stellt diese historisch gewordenen Elemente gegenüber und bietet dem Schüler so Einblicke in die politische Realität des jeweils anderen.

Hinter der Darstellung äußerlicher Gegebenheiten – so wichtig entsprechende Kenntnisse auch sein mögen – wollten die Schulbuchmacher Spuren legen, die unterschiedliche historisch-politische Sichtweisen und Befindlichkeiten erkennbar werden lassen. Der Kommunismus beispielsweise wurde in Frankreich anders wahrgenommen als in Westdeutschland, nämlich dort als ein wesentlicher Träger der Résistance während der deutschen Besatzung im Zweiten Weltkrieg und hier als Verkörperung der SED-Diktatur in der DDR. Entsprechendes gilt für Assoziationen, die sich mit den Vereinigten Staaten von Amerika, Globalisierung oder der jugoslawischen Frage verbinden. Und in einem der locker eingefügten „Deutsch-französischen Perspektivenwechsel“ wird auch die deutsch-französische Annäherung Anfang der 1960er Jahre in ihrer deutlich voneinander abweichenden Bedeutung erläutert: Frankreich unter de Gaulle sah darin die Chance eines europäischen Gegengewichts zur amerikanischen Hegemonie, während die Bonner Politik lange

zwischen der französischen und amerikanischen Option lavierte.

Das letzte Kapitel ist der deutsch-französischen Partnerschaft gewidmet – bezeichnenderweise unter der Frage: „Ein Erfolgsmodell?“ Französische und deutsche Gymnasiasten sollen eben nicht auf ein bestimmtes Geschichtsbild fixiert werden, sondern mit Hilfe des Buches Geschichtsbeusstsein entwickeln, das heißt über reine Wissensaneignung hinaus einen Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive herstellen. Dazu dienen durchweg auch die Fragen und Anregungen am Ende jeder Sequenz. Besonders deutlich wird

„Mit seinem spezifischen Profil drängt das gemeinsame Geschichtsbuch zu neuen geschichtsdidaktischen und unterrichtspraktischen Ufern.“

dieses Anliegen etwa in der Aufgabe zum Dossier über symbolische Gesten und Erinnerungsorte im deutsch-französischen Verhältnis, das Bilder von Reims (Kriegszerstörungen 1917, deutsche Kapitulation am 7. Mai 1945 und Versöhnungsmesse in der Kathedrale mit de Gaulle und Adenauer am 8. Juli 1962) und Versailles (Kaiserproklamation am 18. Januar 1871, Unterzeichnung des Versailler Vertrages am 28. Juni 1919 und gemeinsame Sitzung des französischen und deutschen Parlaments am 22. Januar 2003) zeigt. Diese Aufgabe lautet: „Stellen Sie sich vor, Sie hätten den Festakt des Deutschen Bundestages und der Französischen Nationalversammlung zum 50. Jahrestag des Elysée-Vertrages (2013) zu planen. Für welchen Ort entscheiden Sie sich? Begründen Sie Ihre Entscheidung.“

Konkurrenz mit anderen Medien

Das deutsch-französische Geschichtsbuch scheint mir also aus didaktischer Sicht insgesamt wohlgelungen, und es bleibt ihm für den schulischen Alltag beider Länder nur Erfolg zu wünschen. Gleichwohl soll nicht verschwiegen werden, dass die üppigen Illustrationen und die relativ kurzen Autorentexte auch gewisse Reserven provozieren können. Bisweilen entsteht nämlich der Eindruck, als wollte das Buch mit anderen, „spannen-

deren“ Medien wie illustrierten Magazinen, Karikaturensammlungen, Schaubildkatalogen oder Internet-Angeboten konkurrieren und dabei seine eigentliche Aufgabe aus dem Blick verlieren. Die ergibt sich nämlich aus den Konsequenzen einer Informationsgesellschaft, die mit Nachrichten überflutet wird, ohne diese Mitteilungen stets inhaltlich begreifen, in größere Zusammenhänge einordnen, abwägend erklären und gebührend würdigen zu können. Deshalb gilt für Schulgeschichtsbücher mehr denn je, ihre Gegenstände konsistent, übersichtlich und plausibel abzuhandeln. Dieser Charakter des Kompendiums wird vielfach mit der Tendenz zur Reduktion der Autorentexte zugunsten einer meist bunten Bilderwelt und zu einer – gelinge gesagt – eigenwilligen Strukturierung der Themenkomplexe durchkreuzt. Das kann bisweilen Verwirrung oder zumindest Desorientierung stiften. In dieser Hinsicht bedenklich erscheint die Behandlung der französischen und deutschen Nachkriegsgeschichte, die einerseits in die großen globalen und kontinentalen Prozesse eingebettet, andererseits aber auch in selbständigen Kapiteln behandelt wird. Dass dabei die Chronologie vielfach durchbrochen werden muss, versteht sich von selbst. Wenn der Schüler mit dem Buch allein gelassen wird, sind seine Puzzlespiel-Talente gefordert, um einen Gesamtüberblick zu gewinnen.

Solche kritischen Einwände sollten indes nicht den Wert dieses ersten deutsch-französischen Geschichtsbuches einschränken. Es ist alles in allem so gestaltet, dass es zur Lektüre oder zumindest zum Stöbern darin einlädt. Motivationsfördernde Passagen sind ebenso eingearbeitet wie stimulierende Impulse und aktivierende Elemente. Altersspezifische Interessen werden aufgegriffen, wo immer dies möglich ist. Es will den Schüler weniger belehren als zum Partner bei der Suche nach Verständnismöglichkeiten von französischer und deutscher Geschichte in größeren Zusammenhängen machen.

Wie das deutsch-französische Geschichtsbuch bei seinen Adressaten ankommt, wird nicht zuletzt vom Unterricht abhängen, in dem es benutzt wird. Die beiden eingangs angeführten Schlaglichter lassen darauf schließen, dass sein Platz in der konkreten Geschichtsstunde des französischen Lycée und des deutschen Gymnasiums durchaus nicht identisch ist und dass es nach gewissen eingefahrenen Mustern der Stoffvermittlung vereinahmt wird. Eine solche Nutzung des Schulbuches im konventionellen Rahmen hat allerdings Grenzen. Mit seinem spezifischen grenzüberschreitenden Profil drängt es zu neuen geschichtsdidaktischen und unterrichtspraktischen Ufern. Insofern ist dieses willkommene Werk zugleich eine wirkende Kraft.

Multiperspektivität und Komplementarität

Das deutsch-französische Geschichtsbuch als Herausforderung für Autoren und Herausgeber

Peter Geiss*

» Die Arbeit der Herausgeber und des deutsch-französischen Autorenteam am gemeinsamen Geschichtsbuch war überraschenderweise weniger von Interpretationskonflikten geprägt, sondern sah sich vor allem mit der Schwierigkeit unterschiedlicher didaktischer Herangehensweisen konfrontiert, deren Verknüpfung sich als fruchtbar erwies.

Die Konzeption und das thematische Profil des ersten gemeinsamen deutsch-französischen Geschichtsbuchs waren bereits Gegenstand von Beiträgen, die in dieser Zeitschrift veröffentlicht wurden.¹ Als deutscher Mitherausgeber des Buches werde ich mich daher im Folgenden darauf beschränken, den Prozess der didaktischen Umsetzung des Vorhabens sowie die damit verbundenen Herausforderungen in den Blick zu nehmen. Die Schreib- und Redaktionsprozesse entwickelten eine interaktive Dynamik, die für die Beteiligten mit teilweise überraschenden Entdeckungen und Lernerfahrungen verbunden war. Im Bereich der nationalen Unterrichtskulturen erwies sich vieles, was anfangs kaum vereinbar schien, als zunehmend komplementär. Interpretationsbezogene Differenzen, die zunächst in bestimmten Themenbereichen als Hindernisse empfunden wurden, förderten auf beiden Seiten die Bewusstmachung nationaler Deutungstraditionen und eröffneten die Chance einer über weite Strecken multiperspektivisch angelegten Darstellung, die we-

sentlich den didaktischen Mehrwert des Buches gegenüber nationalen Lehrwerken ausmacht.

Das deutsch-französische Geschichtsbuch „Histoire/Geschichte“ ist ein Lehrwerk, mit dem Schülerinnen und Schüler sich entsprechend den aktuell in Frankreich und Deutschland geltenden Lehrplanvorgaben problemorientiert mit Geschichte auseinandersetzen können. Dies bedingt angesichts des vorgegebenen Umfangs von gut 300 Seiten notwendigerweise eine thematische Auswahl und didaktische Reduktion. Ein enzyklopädischer Anspruch würde in diesem engen Rahmen der Vermittlung von stichwortartigem Handbuchwissen Vorschub leisten, was der im Geschichtsunterricht beider Länder angestrebten Analyse historischer Zusammenhänge kaum förderlich wäre. Im Interesse eines problemorientierten Geschichtsunterrichts schien es vielmehr notwendig, sowohl in der Quellenauswahl als auch in der Darstellung bestimmte Schwerpunkte zu setzen, die es Schülerinnen und Schülern erlauben, ausgewählte Aspekte in exemplarischer Vertiefung

* Dr. Peter Geiss ist neben Guillaume Le Quintrec und Daniel Henri (ab Band II) Herausgeber des deutsch-französischen Geschichtsbuchs. Er unterrichtet die Fächer Geschichte (bilingual) und Französisch am Friedrich-Ebert-Gymnasium der Stadt Bonn.

zu untersuchen. Dies hat unausweichlich zur Folge, dass andere Themenbereiche nicht in derselben Intensität ausgeleuchtet werden können, obwohl dies unter anderen Fragestellungen ebenfalls möglich und sinnvoll wäre.²

„Histoire/Geschichte“ ist kein abgeschlossenes Projekt. Nachdem der für die Jahrgangsstufe 13³ beziehungsweise die Classe terminale bestimmte Band III mit dem Untertitel „Europa und die Welt seit 1945“ im Juli 2006 erschienen ist, arbeiten Autoren, Verlage und Projektgruppe derzeit an Band II, der sich mit den Entwicklungen zwischen dem Wiener Kongress und dem Ende des Zweiten Weltkrieges auseinandersetzen wird und für die Classe de première beziehungsweise die entsprechende Jahrgangsstufe in Deutschland konzipiert ist. Seinen Abschluss soll das Vorhaben mit dem Erscheinen von Band I finden, der den Zeitraum von der attischen Demokratie bis zum Ende der napoleonischen Herrschaft umfassen wird.

Vor diesem Hintergrund sei betont, dass die nachfolgenden Ausführungen den Charakter einer Momentaufnahme haben. Ich gehe davon aus, dass sich die hier festgehaltenen Eindrücke im weiteren Verlauf der binationalen Zusammenarbeit noch verändern werden und dass manche Beobachtung – etwa zu den Unterrichtskulturen – noch der Korrektur oder Differenzierung bedarf. Im Projekt wurden viele Fragen angerissen, die nur durch wissenschaftliche Untersuchungen auf breiter empirischer Grundlage beantwortet werden könnten – so etwa durch Hospitationen in deutschen und französischen Geschichtsstunden und deren vergleichende Auswertung.

National geprägte Deutungsmuster

Anders, als in den Medien häufig angenommen, war die Zusammenarbeit zwischen deutschen und französischen Autoren zumindest im Bereich der derzeitigen Schlüsselthemen öffentlicher Geschichtswahrnehmung nicht von Interpretationskonflikten geprägt. Es scheint heute nicht mehr

möglich, geschlossene nationale Geschichtsbilder einander gegenüberzustellen. Gerade die brennendsten geschichtspolitischen Themen der Gegenwart entziehen sich einer deutsch-französischen Diskussionslogik: Weder die Kontroversen um die Deutung des französischen Kolonialismus im Schulunterricht noch die Diskussion über den angemessenen Umgang mit den deutschen Opfern von Krieg und Vertreibung lassen eine deutsch-französische Polarisierung erkennen. Dies bedeutet nicht, dass es zwischen deutschen und französischen Autoren in Deutungsfragen keinen Verständigungsbedarf gegeben hätte; die Schwierigkeiten lagen aber in Bereichen, die – obgleich politisch teilweise sehr relevant – gegenwärtig nicht zu den Epizentren des öffentlichen Nachdenkens über Geschichte gehören.

„Deutsch-französischer Verständigungsbedarf bestand bei der Behandlung der Rolle der Vereinigten Staaten.“

Deutsch-französischer Verständigungsbedarf bestand bei der Behandlung der Rolle der Vereinigten Staaten von Amerika und der transatlantischen Beziehun-

gen seit 1949. Diese Beziehungen waren bereits 1963 – im Jahr des Elysée-Vertrags – eine Quelle der Dissonanz im deutsch-französischen Verhältnis, hatte es doch der Deutsche Bundestag für notwendig gehalten, das Ratifizierungsgesetz für den Vertrag mit einer unilateralen Präambel zu versehen, in der die Treue der Bundesrepublik gegenüber der NATO und den Vereinigten Staaten betont und der ausdrückliche Wunsch nach der von Staatspräsident de Gaulle abgelehnten Aufnahme Großbritanniens in die EWG geäußert wurde. Aus Sicht des Generals bedeutete dies geradezu eine Entwertung des Vertrages – eine Befürchtung, die sich ja dann glücklicherweise zumindest langfristig nicht bestätigen sollte.⁴

De Gaulles Enttäuschung über die aus seiner Sicht atlantizistische Präambel des Elysée-Vertrages liegt nun mehr als vier Jahrzehnte zurück; dennoch zeigte sich in der binationalen Arbeit am Geschichtsbuch, dass der Blick über den Atlantik auch unter heutigen Geschichtslehrern und Autoren aus beiden Ländern nicht derselbe ist. Die historische Wahrnehmung der deutschen Seite scheint vergleichsweise stark von der Erinnerung an den

amerikanischen Beitrag zum wirtschaftlichen Wiederaufbau und zur Wiederherstellung demokratisch-rechtsstaatlicher Strukturen im Westen Deutschlands geprägt. Die Berliner Luftbrücke (die ja kein rein amerikanisches Unternehmen war), der Marshallplan oder Kennedys berühmte Rede in Berlin („Ich bin ein Berliner“, 26. Juni 1963) sind längst zu nationalen ‘lieux de mémoire’ geworden, in denen sich die Wahrnehmung der USA als einer hilfsbereiten und sympathischen Großmacht symbolhaft verdichtet hat. Ohne die Bedeutung der transatlantischen Beziehungen prinzipiell infrage zu stellen, nahmen französische Autoren insbesondere mit Blick auf die Zeit nach dem Ende des Ost-West-Konflikts teilweise andere Akzentuierungen vor: Im Gefüge der internationalen Beziehungen erscheinen die USA als zunehmend unilateral agierende „Hypermacht“ (‘hyperpuissance’). Im kulturellen Bereich wird das Vordringen des Kinos und des „Angloamerikanischen“ im Zeitalter der Globalisierung als Bedrohung für die kulturelle Vielfalt wahrgenommen. Diese Debatte ist zwar der deutschen Öffentlichkeit keineswegs fremd; sie wird aber in Deutschland vergleichsweise emotionsarm geführt und mündete bislang nicht in gesetzgeberische Maßnahmen, die mit der französischen Quotenregelung für englischsprachige Musik im Rundfunk vergleichbar wären. Die Diskussion führte schließlich zu einer produktiven Explizierung dieser Differenzen im Darstellungstext: „Heute reagiert Frankreich, dessen Sprache und Kultur einst Weltgeltung genossen, sehr empfindlich auf den Einfluss des Englischen und prangert unverhohlen den amerikanischen ‘Kulturimperialismus’ (‘impérialisme culturel’) an. Deutschland und andere europäische Länder, in denen diese Befürchtung deutlich weniger ausgeprägt ist, halten es hingegen nicht für nötig, ihre nationale Sprache beispielsweise durch Sondergesetze zu schützen.“⁵

Auch bei der Betrachtung kommunistischer Parteien und Ideologien wurden unterschiedliche Akzentsetzungen deutlich, die ihre Ursprünge in den spezifischen Kriegs- und Nachkriegserfahrungen haben: Während der Begriff „Kommunismus“ in der alten Bundesrepublik eng verbunden ist mit der Erinnerung an die sowjetische Expan-

sion, an die Teilung Deutschlands, an das Gefühl einer sehr unmittelbaren militärischen Bedrohung und an die Menschenrechtsverletzungen des SED-Regimes, spielen in Frankreich andere Erfahrungen eine Rolle. Die zentrale Rolle der französischen Kommunisten in der Résistance ist hier ebenso zu erwähnen wie die Bedeutung der kommunistischen Partei im politischen Leben der französischen Demokratie. Auch in diesem Bereich wurden unterschiedliche Akzentsetzungen explizit erläutert.

Die im Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe geforderte Multiperspektivität ist somit nicht nur eine didaktische Zielvorstellung des Projekts, deren Verwirklichung sich die Autoren eigens hätten vornehmen müssen; sie ist vielmehr ein unvermeidliches Ergebnis der Begegnung national unterschiedlich geprägter Deutungsgewohnheiten in beiden Ländern. Diese Multiperspektivität erlaubt es, nationale Gewissheiten aufzubrechen und altvertraute Themen plötzlich unter neuem Blickwinkel zu betrachten. Sie geht allerdings auch immer mit der Gefahr neuer Vereinfachungen und schematischer Gegenüberstellungen einher, die das Buch ja gerade überwinden möchte: Zu jeder vermeintlich „typisch französischen“ oder „typisch deutschen“ Sichtweise lassen sich in unseren pluralistischen Gesellschaften vielfach Gegenbelege finden, und so kann ‘le regard de l’autre’ nicht mehr wiedergeben als Deutungstendenzen, die im binationalen Dialog jeweils als besonders repräsentativ wahrgenommen wurden.

Persönliches Urteil und pensée cartésienne

Trotz der unterschiedlichen Akzentsetzung in den angesprochenen Themenbereichen gehörten Deutungsfragen nicht zu den zentralen Schwierigkeiten des Projekts. Als wesentlich komplexer erwies sich die Verknüpfung der nationalen Vermittlungstraditionen, die sich verständlicherweise erheblich auf die didaktische Gestaltung von Lehrwerken auswirken. Die unterschiedlichen didaktischen Herangehensweisen scheinen sich auf einen gemeinsamen Ursprung zurückführen zu lassen:⁶ In Deutschland spielt – zumindest im Bereich der di-

daktischen Theorie und der Lehrerausbildung – die innere Beteiligung und Urteilsbildung des Individuums im Sinne einer emanzipatorischen Persönlichkeitsentwicklung eine zentrale Rolle; die Deutungsautorität des Lehrers ist vor diesem Hintergrund notwendigerweise schwach. Demgegenüber kommt in Frankreich der an verbindlichen Regeln orientierten, auf soliden Kenntnissen beruhenden und argumentationslogisch überzeugenden ‘démonstration’ größeres Gewicht zu, und der Lehrer tritt stärker als deutungsberechtigte Autorität und Garant der methodischen Konventionen in Erscheinung. Während es zu Beginn der Zusammenarbeit schwierig schien, diese beiden Ansätze miteinander zu verbinden, stellte sich im weiteren Verlauf des Projekts heraus, dass sie in einem Ergänzungsverhältnis zueinander stehen, das neben der angesprochenen Multiperspektivität den didaktischen und methodischen Mehrwert des deutsch-französischen Geschichtsbuchs in entscheidender Weise mitbegründet. Dies sei nachfolgend anhand von zwei Beispielen erläutert.

Einen bereits im Layout sichtbaren Niederschlag finden die anskizzierten Unterschiede im Verhältnis zwischen Darstellungstext und Quellen. In französischen Lehrwerken besteht zwischen beiden Elementen insofern eine sehr enge Beziehung, als die ‘documents’ die wesentlichen Aussagen des ‘texte d’auteur’ bestätigen; beide Elemente sind deswegen häufig im Rahmen einer Doppelseite auch optisch unmittelbar aufeinander bezogen.⁷ Demgegenüber dient der Darstellungstext in deutschen Geschichtsbüchern den Schülerinnen und Schülern eher als Informationsbasis für eine eigenständige Quellenanalyse. Im Layout manifestiert sich dies in der häufigen Trennung von Darstellung und Quellen. Die Lernenden sollen nicht nur vertiefend nachvollziehen, was ihnen vom Verfasser bereits an Sachinformationen und Deutungsansätzen vermittelt wurde; sie sollen vielmehr im Sinne eines forschenden Lernens zu nicht explizit vorgegebenen Einsichten und Urteilen kommen.

Das deutsch-französische Geschichtsbuch behält die für französische Lehrwerke charakteristische Verknüpfung von Darstellungstext und Quellen bei. Zugleich wurde jedoch darauf geachtet, dass die für die deutsche Unterrichtskultur zentralen Formen der freien Auseinandersetzung mit historischen Quellen durchgehend möglich bleibt: Dies geschieht zum einen durch die Integration zahlreicher themenbezogener Dossiers – so etwa zur Situation Berlins im Kalten Krieg oder zu den Ölkrisen der 1970er Jahre, die neben einem kurzen Einleitungstext und Arbeitsaufträgen vor allem Materialien für die selbstständige Quellenarbeit enthalten; zum anderen regen die Formulierungen der Arbeitsaufträge zu teilweise sehr schülerorientierten Formen der Analyse von Text- und Bild-dokumenten an.

„Nehmen Sie Stellung ...“ – „Beurteilen Sie ...“ – „Prüfen Sie ...“ – Im deutschen Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe kommt Operatoren dieser Art eine zentrale Bedeutung zu. Sie zielen darauf ab, Schülerinnen und Schüler zur selbstständig

„Deutungsfragen gehörten nicht zu den zentralen Schwierigkeiten; als wesentlich komplexer erwiesen sich die Vermittlungstraditionen.“

reflektierenden Auseinandersetzungen mit fachlichen Fragestellungen zu veranlassen. Sie sollen historische Entwicklungen nicht nur analytisch erfassen, sondern in den Horizont ihres persönlichen Urteils rücken. Dies geschieht letztlich in der Absicht, die persönliche Auseinandersetzung mit historischen Problemstellungen für das Entscheiden und Handeln des ‘citoyen’ in einer liberalen Demokratie der Gegenwart nutzbar zu machen. Möglicherweise ist diese starke Betonung des frei urteilenden Individuums ein antitotalitärer Reflex, der seine Wurzeln in der besonderen Ausprägung der deutschen Totalitäreuserfahrung des 20. Jahrhunderts hat. Demokratischer Geschichtsunterricht soll zwar die Identifikation mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und den mit ihr verbundenen Grundwerten fördern und liefert insofern immer gleichsam „subkutan“ Deutungsmuster mit; es steht ihm aber jenseits dieses unverzichtbaren Grundkonsenses nicht zu, die Lernenden durch autoritative Beh-

rung auf bestimmte politische Haltungen oder gar eine in sich geschlossene „Geschichtserzählung“ zu verpflichten. Das Urteil der Schülerinnen und Schüler, ihre persönliche Beteiligung am Prozess der historischen Sinnkonstruktion fungiert in diesem Zusammenhang als Palliativ gegen geschichtspolitische Indoktrinationsversuche jedweder Provenienz.

Die französischen Partner standen urteilsbezogenen Arbeitsaufträgen zunächst etwas skeptisch gegenüber. So schien ihnen die Gefahr des historischen und moralischen Relativismus groß, wenn Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, Geschichte nicht nur analytisch zu verstehen, sondern auch persönlich zu bewerten.⁸ Auf deutscher Seite wurde versucht, diese Bedenken im Dialog auszuräumen: Das Schülerurteil sei nicht als Ausdruck reiner Subjektivität zu verstehen, sondern als das Ergebnis eines methodisch kontrollierten Reflexionsprozesses auf der Basis fundierter Sachkenntnis. Auf dieser Grundlage gelang die Verständigung auf eine Integration urteilsbezogener Fragen und Arbeitsaufträge. Die französischen Kollegen entschieden sich teilweise sogar für sehr offene Formen der Urteilsbildung, wie etwa die kontroverse Debatte: „Imaginez un dialogue entre deux intellectuels présentant la mondialisation comme un risque ou comme une chance pour la culture“.⁹

Andererseits wurde in der Diskussion über den didaktischen Stellenwert des individuellen Urteils auch deutlich, dass die deutsche Unterrichts- und Prüfungspraxis mitunter Gefahr läuft, Schülerinnen und Schüler durch unrealistische Ansprüche an die Urteilskompetenz zu überfordern. Die für ein fundiertes Urteil notwendigen Methodenkompetenzen und Wissensbestände werden in Deutschland tendenziell nicht mit derselben Verbindlichkeit und Präzision vermittelt und eingefordert, wie dies in Frankreich der Fall ist. Im binationalen Dialog stellte sich heraus, dass die analytische Tradition der ‘pensée cartésienne’ in hohem Maße geeignet ist, Schülerinnen und Schülern in dieser für die deutsche Oberstufe charakteristischen Überforderungssituation zu unterstützen: „... conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu

comme par degrés jusques à la connaissance des plus composés ...“¹⁰

Dieses Leitprinzip René Descartes charakterisiert eine analytische Grundhaltung, die eine konsequente Strukturierung und Klarheit der Gedankenführung beansprucht. Die Stringenz eines französischen ‘plan à trois parties’ mag heute in Frankreich bisweilen als zu rigide und schematisch kritisiert werden – für deutsche Schülerinnen und Schüler bedeutet sie eine entscheidende Hilfestellung. Die strukturierte ‘démonstration’ erlaubt es, das eigene Urteil in einer Klarheit und Transparenz argumentativ abzusichern, die in dieser expliziten Form in Deutschland kaum vermittelt wird. Vor diesem Hintergrund betrachtet stehen die deutsche Tradition der individuellen Urteilsbildung und die disziplinierte Gedankenführung kartesianischer Observanz nicht im Widerspruch zueinander, sondern ergänzen sich wechselseitig in fruchtbarer Weise: Die methodische ‘rigueur’, aber auch die für den französischen Unterricht charakteristische Verbindlichkeit des Faktenwissens helfen Schülerinnen und Schülern dabei, Stellungnahmen nicht als bloße Meinungen, sondern als begründete Urteile zu entwickeln und darzulegen. Umgekehrt erhält die historische Reflexion für die Lernenden eine höhere Relevanz, wenn sie nicht nur als kalte intellektuelle Übung verstanden, sondern in den Wahrnehmungshorizont des heute lebenden und politisch mitentscheidenden ‘citoyen’ gehoben wird.

Keine binationalen Gewissheiten – ein europäisches Projekt

Es ist kein Zufall, dass die Titel der Doppelseiten des deutsch-französischen Geschichtsbuchs oft mit einem Fragezeichen enden. Das Buch informiert über wichtige historische Entwicklungen und vermittelt die zu ihrer Betrachtung erforderlichen methodischen und terminologischen Kenntnisse. Es wirft aber zugleich im Bereich der Interpretation von Geschichte durch seine multiperspektivischen ‘regards croisés’ eher Fragen auf, als dass es nationale Deutungstraditionen durch neue binationale oder europäische Gewissheiten ersetzen würde. „Histoire/Geschichte“ vermittelt Schü-

lerinnen und Schülern Deutungsoptionen, aber keine fertigen „Lehren aus der Geschichte“, die bei der Gestaltung der Zukunft als Rezepte herangezogen werden könnten. Das Buch unternimmt auch nicht den Versuch, Schülerinnen und Schülern eine europäische Identität aufzuoktroieren, die an die Stelle nationaler Identitäten treten oder diese überwölben könnte. Wenn es so etwas wie eine europäische Identität gibt, dann beruht sie vielleicht weniger auf einem affirmativ-traditions-gesättigten Wir-Gefühl als auf einer in Zeiten schwerster Konflikte und ideologischer Verein-

nahmen schmerzhaft erworbenen Fähigkeit zur Hinterfragung nationaler Standpunkte, zum ergebnisoffenen und ehrlichen Dialog über Grenzen hinweg und zur Skepsis gegenüber den „großen Erzählungen“ unterschiedlicher ideologischer Provenienz, von denen sich Europäer im 20. Jahrhundert in so fataler Weise haben leiten lassen. Wenn das Wissen und Bemühen um diese Fähigkeit einen wesentlichen Teil der Identität Europas ausmacht, dann ist das deutsch-französische Geschichtsbuch ein in hohem Maße europäisches Projekt.

-
- 1 Vgl. Ursula Lange: Lernen mit dem Blick über die Grenzen. Zur Entstehungsgeschichte des Projektes Geschichtsbuch. In: *Dokumente*, 4/06, S. 27–31, und Hélène Miard-Delacroix: Das gemeinsame Geschichtsbuch. Eine erste Reaktion auf die französische Prüfaufgabe. In: *Dokumente*, 4/06, S. 32–35.
 - 2 So wurde etwa in Kapitel 17 ganz bewusst ein problemorientierter Blick auf die politisch-konzeptionelle Dimension der Entwicklung des deutsch-französischen Verhältnisses seit 1945 gewählt: Welche Überlegungen führten im Kontext des beginnenden Kalten Krieges dazu, dass in Frankreich das sicherheitspolitische Konzept einer dauerhaften Schwächung und Kontrolle Deutschlands dem Prinzip der Sicherheit durch Kooperation wich? Welche Bedeutung hatte die Entwicklung der deutsch-französischen Partnerschaft für die transatlantischen Beziehungen? Die zivilgesellschaftliche Dimension der deutsch-französischen Partnerschaft wird trotz dieser politisch perspektivierten Leitfragen in ihrer historischen Bedeutung keineswegs als sekundär eingestuft, zumal sie sich in demokratisch verfassten Gesellschaften ohnehin kaum trennscharf gegenüber der Sphäre des Politischen abgrenzen lässt. Eine über den Mittelrand-Besuch von 1989 in der sich auflösenden DDR hinausreichende Thematisierung der Beziehungen zwischen Frankreich und dem „anderen Deutschland“ wäre sicher wünschenswert gewesen; sie hätte aber unvermeidlich zu einer knapperen Behandlung der Beziehungen zur Bundesrepublik geführt, die wohl nicht ganz zu Unrecht als der in der Gegenwart insgesamt stärker fortwirkende Entwicklungsstrang deutsch-französischer Beziehungsgeschichte vor 1990 bezeichnet werden können. Die auch in der DDR über den Bereich staatlicher Reglementierung und Instrumentalisierung hinausreichende Qualität der „anderen“ deutsch-französischen Beziehungen wird damit in keiner Weise in Abrede gestellt.
 - 3 Im Rahmen des achtjährigen Gymnasiums ist die Verwendung in der Jahrgangsstufe 12 vorgesehen.
 - 4 Zur Ereignis- und Wirkungsgeschichte vgl. Hans-Peter Schwarz: Adenauer, der Staatsmann: 1952–1967. Stuttgart 1991, S. 727–826; Ulrich Lappenküper: Die deutsch-französischen Beziehungen 1949–1963. Von der „Erbfreundschaft“ zur „Entente élémentaire“. München 2001, 2 Bde., Bd. 2, S. 1707–1855.
 - 5 Peter Geiss / Guillaume Le Quintrec (Hg.): *Histoire/Geschichte*. Deutsche Fassung, Stuttgart/Leipzig 2006, S. 231.
 - 6 Angesichts der Pluralität und ständigen Weiterentwicklung der didaktischen Verfahren in beiden Ländern muss diese knappe Gegenüberstellung notwendigerweise sehr schematisch ausfallen. Ein valider Vergleich der Unterrichtskulturen würde umfangreiche empirische Studien an Schulen beider Länder voraussetzen. Die nachfolgenden Ausführungen sind provisorischer Natur und können lediglich Eindrücke wiedergeben, die bisher im Rahmen der gemeinsamen Arbeit am deutsch-französischen Geschichtsbuch gewonnen wurden.
 - 7 Allerdings folgen keineswegs alle französischen Lehrwerke diesem Schema.
 - 8 Die Trennung von Analyse und Werturteil, von der in diesem Beitrag behelfsmäßig ausgegangen wird, ist selbstverständlich immer ein didaktisches Konstrukt, da die Formulierung von Fragestellungen und die Abgrenzung von Betrachtungsbereichen bereits auf Werturteilen basiert. Es macht aber einen Unterschied, ob die Standortgebundenheit des Historikers explizit thematisiert wird oder nicht. Vgl. hierzu die klassischen Überlegungen bei Max Weber: Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). In: Ders.: *Schriften zur Wissenschaftslehre*. Tübingen 1988, 6. Aufl., S. 146–214, insbes. S. 170; vgl. auch Joachim Rohlfes: *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen 1997, S. 60 ff.
 - 9 Peter Geiss / Guillaume Le Quintrec (Hg.): *Histoire/Geschichte*. Französische Fassung, Paris 2006, S. 224.
 - 10 René Descartes: *Discours de la méthode* (1637). Edition établie et présentée par Frédéric de Buzon. Paris 1991, S. 91.