

Francia – Forschungen zur westeuropäischen Geschichte

Bd. 35

2008

DOI: 10.11588/fr.2008.0.44946

---

#### Copyright

Das Digitalisat wird Ihnen von perspectivia.net, der Online-Publikationsplattform der Stiftung Deutsche Geisteswissenschaftliche Institute im Ausland (DGIA), zur Verfügung gestellt. Bitte beachten Sie, dass das Digitalisat urheberrechtlich geschützt ist. Erlaubt ist aber das Lesen, das Ausdrucken des Textes, das Herunterladen, das Speichern der Daten auf einem eigenen Datenträger soweit die vorgenannten Handlungen ausschließlich zu privaten und nicht-kommerziellen Zwecken erfolgen. Eine darüber hinausgehende unerlaubte Verwendung, Reproduktion oder Weitergabe einzelner Inhalte oder Bilder können sowohl zivil- als auch strafrechtlich verfolgt werden.

MÉLANIE GAUWEILER

## DIE DARSTELLUNG DES ZWEITEN WELTKRIEGS IN FRANZÖSISCHEN GESCHICHTSSCHULBÜCHERN

Fundus der »mémoire collective«?

### Einleitung

»Résistance in Frankreichs Schulen« lautet die Überschrift eines Artikels, der am 22. Oktober 2007 in der »Frankfurter Allgemeine Zeitung« erschien<sup>1</sup>. Und nur drei Tage später betitelt Klaus Harprecht in »Die Zeit« seinen Bericht: »Ein gut gemeinter Ukas«<sup>2</sup>. Beide befassen sich mit dem ausdrücklichen Wunsch des französischen Präsidenten Nicolas Sarkozy, an allen französischen Schulen am 22. Oktober 2007 den Abschiedsbrief eines Jugendlichen verlesen zu lassen, der 1941 aufgrund seiner *Résistance*-Zugehörigkeit von den Deutschen Besatzern hingerichtet worden war. Offensichtlich ist das Thema der Erinnerung und des Umgangs mit dem Zweiten Weltkrieg keineswegs passé, sondern nach wie vor aktuell. Brennpunkte dieser Zeit, wie zum Beispiel Vichy, der Widerstand oder der Holocaust, sind immer wieder Gegenstand öffentlich ausgetragener Kontroversen. Ausgelöst durch Prozesse gegen ehemalige Kollaborateure und Angehörige des Besatzungsregimes oder aber durch neue Forschungsansätze und bewusste Provokationen, scheint Frankreich immer wieder aufs Neue mit seiner Vergangenheit konfrontiert zu werden. Und immer wieder lässt sich dann aufs Neue beobachten, dass auch Frankreich – die *grande nation* – das letzte Kapitel der Vergangenheitsbewältigung noch nicht beendet hat, die Feder gewissermaßen noch nicht zur Seite legen kann und darf. Um ein Beispiel aus der Forschungsliteratur zu nennen: Ende der 1980er Jahre provozierte der Historiker Henry Rousso die französische Öffentlichkeit mit dem von ihm geschaffenen Begriff des »syndrome de Vichy«. In seinem gleichnamigen Werk<sup>3</sup> untersucht er die verschiedenen Epochen der französischen Erinnerung an Vichy und entzündete damit ad hoc eine bis dahin in dieser Intensität nicht gekannte Beschäftigung mit dem Thema der französischen Kollaboration. In Film, Literatur und Wissenschaft sahen sich die Franzosen erneut mit diesem Kapitel der nationalen Geschichte konfrontiert.

Im aktuellen politischen Geschehen Frankreichs mehren sich die Indizien dafür, dass dem Umgang mit dem Gedenken an den Zweiten Weltkrieg größere Bedeutung beigemessen werden soll. Präsident Sarkozy bekundet neuerdings die Absicht, jedem CM 2-Schüler – dies entspricht in Deutschland etwa der vierten Klasse – die Paten-

1 Vgl. ohne Autor, Résistance in Frankreichs Schulen, in: Die Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 245, 22.10.2007, S. 6.

2 Vgl. Klaus HARPRECHT, Ein gut gemeinter Ukas in: Die Zeit, Nr. 44, 25.10.2007, S. 13.

3 Henri ROUSSO, Le syndrome de Vichy de 1944 à nos jours, Paris 1990.

schaft für eines der damals infolge der NS-Verbrechen umgekommenen französischen Kindes gleichen Alters zu übernehmen. Damit soll eine höhere Identifikation sowie eine höhere Sensibilisierung für terroristische und völkerfeindliche Systeme geweckt werden<sup>4</sup>.

*»Von den Verfechtern der neuen Medien und ihren veränderten Arbeitsformen wird dem Schulbuch das Sterbeglückchen geläutet«<sup>5</sup>*

Ausgehend von dieser aktuellen Problematik sowohl in Deutschland als auch in Frankreich steht die Schulbuchforschung nicht nur vor der Aufgabe, ihre bisherigen Untersuchungen weiterzuführen, sondern es erschließen sich ihr völlig neue, ehrgeizige Ziele. Dies soll die großen Verdienste Georg Eckerts nicht schmälern, der zusammen mit seinem französischen Kollegen Édouard Bruley, die Gespräche zur Schulbuchrevision aufgenommen hatte. Im internationalen Austausch und der Zusammenarbeit wird die Chance gesehen, »wechselseitige Wahrnehmung im Spiegel der Schulbücher konsensfähig zu machen, Vorurteile und Verzerrungen zu überwinden und den jeweils anderen so darzustellen, dass er sich in diesem Bild wieder findet«<sup>6</sup>. Mit den »Studien zur Internationalen Schulbuchforschung« und der Reihe »Zur Sache Schulbuch« liegen wichtige Ansatzpunkte und Anregungen des Braunschweiger Georg-Eckert-Instituts seit den 1990er Jahren vor<sup>7</sup>. Cornelia Trauschke

4 Vgl. Henri ROUSSO, Un marketing mémoriel, in: Libération, 15.2. 2008, S. 4.

5 Ursula A. J. BECHER, Geschichtsbücher zwischen Moderne und Postmoderne, in: Ursula A. J. BECHER, Rainer RIEMENSCHNEIDER (Hg.), Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Hannover 2000 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 100), S. 57.

6 Vgl. Jörn RÜSEN, Vom Nutzen und Nachteil der Wissenschaft für das Schulbuch – am Beispiel der Geschichte, in: BECHER, RIEMENSCHNEIDER (Hg.), Studien zur internationalen Schulbuchforschung (wie Anm. 5), S. 49.

7 Vgl. z. B. Jean-Pierre AZÉMA, Die Außenpolitik des État français und die deutsch-französischen Beziehungen, in: Deutschland und Frankreich im 20. Jahrhundert. Ergebnisse der deutsch-französischen Schulbuchkonferenzen im Fach Geschichte 1981–1987, in: Andrea HOFMEISTER-HUNGER, Rainer RIEMENSCHNEIDER (Hg.), Deutschland und Frankreich im 20. Jahrhundert. Ergebnisse der deutsch-französischen Schulbuchkonferenzen im Fach Geschichte 1981–1987, Frankfurt a. M. 1989 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 57), S. 47–55; BECHER, Geschichtsbücher zwischen Moderne und Postmoderne (wie Anm. 5), S. 57–66; Luigi CAJANI, Die Welt als Horizont. Plädoyer für den Unterricht über Weltgeschichte, in: BECHER, RIEMENSCHNEIDER (Hg.), Studien zur internationalen Schulbuchforschung (wie Anm. 5), S. 75–82; Internationales Schulbuchinstitut an der Kant-Hochschule Braunschweig (Hg.), Deutschland und Frankreich im Spiegel ihrer Schulbücher, Braunschweig, Limbach 1954; Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hg.), Deutschland und Frankreich. Raum und Zeitgeschichte. Empfehlungen für die Behandlung im Geschichts- und Geographieunterricht beider Länder, Frankfurt a. M. 1988 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 51), S. 34–47; Georg GŁOGOWSKI, Das Georg-Eckert-Institut und sein Beitrag zur internationalen Verständigung, in: BECHER, RIEMENSCHNEIDER (Hg.), Studien zur internationalen Schulbuchforschung (wie Anm. 5), S. 146f.; Andrea HOFMEISTER-HUNGER, Rainer RIEMENSCHNEIDER (Hg.), Deutschland und Frankreich im 20. Jahrhundert. Ergebnisse der deutsch-französischen Schulbuchkonferenzen im Fach Geschichte 1981–1987, Frankfurt a. M. 1989, S. 89–95; Ursula MARTINI, Diskussionsbeiträge. Die Stellung des Faches Deutsch im Fremdsprachenunterricht an französischen Sekundarschulen, in: Reinhard SPRENGER (Hg.), Das Deutschlandbild in inter-

begab sich mit ihrer Magisterarbeit vor rund 15 Jahren auf ähnliches Terrain, als sie sich der Analyse des gegenseitigen Bildes in Geschichtsbüchern in Frankreich und Deutschland widmete<sup>8</sup>. Ein weiterer wichtiger Vorreiter war bereits in den 1930er Jahren Rainer Hain<sup>9</sup>.

Die folgenden Überlegungen basieren auf der These Roussos, dass »jedes Schulbuch, jedes Testament, jedes Archiv, jeder Verein, jede Gedenkminute als Erinnerungsort beschrieben werden kann, wenn damit bewusste Überlieferungsabsichten verbunden sind«<sup>10</sup>. Ziel der Arbeit ist es, die Spuren der französischen *mémoire collective* in dem Destillat der Schulbücher für Geschichte darzulegen, sie zu analysieren und in den öffentlichen Kontext des Umgangs mit der Erinnerung Frankreichs einzuordnen. Es wird aufzuzeigen sein, inwiefern sich eine Entwicklung, Veränderung oder ein Gleichbleiben in der Darstellungsweise erkennen lässt, angefangen mit dem frühesten Schulbuch dieser Analyse aus dem Jahr 1948, bis zur Herausgabe des ersten, in Kooperation von deutschen und französischen Fachhistorikern erstellten Geschichtsbuchs für den Schulunterricht im Jahr 2006. Welche Veränderungen lassen sich beobachten und wenn ja welche? Gab es Stagnation und wenn ja weshalb?

Um den Rahmen nicht zu sprengen, muss hier auf eine Analyse des *gesamten* Zweiten Weltkrieges verzichtet werden. Der Kriegsverlauf erscheint für eine genauere Betrachtung auch weniger interessant, denn in ihm lassen sich nicht annähernd so viele verschiedene Interpretationen vorfinden, als in den hier ausgewählten Schwerpunkten der Analyse. Ausschlaggebend für deren Auswahl waren »Lob« und »Kritik«, das heißt jene Momente, in denen sich »emotionale«, wenn nicht gar »sensible« Elemente in der jeweiligen Darstellung und Bewertung erkennen lassen. Im Zentrum unserer Analyse der Schulbücher stehen somit:

- die Auslegungen des Nationalsozialismus, Faschismus und Totalitarismus,
- die »Mystifizierung der *Résistance*?«,

nationalen Geschichtsbüchern, Kastellaun 1977 (Zur Sache Schulbuch, 6; Pädagogische Informationen, provokative Impulse, 8), S. 147–152; Jean MEYER, Pourquoi l'histoire dans l'enseignement?, in: Rainer RIEMENSCHNEIDER (Hg.), Geschichte für den Nachbarn. Was sollen Schüler und Schülerinnen beiderseits des Rheins lernen?, Frankfurt a. M. 1989 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 60), S. 53–60; Reiner MÜLTHOFF, Das Deutschlandbild in französischen Geschichtsbüchern, in: SPRENGER (Hg.), Das Deutschlandbild in internationalen Geschichtsbüchern (s. o. in dieser Anm.), S. 133–138; Rainer RIEMENSCHNEIDER, Vom Erbfeind zum Partner. Schulbucharbeit mit Frankreich, in: BECHER, RIEMENSCHNEIDER (Hg.), Internationale Verständigung (wie Anm. 5), S. 166–179; RÜSEN, Vom Nutzen und Nachteil der Wissenschaft für das Schulbuch (wie Anm. 6), S. 49; Reinhard SPRENGER, Deutschland und seine Geschichte im Spiegel französischer Schulbücher, in: SPRENGER (Hg.), Das Deutschlandbild in internationalen Geschichtsbüchern (s. o. in dieser Anm.), S. 153–162; Bernhard VOGEL, Versöhnung und Verständigung als Zukunftsgestaltung, in: BECHER, RIEMENSCHNEIDER (Hg.), Studien zur internationalen Schulbuchforschung (wie Anm. 5), S. 21–26; Klaus WOLFF, Schulbuchkritik – auch ein Beitrag zur Qualität, in: BECHER, RIEMENSCHNEIDER (Hg.), Studien zur internationalen Schulbuchforschung (wie Anm. 5), S. 36–40.

- 8 Cornelia TRAUSCHKE, Deutschland und Frankreich im Spiegel deutscher und französischer Geschichtsschulbücher aus der Zeit nach 1945, Magisterarbeit, Bonn 1989.
- 9 Rainer HAIN, Deutschland im Lichte französischer Geschichtsbücher für den Schulunterricht, Berlin 1935.
- 10 Roussos, Le syndrome de Vichy (wie Anm. 3), S. 18.

- der »Maréchal, Vichy und die Kollaboration«,
- die »Darstellung des Holocaust in Geschichtsschulbüchern«.

Die Reduktion auf diese vier Themen lässt sich quantitativ und qualitativ begründen. Die ausgesuchten Teilbereiche weisen die höchste Dichte an Informationen auf. Sie bilden dieses »emotionale Feld«, das sehr nationentypisch interpretiert, erfahren und wiedergegeben wird – im Gegensatz zum eher sachlich dargestellten Kriegsverlauf.

### Zur Quellenauswahl

Das untersuchte Korpus von 36 Schulbüchern kann durchaus den Anspruch erheben, repräsentativ zu sein, bildet es doch bei ca. 200 zu untersuchenden Schulbüchern einen guten Querschnitt<sup>11</sup>. Von den insgesamt 36 französischen Geschichtsbüchern sind 24 Bücher der Oberstufe, der *seconde*, *première* und *terminale*. Vier Schulbücher für die *Troisième* (entspricht der deutschen 10. Klasse) konnten ebenso herangezogen werden wie eines für die Grundschule und fünf auf das *brevet* vorbereitende Lehrbücher, was dem deutschen Abschluss der Mittleren Reife entspricht, sowie schließlich noch drei auf das Abitur vorbereitende Geschichtsbücher. Interessant bei diesen letztgenannten acht Lehrbüchern war die Verteilung, in welchem Maße und wo die einzelnen Geschichtsthemen Gegenstand der *brevet*- oder Abiturprüfung waren sowie die jeweiligen Lösungsskizzen. In ihnen finden wir schließlich das, was vom Ministère de l'Éducation nationale als richtige und korrekte Lösung angesehen wird.

Mit diesem breiten Ansatz soll nicht nur dem Vorwurf der Einseitigkeit vorgebeugt werden, sondern die Untersuchung interessiert sich gerade auch dafür, wie einem Grundschul-, einem Realschul- oder einem Oberstufenschüler das Thema des Zweiten Weltkriegs präsentiert wird, was dem französischen Staat für den Schulabschluss als wichtiger Themenstoff erscheint. Zusätzlich wurden in die Analyse auch die Lehrpläne, offiziellen Verordnungen sowie Zeitungsartikel der Lehrgewerkschaften und Lehrerorganisationen einbezogen. Zusammen mit den Schulbüchern bilden sie ein homogenes Quellenkorpus.

Noch wichtiger für die Analyse erscheint der Untersuchungszeitraum. So konnte ein Schulbuch aus dem Jahre 1948, insgesamt sieben aus den 1950er Jahren, sechs aus den 1960er, drei aus den 1970er, sieben aus den 1980er, fünf aus den 1990er Jahren und sieben aus den Jahren 2002 und 2003 für die Analyse herangezogen werden. Das im Jahre 2006 herausgebrachte, in deutsch-französischer Kooperation im Klettverlag und bei Nathan erstmalig erschienene gemeinsame Geschichtsbuch wird jedoch nur kurz vorgestellt, da es sich inhaltlich der Darstellung der Nachkriegszeit widmet.

11 Geht man davon aus, dass in Frankreich unabhängig von der Klassenstufe, alle drei bis fünf Jahre ca. zehn neue Geschichtsbücher erschienen sind, müsste für eine repräsentative und umfassende statistische Untersuchung (für den Zeitraum von 1950–2000) ein Korpus von rund 200 Büchern herangezogen werden.

## La mémoire collective

»Vichy, un passé qui ne passe pas«<sup>12</sup>, so lautet das 1996 herausgebrachte Werk der beiden französischen Historiker Henry Rousso und Eric Conan. Eine die Diskussionen der letzten zwanzig Jahre überaus treffende Charakterisierung. Die Zeit der deutschen Besatzung – nach dem Sitz der damaligen Regierung kurz »Vichy« genannt – wollen die Franzosen am liebsten aus ihrer Erinnerung streichen, aber es scheint, als hole sie diese Epoche immer wieder ein bzw. lasse sie nicht mehr los. Den Wunsch vieler Franzosen, diese Zeit einfach zu vergessen, bringt die Formulierung André Monets auf den Punkt, der in seinem gleichnamigen Buch aus dem Jahre 1949 die Okkupationszeit als »Quatre années à rayer de notre histoire«<sup>13</sup> bezeichnet<sup>14</sup>. Rousso begab sich mit »Le syndrome de Vichy« auf das schwierige Terrain der Frage nach der Adaption und Erinnerung Frankreichs an die Jahre 1940–1944 und ihrem Stellenwert im kollektiven Gedächtnis, ebenso wie später der Deutsche Jürg Altwegg mit seiner Studie »Die langen Schatten von Vichy. Deutschland, Frankreich und die Rückkehr des Verdrängten«<sup>15</sup>. Es war Dietmar Hüser, der in seinem Beitrag »Vom schwierigen Umgang mit den ›schwarzen Jahren‹ in Frankreich – Vichy 1940–1944 und 1944/45–1995« auf die Verarbeitung der sogenannten »guerre franco-française«<sup>16</sup> und des damit verbundenen praktisch unmöglichen kollektiven Erinnerens des Zweiten Weltkriegs im gesamten Erinnerungsprozess eingeht<sup>17</sup>. Nach Hüser sind vier Phasen der französischen Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg zu unterscheiden:

1. *Phase (1945 – Anfang der 1950er Jahre)*: In den Nachkriegsjahren, geprägt von den unmittelbaren Kriegserfahrungen und dem innerfranzösischen Krieg, ist es der große Wunsch der Mehrheit der Franzosen, zum Bürgerfrieden überzugehen. Von staatlicher Seite fördert man die Legendenbildung. Die *Résistance* war fortan nach Kriegsende das große Element der nationalen »Gesundung«: Zeichen der nationalen Kraft, Energie, der Wiedergeburt und des Wiederaufbaus. Was den Kopf des Vichy-Regimes, Philippe Pétain, betrifft, so wird er als Marionette in den Händen der Verschwörer um Pierre Laval angesehen<sup>18</sup>. Die Gedenkorte für Opfer fassen nun jene des Ersten und Zweiten Weltkriegs zusammen, von einer spezifischen Holocaust-Erinnerung kann noch lange keine Rede sein<sup>19</sup>.

12 Henri ROUSSO, Eric CONAN, *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Paris 1996.

13 André MONET, *Quatre années à rayer de notre histoire*, Paris 1949.

14 Vgl. Anja KÖHLER, *Vichy und die französischen Intellektuellen: Die »années noires« im Spiegel autobiographischer Texte*, Tübingen 2001, S. 51.

15 ROUSSO, *Le syndrome de Vichy* (wie Anm. 3); Jürg ALTWEGG, *Die langen Schatten von Vichy. Frankreich, Deutschland und die Rückkehr des Verdrängten*, München 1998.

16 Vgl. Jean-Pierre RIOUX, *La France perd la mémoire*, Paris 2006, S. 283f.

17 Dietmar HÜSER, *Vom schwierigen Umgang mit den »schwarzen Jahren« in Frankreich*, in: Sieger und Besiegte. Materielle und ideelle Neuorientierungen nach 1945, Axel BÜHLER, Wilhelm BUSSE u. a. (Hg.), Tübingen, Basel 1997 (Schriften der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität, 16.), S. 88f.

18 Vgl. KÖHLER, *Vichy und die französischen Intellektuellen* (wie Anm. 14), S. 57.

19 Vgl. Christian BACHELIER, *La guerre des commémorations*, in: *La mémoire des Français. Quarante ans de commémorations de la Seconde Guerre mondiale*, hg. v. Centre régional de publication de Paris, Institut d'histoire du temps présent, Paris 1986, S. 66.

2. Phase (Ende der 1940er/Anfang der 1950er Jahre – Ende der 1960er Jahre): Die klassischen Mythen, Verherrlichung der *Résistance* und Verdrängung der *années noires*, wurden nach den Arbeiten Henri Michels – spätestens mit denen Eberhard Jäckels und Robert O. Paxtons – zerstört und die Kollaboration in ein neues Licht getaucht<sup>20</sup>. Auch ein Pétain wollte die Zusammenarbeit mit dem »Führer«, Adolf Hitler. Es war Charles de Gaulle, zunächst als provisorischer Regierungschef Frankreichs von Juni 1944 bis Januar 1946, dann als Bezugspunkt der Opposition bis 1958 und schließlich als Präsident in der von ihm selbst erschaffenen V. Republik, der die nationale Helden- und Eposbildung ankurbelte<sup>21</sup>. Mit seiner Rückkehr an die Macht verfügte de Gaulle über das Instrumentarium, seine *mémoire gaulliste* in die *mémoire officielle* umzuwandeln. Die *années noires* sollten aus der Erinnerung verdrängt, das Gedenken an den Widerstand hingegen im kollektiven Gedächtnis dominant verankert werden<sup>22</sup>. Mehrheitlich wurde in Forschung und Wissenschaft »Schwarz-Weiß-Malerei« betrieben. Das *Vichy de Pétain* galt als das gute, das *Vichy de Laval* als das schlechte Frankreich. Diese These wurde, ausgehend von den Arbeiten Robert Arons<sup>23</sup> und André Siegfrieds<sup>24</sup>, Mitte der 1950er Jahre kritiklos übernommen.

3. Phase (Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre – Anfang der 1980er Jahre): Spätestens Anfang der 1970er Jahre begann eine Phase des Umbruchs: Die im Zuge der Studentenrevolten aufkommenden bohrenden Fragen nach der eigenen Vergangenheit setzten der Mystifizierung und Heroisierung ein Ende, ebenso wie die vielfältigen, aufschlussreichen neuen Forschungsansätze. Der 1971 herausgebrachte Film »Le Chagrin et la Pitié« von Marcel Ophuls und die 1973 veröffentlichte Studie »La France de Vichy« von Robert O. Paxton, trugen entscheidend dazu bei, den Franzosen die Diskrepanz zwischen persönlicher Erinnerung und einer vermeintlichen historischen Realität zu verdeutlichen und sie zum Nachdenken über bestehende Erinnerungsstrukturen zu veranlassen<sup>25</sup>. Parallel dazu wird keine »Schwarz-Weiß-Malerei« mehr betrieben, Robert A. Paxton und Stanley Hoffmann stehen als Repräsentanten der Wende in der Vichydiskussion Anfang der 1970er Jahre. Schließlich war es der französische Historiker Jean-Pierre Azéma, der 1979 als erster den neuen Interpretationsansätzen Rechnung trug<sup>26</sup>. Wie in kaum einem anderen Land Europas ist in Frankreich seit dem Ende der 1970er Jahre der Gerichtssaal zu einem der bedeutendsten Austragungsorte des Kampfes um die kollektive Erinnerung an Vichy geworden<sup>27</sup>.

20 Henri MICHEL, *Vichy. Année 40*, Paris 1966; Eberhard JÄCKEL, *Frankreich in Hitlers Europa: die deutsche Frankreichpolitik im Zweiten Weltkrieg*, Stuttgart 1966; Robert O. PAXTON, *La France de Vichy. 1940–1944. Traduit de l'américain par Claude BERTRAND*, Paris 1973.

21 Vgl. BACHELIER, *La guerre des commémorations* (wie Anm. 19), S. 38.

22 Vgl. KÖHLER, *Vichy und die französischen Intellektuellen* (wie Anm. 14), S. 76.

23 Robert Aron stellt darin das gute Vichy (Pétain) einem schlechten Vichy (Laval) gegenüber. Vgl. Robert ARON, *Histoire de Vichy, 1940–1944. Avec la participation de Georgette EGEY*, Paris 1954.

24 André SIEGFRIEDS, *Frankreichs IV. Republik*, Stuttgart 1959; DERS., *L'esprit français*, Stuttgart 1957.

25 Vgl. KÖHLER, *Vichy und die französischen Intellektuellen* (wie Anm. 14), S. 77.

26 Vgl. HÜSER, *Vom schwierigen Umgang mit den »schwarzen Jahren« in Frankreich* (wie Anm. 17), S. 90; vgl. auch das Werk von Jean-Pierre AZÉMA, *De Munich à la Libération*, Paris 1979.

27 Die Prozesse gegen Klaus Barbie, ehemaliger SS-Obersturmführer und Chef der Gestapo in

4. *Phase (Anfang der 1980er Jahre – 2000)*: Das Bombenattentat vor der Synagoge in Paris in der rue Copernic am 3. Oktober 1980, war ein Wendepunkt im französischen Diskurs über den Holocaust. Es fand zu einem Zeitpunkt statt, an dem Europa unbestreitbar für Terrorismus eine große Angriffsfläche bot<sup>28</sup>. In den darauf folgenden Veröffentlichungen in Frankreich erscheint der Genozid als Symbol für die Einheit jüdischer Verfolgungen und als Metapher für Unterdrückung, als Verkörperung der jüdischen Besonderheit und als Inbegriff der universalen Identifizierung mit jüdischer Qual<sup>29</sup>. Jean-Pierre Azéma und François Bédarida<sup>30</sup> gelten als Hauptvertreter der neuen wissenschaftlichen Diskussion um Vichy<sup>31</sup>. 1992 weigerte sich Staatspräsident François Mitterrand, anlässlich des 50. Jahrestages der großen Judenrazzia, der *rafle du Vél d'Hiv'*, offiziell die Mitverantwortung des Vichy-Regimes an der Judenverfolgung anzuerkennen<sup>32</sup>. Am 16. Juli 1942 hatten französische Polizisten in Paris 12 884 Juden festgenommen und anschließend deportiert. Die 1994 erschienene *Vita*<sup>33</sup> über Mitterrand und die darin erwähnten Affinitäten zum rechtsextremen Milieu und seiner Funktionen, die er 1940 und 1943 in der Vichy-Administration erfüllte, gaben erneut Anlass für heftige Kritik. Es war Jacques Chirac, Mitterrands Nachfolger, der als erster Staatspräsident Frankreichs offiziell die Komplizenschaft seines Heimatlandes mit den Nationalsozialisten von 1940 bis 1944 anerkannte, als er zum 53. Jahrestag der *rafle du Vél d'Hiv'* von »La France« und nicht mehr von einer »autorité de fait dite« sprach<sup>34</sup>. Und auch Lionel Jospin, sozialistischer Premierminister, sowie die Katholische Kirche Frankreichs bekennen sich 1997 aus dem gleichen Anlass zur Mitschuld Frankreichs an den Judendeportationen<sup>35</sup>. Zur heutigen Situation schreibt der Historiker Jean-Pierre Rioux: »Il s'agit de rappeler et convoquer les années 1939–1945 dans les consciences pour faire admettre qu'il n'y a pas de transmission sans reconnaissance d'une autorité de l'esprit; [...] pas plus de devoir collectif que de responsabilité collective, sauf le devoir de répandre, enseigner, raisonner et partager un savoir, de prolonger la mémoire en vérité. [...]«<sup>36</sup>.

Lyon, René Bousquet, ehemaliger Polizeichef Vichys, und insbesondere gegen Maurice Papon, Generalsekretär der Regionalverwaltung der Gironde zur Zeit des Vichy-Regimes, erfuhren großes öffentliches Interesse.

28 Vgl. John B. WOLF, *Harnessing the Holocaust. The Politics of Memory in France*. Stanford (Kalifornien) 2004, S. 80.

29 *Ibid.*

30 Vgl. KÖHLER, *Vichy und die französischen Intellektuellen* (wie Anm. 14), S. 59f.; Jean-Pierre AZÉMA, François BÉDARIDA (Hg.), *Le régime de Vichy et les Français*, Paris 1992.

31 Vgl. KÖHLER, *Vichy und die französischen Intellektuellen* (wie Anm. 14), S. 60; Marius R. MARCUS, Robert O. PAXTON, *Vichy France and the Jews*, New York 1981.

32 Vgl. Jean-Marc TROUILLE, *From ›hereditary enmity‹ to Franco-German entente. Shared memory and the construction of friendship*, in: *Memory and Memorials. The Commemorative Century*, William KIDD, Brian MURDOCH (Hg.), Bodmin, Cornwall 2004, S. 269.

33 Vgl. KÖHLER, *Vichy und die französischen Intellektuellen* (wie Anm. 14), S. 92; Pierre PÉAN, *Une jeunesse française. François Mitterrand, 1934–1947*, Paris 1996.

34 Vgl. KÖHLER, *Vichy und die französischen Intellektuellen* (wie Anm. 14), S. 91; Jean-Pierre RIOUX, *La France perd la mémoire*, Paris 2006, S. 107; TROUILLE, *From ›hereditary enmity‹* (wie Anm. 32), S. 269.

35 Vgl. KÖHLER, *Vichy und die französischen Intellektuellen* (wie Anm. 14), S. 92; Olivier BIFFAUT, »M. Jospin parle d'une seule voix avec M. Chirac sur la rafle du Vél' d'Hiv'«, in: *Le Monde* 53 (22.07.1997), S. 8.

36 RIOUX, *La France perd la mémoire* (wie Anm. 34), S. 125.

## Analyse

»Hitler s'est inspiré chez Mussolini ...«: Auslegungen des Nationalsozialismus, Faschismus und Totalitarismus

In Verbindung mit dem Vichy-Regime kümmerte sich die Forschung seit Mitte der 1970er Jahre um die Frage, ob das Regime unter Pétain faschistisch war. Es waren vor allen Dingen Bernard-Henri Lévy<sup>37</sup>, der mit seiner provokanten These, Frankreich habe sich trotz seiner höchsten moralischen Werte der Freiheit, Brüderlichkeit und Gleichheit nicht gegen den Faschismus wehren können, Anlass gab für eine verstärkte Beschäftigung mit diesem Thema. Zu dieser Zeit kreiste die Debatte vornehmlich um die Frage des Grades der Empfängnis und Adaption. War Frankreich der Faschismus von Italien und Deutschland aufoktroziert worden oder gab es auch auf französischem Terrain faschistische Basen und Wurzeln? Verfechter des letzteren Gedankens war zu jener Zeit der israelische Wissenschaftler Zeev Sternhell, der der These Lévy's, Frankreich sei das Mutterland des Faschismus, beipflichtete<sup>38</sup>. Mit diesen – zum Teil provokanten – Debatten wurde spätestens in den 1980er Jahren erreicht, dass der bisherige Standpunkt, die europäische Entwicklung und Verbreitung faschistischer Ideologien habe vor Frankreich halt gemacht, aufgegeben und aus der historischen Wissenschaft verbannt wurde. Die Deutungsmodelle von Ernst Nolte<sup>39</sup>, der amerikanischen Politologen Carl-Joachim Friedrich und Zbigniew Brzezinski<sup>40</sup> sowie das 6-Punkte-Modell<sup>41</sup> von Carl-Joachim Friedrichs dienten bei der im folgenden präsentierten Schulbuchanalyse als Folie.

Im Schulbuch von Masson aus dem Jahre 1951 wird eine recht ausführliche Definition des *italienischen* Faschismus gegeben. Erwähnenswert ist, dass unter »Les imitateurs de fascisme« Pilsudski in Polen, Salazar in Portugal und Mustapha Kemal in der Türkei angesprochen werden. Hitlers Foto, Angaben zu seiner Biographie und die Nennung von »Mein Kampf« (als »Bible du parti« bezeichnet) zieren die Seiten, die den Anspruch erheben, eine »définition du national-socialisme« zu geben. Den Hinweis, »Mein Kampf« sei die »Bible des Allemands« oder »la Bible du parti« gewesen, enthalten durchweg alle Schulbücher der 1950er und 1960er Jahre. Interes-

37 Vgl. KÖHLER, Vichy und die französischen Intellektuellen (wie Anm. 14), S. 61; Claude LÉVY, Alain MONCHABLON, Les variables locales et régionales, in: La mémoire des Français. Quarante ans de commémorations de la Seconde Guerre mondiale, hg. v. Centre régional de publication de Paris; Institut d'histoire du temps présent, Paris 1986, S. 79–87.

38 Vgl. KÖHLER, Vichy und die französischen Intellektuellen (wie Anm. 14), S. 61; Zeev STERNHELL, Ni droite ni gauche. L'idéologie française en France, Paris 1983.

39 Sechs Fundamentalmerkmale des »faschistischen Minimums«: Antimarxismus, Antiliberalismus, Führerprinzip, Parteiarmee, tendenzieller Antikonservatismus, Totalitätsanspruch. Vgl. dazu seine Werke, z. B. Erich NOLTE, Der Faschismus in seiner Epoche. Action française – Italienischer Faschismus – Nationalsozialismus, München 1963; DERS., Die faschistischen Bewegungen, München 1966; DERS. (Hg.), Theorien über den Faschismus, München 1984; DERS., Die Krise des liberalen Systems und die faschistischen Bewegungen, München 1968.

40 Carl-Joachim FRIEDRICH, Zbigniew BRZEZINSKI, Totalitarian Dictatorship and Autocracy. Cambridge (Massachusetts) 1965.

41 Vgl. Michael KISSENER, Das Dritte Reich, Darmstadt 2005, (Kontroversen um die Geschichte) S. 17.

sant (und als korrekte Definition nach heutigem Standpunkt nicht mehr haltbar<sup>42</sup>) ist, dass die Ausgabe von 1951 den deutschen Nationalsozialismus als eine Form des Faschismus bezeichnet – Hitler habe sich demnach von Mussolini inspirieren lassen<sup>43</sup>. Die starke Dominanz der Definitionen des italienischen Faschismus lässt sich in allen Ausgaben von 1948 bis 1960 feststellen. Allmählich, seit den 1960er, spätestens dann in den 1970er Jahren verschiebt sich diese Einschätzung. Der Faschismus in Italien wird peu à peu vom sowjetischen Bolschewismus-Ideal ersetzt. Beide Ausgaben des Verlags Colin aus den Jahren 1948 und 1952 erwähnen bezüglich der nationalsozialistischen Rassismus-Doktrin britische bzw. französische Wurzeln: »un racisme tiré de théoriciens du XIX<sup>e</sup> siècle, comme le Français Gobineau, l'Anglais Houston Chamberlain«<sup>44</sup>. Interessanterweise legen die Schulbücher aus den 1950er Jahren bzw. von 1948 großen Wert auf eine charakterliche Beschreibung Hitlers, was in den späteren Ausgaben nicht mehr der Fall ist. Von 1948 bis 1963 erwähnen fünf von 13 Schulbüchern charakterliche Eigenschaften, in den restlichen 20 von 1970 bis 2006 wird nur noch viermal auf Hitlers Eigenheiten verwiesen. Er wird zum einen als »autodidacte«<sup>45</sup> beschrieben, die Begriffe »orgueil«, »orateur« und »meneur« und viele andere erscheinen in der Ausgabe von Hatier aus dem Jahre 1950. In den neueren Ausgaben, spätestens ab den 1990er Jahren, gibt es überhaupt keine Informationen zur Person Hitlers mehr, es werden weder seine Lebensdaten, noch die Tatsache, dass er gebürtiger Österreicher war, erwähnt<sup>46</sup>. Stärkeres Gewicht liegt augenscheinlich auf der deskriptiven Ebene der Politik und praktischen Umsetzung der nationalsozialistischen Ideologie. Die Konnotation zu dessen »Verrücktheit« und Erfahrungen in Kindheit und Jugend sind hier nicht von Bedeutung. Man kann davon ausgehen, dass dieser neue Kurs aus der Angst herrührt, in Hitlers angeblicher Verrücktheit lasse sich schnell ein Legitimations- und Entschuldigungsgrund für sein Handeln finden.

In den Schulbüchern der 1950er und 1960er Jahre nimmt der Bezug zum Ersten Weltkrieg einen größeren Platz ein als in den Ausgaben der folgenden beiden Jahrzehnte. Bei »Classiques Hachette« werden so in *inem* Kapitel *beide* Weltkriege vorgestellt<sup>47</sup>. Dies ist ein Schema, dem sich alle Schulbücher von 1948 bis in die 1960er

42 Vgl. dazu z. B. Wolfgang WIPPERMANN, Totalitarismustheorien. Die Entwicklung der Diskussion von den Anfängen bis heute, Darmstadt 1997; DERS., Faschismustheorien: zum Stand der gegenwärtigen Diskussion., Darmstadt 1995; DERS., Umstrittene Vergangenheit. Fakten und Kontroversen zum Nationalsozialismus, Berlin 1998; Richard SAAGE, Faschismustheorien. Mit einem Vorwort »zwanzig Jahre danach«: »Faschismustheorien« und ihre »Kritiker«, Baden-Baden 1997; Ulrich THAMER, Der Nationalsozialismus, Stuttgart 2002.

43 Vgl. P. HALLYNCK, M. BRUNET (Hg.), Histoire contemporaine. Classes de troisième classique et moderne, Paris 1951, S. 543.

44 Vgl. Charles MORAZÉ, Philippe WOLFF (Hg.), L'époque contemporaine 1852–1948. Classes de Philosophie, Mathématiques, Sciences expérimentales, Paris 1948, S. 344; DIES. (Hg.), L'époque contemporaine 1852–1948. Classes de Philosophie, Mathématiques, Sciences expérimentales, Paris 1952, S. 373f.

45 Vgl. MORAZÉ, WOLFF (wie Anm. 44), 1948, S. 344 und 1952, S. 372.

46 Vgl. z. B. Marie-Hélène BAYLAC, Sylvie APRILE, Christian BONNET u. a. (Hg.), Histoire, première, séries L-ES, Paris 2003, S. 264–279.

47 Vgl. Antoine BONIFACIO, Pierre MARÉCHAL (Hg.), Histoire. Classe de fin d'études, Paris 1957, S.149.

Jahre bedienen. Der Bezug zum Ersten Weltkrieg wird dann erst nach langer Pause wieder in den neueren Ausgaben nach der Jahrtausendwende hergestellt: Im Lehrplan für den Geschichtsunterricht von 2002 erscheinen unter »III. Guerres, démocraties et totalitarismes (1914–1945)« beide Kriege innerhalb eines Kapitels. Es verwundert daher nicht, dass Franzosen eher Bezüge und den Rückgriff auf »la Grande Guerre« bevorzugen, wenn bereits die Basis im Lehrplan dieser Darstellung entspricht. Die in den Modellen von Nolte und Friedrich geforderten Punkte der Faschismus-/Totalitarismusdefinitionen lassen sich in den Schulbüchern der 1950er und 1960er Jahre nur äußerst selten und in rudimentärer Form finden. Die Schwerpunkte liegen beim Nationalsozialismus an ganz anderen Stellen, wie dies später noch zu zeigen sein wird. Die Erinnerung an den Ersten Weltkrieg ist zu jener Zeit viel stärker. Die Wesenszüge der faschistischen, totalitären oder nationalsozialistischen Systeme ließen sich noch nicht exakt definieren. Zu nah und noch zu lebendig war die Erfahrung der »grausamen« Herrscher und Diktatoren in den Köpfen der leidenden Bevölkerungen. Von daher rührt vermutlich auch die detailliertere Charakterbeschreibung Hitlers. Der in den späten 1960er Jahren einsetzende Trend, auch den sowjetischen Stalinismus zu den totalitären Systemen zu zählen, steht in zeitlicher Nähe zum damaligen Erscheinen der Werke von Nolte und vor allem von Friedrich, die in den 1960er Jahren herauskamen und nur wenig später ins Französische übersetzt wurden. Die Dominanz des italienischen Faschismus lässt sich nur schwer begründen. Eine Vermutung wäre, dass man entweder noch zu geringe Kenntnisse vom deutschen Nationalsozialismus hatte, oder aber der Einstellung verhaftet war, so wenig wie nur möglich vom »deutschen Erbfeind« zu lehren. Letzterem widerspricht aber, dass die Darstellung Deutschlands in diesem Falle sehr negativ hätte ausfallen *dürfen* – warum sollte man dies nicht tun? Vielmehr ist also davon auszugehen, dass sich in den Schulbüchern der 1950er und 1960er Jahre das Ausmaß und die Dimension der Verbrechen *noch* nicht widerspiegelt – was nicht heißt, dass dies ebenso für den Zustand der französischen Gesellschaft zutrifft.

Die moderne Tradition, andere faschistische Länder im Text zu behandeln, zeigt sich in allen sechs untersuchten Schulbüchern von 2003 bis 2006. Als Bestätigung der These, die moderne Forschungskontroverse halte immer mehr Einzug in die neuesten Schulbücher, kann das Lehrbuch von Bertrand-Lacoste aus dem Jahr 2003 herangezogen werden. In dem im Anhang eigens beigefügten Kapitel »Les historiens et le totalitarisme«<sup>48</sup> werden die Theorien und Ansätze von Ernst Nolte, Stéphane Courtois, Ian Kershaw und Enzo Traverso präsentiert<sup>49</sup>. Mehr noch: In einem abschließenden Resümee werden alle für die Forschung zur Totalitarismusdefinition wichtigen, wegbereitenden Autoren und ihre Werke vorgestellt (von Arendt über Friedrich und Brzezinski bis hin zu Soljenitsyn in den 1970er Jahren<sup>50</sup>).

48 Ibid., S. 213; s. Erich NOLTE, Un passé qui ne veut pas passer, 6 juin 1986, Le livre noir du communisme, extrait de la préface de Stéphane COURTOIS, 1997; Ian KERSHAW, Nazisme et stalinisme, limites d'une comparaison, in: Le Débat, n° 89, März 1996, Enzo TRAVERSO, Le Totalitarisme, le XX<sup>e</sup> siècle en débat. Introduction, Paris 2001.

49 Vgl. Stéphane COURTOIS, Das Schwarzbuch des Kommunismus: Unterdrückung, Verbrechen und Terror, München 1998; Enzo TRAVERSO, Le totalitarisme. Le XX<sup>e</sup> siècle en débat, Paris, 2001; Ian KERSHAW, Der Hitler-Mythos. Das Profil der NS-Herrschaft, München 2001.

50 Vgl. Jacqueline LE PELLEC (Hg.), Histoire, premières L et ES, Paris 2003, S. 214f.; Aleksandr

»*Ils supportent avec héroïsme les misères [...] ils harcèlent, avec plus d'héroïsme encore les tortures des Allemands*«: *Mystifizierung der Résistance?*

Gewiss gibt es bestimmte historische Begebenheiten, an die man sich en gros gern und in verstärktem Maß erinnert. Im Falle Frankreichs ist das ohne Zweifel die *Résistance*. In der »Hierarchie der Erinnerungen«<sup>51</sup>, wenn man dies so bezeichnen möchte, steht der Widerstand gegen die Deutschen ganz oben, und sogar an erster Stelle, wenn man einen regionalen Bezug herstellen und von *maquisards* des eigenen Dorfes sprechen kann. Bis in die 1970er Jahre hinein haftete den *maquisards*, hauptsächlich denen der kommunistischen *francs-tireurs et partisans* (FTP), das Bild der unkultivierten, prahlerischen Widerständler an. Filmemacher bedienten sich dessen gern für heroische, melodramatische und romantische Konnotationen im Zusammenhang mit der *Résistance*<sup>52</sup>. Das änderte sich erst in den 1970er Jahren, als aus der intensiven Beschäftigung mit der *Résistance* eine wirkliche Wissenschaft wurde. Den Anstoß gab der damalige Staatspräsident, Valéry Giscard d'Éstaing, der 1975 den Nationalfeiertag des 8. Mai tilgen wollte, sich dann letztendlich aber den Protesten insbesondere aus dem Kreis der ehemaligen Widerstandskämpfer beugen musste<sup>53</sup>. Einen erneuten Aufschwung der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der *Résistance* gab es anlässlich der Veröffentlichung der Biografie über Jean Moulin von Thierry Wolton<sup>54</sup>, denen später noch jene von Jacques Baynac und Pierre Péan im Jahre 1999 folgten<sup>55</sup>. Nach einer eher an militärischen Gesichtspunkten orientierten Betrachtung des französischen Widerstands beschäftigte sich die Wissenschaft ab den 1990er Jahren mehr und mehr mit sozialen Komponenten der unterschiedlichen Gruppen. Juden und Frauen unter ihnen rückten in den Blickpunkt<sup>56</sup>.

Wie wird die *Résistance* in den Geschichtsschulbüchern dieser Jahre dargestellt? Bei Masson im Jahre 1951 fällt die Darstellung der *Résistance* sehr spärlich aus. In

SOLJENITSYN, Warnung: Die tödliche Gefahr des Kommunismus, (aus dem Russischen übersetzt), Frankfurt a. M. 1980. Die anderen Schulbücher aus den Jahren 2002 und 2003 unterschieden sich in Struktur, Aufbau und Inhalt zu dieser oben vorgestellten Auflage nur in Nuancen und werden daher nicht eigens vorgestellt. Vgl. Guillaume BOUREL, Marielle CHEVALIER (Hg.), Histoire, première L-ES, Paris 2003, S. 238–261; Guillaume LE QUINTREC (Hg.), Histoire, première L/ES, Paris 2003, S. 218–246; Jean DEVRARY (Hg.), Histoire, première ES, L/S. Le monde contemporain du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle à 1945, Paris 2003, S. 292–301; LE PELLEC (Hg.), Histoire (s. o. in dieser Anm.), S. 162–181; Joël MICHELIN (Hg.), Bac Pro. Histoire Géographie, Classes de Terminale, Paris 2002, S. 8–25; Nolwenn TRÉHONDART, Histoire, première L-ES, Rosny-sous-Bois 2003, S. 289–302.

51 Vgl. Henri ROUSSO, Cet obscur objet du souvenir, in: La mémoire des Français. Quarante ans de commémorations de la Seconde Guerre mondiale, hg v. Centre régional de publication de Paris, Institut d'histoire du temps présent, Paris 1986, S. 49.

52 Vgl. Richard KEDWARD, The Maquis: Whose History?, in: War and Society in Twentieth-Century France, Michael SCRIVEN, Peter WAGSTAFF (Hg.), New York, Oxford 1991, S. 65.

53 Ibid., S. 46.

54 Vgl. Thierry WOLTON, Le grand recrutement, Paris 1993.

55 Vgl. KÖHLER, Vichy und die französischen Intellektuellen (wie Anm. 14), S. 64; Jacquey BAYNAC, Les secrets de l'affaire Jean Moulin, Paris 1999; Pierre PÉAN, Vies et morts de Jean Moulin, Paris 1999.

56 Vgl. Jean-Pierre AZÉMA, François BÉDARIDA, L'Historisation de la Résistance, in: Esprit N. F. 16 (Mai 1992), S. 43–51.

einem kurzen Abschnitt werden lediglich zwei Sätze aus der bekannten Rede de Gaulles vom 18. Juni 1940 erwähnt, er selbst aber nicht abgebildet. Der Schwerpunkt im Begleittext liegt auf der »passion en France«, und darauf, dem deutschen Feind und den Kollaborateuren Einhalt geboten zu haben und sich dank des »patriotisme du peuple de France« großer Beliebtheit erfreut zu haben<sup>57</sup>. Ebenso nicht unerwähnt bleiben die »dizaines de milliers de Français«, die als »héros« im Kampf für ihr Vaterland ihr Leben ließen. Das Schulbuch erwähnt nur kurz den »Vater der *Résistance*«, de Gaulle, sowie den Conseil national de la Résistance (CNR) und Jean Moulin, gleicht dieses Defizit jedoch mit übertriebenem Pathos der französischen Einigkeit im Widerstand aus. Vergleicht man die Ausgaben von 1957 und 1961 miteinander, so hat deren Verfasser Antoine Bonifacio die Aussage »les ambitions de Hitler ont entraîné ...« (1957) in »les ambitions de Hitler ont provoqué ...« (1961) geändert. »Provoquer« (deutsch: provozieren und verursachen) ist deutlich schärfer gegen Hitler gerichtet als lediglich ein »nach sich ziehen« (entraîner). In den Schulbüchern der 1960er Jahre findet also eine Akzentverschiebung statt: Nun legt man den Schwerpunkt auf eine facettenreichere Darstellung. Die Rolle der *maquisards* sowie der *Forces françaises de l'intérieur* (FFI) erscheinen nun wichtiger als der Führer des Freien Frankreich, Charles de Gaulle. Diese um mehr detailtreue bemühte Darstellung des Widerstands begegnet uns auch in der »Classiques Hachette«-Ausgabe von 1962, in der ausführlich Aufbau und Struktur von CNR, CNF (Comité national français) und den *maquisards* vorgestellt werden<sup>58</sup>. Der Text des Appells vom 18. Juni ist in der Ausgabe von 1961 nicht mehr abgedruckt und auch die mit ihm in Verbindung gebrachten Wörter »héroïsation« und »héros«, werden so, wie noch im Band von 1957, nicht mehr verwendet. Ein Aspekt, der bis zum heutigen Tage von großer Relevanz ist – der bereits in der Einleitung angesprochen wurde –, ist die Abbildung zweier Abschiedsbriefe von jugendlichen Partisanen. »Dernières lettres de jeunes martyrs de la Résistance«<sup>59</sup>. Die Nathan-Ausgabe von 1971 kann man als weiteren Beleg dafür heranziehen, dass die »Heroisierung« de Gaulles bis dahin in den hier analysierten Schulbüchern keinen Einzug erhält. Zwar wird er im Zuge seiner in London etablierten Exilregierung erwähnt, doch bleibt dies der einzige Hinweis.

Mit dem Jahrtausendwechsel ging offenkundig nicht nur im Hinblick auf die Zeitrechnung eine Zäsur einher. Ein Einschnitt lässt sich auch mit dem Erscheinen der neuen Schulbücher der Jahre 2000 und 2003, aber auch schon in einigen Ausgaben der 1990er Jahre bezüglich der Darstellung der *Résistance* feststellen. In jedem der untersuchten Schulbücher werden jetzt auch Widerstandsformen in anderen von den Deutschen besetzten Ländern genannt<sup>60</sup>. Zweifelsohne ist das ein Zugewinn. Leider fehlt bis auf wenige Ausnahmen jedoch auch weiterhin eine detaillierte Beschreibung des *deutschen* Widerstands. Hier bestehen offenbar auch noch große Wissenslücken.

57 Vgl. HALLYNCK, BRUNET, *Histoire contemporaine* (wie Anm. 43), S. 572f.

58 Vgl. BONIFACIO, MARÉCHAL (Hg.), *Histoire* (wie Anm. 47), S. 111.

59 Vgl. Maurice ROUABLE (Hg.), *Histoire contemporaine* (1914–1945). *Classes terminales*, Paris 1962, S. 110.

60 Vgl. TRÉHONDART, *Histoire* (wie Anm. 50), S. 313f.; LE PELLECC (Hg.), *Histoire* (wie Anm. 50), S. 222f.

Eine zweite Gemeinsamkeit ist die Wiederbelebung der großen Rolle, die de Gaulle bereits in den früheren Schulbüchern – allein bezogen auf seine *Person*, nicht auf die Rolle der gesamten *Résistance* – einnahm. Charles de Gaulle erscheint z. B. als einer von drei »hommes politiques du milieu du 20<sup>e</sup> siècle«<sup>61</sup> (die beiden anderen sind Léon Blum und Jean Moulin). Demnach spiegeln die neuesten Schulbücher die aktuelle öffentliche Wahrnehmung »ihres Mannes« wider, lässt sich doch heute in Frankreich mehr denn je – im Rückblick auf die gesamte Nachkriegszeit – von einem »Mythos de Gaulle« sprechen.

Insgesamt jedoch bleibt festzuhalten, dass ab den 1970er und 1980er Jahren verstärkt der Widerstand und die Widerstandsorganisationen anderer Länder Erwähnung finden. Die Bedeutung Jean Moulins und des CNR nimmt parallel zur Amtszeit des ersten sozialistischen französischen Staatspräsidenten, François Mitterrand, zu. Doch interessanterweise wurde die Rolle de Gaulles also nicht – weder parallel noch mit zeitlicher Verschiebung – zu seinem politischen Machthöhepunkt in den Schulbüchern widergespiegelt. Alle Schulbücher, die der 1990er Jahre wie die von 2003 bis 2006 gestehen im Gegenteil dem Kapitel »ihrer *Résistance*« – im quantitativen Sinne – erheblichen Raum zu. Inhaltlich wird Charles de Gaulle wie eh und je im Zusammenhang mit den politischen Höhepunkten als Vater der *Résistance* glorifiziert, die Rolle der *Résistance* als wichtiger Faktor bei der Befreiung Frankreichs genannt und als notwendige Helferin der Alliierten im Juni 1944 beschrieben<sup>62</sup>.

»Pétain n’aimait pourtant pas les Allemands ...«: *Der Maréchal, Vichy  
und die Kollaboration*

Entgegen der These, dass mit Vichy auch die Kollaborationspolitik angesprochen werden müsse, sprechen die Schulbücher aus den 1950er Jahren allesamt, sofern sie denn Vichy überhaupt erwähnen, vorzugsweise vom »État français« mit Sitz in Vichy, ohne dabei jedoch das Wort »collaboration« zu gebrauchen. Entsprechend diesem Schema wird die Vichy-Regierung der Nathan-Ausgabe von 1957 als »gouvernement français désorganisé« bezeichnet, 1940 sei die Machtübertragung an einen »vieillard, l’ancien vainqueur de Verdun« erfolgt<sup>63</sup>. Viele Schulbücher betonen das hohe Alter Henri Philippe Pétains, als *maréchal* damals ranghöchster französischer Offizier und Staatschef der Vichy-Regierung, und wollen damit vielleicht sogar unterschwellig suggerieren, dass der Greis nicht mehr in Vollbesitz seiner geistigen Kräfte gewesen sei. Pierre Laval, sein Dauphin und stellvertretender Ministerpräsi-

61 Ibid.

62 Vgl. BOUREL, CHEVALLIER (Hg.), *Histoire, première L-ES* (wie Anm. 50), S. 332–341; Guillaume LE QUINTREC, Peter GEISS, *Geschichte/Histoire. Europa und die Welt seit 1945, Deutsch-französisches Geschichtsschulbuch für die Oberstufe*, Stuttgart, Paris 2006, S. 306–315; Guillaume LE QUINTREC, Peter GEISS (Hg.), *Histoire/Geschichte. L’Europe et le monde depuis 1945, Manuel d’histoire franco-allemand. Terminales L/ES/S*, Paris, Stuttgart 2006, S. 306–315; DEVARARY (Hg.), *Histoire, première ES, L/S* (wie Anm. 50), S. 320–326; LE PELLEC (Hg.), *Histoire* (wie Anm. 50), S. 192–201, MICHELIN (Hg.), *Bac Pro* (wie Anm. 50), S. 36–42; TRÉHONDART, *Histoire* (wie Anm. 50), S. 340–350.

63 Vgl. Louis JOSSEAND, Philippe MÉNARD (Hg.), *Volume unique d’histoire (cours complet). De 476–1945*, Fernand Nathan, Paris 1957, S. 519.

dent und nach seiner Rückkehr am 18. April 1942 Ministerpräsident und Außenminister der Vichy-Regierung, wird generell im Gegensatz zu Pétain nur selten erwähnt. In den beiden Ausgaben von Colin aus den Jahren 1948 und 1952 heißt es, Frankreich habe »un régime d'inspiration fasciste« erhalten<sup>64</sup>, was insofern beachtlich ist, als in keiner der bislang untersuchten Ausgaben behauptet wurde, dass der Faschismus auch vor Frankreichs Grenzen nicht Halt gemacht habe.

Die Ausgabe von »Classiques Hachette« aus dem Jahre 1962 besticht durch ihre Datenfülle. Zum ersten Mal wird mit dem 10. Juli 1940 das genaue Datum der Etablierung von Vichy genannt. Die Überschrift des Vichy behandelnden Abschnitts verrät bereits die veränderte Sichtweise: »Occupants et *collaborateurs* en France«<sup>65</sup>. Ähnlich rudimentär gestaltet sich die Vichy-Beschreibung der Nathan-Ausgabe von 1971. Schon der Titel des Kapitels »L'organisation de l'Europe hitlérienne« lässt in keiner Weise auf die Vichy-Regierung schließen. Unter den »états vassaux« erscheint auch sie, definiert als »régime de dictature«. Unter Laval habe man dann in der Hoffnung »à éviter que la France ne connaisse un sort trop pénible lors de la paix«<sup>66</sup> die Politik der Kollaboration betrieben. Doch es folgen keine weiteren Informationen.

Der zu jener Zeit allgemeinen verstärkten Beschäftigung mit Vichy, sowohl im politischen als auch juristischen und wissenschaftlichen Sinn, entspricht die Text- und Quellenauswahl für den Geschichtsunterricht in *Terminal*-Klassen der Hachette-Ausgabe aus dem Jahre 1970. Erstaunlich viele Quellen werden den Schülern zur Bearbeitung gegeben. So zum einen die »bases constitutionnelles«<sup>67</sup> des Gesetzes vom 10. Juli 1940, welches den *État français* etablierte. Weiter folgen Quellen über die »appuis sociaux« und über die von Pétain geforderte »Révolution nationale«<sup>68</sup>. Die Schulbücher der 1970er und besonders der 1980er Jahre übermitteln kein von Patriotismus gefärbtes, die Kollaboration verheimlichendes Bild von Vichy. Es ist die Zeit der verstärkten Beschäftigung mit den sog. *années noires*: In welcher Form waren die Franzosen an der Kollaboration beteiligt? Wie weit unterstützen sie die Arbeit der Deutschen? Wie groß ist ihre Schuld und Verantwortlichkeit? Man beharrt auf dem Grund, der sich bisher bei allen vorgestellten Schulbüchern, die Vichy erwähnten, feststellen lassen, Frankreich habe mit den Deutschen kollaboriert, weil es sich erhofft habe, »d'obtenir de l'Allemagne un traité de paix réservant à la France un sort relativement favorable«<sup>69</sup>. Und weiter wird betont: »La collaboration idéologique est le fait d'une minorité«<sup>70</sup>. Zu alt und manchmal außer Stande, seine geistigen Kräfte angemessen anzuwenden, wird Pétain die Rolle zugeschrieben, nicht anders hätte handeln zu können und dies ganz im Sinne des Wohles Frankreichs getan zu haben<sup>71</sup>.

64 Vgl. MORAZÉ, WOLFF (wie Anm. 44), 1948, S. 361 und 1952, S. 389.

65 Vgl. BONIFACIO, MARÉCHAL (Hg.), *Histoire* (wie Anm. 47), S. 110.

66 Pierre MILZA, Serge BERSTEIN (Hg.), *Histoire. Classe de troisième. De la Révolution au monde d'aujourd'hui*, Paris 1971, S. 220.

67 Vgl. Pierre LIMOUZIN, *Textes et documents d'histoire. Classes terminales*, Paris 1970, S. 82.

68 *Ibid.*, S. 83f.

69 BERSTEIN, MILZA (Hg.), *Histoire*. (wie Anm. 66), S. 41.

70 *Ibid.*

71 Vgl. Marie-Thérèse DROUILLON, Claude BACONNET (Hg.), *Histoire-Géographie. Initiation économique. Classe de troisième*, Paris 1993, S. 74.

»Les hommes de Vichy souhaitent s'entendre avec l'occupant pour gagner à la France une place de choix dans l'Europe allemande de l'après-guerre«<sup>72</sup>

Frankreich habe demzufolge ganz im Dienste Deutschlands gestanden. Das Wort »collaboration« kommt in den Ausgaben der 1990er Jahre vergleichsweise häufiger vor, als in früheren Schulbüchern. Es scheint, als habe man nun kein Problem mehr, zur kollaborationistischen Politik zu stehen. Dies bewahrheitet sich im 1997 erschienenen Geschichtsbuch des Magnard-Verlags. Ein Textauszug Yves Durands mit dem Titel »Le régime de Vichy était-il fasciste?«<sup>73</sup> zeigt die Veränderung in den Schulbüchern dieser Zeit: Während sich frühere Ausgaben mit dem Gedanken beschäftigten, ob Vichy überhaupt mit den Deutschen kollaboriert habe, interessiert man sich nun, nachdem der eindeutig autoritäre und kollaborationistische Charakter des Vichy-Regimes mittlerweile in den Schulbüchern nicht mehr bezweifelt wird, für den neuesten Forschungsstand. Die Tatsache, dass das Buch Durands aus dem Jahr 1993 kurz darauf bereits im Untersuchungskorpus erscheint, ist ein Beweis dafür, dass es generell in den 1990er Jahren eine verschärfte Auseinandersetzung mit und um Vichy gibt. Klarer als im anschließenden »Dossier: Vichy et les Juifs« kann die Beteiligung von Franzosen am Judenmord nicht dargestellt werden<sup>74</sup>. Antisemitische Propagandaplakate aus Frankreich werden abgebildet und auch hier erhält die neueste Forschungsliteratur Einzug: François Bédarida, langjähriger Direktor des Institut d'histoire du temps présent (IHTP) und seine Frau Renée kommentieren die »responsabilité du gouvernement de Vichy«<sup>75</sup>. Alle untersuchten Ausgaben von 2002 bzw. 2003 entsprechen dieser neuen Vichy-Darstellung: Klar und deutlich wird der Inhalt des Kapitels von vornherein annonciert, bei allen Schulbüchern erscheinen »collaboration« und »Vichy« im Titel. Des Weiteren bestechen alle Schulbücher dadurch, dass im erwähnten Kapitel *immer* von französischer Beteiligung an Judenverfolgung und Judenverbrechen sowie gewollter Kollaborationspolitik die Rede ist und sie nicht mehr als »aufgezwungen« bzw. als Mittel zum Zweck – den erhofften besseren Bedingungen nach Ende des Krieges – deklariert wird. Der Abschluss eines Waffenstillstandes mit Hitler durch Pétain wird nicht mehr als »Schmach«, sondern als unumgänglich nach dem »débaclé« vom Sommer 1940 angesehen. Die Deutschen werden nicht mehr als die Ausgeburt des »Bösen« dargestellt, die allein und in jeder nur denkbaren Form Verbrechen an französischen Juden begangen haben<sup>76</sup>.

72 Ibid., S. 76.

73 Vgl. Gracia DOREL-FERRÉ, *Histoire. Classes de Terminale*, Rosny-sous-Bois 1998, S. 43; Yves DURAND, *La France de la Seconde Guerre mondiale*, Paris 1993.

74 Vgl. auch TRÉHONDART, *Histoire* (wie Anm. 50), S. 328: »[...] Leur déportation se fait le plus souvent avec la collaboration des dirigeants des pays occupés, tels ceux de Vichy pour la France«.

75 Vgl. DOREL-FERRÉ, *Histoire* (wie Anm. 73), S. 50f.; François et Renée BÉDARIDA, *La France des années noires*, Tome 2, Paris 1993.

76 Vgl. z. B. LE QUINTREC, *Histoire/Geschichte* (wie Anm. 62), S. 300–305. Diese Ausgabe hat sogar ein eigenes Kapitel, um über »La Politique antisémite de Vichy« zu berichten. Vgl. *ibid.*, S. 302f.; BOUREL, CHEVALLIER (Hg.), *Histoire, première L-ES* (wie Anm. 50), S. 328–331; LE PELLEC (Hg.), *Histoire* (wie Anm. 50), S. 188–190; LE QUINTREC, GEISS, *Histoire/Geschichte* (wie Anm. 62), S. 38f.; MICHELIN (Hg.), *Bac Pro* (wie Anm. 50), S. 29f.; TRÉHONDART, *Histoire* (wie Anm. 50), S. 328–330.

»L'entreprise de déshumanisation totale: la solution finale«: Die Darstellung des Holocaust in Geschichtsschulbüchern

Die Singularität des Holocaust war in der Nachkriegszeit zunächst nur unzureichend in die französische *mémoire collective* eingegangen, es wurde keine Unterscheidung gemacht zwischen den aus politischen Gründen in Konzentrationslagern Inhaftierten und deportierten Juden, deren Weg meist direkt in die Vernichtungslager führte<sup>77</sup>. Dies änderte sich erst in den 1950er Jahren, zum Beispiel durch die Einrichtung einer »Journée nationale du souvenir des victimes des héros de la déportation«<sup>78</sup> im Jahre 1954. Es war Claude Lanzmann, der 1967 zum ersten Mal in der Zeitung »Le Monde«, zwar in Bezug auf Israel, aber mit großer Bedeutung und Tragkraft, offen und mit viel Emotionalität über den Holocaust schrieb<sup>79</sup>. Der Holocaust wurde als unvergleichbares und epochemachendes Trauma beschrieben, als Symbol, ja gar als Metapher für jegliche Art von Diskriminierung, Vertreibung und Vernichtung, nicht nur in Bezug auf die jüdische Bevölkerung. Die Einmaligkeit des Holocaust-Traumas sollte bewahrt und aufrechterhalten werden. Doch wie diese »Einmaligkeit« definiert und präsentiert wurde, war abhängig vom jeweiligen politischen Kontext<sup>80</sup>. Ende der 1990er Jahre wurde der Symbolcharakter des Holocaust auf die Opfer des Vichy-Regimes und auf jene, die Opfer des staatlichen Handelns in der Nachkriegszeit wurden, ausgeweitet. Interessant ist es zu sehen, ob und zu welchem Zeitpunkt im französischen Erinnerungsdiskurs zum ersten Mal von Antisemitismus gesprochen wird. Wird er als Folge oder als Ursache des Genozids gesehen<sup>81</sup>?

In den 16 Ausgaben von 1948 bis 1971 wird der Holocaust lediglich in zwei deutlich und in vier Schulbüchern beiläufig mit wenigen Sätzen erwähnt. Einige Lehrbücher aus den 1950er und 1960er Jahren sprechen den Holocaust überhaupt nicht an, und fast alle erwähnen nur in ein bis zwei Sätzen die Judenverfolgungen oder Berufsverbote für Juden. In der Ausgabe von Bélin aus dem Jahre 1970 werden – und dies reiht sich in die nun allgemein einsetzende verstärkte Aufarbeitung des Holocaust zu dieser Zeit ein – verschiedene Konzentrationslager genannt, jedoch nicht alle<sup>82</sup>. Erwähnenswert ist, dass hier zum ersten Mal die medizinischen Versuche an Juden angesprochen werden. Eine Bilanz der Toten des Zweiten Weltkriegs sowie ein Foto des »Four crématoire à Mauthausen« verdeutlichen den Schülern in visueller und statistischer Hinsicht dieses Verbrechen. Die Hatier-Ausgabe von 1983 widmet dem Holocaust erst im anschließenden Anhang »dossiers et documents pour la préparation au bac« ein eigenes Kapitel. Die der öffentlichen Abhandlung der Thematik entsprechenden Erwartungen werden nicht enttäuscht, sondern erhalten lediglich mit »zeitlicher Verschiebung« Einzug in die Schulbücher: Es folgt im Abiturvorbe-

77 Vgl. KÖHLER (wie Anm. 14), S. 71.

78 Ibid., S. 72.

79 Vgl. WOLF, Harnessing the Holocaust (wie Anm. 28), S. 1.

80 Ibid., S. 20.

81 Ibid., S. 254f.

82 Vgl. Victor PRÉVOT, Jean BOICHARD, Le monde depuis 1939. Classes terminales, Paris 1970, S. 25. Genannt werden Auschwitz, Buchenwald, Dachau, Neueugamme, Mauthausen und Struthof im Elsass.

reitungsdiskurs als eigenes Kapitel »Le génocide«. Reinhard Heydrich, 1941 mit der sogenannten »Endlösung der Judenfrage« beauftragt und damit der eigentliche Organisator des Holocaust, wird in diesem Kontext zum ersten Mal in einem französischen Schulbuch erwähnt. Prämissen des Holocaust sowie die Endlösung werden anschaulich, übersichtlich und ausführlich erläutert. Eine Zeitzeugenaussage bringt die gewünschte Nähe und hohe Identifikation mit dem Geschehen und Verbrechen<sup>83</sup>.

Als Vorstufe zum eigentlichen Kapitel über den Genozid sind die beiden dem Antisemitismus gewidmeten Seiten in der Nathan-Ausgabe von 1994 zu betrachten. Hier zeichnet sich ein neuer Kurs ab: »L'Antijudaïsme dans l'occident chrétien« gibt den Schülern die Möglichkeit, Formen von Antisemitismus und Judenhass schon weit vor der nationalsozialistischen Ära kennen zu lernen<sup>84</sup>, Vergleiche zu ziehen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten festzustellen. Das Schulbuch von Bréal aus dem Jahr 1998 kann hier als Paradebeispiel für die geforderte intensivere Arbeit mit dem Thema Holocaust gelten. Dieses Schulbuch legt das Hauptaugenmerk auf die Differenzierung zwischen »camps de détention«, »camps de transit et de concentration« und »camps d'extermination«<sup>85</sup>. Im folgenden Kapitel werden die verschiedenen Phasen der programmierten Vernichtung vorgestellt. Es wird außerdem das Verhalten anderer Länder – ob beteiligt oder nicht – analysiert (so etwa der Ukraine, Polens, der Niederlande, des Vatikans und Italiens). In der Magnard-Ausgabe von 2003 werden im gleichen Zuge wie die Konzentrationslager auch die Gulags der UdSSR genannt, was bisher nur äußerst selten vorgekommen ist und für eine sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts immer facettenreicher entwickelnde und von neuesten Forschungsansätzen durchtränkte Darstellung spricht. Die 1993 von Nicolas Werth veröffentlichte statistische Auffassung der Zahl der Gefangenen in den Gulags von 1930 bis 1941 wird in diesem Schulbuch abgebildet<sup>86</sup>. Mit Blick auf die »solution finale« wird zum ersten Mal verdeutlicht, dass sie Gegenstand der Berliner Wannsee-Konferenz vom 20. Januar 1942 war und schon Ende 1941 beschlossen wurde<sup>87</sup>. Es tut sich noch eine weitere neue Dimension auf: Es wird nun gefragt, wer von diesen grausamen Verbrechen wusste. So ist das Flugblatt der Widerstandsgruppen »Combat« in Grenoble vom Sommer und Herbst 1942 sowie das Flugblatt der »Chrétiens de France« vom Mai 1943 abgebildet<sup>88</sup>. Verstärkt ist nun auch das Bemühen sichtbar, den Schülern zu erklären, wie eine solche »Vernichtungsmaschinerie« überhaupt möglich war. War zuvor lediglich von »Tötung« oder dem Sterben in den Konzentrations- bzw. Vernichtungslagern die Rede<sup>89</sup>, so werden nun die »solutions plus

83 Ibid., S. 63: »Les chambre à gaz. Souvenirs d'une ancienne déportée, rescapée d'Auschwitz«.

84 Ibid., S.72f. Es werden Quellen gezeigt, die über Judenhass zu Zeiten des ersten Kreuzzuges Aussage geben oder über ihre Rolle des »Sündenbocks« im Mittelalter und im 19. Jahrhundert.

85 Ibid., S. 32.

86 Vgl. DEVRARY (Hg.), Histoire, première ES (wie Anm. 50), S. 304; Nicolas WERTH, Goulag: les vrais chiffres, in: L'Histoire n° 169, September 1993.

87 Ibid.; vgl. auch TRÉHONDART, Histoire (wie Anm. 50), S. 332; LE PELLEC (Hg.), Histoire (wie Anm. 50), S. 193; Yvan CARLOT, Histoire et Géographie. Terminale STT, Paris 1998, S. 23.

88 Vgl. DEVAVRY (wie Anm. 50), S. 330.

89 Vgl. z. B. CARLOT, Histoire et Géographie (wie Anm. 87), S. 22f: Auschwitz-Birkenau wird zwar abgebildet, ein Zeitzeugenbericht sowie die »répartition des victimes juives par pays (en milli-

›techniques‹: les camions à gaz, puis les chambres à gaz»<sup>90</sup> und die Verwendung des Zyklon B<sup>91</sup> erklärt. Während der antisemitische Anteil der NS-Ideologie in früheren Ausgaben zwar genannt, jedoch nur mit den wichtigsten Kennzeichen charakterisiert wurde, nimmt die detaillierte Beschreibung des Antisemitismus in den Schulbüchern von 2003 recht großen Raum ein. Quantitativ wird Letzterem doppelt so viel Text und Material gewidmet wie der Darstellung des »Encadrement totale de la société«<sup>92</sup>. Inhaltlich geht man stärker auf die Verbindung zwischen der »Eroberung des Lebensraums«, der »Reinheit der arischen Rasse«, den »Kampf gegen Juden und andere als ›minderwertige Wesen‹ deklarierte Menschen«, den Antisemitismus, den Holocaust und den Genozid ein<sup>93</sup>. Das erste, in deutsch-französischer Zusammenarbeit verfasste Geschichtsschulbuch von 2006 besticht unter allen untersuchten Schulbüchern mit seiner detaillierten Beschreibung nicht nur des europäischen, sondern auch des weltweiten Erinnerns an den Holocaust<sup>94</sup>.

### Schlussbetrachtung

Die hier an einigen Beispielen vorgeführte Analyse hat gezeigt, dass in den französischen Schulbüchern die Beschäftigung mit Nationalsozialismus- und Faschismustheorien erst in den 1970er und 1980er Jahre einsetzt. In ihnen manifestieren sich die Ergebnisse der damaligen Forschung. Wenn zuvor Italien und Deutschland als Paradebeispiele dienten, um faschistische Systeme vorzustellen, und erst später zwischen den oben genannten Begriffen und jenem des »Totalitarismus« unterschieden wurde, so spiegelt dies die damalige Einschätzung und das vorherrschende Verständnis wieder. Adolf Hitler erscheint als Inbegriff des Bösen, als der grausamste Massenmörder der Weltgeschichte. Nationalsozialismus ist in den frühen Schulbüchern der 1950er und 1960er Jahre, die geprägt sind von den noch allgegenwärtigen Kriegserfahrungen, ganz im Sinne eines »grausamen und verrückten« Hitler definiert. Aus der angeblichen Verrücktheit des »Führers« das nationalsozialistische System zu begründen, erwies sich jedoch als gefährlich und man ließ, spätestens in den 1970er Jahren, als man dies erkannt hatte, davon ab. Und ohne damit die These des grausamsten Massenmörders zu verharmlosen oder banalisieren zu wollen, rechnete man später auch Mussolini und Stalin zu diesem Kreis dazu. Den heute im Geschichtsunterricht

on)«. Es fehlen jedoch Angaben im Verfasserstext, wie diese Maschinerie funktionieren konnte und auf welche Weise »getötet« und »vernichtet« wurde.

90 Vgl. TRÉHONDART (wie Anm. 50), S. 334; LE PELLEC (Hg.), *Histoire* (wie Anm. 50), S. 193; Robert FRANK, *Histoire Terminale STT*, Paris 1998, S. 111.

91 Vgl. TRÉHONDART, *Histoire* (wie Anm. 50), S. 335.

92 Vgl. BAYLAC, APRILE, BONNET u. a. (Hg.), *Histoire* (wie Anm. 46), S. 273.

93 *Ibid.*, vgl. auch LE PELLEC (Hg.), *Histoire* (wie Anm. 50), S. 196.

94 Das Schulbuch widmet den »Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg« sein zweites Kapitel und geht dabei intensivst mit dem französischen, deutschen und amerikanischen Gedenken an den Holocaust um. Den Schülern werden u. a. diverse in der Nachkriegszeit entstandenen Erinnerungsorte vorgestellt. Vgl. LE QUINTREC, GEISS (wie Anm. 62), S. 34–37, 40–45; so das Mémorial de la Shoah in Paris (1956/2005), Yad Vashem in Jerusalem (1953), die Mahn- und Gedenkstätte in Auschwitz (1967), das Holocaust-Denkmal in Washington (1993) und das Mahnmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin (2005). Dem Gedenken Frankreichs bzw. jenem Deutschlands wird jeweils ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

geforderten Aspekten einer Multiperspektivität wird nicht zuletzt durch wissenschaftliches Arbeiten mit und an Quellen und die Darstellung der Forschungskontroversen Rechnung getragen. Dem Versuch, in den jüngst erschienenen Schulbüchern (2002/2003/2006), diese drei Systeme in einer Art Dreiklang zu vergleichen und gegenüberzustellen, gebührt daher Lob. Mit einer zeitlichen Verzögerung von fünf bis zehn Jahren hält die Forschung Einzug in die Geschichtsbücher. Die *mémoire collective* wird im Bezug auf dieses thematische Kapitel nur bedingt wiedergegeben. Es lassen sich keine Parallelen zum jeweiligen öffentlichen Diskurs und Umgang mit dem Nationalsozialismus feststellen, wie z. B. im Umgang mit der NS-Zeit während der sozialistischen Regierung François Mitterrands.

Eines der wohl überraschendsten Ergebnisse am Ende dieser Untersuchung ist die Tatsache, dass die Schulbücher der Jahre 2002 und 2003 die höchste Dichte des Gaullismus-Kults aufweisen. Der Mythos des »Vaters der *Résistance*« lebt hier in einer Intensität und Art und Weise neu auf, wie er uns nicht einmal – wie man eigentlich annehmen würde – in den 1950er und 1960er Jahren begegnete. Quantitativ wird ihm mit Abstand die höchste Seitenanzahl in diesen neuesten Ausgaben zugeordnet. Durchweg wird der Person des Generals – nicht der *Résistance* – ein eigenes Kapitel gewidmet und seine Taten und Verdienste für Frankreich in glorifizierender Weise vorgestellt. Dies spiegelt nicht, wie eigentlich zu erwarten wäre, die *mémoire collective* in stringenter Weise wider. In den Schulbüchern der 1950er und 1960er, und – bei vermuteter zeitlicher Verschiebung – auch nicht in jenen der 1970er Jahre wird auch nur annähernd das zu dieser Zeit in Frankreich herrschende Bild Charles de Gaulles reflektiert. Im Gegenteil: Hier entdeckten wir schon überraschend früh die Aufzählung auch anderer Widerstandsorganisationen außerhalb Frankreichs. Die zu jener Zeit vermehrte Einbindung des Aufbaus und der Struktur der *Résistance* sowie der Rolle Jean Moulins entsprechen den Regierungszeiten der Liberalen unter Valéry Giscard d'Estaing bzw. der Sozialisten unter François Mitterrand. Die Rolle, die die *Résistance*-Kämpfer im Zuge der Geschichte einnahmen findet sich nichts desto trotz klar definiert in den Schulbüchern: Die *Résistance* nahm und nimmt noch heute eine unvermindert gewichtige Rolle im kollektiven Gedächtnis ein, als bedeutsamer Faktor bei der Befreiung Frankreichs, als notwendiger Helfer der Alliierten im Juni 1944. Ein bemerkenswerter und positiver Trend sind die zahlreichen Erwähnungen von Widerstand in anderen von den Deutschen besetzten Ländern. Wenig Raum hingegen wird der Darstellung der Lebensbedingungen in Deutschland während des Krieges, den Leiden der Zivilbevölkerung durch Evakuierungen, Bombenangriffe und Vertreibungen gewidmet. Manche Unterrichtswerke erwähnen wiederum zwar den europäischen Widerstand, weisen jedoch nur selten auf denjenigen der Kirchen, der Arbeiterschaft, der Studentenschaft und des 20. Juli 1944 in Deutschland hin. Nur in einem einzigen Schulbuch finden sich die Fotos von Hans und Sophie Scholl, drei erwähnen, zumindest beiläufig, den deutschen Widerstand. Dem entspricht die heutige Wahrnehmung in Frankreich: Man hatte bereits mit anderen Fragen genug zu tun, um sich auch noch mit diesem Sujet auseinander zu setzen. Oder wurde es als zu gefährlich empfunden, auf diese Weise bei den Schülern womöglich den Eindruck zu erwecken, dass ein Teil der Deutschen nicht hinter Hitlers Politik stand?

Als einer der wohl sensibelsten Angriffspunkte in der Geschichte Frankreichs darf die Zeit der Vichy-Regierung und damit der Kollaboration gelten. Unter diesem

Blickwinkel lassen sich für die Darstellung des Vichy-Regimes und der Kollaboration in den 1950er und 1960er, ja sogar noch bis in die 1970er Jahre vier Beobachtungen machen: Als erstes spiegelt sich in den Schulbüchern die offizielle Sichtweise wider. Dann wollte man in den Nachkriegsjahren diese empfindliche Stelle ausblenden und bemühte stattdessen die Mythos- und Legendenbildung um de Gaulle und die *Résistance*. Drittens tat man sich zu jener Zeit schwer, den heranwachsenden Franzosen im Geschichtsunterricht über diese tiefe, unverheilte Wunde zu berichten. Und viertens schließlich erschien das Wort »Kollaboration« erst in den Ausgaben der 1980er Jahre – zu jener Zeit also, in der man sich mit dem Thema »aussöhnen« wollte und die Prozesse gegen damalige Kollaborateure die Tagespresse bestimmten. Ein weiteres Ausweichen vor der Konfrontation mit diesem Thema war unmöglich. Der Staat war sich seiner Verantwortung, nicht zuletzt bei der Beteiligung an Judenverfolgungen, bewusst. Auch wenn dies offiziell erst unter Staatspräsident Jacques Chirac in den 1990er Jahren geschah, so finden wir eine deutliche Aufnahme im Korpus der Schulbücher schon in den 1980er Jahren. Den neuesten Schulbüchern haftet dieses Bild des »Nun ja, es gab eine Minderheit, die kollaborierte, aber alles nur zum Wohle Frankreichs« nicht mehr an. Klar und deutlich wird über Zusammenkünfte Hitlers mit Pétain berichtet, neutral und objektiv wird gesagt, was nach aktuellem Forschungsstand als Tatsache nicht nur angesehen werden *darf*, sondern *muss*.

Die Darstellung des Holocaust hingegen blieb völlig unzureichend und kam zu kurz, zumindest was die Ausgaben bis einschließlich der 1980er Jahre betrifft. Warum? War Frankreich im Erinnerungsprozess so sehr mit anderen Fragen und Problemen beschäftigt, dass man den grausamen Genozid nicht für wichtig genug erachtete, um seiner Darstellung in den Schulbüchern angemessenen Raum zu geben? Erst in den 1970er Jahren im Zuge einer explodierenden internationalen Beschäftigung mit dem Holocaust in Literatur, Film und Medien kann man erstmals von einer »Widerspiegelung« in der *mémoire collective* sprechen. Sehr spät erst wurde den französischen Schülern der Unterschied zwischen Arbeits- und Vernichtungslagern aufgezeigt. Die dort herrschenden Bedingungen, zuvor meist nur am Rande und mit Aussagen wie: »Man starb dort nicht selten aus Müdigkeit, Erschöpfung oder Hunger« in Schulbüchern der 1950er, 1960er und 1970er Jahre beschrieben, wurden nunmehr detailliert erklärt, von den Gaskammern berichtet, Opferzahlen und Namen der Lager genannt und auf Karten veranschaulicht. Es war genau die Zeit, als man sich in Frankreich dem Thema »Vichy« und »Kollaboration« endgültig nicht mehr entziehen konnte. Die neuesten Schulbücher (2002/2003/2006) gedenken aller Opfer des Holocaust und definieren nicht nur den Begriff, sondern bringen auch den der »Shoah« und des »Genozid« mit ein. Ihnen wird ein eigenes Kapitel gewidmet – über deren Berechtigung oder Legitimation man heutzutage nicht mehr zu streiten braucht.

Die Schulbuchanalyse liefert also zum einen nicht zu erwartende Ergebnisse – wie z. B. im Umgang mit de Gaulle und der *Résistance* – zum andern spiegelt sich in ihr genau das wider, was wir zur jeweiligen Zeit vom Erinnerungsprozess in Frankreich wissen und wohl vermutet hatten – wie z. B. in Form der Beschäftigung mit Vichy in den Schulbüchern der 1980er Jahre. Eine Revision mit der Intention, dem französischen Schüler ein möglichst reales und objektives, aber auch reizvolles und interessantes Bild des Deutschen und Deutschlands zu geben, reduziert sich nicht allein auf

Geschichtsbücher. In Folge der aktuellen Probleme beider Länder, was das Erlernen der jeweils anderen Sprache betrifft – als Zweite Fremdsprache werden Deutsch und Französisch vom Spanischen immer mehr verdrängt – sollte eine Schulbuchrevision folglich auch die Fremdsprachenbücher betreffen. Ansätze gibt es in großer Zahl, so z. B. von U. Martini<sup>95</sup> und J. M. Eichelbrenner<sup>96</sup>.

Wie wird in Zukunft das Problem der Einbeziehung der europäischen Dimension in Geschichtsbüchern für den Unterricht gelöst? Es darf nicht passieren, dass in Schulbüchern lediglich die einzelnen Nationengeschichten in dem Glauben aneinandergereiht werden, damit dem Anspruch einer Geschichte Europas gerecht geworden zu sein<sup>97</sup>. Die Ideen des Friedens und der Völkerverständigung fanden auch in der gemeinsamen Schulbuchpolitik ihren Niederschlag, zum einen in der gemeinsamen deutschen und französischen Zusammenarbeit von Lehrerverbänden<sup>98</sup>, zum anderen in der Arbeit des Internationalen Ausschusses für geistige Zusammenarbeit, der vom Völkerbund eingerichtet wurde<sup>99</sup>. Die französischen Geschichtsbücher für den Schulunterricht haben etwa seit den 1990er Jahren die nationalistische Darstellungsweise überwunden und sind dort angekommen, wo europäische Schulbücher heute sein sollten – weg von überholten Sichtweisen, hin zur Einordnung in einen europäischen oder weltgeschichtlichen Rahmen – auch eigene Nationengeschichte ist aus dieser Sicht lehrbar und birgt keine Gefahren mehr.

95 Vgl. MARTINI, Diskussionsbeiträge, in: Das Deutschlandbild in internationalen Geschichtsbüchern, SPRENGER (Hg.) (wie Anm. 7), S. 147–152.

96 Vgl. J. M. EICHELBRENNER, Deutschland und die Deutschen in den französischen Deutschbüchern, in: *ibid.*, S. 139–146.

97 Vgl. Karin WOLFF, Schulbuchkritik – auch ein Beitrag zur Qualität, in: Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, hg. von Ursula A. J. BECHER, Rainer RIEMENSCHNEIDER, Hannover 2000, S. 39 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 100).

98 Vgl. Carl August SCHRÖDER, Die Schulbuchverbesserung durch internationale geistige Zusammenarbeit. Geschichte, Arbeitsformen, Rechtsprobleme, Braunschweig 1961, S. 50f.

99 *Ibid.*, S. 66–75.