

schichte aus dem Blickwinkel der heute unabhängigen ehemaligen Sowjetrepubliken zu betrachten, werden schnell wunde Punkte in der russischen Wahrnehmung berührt. Diesen Staaten wird offen oder mittelbar Undankbarkeit und eine angenommene antirussische Haltung vorgeworfen. Das Konferenzpublikum reagierte erstaunlich empfindlich auf Interviewäußerungen von georgischen Lehrern, mit denen M. Razmadze die Ergebnisse ihrer Untersuchung veranschaulichte. Die Aussage, dass während der Sowjetzeit, »ungebildete und prinzipienlose Menschen als KP-Funktionäre Georgien regierten«, wurde mit lautem Gemurmel aufgenommen; eine andere Aussage, wonach »das Leben im Sozialismus relativ sorgenfrei« gewesen sei, mit Klatschen quittiert.



Iris Bülow, Maja Razmadze, Barbara Christophe, Robert Maier

Umstritten waren auch die Ausführungen W. Mircechanovs, der den Anschluss der nichtslawischen Gebiete an Russland schonungslos in den Kategorien der Kolonisierung verortete. Auch bei dem dadurch ausgelösten Disput zeigte sich, dass die historische Wissenschaft in Russland durchaus den Anschluss an die weltweite community gewonnen hat, die Lehrerschaft aber nur sehr bedingt dabei mitnehmen kann. Übrigens nicht nur diese nicht: Prof. Mircechaonov hat vor kurzem mitsamt etlichen Kollegen seinen Posten als Dekan der historischen Fakultät der Staatlichen Universität in Saratov verloren, nachdem ein neuer Rektor der Fakultät eine unzureichende patriotische Ausrichtung attestiert hatte.

Zwischen Musealisierung und Erinnerungspolitik.

Zum Diskurs der Geschichtsschulbücher in Frankreich seit den 1960ern

Marcus Otto

»Conclusion: l'histoire, c'est la guerre? Oui. L'histoire des Etats. Mais dans l'histoire, il n'y a pas que les Etats. Il y a des peuples aussi. Et l'histoire des peuples. Si l'on préfère, l'histoire des civilisations. (...) L'histoire des philosophies, des arts, des sciences, des techniques et des littératures – l'histoire de la civilisation, d'un mot, rapproche. Elle n'engendre pas la haine ni la rancune. (...) Sacrilège, dira-t-on. Allez-vous donc sacrifier le grand passé glorieux des nations? (...) Non, pas d'arguments pour résister à la poussée du sens commun. Reviser les manuels. Retrancher une épithète ici, un verbe là. Edulcorer. Mutiler. Emasculer. Dévitaminiser, et servir tiède. Non, très peu pour nous. Vous voulez désarmer l'histoire. Celle des civilisations n'est pas armée.«¹

Der französische Historiker Lucien Fèbvre, der gemeinsam mit Marc Bloch die im 20. Jahrhundert in Frankreich besonders einflussreiche historiographische Schule der *Annales* begründete, äußerte sich hier überaus kritisch zur internationalen Schulbuchrevision im Rahmen der UNESCO nach dem Zweiten Weltkrieg. Dabei warf er der Schulbuchrevision vor, dass sie mit ihren friedenspädagogischen Bestrebungen des Abbaus nationaler Feindbilder

in den Geschichtsschulbüchern lediglich an den Symptomen laboriere, während sie weiterhin einem grundlegenden methodologischen Nationalismus verhaftet sei: Der Nationalstaat bleibe der unhinterfragte Bezugspunkt auch der überarbeiteten Geschichtsschulbücher. Demgegenüber plädierte Fèbvre vehement und durchaus polemisch für die Einführung einer *histoire des civilisations*, des historiographischen Ansatzes der Annales-Schule, auch und gerade in den Geschichtsschulbüchern, um die Geschichte zu »entwaffnen«. Denn die Geschichte der Zivilisationen sei im grundlegenden Unterschied zur Geschichte des Nationalstaates von vornherein »unbewaffnet«. Auf diese Weise stellt Fèbvre der Geschichte der Nationalstaaten als einer Geschichte des Krieges im mehrfachen Sinne die Geschichte der Zivilisationen als eine Geschichte des Friedens gegenüber.

Die hier dezidiert normativ artikulierte historiographische Unterscheidung zwischen (National-)Staat und *civilisation* stand indes im weiteren Zusammenhang eines Diskurses der politisch-epistemologischen Krise des Universalismus okzidentaler Zivilisation im allgemeinen und der französischen Nation im besonderen. Dieser machte sich vor allem an den beiden Weltkriegen sowie dem sukzessiven Ereignis der Dekolonisierung fest und sollte sich schließlich auch in den Lehrplänen und Schulbüchern für den Geschichtsunterricht niederschlagen. Die 1950er und 1960er markierten

in Frankreich eine tief greifende historische Zäsur, da sie nicht nur das Ende der IV. und den Beginn der V. Republik (1958), sondern zugleich das Ende des französischen Kolonialreiches bedeuteten. Da der französische Kolonialismus nicht zuletzt auch ein epistemologisches Projekt darstellte, in dem die Welt durch ein universalistisches (republikanisches) Subjekt der Zivilisation im Modus der Repräsentation angeeignet wurde, betraf die Dekolonisierung unweigerlich auch die Logik kolonialer Repräsentation selbst. »L'apparition de ces phénomènes nouveaux bouleverse les idées reçues: les années 1950–1960 sont celles d'une mise en question des connaissances et des représentations constituées dans la période coloniale.«² Aus diesem Krisenbewusstsein heraus und im Prisma des Ereignisses der Dekolonisierung wurde der Kolonialismus selbst überhaupt erst gewissermaßen zu einem kontingenten historischen Ereignis, während er bis dahin einen integralen Bestandteil des universalistischen republikanischen Selbstverständnisses Frankreichs bildete. Letzteres wird besonders deutlich in den Schulbüchern der III. Republik, die einen veritablen Diskurs der Legitimation des Kolonialismus darstellen.³ In Frankreich waren das republikanische Selbstverständnis der Nation mit der kolonialistischen *mission civilisatrice* dergestalt miteinander verknüpft, dass das Kolonialreich geradezu als zivilisatorische Expansion der Republik sowie Ausdruck des universalistischen Weltbildes inklu-

sive der musealisierenden Repräsentation der Kolonien gelten konnte. Daher stellt sich die Frage, inwiefern sich mit der Dekolonisierung in den 1960ern ein politischer und epistemologischer Bruch zwischen Nation und Zivilisation ereignet hat und wie sich dies im Diskurs der Geschichtsschulbücher niederschlug. Tatsächlich wurde im Verlauf der 1950er und 1960er vor allem unter Federführung von Fernand Braudel der von der Annales begründete Ansatz einer *histoire des civilisations* zumindest teilweise in den Lehrplänen und Schulbüchern für den Geschichtsunterricht verankert. Dies bedeutete eine grundlegende Neuausrichtung der Geschichtsschulbücher insofern, als damit an die Stelle einer primär nationalstaatlich fokussierten politischen Ereignisgeschichte eine umfassende *histoire totale* der verschiedenen Zivilisationen der Welt trat. Allerdings handelte es sich hinsichtlich des Aufbaus der Geschichtsschulbücher um einen Kompromiss zwischen historiographischer Innovation und einem eher staatspolitischen Geschichtsverständnis, da im ersten Teil die beiden Weltkriege und eben auch die daran anschließende Dekolonisierung weitgehend politik- und ereignisgeschichtlich dargestellt werden. Im zweiten Teil folgt dann allerdings eine mitunter zwischen Musealisierung und Historisierung schwankende Darstellung verschiedener Zivilisationen der Welt. Schließlich bestand eine grundlegende Innovation der in den 1960ern eingeführten

Lehrpläne und Schulbücher gerade darin, dass nicht nur die dargestellte Geschichte nunmehr bis in die Gegenwart reichte, sondern darüber hinaus jeweils aktuelle Begriffe und Konzepte zur Beschreibung und Interpretation dieser Geschichte verwendet wurden, um ein Verständnis der gegenwärtigen Welt aus ihrer Geschichte heraus zu ermöglichen. Dies implizierte dann sukzessive ebenfalls die potentielle Einführung so genannter *questions chaudes* bzw. *questions socialement vives*, zu welchen sich nicht zuletzt der Kolonialismus, der Algerienkrieg und die Dekolonisierung mit all ihren Konsequenzen entwickeln sollten.⁴

Seit dem Ende der 1970er und in den 1980ern wurden die Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht zunehmend dafür kritisiert, dass sie die historische Erzählung allgemein und die nationale Geschichte Frankreichs im besonderen in sozialwissenschaftliche Kategorien zerlegen. Diese Kritik mündete schließlich in die Einführung eines neuen Unterrichtsprogramms (Programme Chevènement 1989), das mit dem Ziel verbunden war, (wieder) einen *récit national* in den Geschichtsschulbüchern zu verankern.⁵ Insgesamt lassen sich die im Rahmen dieses Programms entstandenen Geschichtsschulbücher daher als Ausdruck des Diskurses republikanischer Integration charakterisieren. Während in diesem Diskurs die historische Zäsur der Dekolonisierung weitgehend in das Narrativ der Modernisierung und republikanischen

Erneuerung Frankreichs integriert wurde, beeinflussten immer mehr zutiefst gegenwärtige gesellschaftliche Konflikte diese Repräsentation. Dies hat auch zu den anhaltenden und wiederkehrenden Debatten um die Angemessenheit eines zumeist kritisch so genannten (homogenen, linearen und eurozentrischen) *roman national* in den Geschichtsdarstellungen der Schulbücher geführt, insbesondere angesichts der Heterogenität Frankreichs nicht zuletzt infolge postkolonialer Immigration.

»Le statut de l'histoire dans l'enseignement, dans la culture nationale, les usages public sont un héritage dont on ne peut plus se contenter de cultiver les coupons. La nation n'est plus ce qu'elle était, celle des rois qui ont fait la France, celle de l'universalisme de 1789, celle de la »plus grande France«. Le roman national ne parle pas à des populations venues des quatre coins du monde. La société est plurielle, elle est traversée par la mondialisation. Une des conditions de l'élaboration d'un devenir commun est le partage d'un passé fait de conflits et d'échanges, qui a transformé les protagonistes.«⁶

Seit den 1990ern sind die Geschichtsschulbücher zunehmend geprägt durch die historiographischerinnerungspolitischen Debatten um die *lieux de mémoires*, den *patri-moine* der französischen und europäischen Geschichte sowie um den *devoir de mémoire* angesichts heterogener kollektiver Erinnerungsperspektiven, deren potentieller Anerkennung und dem republikanischen

Imperativ einer nationalen Erinnerungspolitik, besonders manifest in den so genannten *lois mémorielles*. Ein zentrales Charakteristikum der Geschichtsschulbücher seit dem Ende der 1990er besteht in diesem Zusammenhang in einer gewissermaßen reflexiven Wendung hin zur Erinnerungspolitik, und zwar nicht nur in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg, sondern zunehmend auch in Bezug auf den Algerienkrieg und den Kolonialismus. Dies schlägt sich dann ebenfalls in der Art und Weise nieder, wie Geschichte und Gegenwart der zeitgenössischen Welt programmatisch miteinander verflochten werden.

»Avec le nouveau programme de Terminale, l'Histoire va, plus que jamais, à la rencontre de l'actualité. Car le monde d'aujourd'hui, si bouleversé, est le fruit de ces grands événements qui se sont passés hier. (...) Une histoire du Monde, de l'Europe, de la France. Depuis 1945 jusqu'à aujourd'hui. Une histoire récente. Une histoire immédiate. Une histoire qui s'écrit encore. Parce que les Archives délivrent peu à peu leurs secrets. Parce que les controverses sont encore vives. Parce que les sujets sont encore brûlants et plongent dans le chaudron de l'actualité. Ce qui renforce encore la nécessité, inhérente à tout enseignement, de transmettre des connaissances, donner des repères, proposer du sens.«⁷

Mithin stehen die Geschichtsschulbücher im Zeichen eines neuartigen Paradigmas der expliziten Erinnerungspolitik: Schulbücher sind

nicht mehr nur Medien, sondern werden immer wieder zum expliziten Gegenstand auch und gerade der postkolonialen Erinnerungspolitik, wie die explizite Bezugnahme auf die *programmes scolaires* insbesondere in den *lois mémorielles* von 2001 zur Anerkennung von *esclavage* und *traite négrière* sowie von 2005 zur Darstellung der französischen Kolonisation zeigt. Die damit einhergehende Politisierung zwischen republikanischer *histoire officielle* und der Anerkennungs- und Erinnerungspolitik verschiedener gesellschaftlicher Akteure schlägt sich besonders intensiv in den neuesten Programmen nieder:

»Ces programmes sont marqués par la promotion d'une «nouvelle citoyenneté». Depuis la publication des programmes Borne, les rapports entre histoire scolaire, champ politique et société civile se sont modifiés. Bien qu'existant déjà auparavant, les pressions exercées par différents groupes sur les producteurs de programmes se sont multipliées. L'histoire scolaire est devenue davantage perméable à certaines attentes sociales et constitue un réel enjeu politique à ce titre. Les «questions socialement vives» sont l'objet de préoccupation de la part des acteurs du secteur éducatif: les enjeux mémoriels et les débats de société pénètrent les salles de classe. C'est par exemple le cas avec l'étude de la guerre d'Algérie et de la période coloniale. Les lois dites 'mémorielles', votées par le Parlement entre la fin des années 1990 et le début des années 2000, politisent certains pans de l'histoire.«⁸

Das Ereignis der Dekolonisierung steht gleichsam paradigmatisch dafür, wie sich im Diskurs der Geschichtsschulbücher eine weitgehend musealisierende Repräsentation der modernen Welt hin zu einer konflikträchtigen Erinnerungspolitik transformiert hat. Neben den beiden Weltkriegen des 20. Jahrhunderts erscheint dabei die Dekolonisierung als entscheidendes historisches Ereignis, das die Gegenwart Frankreichs und der Welt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts maßgeblich affiziert und konstituiert. In Anbetracht des kolonialen Weltbildes der musealisierenden Repräsentation geriet die Dekolonisierung allerdings vom bloßen historischen Ereignis zu einer veritablen Zäsur und sukzessive zum Gegenstand der (postkolonialen) Erinnerungspolitik. Dies wirft schließlich die Frage auf, inwiefern die virulente Performativität der gegenwärtigen postkolonialen Erinnerungspolitik auch und gerade Ausdruck einer umfassenden politisch-epistemologischen Krise der Repräsentation selbst ist. Insgesamt ist der Diskurs der Geschichtsschulbücher in Frankreich jedenfalls seit den 1960ern und insbesondere im Kontext der aktuellen postkolonialen Erinnerungspolitik geprägt von einer Verschiebung der Logik musealisierender Repräsentation hin zur Performativität der *questions chaudes* bzw. *questions socialement vives*. In den *guerres de mémoires* wird die Geschichte mithin zum Schauplatz der Austragung virulenter gesellschaftlicher Konflikte.

¹Lucien Fèbvre: *L'histoire, c'est la paix?*, in: *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, 11, 1, 1956, S.53.

²Claude Liauzu: *Race et civilisation. L'autre dans la culture occidentale*, Paris, Syros, 1992, 444.

³Vgl. Eric Savarèse: *L'ordre colonial et sa légitimation en France métropolitaine. Oublier l'autre*, Paris, Harmattan, 1998, 137.

⁴Siehe hierzu ausführlich Françoise Lanthéaume: *L'enseignement de la colonisation et décolonisation de l'Algérie. État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*, Paris 2002, S. 225–251.

⁵Vgl. Patricia Legris: *On n'apprend plus l'histoire à nos enfants! Retour sur la polémique de l'enseignement de l'histoire en France au tournant des années 1970-1980*, in: Julien Barroche/Nathalie LeBouedec/Xavier Pons (ed.): *Les Figures de l'Etat éducateur*, Paris, Harmattan, 2008.

⁶Claude Liauzu: *Entre histoire nostalgique de la colonisation et posture anticolonialiste. Quelle critique historique de la colonisation?*, Colloque pour une histoire critique et citoyenne. Le cas de l'histoire franco-algérienne, 20–22 juin 2006, Lyon, ENS LSH, 2007, http://w3.ens-lsh.fr/colloques/france-algerie/communication.php?id_article=209.

⁷Histoire, terminale, Paris, Bréal 2004, op. cit., 4sq. (Hervorhebungen im Original).

⁸Patricia Legris: *Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire*, in: Laurence de Cock/Emmanuel Picard (ed.): *Emmanuelle Picard (ed.): La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone, 2009, 51.