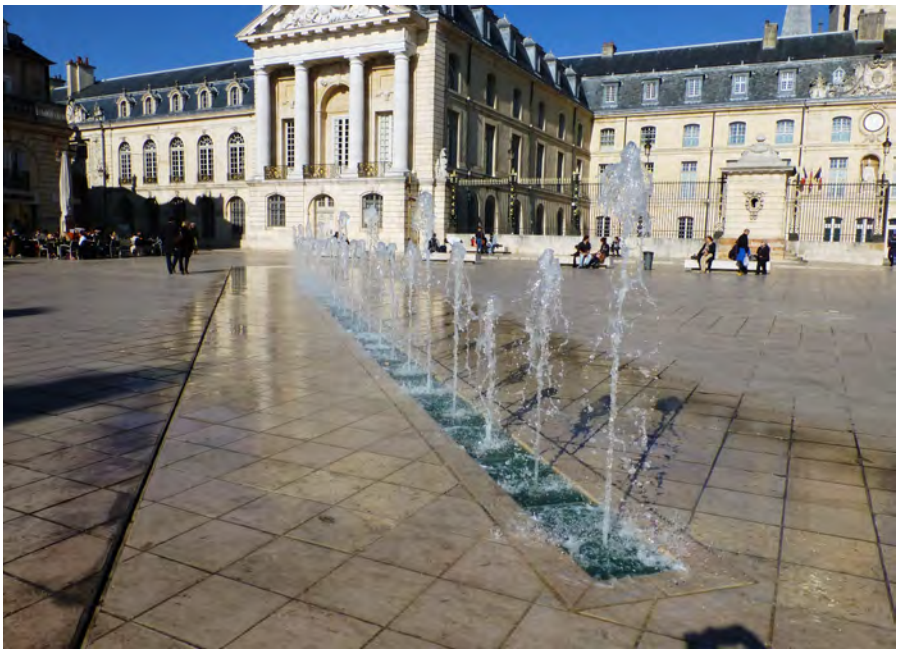
seit 1954

# Carolus-Magnus-Kreis

Vereinigung für deutsch-französische pädagogische und kulturelle Zusammenarbeit e.V.

Association pour la coopération franco-allemande culturelle et pédagogique



## La Grande Guerre et ses grandes conséquences – Vom Ersten Weltkrieg zum Europa von heute: neue Konfliktlösungen und motivierender Fremdsprachen- und Geschichtsunterricht

## Jahrestagung des Carolus-Magnus-Kreises vom 29. Oktober - 1./2. November 2015 in Dijon in Kooperation mit der Maison de Rhénanie-Palatinat

WEINGUT GE JAKOBSHOF

HG-VinArt Kunst und Wein

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Copyright © 2016 Carolus-Magnus-Kreis, Mönchengladbach.

Egelhoff, Hans-Günter:
La Grande Guerre et ses grandes conséquences – Vom Ersten Weltkrieg zum Europa von heute: neue Konfliktlösungen und motivierender Fremdsprachen- und Geschichtsunterricht
Jahrestagung des Carolus-Magnus-Kreis in Dijon 2015
Hrsg. vom Carolus-Magnus-Kreis. – 1. Ausg. 2016 –
Auflage 350, ISBN 978-3-9817143-1-9

Jahrestagung des Carolus-Magnus-Kreis vom 29.10. - 01./02.11.2015 in Dijon mit dem Thema:

# La Grande Guerre et ses grandes conséquences – Vom Ersten Weltkrieg zum Europa von heute: neue Konfliktlösungen und motivierender Fremdsprachen- und Geschichtsunterricht

## in Kooperation mit der Maison de Rhénanie-Palatinat

Der CAROLUS-MAGNUS-KREIS dankt
- dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD/KMK) für seine Unterstützung

- den Sponsoren und Förderern:

· Weingut Jacobshof, Hillesheim
· HG-VinArt, Mönchengladbach

für die finanzielle Unterstützung

- den Autoren für die Beiträge.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den namentlich verzeichneten Autoren.

| | |
|---|---|
| Redaktion: | Hans-Günter Egelhoff |
| Fotos: | Hans-Günter Egelhoff, Christine Theiß |
| Layout: | Hasan Kamps, third eye media, Korschenbroich |
| Lektorat: | Doris Mielke, Germanistin, Mönchengladbach |
| | Françoise Wörndle, Romanistin, Mönchengladbach |

# Inhaltsverzeichnis

**Hans-Günter Egelhoff** 5
Vorwort

**Hans-Günter Egelhoff** 6
Eröffnungsansprache

**Hans-Günter Egelhoff** 7
Ansprache beim Empfang in den Cuisines Ducales

**Nicole Faessel** 8
La Grande Guerre et ses grandes conséquences –
la politique étrangère entre la guerre et la paix dans le passé et dans l'actualité

**Richard Stock** 14
Das europäische Trauma – Die Friedensbotschaft von Fiquelmont

**Lutz Rieckenberg/Uwe-Michael Fanio** 23
Protokoll des Vortrags von Richard Stock

**Uwe-Michael Fanio** 24
Zusammenfassung der Diskussion

**Hans-Günter Egelhoff** 25
Ausgewählte Passagen aus dem Kriegstagebuch meines Vaters Werner Egelhoff, geb. 5.12.1900 –
Erziehungsziele vor und nach dem Ersten Weltkrieg

**Alexander Schröer** 36
Berufliche Orientierung – Praktika in Deutschland und Frankreich

**Rainer Bendick** 39
„Forger ensemble une mémoire commune" (François Hollande, 3.8.2014, am Hartmannsweilerkopf):
deutsch-französischer Wunschtraum oder reale Perspektive? – Möglichkeiten und Grenzen eines bi-nationalen
deutsch-französischen Geschichtsunterrichts

**Paule Jane Albertini** 49
Ansprache anlässlich ihrer offiziellen Ehrung in Dijon

**Impressionen** 50

Mit dem Thema **La Grande Guerre et ses grandes conséquences – Vom Ersten Weltkrieg zum Europa von heute: neue Konfliktlösungen und motivierender Fremdsprachen- und Geschichtsunterricht** haben wir als deutsch-französische Vereinigung von 1954 einen Beitrag zur Erinnerungskultur im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg auf französischen Boden geleistet, der insbesondere politisch und historisch interessierte Teilnehmer angezogen hat.
Wir danken **Till Meyer** sehr, dass wir unsere Tagung in der Maison Rhénanie-Palatinat durchführen konnten, wozu er bereits 2014 sein Einverständnis anlässlich des 59. Kongresses der VDFG/FAFA in Dijon gegeben hatte.

Zu Beginn sprach die Juristin **Nicole Faessel** aus Metz über *la politique étrangère entre la guerre et la paix dans le passé et dans l'actualité.* Dabei widmete sie sich in ihrer Muttersprache insbesondere der Außenpolitik in der Vergangenheit und der Gegenwart Frankreichs, wobei sie die Umwälzungen in der Karte Europas und die Auswirkungen der Friedensverträge behandelte sowie einen Blick in die Zukunft warf. Als Präsidentin des *Comité d'Historicité Européen de la Lorraine*, dessen Schutzpatron **Karl der Große** ist, legt sie Wert darauf, dass die Erkenntnisse aus der Analyse der Vergangenheit den Frieden in Europa voranbringen sollen.

Ebenfalls aus Metz kommend hat sich **Richard Stock**, Direktor des *Centre européen Robert Schumann*, als Ausgangspunkt seiner Ausführungen die „Friedensbotschaft von Fiquelmont an die kommenden Generationen" gewählt. Dieser Aufruf zum Frieden, unterschrieben von sechs deutschen Soldaten während des Ersten Weltkriegs, hatte nach der Friedenskonferenz von Versailles 1919 keinen Erfolg. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg gelang die Schaffung eines gemeinsamen Europas. In seinem Vortrag ging Richard Stock der Frage nach, was „wir für die Zukunft Europas aus dem Trauma des Ersten Weltkriegs lernen" können.

Auch in meinem Vortrag gibt es einen konkreten Ausgangspunkt: das Kriegstagebuch meines Vaters **Werner Egelhoff**, das er als fast Vierzehnjähriger drei Jahre lang während des Ersten Weltkriegs geschrieben hat. Mein Beitrag soll Antworten auf die Fragen geben, in welcher Zeit mein Vater als Schüler lebte, was zum Krieg führte und welche Konsequenzen für die Erziehung der Jugend gezogen wurden. Dazu habe ich politische Reden und Richtlinien der Ministerien in Originaldokumenten vor dem Ersten Weltkrieg bis nach dem Zweiten Weltkrieg untersucht.

Was ein motivierender Fremdsprachenunterricht bewirken kann, zeigt der Beitrag von **Alexander Schröer**, Organisator des Betriebspraktikums des Otto-Schott-Gymnasiums Mainz in Frankreich, in beeindruckender Weise. Alexander Schröer macht deutlich, dass aufgrund des deutsch-französischen Elysée-Vertrages von 1963 in den Partnerstädten Mainz und Dijon bilinguale Züge eingerichtet wurden, die etwa um 1990 auch ein zweiwöchiges Betriebspraktikum zur Folge hatten.
Zwei ehemalige Absolventen, Etienne Fritz und Paul Brigand, waren in der MRP anwesend und berichteten von ihrem Praktikum – ein beredtes Beispiel für ein fruchtbares und friedvolles Miteinander zwischen Frankreich und Deutschland.

**Rainer Bendick**, Mitherausgeber des deutsch-französischen Geschichtsbuches, zeigt in einem eindrucksvollen Beitrag, welche Lösungen exemplarisch für die Herausforderungen stehen, um den Wunsch des französischen Staatspräsidenten François Hollande „forger une mémoire commune" zu realisieren. Am 3. August 2014 trafen sich François Hollande und der deutsche Bundespräsident Joachim Gauck am Hartmannsweilerkopf. Hollande unterstrich die Bedeutung der Gedenkfeiern an den Ersten Weltkrieg, während Gauck „das Zerstörungswerk des Krieges" hervorhob.
Rainer Bendick will ein „gemeinsames deutsch-französisches Nachdenken über Didaktik und Methodik des Unterrichts" anstoßen, um zu weiteren Fortschritten auf dem Feld der deutsch-französischen Freundschaft zu kommen.

Kulturelle Höhepunkte waren eine fast zweistündige Stadtführung, die in den **Cuisines Ducales** endete, wo uns bereits **Benoît Bordat** erwartete, der als Conseiller Municipal den Bürgermeister von Dijon vertrat, uns herzlich begrüßte und sich redlich abmühte, die Krawatte anzulegen, die er vom Oberbürgermeister der Stadt Mönchengladbach, dem aktuellen Sitz des CMK, **Hans Wilhelm Reiners**, durch mich überreicht bekam, sowie die Führungen durch das **Clos de Vougeot** und das **Cassissium** mit dégustation.

**Paule Jane Albertini**, die von mir als Vorsitzenden wegen ihrer Verdienste um die deutsch-französische Freundschaft offiziell geehrt wurde und die Ehrenmedaille des CMK erhielt, bedankte sich bewegt und lud die Teilnehmer der Jahrestagung zu einem Pot d'amitié ein.

Sehr geehrter Herr Meyer, liebe CMKler, liebe Teilnehmer,

Wir freuen uns sehr, dass wir unsere diesjährige Jahrestagung hier in der Maison Rhénanie-Palatinat durchführen dürfen.

Seit 2006 gehen wir wieder regelmäßig, diesmal alle drei Jahre, nach Frankreich, nachdem unsere Schwesterorganisation, die A.L.F.A., sich im Jahre 2000 aufgelöst hat. Dies sage ich insbesondere den Teilnehmern, die zum ersten Mal eine Jahrestagung des CMK besuchen.

Zu Dijon habe ich eine besondere Beziehung: Hier habe ich 1966/67 studiert, im Studentenheim Bossuet gewohnt, im DUC Basketball und in der Académie-Mannschaft mit einem anderen Deutschen Fußball gespielt. Acht Jahre später habe ich nach der Tagung des CMK auf der Insel Reichenau eine Französin kennengelernt, mit der ich einen Austausch mit Skifahren und Unterricht im Chalet gegründet habe, der 25 Jahre gedauert hat.

Im vorigen Jahr fand hier der 59. Kongress der VDFG/FAFA statt, auf dem Herr Meyer und ich dann über das jetzige Thema und den möglichen Tagungsort gesprochen haben.

Das Thema *La Grande Guerre*, das in Frankreich eine deutlich größere Rolle spielt als in Deutschland, hat, wie man sieht, keine große Anzahl von Teilnehmern nach Dijon angezogen.

Aber es ist wichtig und unausweichlich, denn jede Familie in Frankreich und Deutschland ist davon betroffen: In meiner Familie z. B. sind in Frankreich die männlichen Erben unseres Weingutes gefallen, während mein Großvater mütterlicherseits in Verdun gekämpft hat, ohne einen Kratzer abzubekommen.

Frankreich und Deutschland sind heute versöhnt und die Motoren der Europäischen Union. Wir, der CMK, wollen zu dieser Entwicklung beitragen. Ich wünsche allen eine interessante Tagung und fruchtbare Anregungen und Gespräche.

Ihnen, Herr Meyer, möchte ich für Ihre Gastfreundschaft in der MRP im Namen des CMK ein Geschenk überreichen, das an unsere Festveranstaltung 2014 in Freiburg erinnert, die eine Zukunftsdebatte angestoßen hat, die uns mit neuem Schwung in die nächsten zehn Jahre führen soll.

Und nun darf ich euch und Ihnen Frau Nicole Faessel aus Metz vorstellen, die freundlicherweise aufgrund der Vermittlung von Paule Jane Albertini sofort bereit war, den Part von Bernd Finger zu übernehmen, der als Direktor des Goethe Instituts Lyon über „Auswärtige Kulturpolitik zwischen Krieg und Frieden – Vergangenheit und Gegenwart“ sprechen wollte, aber aus beruflichen Gründen absagen musste. Frau Faessel ist die Präsidentin der Association LE COMITE D'HISTORICITE EUROPEEN DE LA LORRAINE, deren Schutzpatron Karl der Große ist. Alls weitere wird sie selbst darlegen. Bitte sehr, Madame.

Monsieur le Conseiller Municipal, cher Monsieur BORDAT,

Nous sommes très heureux que vous recevez notre association aujourd'hui dans cette partie particulière du Palais des Ducs.

Comme vous le savez des informations que je vous ai fait envoyer, nous avons déjà 60 ans et nous avons fêté cet anniversaire à Fribourg l'année dernière.
En 1954, environ 10 ans après la deuxième Guerre Mondiale, le premier but de notre association, c'était la réconciliation entre nos deux pays.
Cette année, pendant la période du Centenaire, le thème de notre colloque c'est *La Grande Guerre et ses grandes conséquences – Vom Ersten Weltkrieg zum Europa von heute: neue Konfliktlösungen und motivierender Fremdsprachen- und Geschichtsunterricht.*
A cette époque-là, le nombre des personnes qui étaient convaincues d'une réconciliation, étaient très limitées.

Nous avons choisi Dijon comme lieu de notre colloque pour plusieurs raisons:
Tous les trois ans, nous allons en France pour organiser un colloque. En 2006, nous étions à Mittelwihr, en 2009 à Montpellier, en 2012 à Lille. Vous voyez que ce sont des villes où on aime vivre, avec un passé intéressant et dans une région attirante.

Dijon m'a toujours fasciné. Après mes études en 1966/67 ici à Dijon, j'ai organisé pendant 25 ans des rencontres internationales scolaires ce qui fait que je joins toujours mes amis quand je suis en Bourgogne.

La France et l'Allemagne sont devenues des amis, les moteurs de l'Europe, mais l'actualité a montré qu'il faut toujours garder le moteur en bon état. Nous, le CMK, en tant qu'association civile, nous allons contribuer notre part pour que ce moteur marche.

Comme notre association a son siège social à Mönchengladbach, le Maire de ma ville, Monsieur Hans Wilhelm Reiners, a bien voulu vous transmettre ses meilleurs voeux. Comme souvenir de cette réception j'ai l'honneur de vous rendre cette lettre avec un cadeau de la ville de Mönchengladbach.
J'ajoute celui du Carolus-Magnus-Kreis: un vin particulier créé par mon cousin Gerald Egelhoff pour le 60-ième anniversaire du CMK. Merci pour votre accueil.

**Nicole Faessel** La Grande Guerre et ses grandes conséquences – la politique étrangère entre la guerre et la paix dans le passé et dans l'actualité

## REMERCIEMENTS

Permettez-moi dans un premier temps de vous remercier chaleureusement de m'avoir invitée à votre prestigieux colloque organisé par votre brillante association du cercle «CAROLUS-MAGNUS-KREIS».
Je tiens à remercier plus particulièrement monsieur Hans-Günter Egelhoff et mon amie Paule Jane Albertini, (qui va être récompensée ce soir) de m'avoir permis de vous connaître.
Il n'est pas sans rappeler les liens étroits qui unissent nos deux villes de Metz et Dijon par le biais de Jacques Bénigne BOSSUET. Né à Dijon le 27 septembre 1627 et prêtre à Paris en 1652, il commence à prêcher pour la première fois à la cathédrale de Metz.

Le thème du colloque «la Grande Guerre» et ses grandes conséquences rentre parfaitement dans le cadre de l'association «Comité d'Historicité Européen de la Lorraine» que je préside depuis un certain nombre d'années et qui a justement pour objet l'étude des phénomènes du passé pour mieux appréhender l'avenir! Et surtout de promouvoir la paix en Europe.
C'est ainsi que le thème de mon intervention sera la politique des affaires étrangères entre guerre et paix; le passé et l'actualité en France, sans omettre une référence à mon département d'origine la Moselle et plus particulièrement Metz qui fut, comme chacun le sait, annexée. Vaste sujet que les affaires étrangères car cela sous entend l'aspect économique, social, politique, diplomatique, qui vont être successivement mais aussi succinctement abordés!
L'importance des personnages impliqués dans la tentative de conciliation, voire de réconciliation va varier en fonction des personnalités des uns et des autres.
Le plan de mon intervention va s'articuler en deux parties (n'oublions pas que je suis juriste et non historienne) qui assez logiquement traiteront d'une part, du passé – du bouleversement de la carte de l'Europe et les limites des traités de paix – et d'autre part de l'avenir.

## INTRODUCTION

La guerre de 14 - 18 a entraîné des millions de morts; on estime le chiffre à 9 millions de morts et des millions de mutilés; ce que l'on a appelé les **«gueules cassées»**. Les conséquences sont terribles; **tout d'abord la ruine économique de l'Europe**. La guerre avait ruiné certains pays européens; elle avait au contraire créé une prospérité remarquable chez certains autres tel le Japon et les Etats-Unis. Le rétablissement d'un certain équilibre économique était une source de difficultés.
Puis de graves problèmes psychologiques se posent!
Il y a une crise morale avec une impression générale de l'horreur. Les combattants revenaient bien décidés à imposer des transformations profondes à un ordre qui avait révélé son impuissance à maintenir la paix.
Pourront-ils réaliser cette ambition?
La littérature est empreinte de cette période à travers:

- Roland Dorgelès «Les Croix de bois» (Il a filmé la camaraderie des tranchées.)
- Henri Barbusse «Le feu». Il est un des témoins majeurs de la Grande Guerre. Il obtient le prix Goncourt en 1916.
- Erich Maria Remarque «A l'ouest rien de nouveau» *Im Westen nichts Neues* qui décrit la première guerre mondiale.
- Maurice Genevoix «Ceux de 14»
- Parallèlement se développe du «Pacifisme» qui se traduit par la réunion de la conférence de la paix à Versailles (18 janvier – 28 juin 1919).

### I. Le bouleversement de la carte de l'Europe et les limites du traité (1919 – 1939)

#### A) Une nouvelle carte de l'Europe

- La destruction des trois empires
  - Concernant l'Allemagne et son territoire:
    Elle perd 1/7 de son territoire et 1/10 de sa population. L'Alsace et la Lorraine furent restituées à la France à dater de l'armistice. Poincaré et Clémenceau s'y étaient rendus dès novembre 1918 et des Cérémonies émouvantes avaient marqué le retour des provinces perdues!
    La Belgique annexe les cantons EUPEN et MALMEDY; mais elle ne peut obtenir ni le Luxembourg, ni la rive gauche de

l'Escaut appartenant aux Pays Bas. L'accès de la Pologne à la mer nécessite la création d'un corridor qui séparait la Prusse orientale du reste de l'Allemagne.
L'Allemagne abandonnait la POSNANIE et une partie de la Prusse occidentale. A cette humiliation de voir son territoire coupé en deux s'ajoutait le fait que DANTZIG, ville purement allemande, mais seul grand port de la région, devenait une «ville libre» contrôlée par la S.D.N. (Societé des Nations). Les Polonais y auraient libre accès.
Les autres pays, non partie prenante du traité de Versailles, ne sont là qu'en «consultation». Le vrai souci d'empêcher le retour à une folie meurtrière ; mettre la guerre au ban de l'histoire; il faut que la «Grande Guerre» devienne la «der des ders».[1]
D'autres traités sont à citer:
1. Saint Germain (Autriche) 10/09/1919
2. Neuilly (Bulgarie) 27/11/1919
3. Trianon (Hongrie) 4/06/1920
4. Sèvres (Turquie) 10/08/1920

Que consacraient-ils?
L'Allemagne responsable doit payer les réparations.

· L'Autriche-Hongrie est disloquée.
A la place d'un grand et puissant Etat, qui barrait la route aux ambitions allemandes vers le Danube, il n'y avait plus désormais qu'une constellation de petits états successeurs.
L'équilibre Européen était rompu en Europe centrale et cela au profit de l'Allemagne.
D'innombrables querelles surgirent et empêchèrent une vaste union économique.

· Concernant l'Empire ottoman.
Il cède sa place à une nouvelle Turquie. S'ajoute des pertes de territoire du Moyen-Orient partagés entre la France et l'Angleterre.
La Grèce bénéficie de la THRACE orientale et la côte d'Asie Mineure où habitait une nombreuse population grecque.

Ainsi vont apparaître de nouveaux pays. La carte de l'Europe est refaçonnée.
Il y a démantèlement des Empires donnant naissance à tout ou en partie, à de nouveaux états:

- La Tchécoslovaquie composée de la Bohème, la Moravie, la Slovaquie et Ruthénie subcarpatique.
- La Yougoslavie: c'est l'annexion du Monténégro, une partie de la Macédoine bulgare mais surtout la Bosnie, l'Herzégovine, la Croatie et une grande partie de la Slovénie
- La Pologne reconstituée à partir de territoire enlevé à l'Autriche-Hongrie (Galicie), à l'Allemagne et à la Russie.
- L'annexion du Tyrol et de l'Istrie par l'Italie et de la Transylvanie par la Roumanie.

Se posera alors la question des diverses nationalités dans chacun de ces états constitués de toutes pièces.

**B) La S.D.N. On l'a appelé «le pacte» ou covenant**

La S.D.N. est issue d'un projet déposé le 14 février 1919 par Wilson, et légèrement modifié au cours de la discussion.
Sa composition
En font partie:

- De droit les puissances signataires de la convention et sans autre formalité.
- Celles qui sont invitées à donner leur adhésion et l'enverront dans un délai de deux mois pourront être admises, mais seulement après un vote favorable.
- Celles qui demanderont à y entrer et fourniront des garanties sûres de leur bonne foi et de leur bonne volonté.
- L'Allemagne était exclue sans être nommée.

Son siège est à Genève.
Son objet: Garanties réciproques pour le maintien de la paix, l'exécution des traités, l'observation des règles du droit des gens, règlement des différents par voie d'arbitrage ou par arrêts motivés, et enfin mandats internationaux conférés à certaines puissances pour l'administration des colonies enlevées à l'Allemagne, pour la protection et la tutelle des populations orientales récemment affranchies!
Ses moyens d'action:
Avant tout la PERSUASION; elle doit être une «force morale organisée». Elle publie des déclarations, convoque où et quand elle veut des conférences internationales qui légifèrent sur les questions politiques, sociales, économiques les plus diverses mais pour que leurs décisions soient obligatoires, il faut qu'elles réunissent tantôt les 2 deux tiers, tantôt l'unanimité des voix.

Les Etats qui manquent à leurs engagements peuvent être frappés d'exclusion. Contre eux et contre les perturbateurs de la paix, des sanctions rigoureuses sont édictées. Rupture économique et financière, blocus éventuels et même action militaire, mais ces menaces risquaient d'être lettre morte, faute de moyens matériels pour en assurer l'exécution et Wilson ne voulait pas entendre parler d'une «gendarmerie internationale».
Il ne faut pas oublier que l'Allemagne depuis la signature de l'armistice connut des discussions intérieures et des crises révolutionnaires qui mirent en péril son unité et même son existence nationale!
Exemples: Les SPARTAKISTES, dirigés par Karl LIEBKNECHT et Rosa LUXEMBURG sont arrêtés et exécutés. Les grèves se multi-

[1] la dernière des dernières (guerres)

plient, on assiste alors à des manifestations nationalistes et militaristes, à la rentrée triomphale des régiments de la garde à Berlin, aux hommages rendus aux fils de Guillaume II, à des provocations directes: Insultes aux drapeaux des alliés, attentats contre les membres de leurs missions militaires, injures et menaces dans les journaux, récriminations sans fin et protestations! L'Allemagne n'acceptait ni ne comprenait les conséquences de sa défaite!
Les alliés n'interviennent pas dans les affaires de l'Allemagne.
Suite à la crise économique de 1929, dans la vie économique, le nationalisme triomphe! Aux Etats-Unis, le président Franklin Roosevelt et ses conseillers annoncent le New Deal! L'Allemagne et l'Italie s'orientent vers un régime d'autarcie économique, où l'état s'efforce de développer la production nationale, afin de restreindre les denrées alimentaires venant de l'étranger.
Dès 1924, le programme d'Hitler dans «Mein Kampf» est «d'assurer le redressement national et fournir les moyens nécessaires à une politique étrangère efficace, capable de conserver, développer et nourrir dit-il notre peuple».

**C) Source de conflit et volonté de paix**

- Lacunes et faiblesses des traités
- Le traité de Versailles comportait plusieurs dispositions:
  - De nombreuses mesures sont prises pour limiter le pouvoir militaire de l'Allemagne et protéger ainsi les états voisins. Ces clauses militaires forment la cinquième partie du traité.
  - L'Allemagne doit livrer 5000 canons, 25000 avions, ses quelques blindés et toute sa flotte!
  - Son réarmement est strictement limité. Elle n'a plus droit aux chars, à l'artillerie et à l'aviation militaire.
  - Son armée sera limitée à un effectif de 100.000 hommes et le service militaire aboli.
  - Quant aux dispositions économiques et financières.
  - Le montant des dommages et intérêts s'élèvent à 132 millions de marks d'or.
  - Le montant total des dommages causés par la guerre aux Alliés a toutefois été estimé à 150 millions de marks d'or.
  - Plusieurs sanctions commerciales et des livraisons en nature complètent ce volet économique:
    - L'Allemagne perd la propriété de tous ses brevets (l'aspirine de Bayer tombe ainsi dans le domaine public).
    - Les fleuves Rhin, Oder et Elbe sont internationalisés et l'Allemagne doit admettre les marchandises en provenance d'Alsace – Moselle et de Posnanie sans droits de douane.
    - En outre, le pays doit livrer aux Alliés du matériel et des produits.
  - En conclusion, juridiquement et sous l'influence de Wilson, les Alliés, n'annexent pas purement et simplement ces territoires; Ils administrent sous mandat de la S.D.N., formule «ad hoc», créée pour l'organisation de nouveaux états.

La Russie est exclue de la conférence de la paix. Se considérant comme trahie par le traité de Brest-Litovsk, les pays de l'entente dès 1918 envoyèrent des troupes à la périphérie de la Russie.
Dès leur signature, les traités sont contestés aussi bien par les vaincus que par certains vainqueurs.
En effet, le traité de Versailles a fait l'objet de multiples critiques. Les frustrations qu'il a fait naître, ainsi que les déséquilibres qu'il a engendrés, ont joué un rôle non négligeable dans la politique européenne des décennies. Selon l'article 231 «l'Allemagne est considérée comme responsable de la guerre».
La France, principale bénéficiaire des traités, notamment l'Alsace Moselle qui retourne dans le giron français, aurait souhaité la création d'un **Etat tampon** indépendant en Rhénanie, notamment sur la rive gauche du Rhin, mais elle n'obtient qu'une garantie verbale des alliés Anglo-américains de soutenir la France en cas de nouvelle agression allemande (promesse qui se révèlera illusoire).
Certains, à droite, préconisaient d'annexer la Sarre et railleront Clémenceau comme «Perd la Victoire!»

- La Turquie ne gardait pas CONSTANTINOPLE mais un officier MUSTAFA KEMAL dénonce le traité de Sèvres et, après la bataille de SAKARYA, put obliger les populations grecques, par la force, à évacuer l'Asie Mineure.

MUSTAFA KEMAL, surnommé «ATATURK» (Père des Turcs) entreprit de faire de la Turquie nouvelle une république nationaliste, moderne, laïque, reposant sur une forte armée.

- Les foyers de crise en Europe

**Le «corridor» de Dantzig**
En effet l'accès de la Pologne à la mer nécessite la création d'un «corridor» qui séparait la Prusse orientale du reste de l'Allemagne. L'Allemagne abandonnait la POSNANIE et une partie de la Prusse occidentale. A cette humiliation de voir son territoire coupé en deux s'ajoutait le fait que DANTZIG, ville purement allemande, mais seul grand port de la région, devenait une «ville libre» contrôlée par la S.D.N. Les Polonais y auraient libre accès.
**Vilnius est source de conflit entre Polonais et Lituaniens. La question ADRIATIQUE entre l'Italie et la Yougoslavie.**
L'Italie ambitionnait d'annexer les territoires que les alliés lui avaient promis par le traité de Londres de 1915.
L'armistice de Ville Giusti lui permit d'occuper ces territoires. Mais le président Wilson n'avait pas signé le traité de Londres. Le principe des nationalités dont il était le défenseur l'amenait à défendre les revendications des Slaves du sud sur la REGION Julienne et la Dalmatie, qui, à l'exception de certaines villes côtières et notamment du grand port de TRIESTE, étaient entièrement peuplées de Slovènes, de Croates et de Serbes.

Les Italiens ajoutaient à leurs prétentions la revendication du port de FIUME, ancien débouché de la Hongrie vers la mer.
L'opposition de Wilson empêche tout accord, excepté sur le TRENTO, qui fut annexé sans difficulté jusqu'au col du BRENNER, quoique sa partie nord, le «Haut Adige» ou «Sud Tyrol», soit de langue allemande.
Il fallut attendre l'échec du candidat Wilson aux élections présidentielles de novembre 1920 pour que la Yougoslavie, petite puissance qui ne se sentait plus soutenue, se résigne à signer le Traité de RAPALLO, le 12 novembre 1920, qui cédait la région Julienne à l'Italie. A Fiume, le poète et romancier Italien Gabriele d'Annunzio, ultra nationaliste, s'empara du pouvoir avec une troupe de volontaires, les «arditi».
Les troupes Italiennes, au bout d'un an, l'obligèrent à évacuer la ville qui devient une ville libre. En 1924, l'Italie l'annexe à son territoire.
En Allemagne, la crise culmine avec l'occupation de la RUHR en 1923. Si l'Allemagne devait payer, elle payait irrégulièrement les réparations; Poincaré en vint à l'idée qu'on pourrait l'obliger à payer les réparations en opérant un coup de force, l'occupation comme «gage productif» de l'importante zone industrielle de la RUHR. L'Allemagne proteste, le gouvernement donne l'ordre aux ouvriers de se mettre en grève; ce fut la résistance passive.
Elle finit par échouer; les ouvriers reprennent le travail et Gustav STRESEMANN, nommé chancelier le 31 août 1923, décide de mettre fin à la résistance passive et de négocier avec la France la reprise du paiement des réparations.

- La détente et les rapprochements pacifiques
  On peut noter le rôle important des Etats-Unis et aussi de l'Angleterre pour aider à la reconstruction de l'Allemagne.
  - Le plan DAWES
    Il fut adopté au cours de l'été 1924 par une conférence réunie à Londres. Poincaré vainqueur de l'épreuve de force l'amène à accepter la nomination d'une commission présidée par le général américain Dawes, destinée à réviser le plan des réparations. Il fixait des paiements échelonnés sur cinq ans; Henriot successeur de Poincaré, y représentait la France. On décida l'évacuation de la Ruhr, puis en 1925 celle de la zone de Cologne, occupée en vertu du Traité de Versailles.

  - Le plan Young en 1929
    Quant à lui, il vint couronner une période de détente entre la France et l'Allemagne car ce plan visait à réduire les annuités allemandes et en fixait le paiement jusqu'en 1988!
    Il fut adopté le 31 août de la même année à la conférence de la Haye et en échange, il fut décidé d'achever l'évacuation de la Rhénanie en 1930 au lieu de 1935.
    La politique de la France aurait été dominée depuis la victoire de 1918, par la crainte d'une revanche allemande imminente avec l'arrivée d'Hitler au pouvoir.
    Il était indispensable de contraindre l'Allemagne à respecter la démilitarisation de la Rhénanie et confirmer la supériorité militaire française, réorganiser l'armée, développer les moyens diplomatiques, en élargissant le système d'alliances et en «neutralisant l'Italie».
    A cette politique, certains ministres français, Pierre LAVAL, Pierre Etienne FLANDIN suggéraient un rapprochement avec l'Allemagne, une politique de «repliement».
    En 1931, la crise économique incite après une négociation menée en grand secret à un projet d'union douanière entre l'Allemagne et l'Autriche.
    Les divergences en 1935 aboutissent quand même à ce commun accord selon lequel la France n'est pas en état de jouer en permanence le rôle du «gendarme de l'Europe».

Aristide BRIAND ministre des affaires étrangères en avril 1925 avait pour homologue en Allemagne STRESEMANN. Les deux hommes étaient favorables à un rapprochement qui se fit en quatre étapes:

- Traité de Locarno (octobre 1925) qui a abouti à une garantie mutuelle des frontières franco-allemandes et belgo-allemandes. L'Allemagne reconnaissait ainsi librement la perte de l'Alsace et de la Moselle.
  Elle promettait de ne pas envoyer de troupe dans la zone démilitarisée.
- 1926 – l'admission de l'Allemagne à la S.D.N.
- Le pacte Briand Kellog (août 1928) L'Allemagne signe ce pacte de renonciation à la guerre, STRESEMANN en profite pour reposer la question de l'évacuation anticipée de la Rhénanie.
- Le plan Young: diminution de la dette

En littérature le mouvement est de même nature avec Jean Giraudoux «Siegfried» et «Siegfried et le Limousin»

Le retour des crises
Ces tentatives de rapprochement vont tourner court avec la crise économique de 1929.
Le «jeudi noir» de Wallstreet. La crise boursière était liée à deux phénomènes de surproduction et l'abus du crédit. Le chômage s'en suivit.
Puis cette crise s'étend au monde entier. S'ajoutent encore les faiblesses de la S.D.N. Les Etats-Unis n'en étaient pas membre, l'Allemagne vaincue et la Russie révolutionnaire en étaient exclues.
Son plus grave échec fut celui de 1931-32: lorsque le Japon envahit la Manchourie chinoise, la S.D.N. n'osa même pas déclarer le Japon coupable d'agression.
L'échec du protocole de Genève. En cas de conflit, l'arbitrage serait obligatoire. Le refus par un des partenaires le ferait reconnaitre comme agresseur. Des sanctions lui seraient alors automatiquement appliquées! Ce système garantissait la sécurité. On procéderait alors au désarmement! Le protocole échoua après la chute de MACDONALD!
Puis c'est l'arrivée d'Hitler au pouvoir en 1933. L'Allemagne va quitter la S.D.N. Hitler voulait créer une puissante armée allemande.

En janvier 1934, Hitler signe avec la Pologne, alliée de la France, un pacte de non agression qui constituait un véritable revirement de la Pologne.
Le 25 juillet 1934, un groupe de nazis allemands assassine le chancelier autrichien DOLLFUSS, avec l'appui secret d'Hitler. Le but était de s'emparer du pouvoir en Autriche et de proclamer l'union avec Allemagne. La manœuvre échoua par suite de la réaction de MUSSOLINI!
Puis première tentative d'ANSCHLUSS de l'Autriche.

**D) Accords de STRESA**

- Tournant de 1935
  En 1934, la politique de Louis BARTHOU était de «grouper les intérêts européens que pouvait menacer le rapide relèvement de l'Allemagne».
  Le ministre français des affaires étrangères se proposait non seulement de resserrer les liens entre la France et les états de la petite Entente et d'obtenir de la Grande Bretagne une participation directe à l'effort de réarmement, mais surtout de réaliser une conjoncture politique nouvelle, en ralliant au «Système français» l'Italie dont l'affaire autrichienne éveillait l'inquiétude et en attirant dans le concert européen l'URSS, victime désignée de l'expansion germanique.
  Malgré la disparition tragique de Louis Barthou, cette politique a été tentée, mais dans un style tout différent, par Pierre Laval; elle a abouti au printemps de 1935, d'une part aux accords conclus à STRESA avec l'Italie, d'autre part au pacte franco-soviétique du 2 mai 1935!
  Le but de la conférence de STRESA était que L'Italie soit d'accord avec la GRANDE BRETAGNE et la France.
  Le 11 avril 1935 eut lieu la conférence de STRESA, au bord du Lac Majeur. Mussolini était d'accord avec les démocraties pour arrêter Hitler et en particulier pour garantir l'indépendance de l'Autriche. Cet accord à trois était fragile. La crise Italo-éthiopienne allait le briser. MacDonald participait pour la Grande Bretagne et Flandin pour la France.
  Dès juin 1935 l'Angleterre permet à l'Allemagne d'avoir une marine de guerre et l'Italie attaque l'Ethiopie en octobre 1935.
  On se dirige tout doucement vers la deuxième guerre mondiale.

**II. – Au lendemain de la deuxième guerre mondiale**

**A) Bilan**

- C'est un affrontement sans précédent
  · Une guerre planétaire
  · Une guerre totale
  · Une guerre idéologique
- C'est un désastre sans précédent
  · Une hécatombe démographique
  · Un amoncellement de ruines
- Un traumatisme sans précédent
  · Un crime contre l'humanité
  · Un désir de renouveau

**B) L'espoir d'un monde nouveau**

- L'ONU

Dont certaines des idées de Wilson de ses 14 points de 1918 vont être reprises. En novembre 1943, il est décidé à la conférence de TEHERAN, puis réaffirmé à YALTA en février 1945.
Tout cela aboutit à la Charte des Nations Unies signée à SAN FRANCISCO le 26 juin 1945. Même traitée de «machin» par le Général de Gaulle, elle a le mérite d'exister!

- En Europe: le tournant des années 50
  · La déclaration de Schumann (9 mai 1950)
  Concernant la politique étrangère, c'est la réconciliation franco-allemande. Cela entraîne que les deux états se consulteront sur des «sujets relatifs à la coopération européenne».
  Avec les Etats-Unis d'une part et les pays de l'EST d'autre part, la construction d'une politique étrangère commune s'avère difficile jusqu'à la chute du mur de Berlin en 1989. La France voit poindre dans l'OSTPOLITK de la RFA, initiée par le chancelier BRANDT, la menace d'une réunification qu'elle redoutait. Malgré l'effondrement du mur de Berlin et la réunification, ce n'est pas pour autant que les deux pays sont parvenus à une politique étrangère commune.
  Quelques mois après la réunification effective, fin décembre 1991, les relations de ces deux pays ont traversé une forte turbulence déclenchée par la reconnaissance unilatérale de la Croatie par l'Allemagne. Inversement les deux pays se sont retrouvés sur la même ligne dans l'opposition de la guerre du Golfe en 2003. Mais ils se sont à nouveau divisés au sujet de l'intervention en Libye.

  Plus tard on gardera toujours en mémoire ces images fortes:
  · Valéry Giscard d'Estaing et Helmut Schmidt
  · François Mitterrand et Helmut Kohl main dans la main à Verdun en 1984.

Sur le plan des institutions européennes, VGE et Schmidt ont été les promoteurs de la création d'un conseil Européen des chefs d'états et de gouvernement. Car c'est le conseil qui a introduit l'élection du parlement Européen au suffrage universel direct. Ce sont eux également qui firent adopter le Système Monétaire Européen, premier pas vers la monnaie unique.
A noter encore l'ACTE UNIQUE de 1986, ensemble de mesures complétant les traités de Rome et puis en 1992, le Traité de MAASTRICHT qui transformait la communauté en Union Européenne, créait la monnaie unique ainsi que la politique étrangère et la sécurité commune.
Pour le couple franco-allemand, ces succès ne sont certes pas des victoires à la Pyrrhus, mais ils n'en compliquent pas moins son rôle de moteur d'une Europe élargie et institutionnellement

plus structurée. Entre eux ces deux états se sont certes donnés de nouvelles structures de concertation.

- La conférence de Messine et le Traité de Rome le 25 mars 1957
  Ces deux Traités qui furent signés par les six pays d'origine aboutissaient à la création de la Communauté Economique Européenne et la création du Traité EURATUM mettant en commun l'énergie nucléaire.

- La signature du traité de l'Elysée le 22 janvier 1963
  Elle fut précédée d'une déclaration commune. C'est là que figure l'expression «Amitié franco-allemande».

Je ne traiterai ici que du volet «programme» qui s'articule en trois points:
A) Affaires étrangères: «Les deux gouvernements se consulteront avant toute décision sur toutes les questions importantes de politique étrangère et en premier lieu sur les questions d'intérêt commun en vue de parvenir autant que possible à une position analogue»

B) Défense
C) Education et jeunesse
Cette consultation portera entre autre sur les points suivants:
- Problèmes relatifs aux communautés européennes et à la coopération politique européenne
- Relations EST-OUEST, à la fois sur le plan politique et sur le plan économique.

L'union européenne, fait du dispositif SCHUMANN, est l'association économique et politique de 29 états appartenant au continent européen.
Née au lendemain de la seconde guerre mondiale pour renforcer les liens commerciaux entre les états membres, l'UE a aujourd'hui pour objectif:
- D'établir les fondements d'une union sans cesse plus étroite entre les états et les peuples européens, de sauvegarder la paix et de rechercher l'unité politique.
- D'assurer, par une action commune le progrès économique et social, la création d'un marché intérieur européen et renforcement de la cohésion sociale.

Son organisation et son fonctionnement reposent sur le Traité de Lisbonne. Elle possède des institutions et un budget qui lui sont propres. Ses principaux symboles sont le drapeau étoilé et l'hymne européen. Certains de se membres partagent une même monnaie, l'Euro. La journée de l'Echange est célébrée chaque année le 9 mai. En 2012, l'UE a reçu le prix Nobel de la Paix.

En conclusion générale, nous noterons 70 années de paix, même si deux blocs ont été en guerre froide. Le problème du nucléaire reste entier: l'Iran par exemple?
On assiste peut être alors à une «nouvelle balkanisation» de l'Europe, conséquence à la fois de la carte de 1919 avec le célèbre droit des peuples à disposer d'eux-mêmes et de l'éclatement du «Bloc soviétique», des pays tels que l'ex-Yougoslavie avec la Tchécoslovaquie (Tchéquie), qui entraînent le nationalisme Serbe (Milosevic) et une guerre civile qui commence en juin 1991, l'affrontement en BOSNIE-HERZEGOVINE en 1992, le KOSOVO!
L'indépendance de la Slovénie, Croatie, Macédoine, Monténégro en démocratie constitutionnelle.
Aujourd'hui l'UKRAINE pose des difficultés non résolues ce qui peut entraîner à la tête de l'Europe une hiérarchie confuse, des acteurs indécis, de nouvelles menaces. Se dessine également un risque de prolifération nucléaire, la résurgence brutale des identités nationales, régionales, culturelles et religieuses. Nous sommes dans un nouvel ordre ou désordre mondial que l'on peut qualifier d'énigmatique, d'incertain et de dangereux.

**Et l'Europe est à l'intérieur de cette hiérarchisation.**

Der Erste Weltkrieg, „*La Grande Guerre*“, wie er auch bezeichnenderweise in Frankreich genannt wird, markiert eine Zäsur, deren Tragweite bis heute in den Alltag von uns Europäern hineinwirkt.

## 1. EUROPA UND DER ERSTE WELTKRIEG

Felix Europa! Glückliches Europa! Eigentlich fehlt es den Europäern am Vorabend des Ersten Weltkrieges an nichts. Seit Beginn des 19. Jahrhunderts hat die industrielle Revolution sie wirtschaftlich reich gemacht, und auch politisch und kulturell geben die Europäer weltweit den Ton an.

Doch statt zusammenzuarbeiten, wirkt jeder gegen jeden. Nationalismus, Militarismus, Neid und verhängnisvolle Allianzen verwandeln den alten Kontinent in ein gewaltiges Pulverfass.

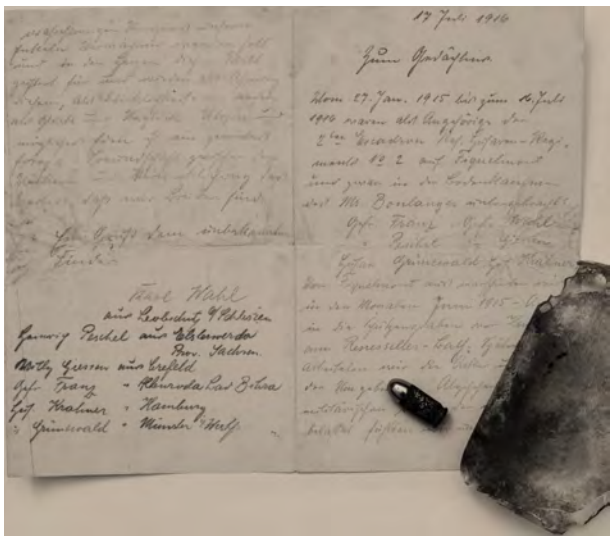
Karte von Europa von W. Trier

Die Folge: ein blutiger Krieg von traumatischem Ausmaß und der Anfang vom Ende des großen europäischen Zeitalters. Nur durch eigenes Unvermögen – nicht durch äußere Einwirkung – reißen sich die europäischen Staaten schließlich selbst in den Abgrund.

### Die Friedensbotschaft von Fiquelmont an die kommenden Generationen

Wir schreiben das Jahr 1981. Auf dem Dachboden seines Bauernhofs im lothringischen Fiquelmont, nahe Verdun, findet Fernand Boulanger ein altes Schnapsfläschchen mit einer rätselhaften Botschaft. Monsieur Boulanger stutzt!

Könnte sie von den deutschen Soldaten stammen, die hier während des Ersten Weltkriegs einquartiert waren? Zum Vorschein kommt eines der berührendsten Friedenszeugnisse des Ersten Weltkrieges, unterschrieben von sechs Soldaten des 2. deutschen Husarenregiments der Reserve. In einem dramatischen Appell rufen sie die kommenden Generationen zum Frieden auf: Frieden durch ein geeintes Europa!



### Aus der Vergangenheit lernen

„Mögliches Eden ist ein geeintes Europa“. Was den Verfassern der Botschaft von Fiquelmont 1916 noch als Utopie erscheint, versuchen engagierte Bürger und Politiker nach dem Ersten Weltkrieg zu verwirklichen.

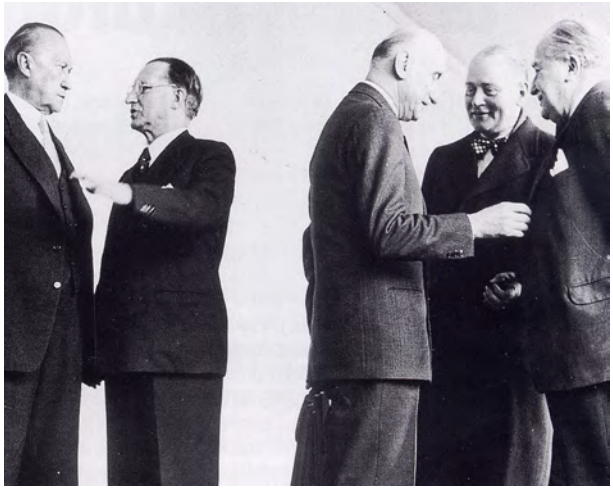
Anfang der zwanziger Jahre werden die ersten europäischen Bewegungen gegründet. Die Außenminister Gustav Stresemann und Aristide Briand setzen sich vehement für Entspannung im deutsch-französischen Verhältnis ein und erhalten dafür 1926 den Friedensnobelpreis.

PARAIT LE MERCREDI
VU
JOURNAL DE LA SEMAINE
LIRE DANS CE NUMÉRO :
ALLEMAGNE
Berlin
Hamburg
Leipzig
Breslau
Amsterdam
Paris
Londres
Bruxelles
Cologne
Hanovre
Stettin
Poznan
Lodz
Vienne
Budapest
Zagreb
Belgrade
Bucarest
Sofia
Constantinople
Rome
Milan
Madrid
Lisbonne
Copenhague
Stockholm
Helsingfors
Riga
Varsovie
Moscou
Kiev
Odessa
Tiflis
Erevan
Bakou
Tashkent
Samarkand
Téhéran
Bagdad
Damas
Jérusalem
Le Caire
Alexandrie
Tripoli
Tunis
Alger
Rabat
Casablanca
Dakar
Bamako
Tombouctou
Gao
Niamey
Tchad
Khartoum
Addis-Abeba
Nairobi
Mombasa
Dar-es-Salaam
Tananarive
Le Cap
Pretoria
Johannesburg
Salisbury
Lourenço Marques
Beira
Tanger
Fez
Marrakech
Oran
Constantine
Biskra
Ghardaïa
Tamanrasset
Bangui
Brazzaville
Libreville
Douala
Yaoundé
Lagos
Kano
Zinder
Fort-Lamy
Abéché
Port-Gentil
Pointe-Noire
Luanda
Lobito
Mozambique
Beira
Tananarive
Tamatave
Diégo-Suarez
Nouméa
Papeete
Tahiti
Rangoun
Mandalay
Bangkok
Saïgon
Hanoï
Pékin
Tientsin
Mukden
Harbin
Tokyo
Osaka
Kyoto
Nagasaki
Yokohama
Sapporo
Hokkaido
Shanghaï
Nankin
Canton
Hongkong
Macao
Manille
Bangalore
Madras
Calcutta
Bombay
Delhi
Lahore
Karachi
Quetta
Peshawar
Kandahar
Kabul
Téhéran
Bagdad
Bassorah
Mascate
Aden
Djibouti
Massaouah
Asmara
Tripoli
Benghazi
Tobruk
Alexandrie
Le Caire
Port-Said
Suez
Jérusalem
Beyrouth
Damas
Alep
Mossoul
Bagdad
Téhéran
Tabriz
Erzerum
Trébizonde
Samsun
Ankara
Smyrne
Athènes
Salonique
Sofia
Belgrade
Zagreb
Budapest
Vienne
Prague
Cracovie
Varsovie
Riga
Helsingfors
Stockholm
Copenhague
Hambourg
Berlin
Leipzig
Breslau
Poznan
Lodz
Varsovie
Moscou
Kiev
Odessa
Tiflis
Erevan
Bakou
Tashkent
Samarkand

Doch Nationalismus und Revanchismus behalten in Europa die Oberhand.
Die Friedenskonferenz in Versailles 1919 und der aus ihr resultierende Vertrag löst keinen der Konflikte, die zum Ersten Weltkrieg geführt hatten. Tatsächlich verschlimmert er sie. Die nationalen Antagonismen bleiben bestehen, und anstelle einer vernünftigen Organisation der europäischen Wirtschaft intensivieren sich die wirtschaftlichen Konflikte der Großmächte. Frankreich schreibt Deutschland, zu Unrecht, die alleinige Verantwortung für den Ausbruch des Konfliktes zu und besteht auf Reparationszahlungen, die ein Wiederaufleben der deutschen Wirtschaftsstärke verhindern sollen.
Zehn Jahre nach dem Vertrag von Versailles, in einer Situation, in der die wesentlichen europäischen Wirtschaftsbranchen im Laufe der letzten beiden Jahre wieder das wirtschaftliche Leistungsniveau von 1913 erreicht haben, wird die Weltwirtschaft in die Große Depression gestürzt. Die daraus folgenden wirtschaftlichen Spannungen zwischen den Großmächten geben den Anstoß zum Krieg.
Der Zweite Weltkrieg ist nicht nur ein Kampf der Demokratie gegen den Faschismus, sondern auch ein Kampf der Weltmächte um die Aufteilung der Welt. Der deutsche Imperialismus versucht Europa zu erobern und will vor allem die Niederlage der Sowjetunion, um sich eine wirtschaftliche Grundlage zu sichern, von der aus er mit den Vereinigten Staaten konkurrieren kann. Großbritannien und Frankreich haben bereits ein Imperium, das sie erhalten wollen. Die Vereinigten Staaten benötigen die gesamte Welt, um die Fortführung ihrer ökonomischen Expansion zu sichern. Aus diesem Grund sind die Vereinigten Staaten dem deutschen Imperialismus gegenüber feindlich gestimmt.
Zudem tendiert in zahlreichen Ländern ein Teil der führenden Klasse eher dazu, die Demokratie aufzugeben und sich mit dem Faschismus zu arrangieren. Dies ist die wichtige Lektion für Frankreich, das in vielerlei Hinsicht als Ort *par excellence* der modernen Demokratie angesehen wird und wo ein großer Teil der Nation im Juni 1940 vor Hitler kapituliert, um dem Vichy-Regime die unbeschränkte (Voll)macht zu erteilen.
Erst nach dem Zweiten Weltkrieg wird die Schaffung eines gemeinschaftlichen Europas gelingen.
Sind damit die bösen Geister von einst für alle Zeiten besiegt? Wo steht unser Kontinent heute? Und was können wir für die Zukunft Europas aus dem Trauma des Ersten Weltkriegs lernen?

## 2. DEN FRIEDEN DURCH DIE EINHEIT DER EUROPÄISCHEN LÄNDER VERANKERN

Die Idee von einem geeinten Europa ist alt: schon im 19. Jahrhundert wurde sie von Viktor Hugo und dem Italiener Mazzini formuliert. Trotzdem brauchte es die Katastrophe zweier Weltkriege, den Untergang Europas und die kommunistische Bedrohung, um den Prozess der Vereinigung der europäischen Länder zu initiieren.
Der Aufbau Europas hat in den 1940er und 1950er Jahren begonnen und wurde dann von großen politischen Persönlichkeiten unterstützt: (von links nach rechts) dem Deutschen Konrad Adenauer, dem Italiener Alcide di Gasperi, dem Franzosen Robert Schuman, dem Belgier Paul-Henri Spaak, dem Luxemburger Joseph Bech und (nicht auf dem Foto zu sehen sind) dem Brite Winston Churchill und dem Franzosen Jean Monnet.

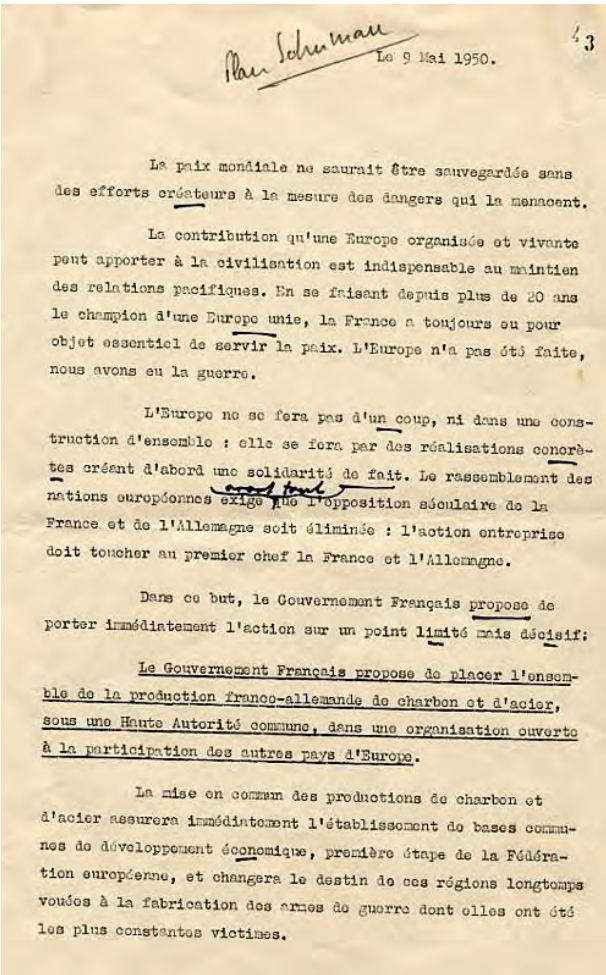


Die Staatsmänner wurden von drei Vorhaben geleitet:

1. Zuerst mussten die Kriege zwischen den Europäern beendet werden, insbesondere die Verkettung der deutsch-französischen Konflikte (drei in 75 Jahren), die mehrere Millionen Tote verursacht haben.
2. Der Aufbau Europas sollte somit dem „entnazifizierten" Deutschland die Rückkehr zur Demokratie und die Wiedereinnahme seines Platzes in der Gemeinschaft der zivilisierten Staaten ermöglichen.
3. Aus ökonomischer Sicht ging es darum, einen durch den Konflikt ruinierten Kontinent wieder aufzubauen und als mittelmäßige Mächte[2] vereint, weiter ein Gewicht auf globaler Ebene zu haben.

Schließlich ist der Wiederstand gegen die sowjetische Bedrohung ein weiteres, wesentliches Ziel: in der Nachkriegszeit besetzt die Rote Armee ganz Zentraleuropa und die stalinistische UdSSR hat nicht auf die Ausweitung des Kommunismus nach Westen verzichtet, wie insbesondere die Berlinkrise 1948/1949 gezeigt hat. Von Anfang an betreiben die Begründer Europas den Aufbau gleichzeitig auf mehreren Wegen.

[2] Siehe: Leopold von Ranke: Preußische Geschichte Salzwasser Verlag, Paderborn, Nachdruck des Originals, 2012, Seite 620.



Paris, le 9 Mai 1950.

3

La paix mondiale ne saurait être sauvegardée sans des efforts créateurs à la mesure des dangers qui la menacent.

La contribution qu'une Europe organisée et vivante peut apporter à la civilisation est indispensable au maintien des relations pacifiques. En se faisant depuis plus de 20 ans le champion d'une Europe unie, la France a toujours eu pour objet essentiel de servir la paix. L'Europe n'a pas été faite, nous avons eu la guerre.

L'Europe ne se fera pas d'un coup, ni dans une construction d'ensemble : elle se fera par des réalisations concrètes créant d'abord une solidarité de fait. Le rassemblement des nations européennes exige que l'opposition séculaire de la France et de l'Allemagne soit éliminée : l'action entreprise doit toucher au premier chef la France et l'Allemagne.

Dans ce but, le Gouvernement Français propose de porter immédiatement l'action sur un point limité mais décisif:

Le Gouvernement Français propose de placer l'ensemble de la production franco-allemande de charbon et d'acier, sous une Haute Autorité commune, dans une organisation ouverte à la participation des autres pays d'Europe.

La mise en commun des productions de charbon et d'acier assurera immédiatement l'établissement de bases communes de développement économique, première étape de la Fédération européenne, et changera le destin de ces régions longtemps vouées à la fabrication des armes de guerre dont elles ont été les plus constantes victimes.

Manuskript der Erklärung von 9. Mai 1950

## 3. DER WEG DER KOOPERATION ZWISCHEN DEN STAATEN: DER EUROPARAT

Der Europarat ist die älteste europäische Institution mit einem politischen Ziel, die nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs gegründet wurde; es ist eine zwischenstaatliche Organisation.

Die Idee wird während des europäischen Kongresses geboren, der vom 7. bis 10. Mai 1948 in Den Haag in den Niederlanden stattfindet: die Vertreter der Zivilgesellschaft verabschieden eine politische Resolution und fordern die Einberufung einer europäischen Versammlung, die Erarbeitung einer Charta für die Menschenrechte und die Einrichtung eines Gerichtshofes, mit der Aufgabe betraut, der Charta Achtung zu verschaffen.

Am 5. Mai unterzeichnet, tritt die Satzung der Organisation am 3. August 1949 in Kraft. Der Europarat, mit Sitz in Straßburg, setzt sich zum Ziel, eine engere Vereinigung der Mitgliedstaaten zu erreichen, die demokratischen Ideale und Prinzipien als ihr Gemeinerbe zu wahren und den ökonomischen und sozialen Fortschritt zu fördern. Der Europarat beschreibt sich als ein Haus des Dialogs und der Kooperation sowie der Erarbeitung von Rahmentexten in den Sachgebieten, die mit der europäischen Idee verbunden sind.

### 3.1. Die Menschenrechte

Am 4. November 1950 unterzeichnen die Vertreter der zwölf Mitgliedsstaaten des Europarates in Rom die Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten. Die Konvention fokussiert sich auf die Lösung von drei Problemen:

1. die zu gewährenden Rechte und Freiheiten aufführen und definieren,
2. zeigen, wie die Bedingungen zur Ausübung dieser Rechte und Freiheiten festgelegt werden,
3. die Mechanismen der kollektiven Garantie dieser Rechte präzisieren.

Was den ersten Punkt betrifft, schätzen die Mitgliedsländer, dass zuerst nur die Bewahrung der Rechte der politischen Demokratie garantiert werden könnten, die der sozialen Rechte erst zu einem späteren Zeitpunkt.[3] Die Konvention sieht außerdem vor, dass die Regierungen sich dafür engagieren, in vernünftigen Abständen Wahlen nach dem allgemeinen, freien und geheimen Wahlrecht durchzuführen und die politische Kritik und Opposition zu erlauben. Sie legt das Prinzip fest, nach dem jeder Mitgliedstaat die Kompetenz haben wird, innerhalb seiner Grenzen die Ausübung der garantierten Freiheiten zu organisieren. Schließlich sieht sie die Einrichtung des Europäischen Gerichtshofes für Menschenrechte vor.

Europäische Menschenrechtskonvention

Seit ihrem Inkrafttreten am 3. September 1953 schützt die Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten mittels eines verpflichtenden Mechanismus der Gerichtsbarkeit die Zivilrechte und politischen Rechte der Bürger, darunter die Personenrechte (Lebensrecht, Folterverbot etc.), die Gedanken- und Ausdrucksfreiheit, die Vereinigungsfreiheit … und die justitiablen Rechte (Recht auf einen gerechten Prozess, keine Strafe ohne Gesetz etc.).

Im Unterschied zu klassischen internationalen Abkommen, die auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit zwischen den Vertragsstaaten beruhen, legt die Konvention objektive Verpflichtungen für die Staaten, im Hinblick auf die Privatperson, unabhängig vom Verhalten der mitunterzeichnenden Staaten, zugrunde. Dies genau ist

[3] Die Charta der Grundrechte der Europäischen Union kodifizierte 2000 die Sozialrechte der Europäer. Die Konvention und die Charta ergänzen einander und können nicht unabhängig voneinander betrachtet und verstanden werden.

die Besonderheit der Konvention; der Gesamtheit die gemeinsamem und übergeordnetem Werte gewähren, die sie kraft des positiven Rechts definiert und mit einem System der kollektiven Garantie ausstattet, das sowohl die Staaten als auch die Individuen in Anspruch nehmen können.
Ein solches Instrumentarium gibt es nur in Europa.
Die Konvention bildet somit eine verbindliche „internationale, öffentliche Ordnung", gegen die die Mitgliedsstaaten bei der Verabschiedung und Anwendung ihrer internen juristischen Normen nicht verstoßen können; dies, ohne die nationale Autonomie in ihrer Beurteilung der Konvention zu beeinträchtigen. In der Tat findet das Prinzip der Subsidiarität, demzufolge es zunächst den Staaten obliegt, die Achtung der Menschenrechte auf nationaler Ebene zu garantieren, seine praktische Anwendung in der Regelung zur Ausschöpfung der internen Rechtsmittel.
Die Urteile des Gerichtshofs sind verpflichtend und können nicht durch ein Rechtsmittelverfahren angefochten werden.
Seit den fünfziger Jahren leitet der Europarat internationale Verträge in die Wege, durch die die Mitgliedsstaaten aufgerufen sind, sich für den Schutz der Rechte und Freiheiten aller Personen in Bezug auf ihre Gerichtsbarkeit einzusetzen.

### 3.2. Kooperationsbereiche des Europarates

Der Europarat spielt ebenfalls eine bedeutende Rolle im Bereich der kulturellen, sozialen, und wissenschaftlichen Kooperation. Er erarbeitet internationale Konventionen in so verschiedenen Bereichen wie der Bildung, der universitäre Kooperation, Spracherwerb, Schutz und Erschließung des künstlerischen und archäologischen Erbes, Übersetzung und Verbreitung von europäischen Literaturwerken, …
Bis 1989 umfasst der Europarat nur das westliche Europa, also den kleinen Teil des alten Kontinents, der noch die Demokratie kennt. Nach dem Berliner Mauerfall integriert der Europarat nach und nach die mittel- und osteuropäischen Länder sowie die des Balkans, nachdem diese einen demokratischen Rechtsstaat wiederaufgebaut oder hergestellt haben. Heute zählt der Europarat 47 Mitgliedsländer mit über 800 Millionen Einwohnern.

### 3.3. Der Europarat und die Europäische Union

Der Europarat und die Europäische Union teilen dieselben grundlegenden Werte – Menschenrechte, Demokratie und das Primat des Rechts –, aber es handelt sich um unterschiedliche Organisationen, die verschiedene, jedoch komplementäre Aufgaben erfüllen.

Die Europäische Union bezieht sich auf dieselben europäischen Werte, die als wesentliche Komponente des Vertiefungsprozesses der politischen und wirtschaftlichen Integration angesehen werden. Sie stützt sich oft auf die Normen des Europarates, wenn sie juristische Instrumente und anwendbare Vereinbarungen für ihre Mitgliedsstaaten erarbeitet.
Der Beitritt der Europäischen Union zu der europäischen Menschenrechtskonvention stellt eine wesentliche Etappe auf dem Weg zur Entwicklung der Grundrechte in Europa dar. Seit den 1970er Jahren diskutiert, ist dieser Beitritt kraft des Vertrages von Lissabon eine juristische Verpflichtung geworden.
Obwohl die Europäische Union noch nicht Teil der europäischen Menschenrechtskonvention ist und ihre Rechtsakte als solche nicht Gegenstand einer individuellen Eingabe vor dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte sein können, sind Fragen des Gemeinschaftsrechts regelmäßig vor dem Gerichtshof vorgetragen worden.

Die europäischen Werte

## 4. DER INTEGRATIONSWEG ZWISCHEN DEN STAATEN: DIE EUROPÄISCHE UNION

Die Europäische Union ist die erste internationale Organisation mit dem generellen Ziel, nicht die nationalen Politik der Mitgliedsstaaten zu koordinieren, sondern bestimmte Aspekte dieser Politiken zu vergemeinschaften. Diese Vergemeinschaftung stellt ein innovatives Organisationsmodell dar – die Integration –, geschaffen auf dem freiwilligen Überlassen bestimmter hoheitlicher Kompetenzen der Mitgliedsstaaten, die sie gestaltet. Die Mitgliedsstaaten geben ihre Kompetenzen nicht preis, sie entscheiden sich, sie gemeinsam auf einem höheren Niveau zu managen, ausgestattet mit gemeinsamen Institutionen.
Im Sinne der Schaffung immer enger werdender Vereinigung der Völker Europas realisiert sich die Integration in Etappen: zunächst die Zusammenführung bestimmter Sektoren der nationalen Wirt-

schaft, dann die Errichtung eines gemeinsamen Marktes, gefolgt von der progressiven Einrichtung einer Wirtschafts- und Währungsunion.

Trotz seines ökonomischen Fundaments ist die Zielsetzung der Europäischen Union zu Beginn eine politische. Der funktionelle Ansatz von Robert Schuman und Jean Monnet besteht in dem notwendigen Übergang von dem wirtschaftlichen zu dem politischen Bereich. Konkrete Maßnahmen in dem wirtschaftlichen Sektor überlagern notgedrungen das Funktionieren anderer Sektoren. Die daraus folgenden Fragen erfordern Antworten, die politische Entscheidungen implizieren.

Somit stellt die Verwirklichung eines gemeinsamen Marktes, in dem die Waren frei zirkulieren, die Frage nach der Freizügigkeit der Personen, der Dienste und des Kapitals und fordert die Umsetzung einer Reihe von begleitenden Politiken in den Bereichen des Wettbewerbs, der Industrie, der Landwirtschaft, des Transports und der Forschung … Die Weiterentwicklung der komplementären Politiken, die die sensibelsten hoheitlichen Vorrechte tangieren, wird sich – nach und nach – letztlich durchsetzen. Dies ist der Fall der Sozialpolitik, ebenso der Fiskal- und Haushaltspolitik.

Darüber hinaus findet die interne Politik der Organisation ihre externe Fortführung; so muss diese als Akteur des internationalen Rechts im Hinblick auf Drittstaaten und andere internationale Organisationen walten. Daraus resultiert die Errichtung von Außenbeziehungen in den Bereichen der Welthandels, der Entwicklungshilfe, der Immigration und der Verteidigung …

Die Staaten, jeder mit seinen eigenen wirtschaftlichen und sozialen Prioritäten und seinen nationalen Empfindlichkeiten, diskutieren über die Vorteile der Solidarität und die Nachteile einer Begrenzung ihrer politischen und budgetären Autonomie, die häufig als ein Verzicht auf ihre eigene Souveränität empfunden wird. Gleichzeitig ist die Union, Opfer ihres Erfolges, gezwungen zwei voneinander unlösbare Prozesse zeitgleich zu managen:

1. den der Erweiterung um neue Mitgliedsstaaten, die ihren Beitrittsantrag stellen und
2. den der Vertiefung der Kompetenzen und der institutionellen Verfahren.

Es geht darum, die legitimen Erwartungen der Kandidatenländer zufriedenzustellen, ohne der operationalen Wirksamkeit der gemeinsamen Institutionen zu schaden.

Erweiterungen der EU
(Maximilian Dörrbecker, CC BY-SA 2.0)

### 4.1. Die Werte der Europäischen Union

Die Union gründet sich auf den Werten der Achtung der Menschenwürde, der Freiheit, Demokratie, Gleichheit, des Rechtsstaats und der Achtung der Menschenrechte, inbegriffen der Rechte der Personen, die einer Minderheit angehören. Des weiteren zeichnen sich die Mitgliedsstaaten durch den Pluralismus, den Kampf gegen Diskriminierung, durch die Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und durch die Gleichberechtigung zwischen Frau und Mann aus.

### 4.2. Die Ziele der Europäischen Union

Die wesentlichen Ziele der Europäischen Union sind die Förderung des Friedens, der Werte und des Wohlbefindens ihrer Völker. Diesen allgemeinen Zielen schließt sich eine Liste mit detaillierteren Zielen an:

- ein Raum der Freiheit, der Sicherheit und Gerechtigkeit ohne innere Grenzen;
- ein Binnenmarkt, in dem freier und unverfälschter Wettbewerb herrscht;
- die nachhaltige Entwicklung, begründet auf:
  - einer sozialen Markwirtschaft, die nach Vollbeschäftigung und sozialem Fortschritt strebt und
  - einem auf einem hohen Niveau stehenden Schutz und einer Verbesserung der Umweltqualität;
- die Förderung des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts;
- der Kampf gegen soziale Ausgrenzung und Diskriminierung, die Förderung der Gerechtigkeit und des sozialen Schutzes, die Gleichberechtigung zwischen Frau und Mann, die Solidarität zwischen den Generationen und der Schutz der Kinderrechte;

- die Förderung des wirtschaftlichen, sozialen und territorialen Zusammenhalts sowie die Solidarität zwischen den Mitgliedsstaaten;
- die Achtung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt, der Schutz und die Weiterentwicklung des kulturellen Erbes Europas.

Die Ziele bezüglich der Außenpolitik und der gemeinsamen Sicherheit sowie den Maßnahmen hinsichtlich der Kooperation für die Entwicklung sind folgende: Frieden, Sicherheit, nachhaltige Entwicklung des Planeten, Solidarität und gegenseitiger Respekt zwischen den Völkern, freier und gerechter Handel, Beseitigung der Armut, Schutz der Menschenrechte (insbesondere der der Kinder) und die Weiterentwicklung des internationalen Rechts (die Achtung der Prinzipien der Charta der Vereinten Nationen).

### 4.3. Die wesentlichen Prinzipien der Europäischen Union

Die grundlegenden Prinzipien garantieren die Freizügigkeit der Personen, der Güter, der Dienste und des Kapitals (die berühmten „4 Freiheiten") innerhalb der Europäischen Union, verbieten strikt jegliche Diskriminierung aufgrund der Nationalität, der Achtung der nationalen Identität sowie der politischen und verfassungsrechtlichen Grundstrukturen der Mitgliedsstaaten. Sie verankern auch das Prinzip des Vorranges des Rechts der Europäischen Union über das Recht der Mitgliedsstaaten.

## 5. VERDANKEN WIR DER EUROPÄISCHEN INTEGRATION UNSEREN FRIEDEN?

Die Wurzeln der europäischen Integration gehen auf das Ende des Zeiten Weltkriegs zurück. Die Europäer wollten sich nie wieder einem solchen mörderischen und zerstörerischen Wahn hingeben. Kurz nach dem Krieg wird Europa in West und Ost aufgeteilt, womit der 40 Jahre andauernde Kalte Krieg beginnt.

Die Nationen der westlichen europäischen Länder gründen den Europarat. Dies ist der erste Schritt in Richtung Kooperation.

Am 9. Mai 1950 präsentiert der französische Außenminister Robert Schuman gemeinsam mit Jean Monnet den Plan für eine vertiefte europäische Integration. Dies war die Geburtsstunde der ersten europäischen Gemeinschaft, der Eckstein der heutigen Europäischen Union.

Die Verteidiger der Einigung Europas bestätigen immer wieder, dass der Europarat und die Europäische Union der Grund für den seit 1945 herrschenden Frieden in Europa sind. Es stimmt, dass seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs weder Frankreich oder Deutschland noch die anderen einstigen europäischen Alliierten dieser Staaten Krieg gegeneinander geführt haben. Siebzig Jahre ohne Krieg! Das hat es in der europäischen Geschichte noch nie gegeben! Zwar herrscht auf der Welt noch kein Frieden, ebenso wenig wie auf dem gesamten europäischen Kontinent (westlicher Balkan, Ukraine). Dennoch scheint im Inneren der Europäischen Union der Frieden dauerhaft installiert zu sein.

### 5.1. Aber ist die europäische Integration auch der Grund für diesen Frieden?

Die Euroskeptiker negieren dies und behaupten, dass der Frieden in Europa vor allem ein Nichtvorhandensein von Krieg ist, das dem Kalten Krieg und der nuklearen Abschreckung durch Frankreich und Großbritannien geschuldet ist.

Sie haben, bezogen auf die Rolle des Kalten Kriegs und die USA sowie mit der sogenannten „Pax Americana", Recht. Aber Europa folgt dieser Logik nicht mehr; es ist von einem Nichtvorhandensein von Krieg übergegangen zu einem dauerhaften Frieden, der auf dem Wandel der Geisteshaltungen beruht. Es ist die „Pax Europeana".

Organisation des Nordatlantikvertrags

#### 5.1.1. PAX AMERICANA

1945 ist Europa in zwei Blöcke aufgeteilt, den befreiten Westen und den von der kommunistischen UdSSR besetzten Osten.

Beide Blöcke stehen sich schnell feindlich gegenüber. Der westliche Block wird von den USA dominiert, die darauf achten, dass der Westen Europas im Blick auf die sowjetische Bedrohung vereint und stabil bleibt.

Deutschland ist durch den Eisernen Vorhang zweigeteilt. Von den Alliierten besetzt, betreibt es unter enger Überwachung seinen Wiederaufbau. Der östliche Teil (Deutsche Demokratische Republik) bleibt bis zum Fall der Mauer 1989 besetzt.

Die NATO, die aus dem Nordatlantischen Abkommen hervorgegangen ist, ist eine wirksame militärische Vereinigung, unter amerikanischen Kommando, gegen die UdSSR.

In einem solchen Rahmen und Kontext wird ein innereuropäischer Krieg undenkbar. Aber können wir von Frieden sprechen? Die „Pax

Americana“ ist ein kriegerischer Frieden, der dem Zweck dient, sich gegen den Feind zu stellen. Er nähert sich der „Pax Romana“ an, einem Frieden, der durch Waffen von einem Imperium aufgezwungen wurde.
Aber ist ein solcher Frieden auch gerecht und dauerhaft? Nein, denn sollte der Grund für diesen Frieden verschwinden, wird der Krieg wieder möglich werden, sollten die Bedingungen der vorangegangenen Kriege wieder vorhanden sein: Anstieg des Nationalismus, Hass auf die Nachbarländer. Dann bewegt sich der Nationalismus auf einem hohen Niveau, d. h. ein in den Schulen mittels patriotischer Lieder und Schulbücher, die eintrichtern, dass der Argwohn nicht mehr existiert, unterrichteter Nationalismus.
Es ist Zeit für die Aussöhnung, Freundschaft und Kooperation.
Parallel zum Kalten Krieg entwickelt sich ein geeintes Europa, das auf einem gerechten und beständigen Frieden beruht, ein auf der deutsch-französischen Aussöhnung begründeter Frieden, von Robert Schuman 1950 initiiert und 1963 durch die von Charles de Gaulle und Konrad Adenauer gewollte Kooperation vertieft.

### 5.1.2. PAX EUROPEANA

Parallel zur Einrichtung des Atlantischen Bündnisses entsteht eine europäische Politik, die zum Ziel hat, eine starke Union zwischen den europäischen Staaten zu schaffen. Am 9. Mai 1950 ebnet Robert Schuman den Weg für den Integrationsprozess einer „Europäischen Föderation“. „Wir haben nicht Europa geschaffen, wir haben Krieg gehabt …“ sagte er. Diese Vereinigung ist jedoch keine taktische Vereinigung gegen einen gemeinsamen Feind: Es geht darum, ein Band zwischen den europäischen Nationen zu knüpfen: politische, wirtschaftliche, aber auch kulturelle Bindungen.
Für Robert Schuman und die anderen Begründer der Europäischen Union wird sich der Frieden nur durch die dauerhafte Zusammenarbeit zwischen den Nationen erhalten können. Eine solche Kooperation fördert die Vergemeinschaftung von Interessen, die einen Krieg unmöglich machen. Warum unmöglich? Weil ein Krieg innerhalb der Union eine Katastrophe wäre: Die gemeinsamen Interessen würden zunichte gemacht.
Die Europäische Union hat eine Verflechtung der europäischen Staaten geschaffen: „Als Folge dieser Abhängigkeit kann das glückliche oder unglückliche Los eines Volkes die anderen nie gleichgültig lassen. Ein denkender Europäer kann sich nicht mehr mit machiavellistischer Bosheit über das Unglück des Nachbarn freuen, alle sind in Glück oder Unglück durch ein gemeinsames Schicksal miteinander verbunden.“ [4]

Robert Schuman à son bureau ministériel.

Aber das geeinte Europa beschränkt sich nicht auf die Institutionen, die da sind der Europarat und die Europäische Union. Sie besteht auch und vor allem aus ihren Haltungen. Europa ist eine Einheit von Nationen und baut sich somit durch deren Haltungen auf.
Anders gesagt, das vereinte Europa muss auf einer gemeinsamen Kultur beruhen. Die europäische Zivilisation existiert, es gibt bereits einen kulturellen Sockel. Aber die Kultur der Einigkeit und Solidarität muss gestärkt werden – insbesondere bei den jungen Menschen, um endgültig die Nationalismen zu verhindern, die mehrmals fürchterliche Kriege mit sich gebracht haben.
Die Entwicklung der Haltungen der Europäer ist kein Faktum der europäischen Institutionen, sondern das der Mitgliedsstaaten, die ein vereintes und brüderliches Europa aufbauen möchten. Die Regierungen dieser Staaten haben alle eine Politik der Versöhnung und der Freundschaft umgesetzt, um den Nationalismen und dem gegenseitigen Misstrauen zu entkommen. Partnerschaften jeglicher Form, Austausch der Jugend, gefördert von den binationalen Organisationen (wie das Deutsch-französische Jugendwerk – DFJW), eine Politik der Erinnerung an die alten Kriege, symbolische Gesten … Die europäischen Programme (Erasmus+, Europa für die Bürger) tragen ebenfalls zu dem Geisteswandel bei.
Die Haltungen entwickeln sich in den Schulen; deshalb darf der Geschichtsunterricht die europäischen Staaten nicht mehr als Erbfeinde darstellen. In „Für Europa“ hebt Robert Schuman diesen wesentlichen Punkt hervor: „Zu den ersten Notwendigkeiten gehört die Entgiftung der Geschichtsbücher. Sie steht weder zu der Denk- und Ausdrucksfreiheit der Erwachsenen, noch zu dem wahren Patriotismus, den man die Jugend lehren soll, im Gegensatz. Unter dem Vorwand, dem Nationalgefühl und Kult einer ruhmvollen Vergangenheit zu dienen, vergisst man oft die Pflicht der Unparteilichkeit und Wahrheit: Man glaubt alles, was Falschheit, zynische Ausnützung von Kraft und Schrecken war, systematisch verteidigen zu müssen; alles Unrecht wird zu oft der gegnerischen Nation zugeschrieben.“ [5]

[4] Robert Schuman, Pour l'Europe, Éditions Nagel, 5e édition, 2000, page 41
[5] Robert Schuman, Pour l'Europe, Éditions Nagel, 5e édition, 2000, page 46

Die Erneuerung der Bildung in dem von Schuman vorgeschlagenen Sinne ist erfolgt, insbesondere durch die Arbeiten des Europarates, die einen multiperspektivischen Geschichtsunterricht fördern. Auch wenn es noch der Anstrengungen bedarf, unterrichten die Schulen Geschichte mehr und mehr in einem wissenschaftlichen Sinn.

### 5.2. Von der Abwesenheit des Kriegs hin zu einem wirklichen Frieden

Die „Pax Americana", durch die Bedingungen des Kalten Kriegs entstanden, hat einen pazifistischen und demokratischen Rahmen gegeben, der den europäischen Aufbau begünstigt hat. Jedoch haben europäische Kooperation und Integration die Umwandlung von der Abwesenheit von Krieg in einen echten Frieden ermöglicht, indem eine europäische Einigkeit und Solidarität auf der Basis einer Erneuerung der Haltungen geschaffen wurde. Schluss mit den kriegerischen Nationalsozialismen, Raum für eine demokratische, nach außen offene Gesellschaft!

Die Europäische Union bleibt eine Baustelle, die einen langen Atem erfordert und noch lange nicht fertiggestellt ist. Auch wenn der Nationalismus einen starken Rückzug erlebt hat, kann er jeden Moment zurückkehren: die Schwierigkeiten Griechenlands und der Eurozone haben es gezeigt.

Welch langer Weg wurde seit 1945 zurückgelegt! Die Integration Europas hat es ermöglicht, das, was ein Nichtangriffspakt war, in eine brüderliche Verflechtung umzuwandeln: sie ist schön, wir müssen sie weiterführen und wir dürfen sie auf keinen Fall vergessen.

## 6. DIE GEFAHR EINES NEUEN WELTKRIEGS

Seit dem Fall der Berliner Mauer 1989 sind eine Reihe von Konflikten ausgebrochen: der Golfkrieg 1990, gefolgt von dem Zerfall Jugoslawiens, dann Krieg gegen Serbien 1999. Die Ereignisse vom 11. September 2001 führten zum Einmarsch in Afghanistan, gefolgt von dem Krieg gegen den Irak 2003, dann der erste Bürgerkrieg in Libyen, der Grund für die internationale militärische Intervention 2011, die zum Sturz von Muammar al-Gaddafi geführt hat, der zweite libysche Bürgerkrieg, der seit 2014 andauert.

Der Westen hat sich angewöhnt, sich in asymmetrische, „humanitäre" Kriege zu stürzen, ohne sich die Mühe zu machen, über die mittel- und langfristigen Folgen für die betroffenen Regionen nachzudenken. Diese Unternehmungen werden oft unter Zeitdruck und unter Druck der Medien entschieden, ausgelöst durch Emotionen und nicht durch den Verstand.

### 6.1. Direkte Bedrohungen für den europäischen Frieden

Europa selbst kennt bewaffnete Konflikte, Gebietsannektierungen und Spannungen zwischen Mitgliedsstaaten des Europarates: der Krieg zwischen Georgien und der Russischen Föderation 2008, in der Ukraine die Annektierung der Krim durch Russland 2014 und der Krieg im Osten des Landes, der Abfall Transnistriens von Moldawien, die Flut von Wirtschaftsmigranten und politischen Flüchtlingen, die keiner aufnehmen will …

Die europäischen Staaten stehen an zwei Vorposten:

1. einerseits eine weite Front, die sich von Nordafrika und der Sahel bis zum Irak ausdehnt, über Libyen, Palästina, Libanon und Syrien führend und
2. andererseits eine terroristische Bedrohung, die immer häufiger ihren Ursprung in eigenen nationalen Strukturen hat.

Europa zwischen Krieg & Frieden

### 6.2. Andere Gründe für kontinentale Spannungen

Welche Erfahrungen können wir aus der Finanzkrise 2007-2008 gewinnen? Alle Regierungen haben sich darauf gestürzt, ihr eigenes Bankensystem und ihre eigenen Unternehmen zu retten, zur gleichen Zeit, als sie sich, mit Worten, der Notwendigkeit einer koordinierten internationalen Antwort verschrieben haben. Wir zählen nicht mehr die Anzahl der Sitzungen der Eurogruppe und die Anzahl der europäischen Räte, um Griechenland zu „retten".

### 6.3. Den Krieg verhindern

Der Erste und der Zweite Weltkrieg haben in „Grenzzonen" begonnen. In den Grenzzonen treffen die Interessen der verschiedenen Mächte aufeinander und gehen auf Kollision. Dies ist der Fall im gesamten Mittleren Osten, in Afghanistan, in Zentralasien, um das Kaspische Meer herum, im Süden des Mittelmeers und auf dem afrikanischen Kontinent.

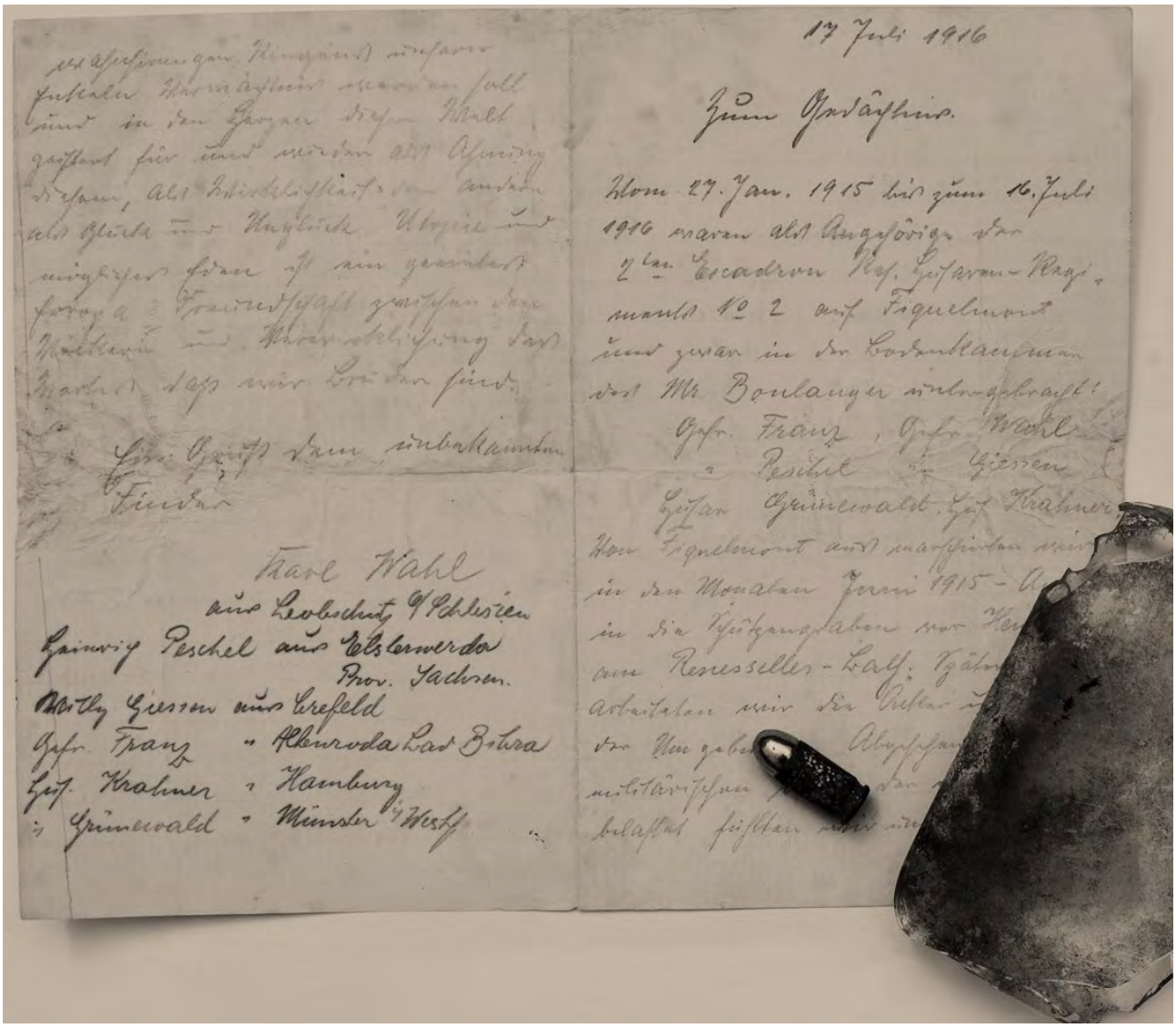
Die Faktoren, die einen Krieg unwahrscheinlich machen, sind die haushohe militärische Überlegenheit der USA, die Verflechtung der westlichen Wirtschaft, die sie miteinander verbindende politi-

sche Solidarität und die Existenz von Nuklearwaffen aufgrund ihrer abschreckenden Wirkung im Hinblick auf einen Krieg.
Mit Ausnahme der Nuklearwaffen wurden all diese Faktoren schon in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts von zahlreichen Spezialisten auf dem Gebiet der internationalen Beziehungen benannt. Aber der Krieg ist trotzdem ausgebrochen.
Die Menschheit hat das 20. Jahrhundert überlebt…. aber (müssen wir es präzisieren?), sie ist gerade so davon gekommen.

### 6.4. Kann die europäische Soft-Power eine wesentliche Rolle spielen?

Durch die Macht der indirekten und zwanglosen Einflussnahme, aus der kulturellen und politischen Stärke resultierend, wird Europa – sicherlich immer schwieriger – seine Ausstrahlung auf seine unmittelbaren Randgebiete erhalten können und bleibt, ob wir es wollen oder nicht, die Referenz im Bereich der demokratischen Führung.
Trotz aller unausweichlichen Unfälle auf seiner Wegstrecke und seiner Momente der Rückfälle ist es Europa gelungen, sich so zu erschaffen, wie es dies gemacht hat; Europa ist das beste Beispiel dafür, dass die europäische Idee weder schlecht noch zum Scheitern verurteilt ist und sehr wohl der Garant für den Frieden in Europa ist.

Scy-Chazelles, November 2015.



Europa setzt sich heute mehr und mehr der Gefahr aus auseinanderzubrechen.
Das war das Fazit des Vortrages von Richard Stock, gehalten vor den Teilnehmern der deutsch-französischen Jahrestagung des Carolus-Magnus-Kreises am 30.10.2015 in Dijon zum Thema: Das europäische Trauma – Die Friedensbotschaft von Fiquelmont.

Europa vor dem Zusammenbruch? Europa, eine unerfüllbare Illusion?

Nicht für eine sechsköpfige Gruppe deutscher Soldaten des 2. Reserve-Husarenregiments aus der Zeit des Ersten Weltkrieges, deren euphorischer Friedensappell, von ihnen verfasst auf dem Schlachtfeld vor Verdun, 1981 in einer verschlossenen Schnapsflasche auf dem Dachboden eines Bauernhofs in Fiquelmont bei Verdun wiedergefunden wurde.

Inhalt des Appells: Ihr Großen und Mächtigen dieser Welt! Macht Schluss mit dem mörderischen Krieg! Besinnt Euch, steckt Eure nationalistischen Gefühle zurück und schafft dauerhaft Frieden durch ein geeintes Europa!

Leicht gesagt in einer Welt, die bis dahin immer wieder in kriegerische Auseinandersetzungen verwickelt war. Kriege wurden im Laufe der Zeit immer listenreicher und technischer. Der 10. Krimkrieg zum Beispiel (1853 – 1856) zeichnete sich dadurch aus, dass erstmals aus Schützengräben heraus in einem Stellungskrieg gekämpft wurde. Dieser Krieg gilt heute als Prolog für den Ersten Weltkrieg. Die darauffolgenden Kriege – häufig Ost-West-Konflikte – waren geprägt von technischen Neuerungen wie zum Beispiel neuer Nachrichtentechnik (Telegraph – man wusste sofort, was in den Schützengräben passierte und konnte schnell reagieren), neuen Verkehrswegen (Eisenbahn) und neuen Angriffswaffen (Maschinengewehre, Panzer, Flugzeuge, Raketen). Wie weit der Vorsprung Europas in der Waffenentwicklung Anfang des 20. Jahrhundert war, zeigt sich, wenn man die zum Einsatz gekommenen Waffen im Konflikt mit China (Boxeraufstand) miteinander vergleicht.
Die Aufteilung der Welt durch die Europäer führte in die Katastrophe. Der reichste Kontinent zerstörte sich im Ersten Weltkrieg praktisch selbst, als hier 1914 – 1918 die Waffen aufeinanderprallten. Der europäische Geist oder eine europäische Wertegemeinschaft existierten nicht mehr, der Nationalismus hatte auf grausame Weise obsiegt.

Fast schlimmer noch waren die Nachkriegsjahre. Der Vertrag von Versailles verhinderte nach Auffassung des Referenten eine Befriedung der Kriegsbeteiligten. Viel zu hoch waren die Reparationsforderungen der Westmächte gegenüber Deutschland. Seiner Meinung nach hätte es nach dem Ersten Weltkrieg anderer Staatsmänner bedurft, um die Idee von einem geeinten Europa durchzusetzen. Diese Staatsmänner standen erst nach dem Zweiten Weltkrieg zur Verfügung, zum Beispiel

Robert Schuman
Jean Monnet
Konrad Adenauer

Ihre Idee: Wir beenden den Zweiten Weltkrieg anders als den Ersten Weltkrieg. Wir stellen dem Unterlegenen keine utopischen Reparationsforderungen, sondern gewähren ihm einen Vertrauensvorschuss. Ihm wird ein Gleichberechtigungsverhältnis unter der Voraussetzung angeboten, dass er folgende Bedingungen einhält:

1. Er regelt seine staatlichen Angelegenheiten nach griechischem Vorbild in demokratischer Form.
2. Er unterwirft sich dem europäischen Wertesystem durch Schaffung von Gesetzen, die einerseits von der römischen (Betonung des Individualrechts), andererseits von der germanischen Rechtstradition (Betonung der Gemeinschaft) abgeleitet sind.
3. Das Ganze unterstellt er Werten, wie sie in der christlichen Religionsgemeinschaft (auf der Grundlage der Nächstenliebe) vertreten werden.

Diese Vorstellungen wurden in den frühen 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts umgesetzt. Europa war plötzlich geschaffen mit einer nunmehr siebzigjährigen Friedensperiode, einem funktionsfähigen Parlament und einer starken wirtschaftlichen Kraft. Welch großartige Leistung! Ob der „Flaschengeist“ des Appells von Fiquelmont mit zu diesem erfreulichen Ergebnis beigetragen hat?

Europäische Kooperation und Integration müssen allerdings sorgfältig gepflegt und kultiviert werden. Dabei steht der Mensch als Individuum immer im Vordergrund, und gemeinsame Werte sind für die Menschen in dieser Gemeinschaft und ihr Wohlergehen da. Die Integration wird durch die gemeinsame soziale Marktwirtschaft gestärkt. Die Grundlage europäischer Kooperation sind so auch die 1971, 1981 und 1991 gemeinsam verabschiedeten So-

zialchartas, die unabdingbare Grund- und Menschenrechte festlegten und damit dem europäischen Wertesystem Ausdruck verliehen.
Der Referent bedauerte, dass heute leider oft die nötige Solidarität fehle und „Extrawürste“ einzelner Mitgliedsstaaten die Gemeinschaft schwächten und so wenig hilfreich seien.
In Anbetracht der neuen Herausforderungen und Konkurrenten muss sich die EU Sorgen machen, in Zukunft noch zu den „Großen“ im globalen Wettbewerb zu gehören, vor allem, wenn die europäische Einheit gefährdet ist.
Bedrohungsszenarien gibt es heute allerdings immer wieder, sowohl von innen (Konflikte Flamen-Wallonen, Engländer-Schotten, Spanier-Katalanen) als auch von außen (der Nahe Osten, Ukraine-Russland, Instabilität der Länder des sog. arabischen Frühlings). Oft sind die Partner auch ganz unterschiedlicher Meinung bezüglich konkreter Probleme. So haben z. B. Deutsche und Franzosen divergierende Auffassungen hinsichtlich der Aufnahme von Flüchtlingen und der Bewältigung dieser aktuellen Krise.

Fazit des Referenten: Der Verbund europäischer Staaten schwebt heute in großer Gefahr, zu zerfallen und unterzugehen. Europa muss indes stark bleiben. Wir alle sollten festhalten an dem Glauben, dass Europa auch in Zukunft die Garantie für den Erhalt unseres friedlichen Miteinanders ist, und wir sollten alles dafür tun, dass es so bleibt.

**Zusammenfassung der Diskussion**

In der anschließenden Diskussion ging der Referent auf die unterschiedlichsten von den Teilnehmern gestellten, meistens auf aktuelle Probleme bezogene, Fragen ein. Es wurde z. B. gefragt, ob Europa angesichts der weltweiten – oft mit Kriegen verbundenen – Krisen aufrüsten müsse, um angemessen reagieren zu können. Der Referent warnte vor der Rückkehr zum Kalten Krieg und gab zu bedenken, dass heute zunehmend sog. asymmetrische Kriege geführt werden, die andere Taktiken und Strategien verlangen. Heute haben es Soldaten regulärer Armeen zunehmend mit Gegnern zu tun, die unkonventionell und oft mit terroristischem Hintergrund schwer berechenbar Krieg führen.
Europa brauche aber angesichts terroristischer Bedrohung eine funktionierende europäische Armee, die ggf. intervenieren müsse, aber immer mit dem festen Ziel, den Frieden wiederherzustellen. Europa habe dabei auch auf Grund der Vergangenheit eine besondere Verpflichtung gegenüber Afrika.
Um der Flüchtlingssituation angemessen zu begegnen, brauche man in Zukunft viel Geld, das bereitgestellt werden müsse.
Europa sei oft mit seiner Politik gescheitert (s. Libyen etc.). Deshalb müsse man z. B. in Afrika neue Wege gehen und der Landwirtschaft helfen, um den Menschen auf diesem Kontinent eine Perspektive zu bieten.
In Anbetracht der Fülle der globalen Krisen brauche Europa eine eigene Interventionsarmee, die ohne amerikanische Hilfe agieren könne, da die amerikanische Politik häufig immer noch in Kategorien des Kalten Krieges denke und agiere. Auch um die Sicherheit Europas ohne amerikanische Hilfe zu garantieren, benötige Europa benötige in Zukunft eine eigene effektiv agierende Armee. Die deutsch-französische Brigade sei ein erster vorbildhafter Schritt in diese Richtung. Sonst bleibe man von der NATO und den Amerikanern im Krisenfall abhängig.
Die heutige Weltlage mit ihren Bedrohungen erfordere deutlich mehr finanziellen Einsatz hinsichtlich militärischer Ausstattung, um die Sicherheit Europas nachhaltig zu garantieren.

Abb. 1: Das Kriegstagebuch meines Vaters

Dieses Tagebuch ist nicht nur das Kriegstagebuch meines Vaters, es ist das Kriegstagebuch eines fast Vierzehn- bis Sechzehnjährigen, eines Schülers einer Oberrealschule bzw. eines Gymnasiums, wo ich nach dem Zweiten Weltkrieg der 5. Egelhoff war und Abitur machte. Dieses Tagebuch ist ein Spiegel seiner Zeit und doch für mich mehr.
In welcher Zeit lebte mein Vater damals als Schüler, wozu wurde er erzogen, was führte zum Krieg und welche Konsequenzen wurden danach für die Erziehung der Jugend gezogen? Auf diese Fragen soll dieser Beitrag Antworten geben.

Fotos und Originaldokumente zeugen vom **Geist der Zeit**. Schüler, ja ganze Klassen haben sich freiwillig zur Front gemeldet.

Abb. 2: Kriegsfreiwillige Oberprimaner in Rheydt im Jahr 1915
Quelle: Stadtarchiv Mönchengladbach 10–2–472

Abb. 3: Rheydter Junge auf dem Weg zur Front
Noch jüngere Schüler als die Oberprimaner meldeten sich freiwillig zur Front, der abgebildete Junge ist wohl sechzehn Jahre alt.
Quelle: Städtisches Museum Schloss Rheydt

Siegreiche Schlachten im Westen und Osten lösten in der Stadt Rheydt Salutschießen aus, Häuser wurden beflaggt, Kirchenglocken läuteten und Schulkinder bekamen schulfrei.
Schon **1909** wurden insgeheim Vorbereitungen für einen erneuten Krieg mit Frankreich getroffen: Zehntausende angeworbene Wanderarbeiter aus Italien und Kroatien bauten in der Eifel neue Bahnhöfe und Eisenbahnlinien. Sogar Blindgleise wurden bis an die belgische Grenze gelegt, um im Kriegsfall an das belgische Eisenbahnnetz anschließen und nach Frankreich durchmarschieren zu können[1].
Als **1912** das Ergebnis der Agadirkrise bekannt wurde[2], rief der Seminarlehrer Born offen zum Krieg auf. Er forderte einen „Waffengang mit ganz Europa“ (Rheydter Zeitung vom 12.1.1912).

[1] Cf. Karl Boland/Hans Schürings (Hrsg.): Der Erste Weltkrieg und Mönchengladbach. Kriegserfahrung und Alltagsbewältigung. Geschichtswerkstatt Mönchengladbach 2014, S. 33.
[2] Im Marokko-Kongo-Vertrag vom 4. November 1911 verzichtete das Deutsche Reich auf seine Ansprüche in Marokko und wurde mit einem Teil der französischen Kolonie von Französisch-Äquatorial-Afrika (Neukamerun) entschädigt.

Abb. 4: Mein Vater Werner (links), Mein Großvater Jakob, meine Großmutter Wilhelmine und mein Onkel Erich

Mein Vater, Werner Egelhoff, wurde am 5. Dezember 1900 in Rheydt geboren, wohin mein Großvater, Jakob Egelhoff, Sohn des Winzers und Landwirtes Friedrich IV. Egelhoff aus Dorn-Dürkheim (Rheinhessen) der Liebe wegen gezogen war. Nach der Volksschule besuchte mein Vater die Oberrealschule in Rheydt.

Abb. 5: Mein Vater ist der Dritte von rechts in der letzten Reihe

Abb. 6: Wehrdienstgruppe Stube 20 – der Dritte von rechts ist mein Vater

Mein Vater war bei Ausbruch des Ersten Weltkriegs Schüler der „Oberrealschule nebst Gymnasium als höhere Schule der Stadt Rheydt“ und hat drei Jahre lang ein Tagebuch geführt, das nach dem Tode meiner Mutter Käthe Egelhoff 1992 an meinen Bruder Karl-Heinz ging. Es folgen die ersten Seiten.

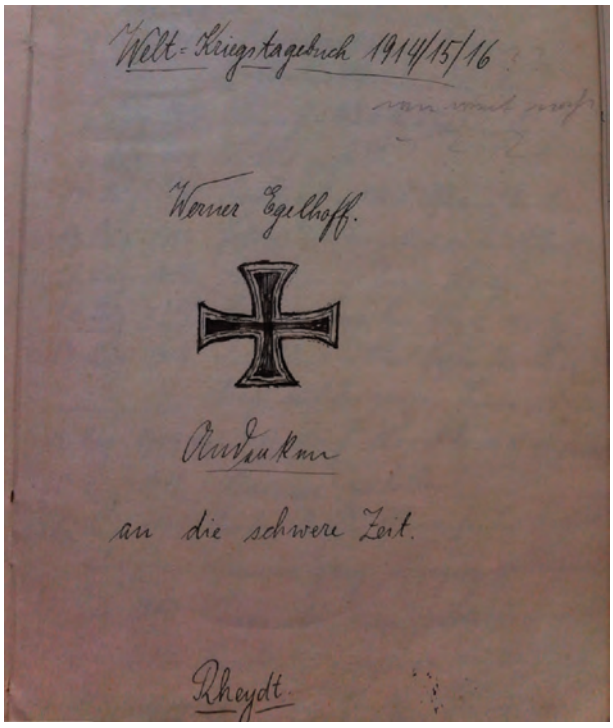



Abb. 7: Die erste Seite des Kriegstagebuchs – hinter den Jahreszahlen sind mit Bleistift zwei Fragezeichen hinzugefügt und darunter „wie weit noch“ ebenfalls mit Bleistift

Die meisten Seiten des Kriegstagebuchs hat mein Vater in Sütterlin-Schrift geschrieben.

[3, 4] Die Zusätze in Klammern sind vom Verfasser, nach Überprüfung der Fakten bei Wikipedia auch auf den folgenden Seiten.

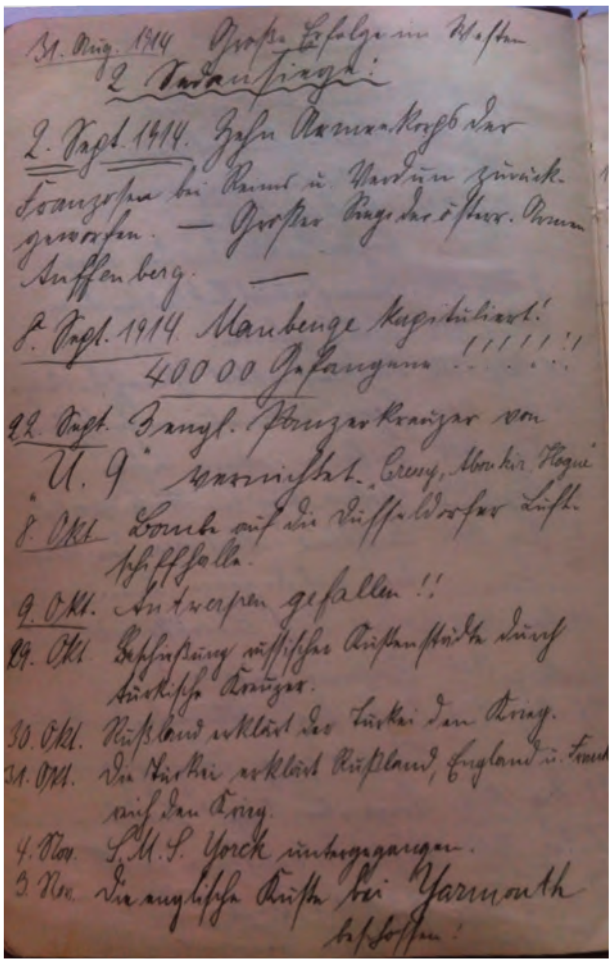


Abb. 8: Ergebnisse der Schlachten vom 31. August – 9. November 1914

Der Text lautet:
„31. Aug. 1914 Große Erfolge im Westen
2 Sedansiege:
2. Sept. 1914 Zehn Armeekorps der Franzosen bei Reims und Verdun zurückgeworfen. – Großer Sieg der österreichischen Armee (unter General) Auffenberg (gegen Russland[3]).
---
8. Sept. 1914 Maubeuge kapituliert! 40.000 Gefangene !!!!!!!
22. Sept. Englische Panzerkreuzer von „U.9“ vernichtet „Cressy, Aboukir, Hogue“ (durch Kommandant Otto Weddigen[4]).
8. Okt. Bombe auf die Düsseldorfer Luftschiffhalle.
9. Okt. Antwerpen gefallen!!
29. Okt. Beschießung russischer Küstenstädte durch türkische Kreuzer.
30. Okt. Russland erklärt der Türkei den Krieg.
31. Okt. Die Türkei erklärt Russland, England und Frankreich den Krieg.
4. Nov. S.M.S. Yorck untergegangen (in der Jademündung auf 2 Minen gelaufen).
9. Nov. Die englische Küste bei Yarmouth beschossen!“ Laut Wikipedia am 3. November, auch bei Lowestoft.

Bis zum 27. August 1915 schildert mein Vater Schlachten, Eroberungen, Wiedereroberungen und benennt die Anzahl der gemachten Gefangenen. Dann macht er sich nach einem Jahr Gedanken über die „Ursachen des Weltkriegs“. Es ist zu vermuten, dass er seine Erkenntnisse aus den damaligen Zeitungen gewonnen hat. Am Ende seines Tagebuchs befinden sich Zeitungsausschnitte.

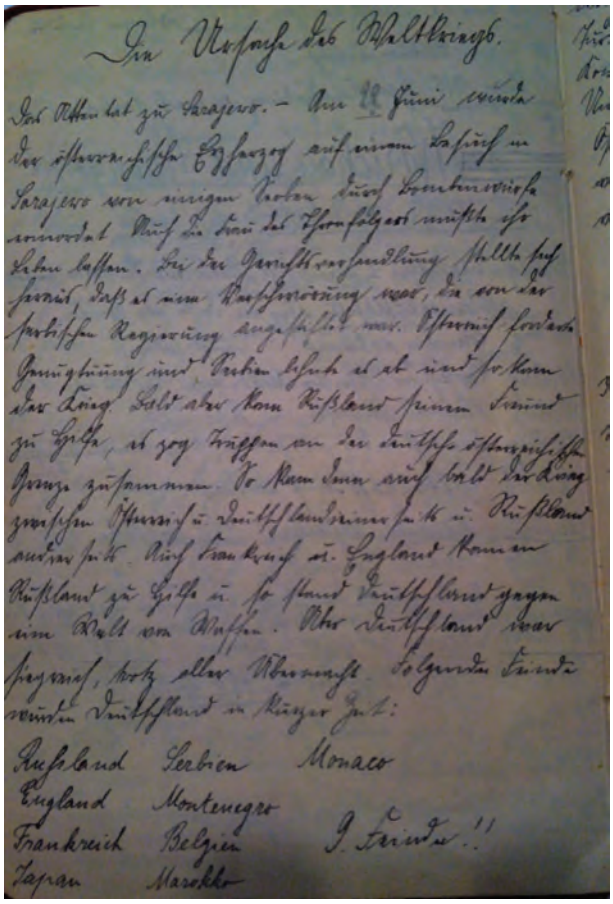


Abb. 9: Die Ursache des Weltkriegs

„Die Ursache des Weltkriegs
Das Attentat zu Sarajewo. – Am 28. Juni wurde der österreichische Erzherzog auf einem Besuch in Sarajewo von einigen Serben durch Bombenwürfe ermordet. Auch die Frau des Thronfolgers musste ihr Leben lassen. Bei der Gerichtsverhandlung stellte sich heraus, dass es eine Verschwörung war, die von der serbischen Regierung angestiftet war. Österreich forderte Genugtuung und Serbien lehnte es ab und so kam der Krieg. Bald aber kam Russland seinem Freund zu Hilfe, es zog Truppen an der deutsch-österreichischen Grenze zusammen. So kam dann auch bald der Krieg zwischen Österreich und Deutschland einerseits und Russland andererseits. Auch Frankreich und England kamen Russland zu

Hilfe und so stand Deutschland gegen eine Welt von Waffen. Aber Deutschland war siegreich, trotz aller Übermacht. Folgende Feinde wurden Deutschland in kurzer Zeit:

| | | |
|---|---|---|
| Russland | Serbien | Monaco |
| England | Montenegro | |
| Frankreich | Belgien | 9 Feinde!! |
| Japan | Marokko | |

Ungeachtet der vielen Hilfstruppen, als da sind:
Turkos (Turkos ist der Spitzname der 1842 – 1964 bestehenden algerischen und tunesischen Schützenregimenter des französischen Heeres), Kanadier, Inder, Gurkhas (Die Gurkhas sind nepalische Soldaten der regulären britischen und indischen Streitkräfte, in denen sie eigene Einheiten bilden.), Indianer, Komitatschis (Serben), Araber, Mohammedaner u.f.f.
Und dieser große Krieg, in dem nur Deutschland und Österreich und später die Türkei gegen die sieben Feinde stand, ist nur von dem Attentat von Sarajewo gekommen!“

Nach seiner Deutung der Ursachen, die zum Weltkrieg geführt haben, fügt mein Vater unmittelbar seine Erlebnisse in den ersten Tagen der Mobilmachung an.

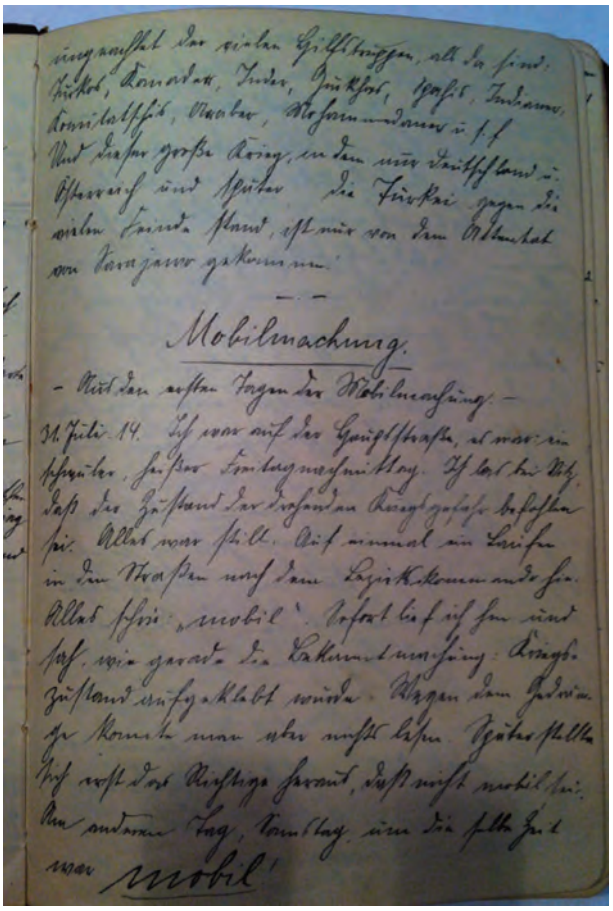

Mobilmachung.
– Aus den ersten Tagen der Mobilmachung. –
31. Juli 14. Ich war auf der Hauptstraße, es war ein schwüler, heißer Freitagnachmittag. Ich las bei Vitz, dass der Zustand der drohenden Kriegsgefahr befohlen sei. Alles war still. Auf einmal ein Laufen in den Straßen nach dem Bezirkskommando hin. Alles schrie „mobil“. Sofort lief ich hin und sah, wie gerade die Bekanntmachung Kriegszustand aufgeklebt wurde. Wegen dem Gedränge konnte man aber nichts lesen. Später stellte sich erst das Richtige heraus, dass nicht mobil sei. Am Samstag um die selbe Zeit war mobil!“

Abb. 10: Mobilmachung

„Mobilmachung.
– Aus den ersten Tagen der Mobilmachung. –
31. Juli 14 Ich war auf der Hauptstraße, es war ein schwüler, heißer Freitagnachmittag. Ich las bei Vitz, dass der Zustand der drohenden Kriegsgefahr befohlen sei. Alles war still. Auf einmal ein Laufen in den Straßen nach dem Bezirkskommando hin. Alles schrie „mobil“. Sofort lief ich hin und sah, wie gerade die Bekanntmachung Kriegszustand aufgeklebt wurde. Wegen dem Gedränge konnte man aber nichts lesen. Später stellte sich erst das Richtige heraus, dass nicht mobil sei. Am Samstag um die selbe Zeit war mobil!“

Zehn Lehrer aus der Schule meines Vaters sind im Krieg, schreibt er. Was haben Lehrer und Schüler bewogen, in den Krieg zu ziehen, freiwillig oder als regulär eingezogener Soldat? Welche Richtlinien für die damaligen Schulen haben sie beeinflusst und erzogen? Dazu gebe ich Auszüge aus der Rede des – heute würde man sagen – Kultus- oder Schulministers wieder, die ich in den *Archivalia specialia* des Stift.-Human. Gymnasium, 17/52, im Stadtarchiv Mönchengladbach gefunden habe:

Abb. 11: August von Trott zu Solz

Rede

des

Ministers der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten

D v. Trott zu Solz

über die

Jugendpflege

gehalten im preußischen Abgeordnetenhause

am 26. März 1912

Wilhelm Greve,
Königliche Hofbuchdruckerei,
Berlin SW 68,
Ritterstr. 50

Abb. 12: Titelblatt der Rede des preußischen Ministers August von Trott zu Solz

Rede des Ministers der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten August v. Trott zu Solz über die Jugendpflege gehalten im preußischen Abgeordnetenhause am 26. März 1912

„1. Aufgabe der Jugendpflege ist die Mitarbeit an der Heranbildung einer frohen, körperlich leistungsfähigen, sittlich tüchtigen, von Gemeinsinn und Gottesfurcht, Heimat- und Vaterlandsliebe erfüllten Jugend. Sie will die Erziehungstätigkeit der Eltern, der Schule und Kirche, der Dienst- und Lehrherren unterstützen, ergänzen und weiterführen."

Diese Erziehungsziele kann man auch heute noch nachvollziehen. Interessant ist die Reihenfolge und Auswahl der an der Erziehung der Jugend beteiligten Personen und Institutionen. Erst gegen Ende seiner Rede kommt der Minister zu dem, was er den damals nur männlichen Abgeordneten eigentlich sagen will.

„Wir wollen an die Jugend unsere sonstigen Ideale, die uns durchs Leben begleiten, heranbringen: die Freude an allem Schönen und Guten, Gottesfurcht, Vaterlandsliebe, (aha! Bei den Sozialdemokraten) Heimatliebe, Tapferkeit, Ehrlichkeit, Entschlossenheit, Reinheit, Zuverlässigkeit, das ist es, was wir im Ernst und im Spiel bei unserer Jugend pflegen und fördern wollen. (Bravo!) Aber nicht aufdringlich, sondern sich selbst ergebend aus dem, womit wir sie beschäftigen wollen. (Sehr richtig! Bei den Sozialdemokraten) Dahin, meine Herren, gehören auch die Leibesübungen. Wir pflegen sie auch um ihrer selbst willen, um den jugendlichen Körper zu stählen; aber in der Hauptsache ist uns die Leibesübung doch nur ein Mittel zum Zweck."

Das Wort „Krieg" nimmt der Minister nicht in den Mund, aber die Leibesübungen für die Jugend sollen dazu dienen, sie wehrtüchtig für den nächsten Krieg zu machen.
Da wird der Oberpräsident Freiherr von Rheinbaben bei der Einweihungsfeier der „Kaiser-Wilhelm-Realschule zu Odenkirchen" am 28. März **1914** deutlicher:
„Unsere Väter und Großväter haben das Vaterland wieder geeint und wirtschaftlich stark gemacht. Auf unserer Generation ruht die Erhaltung und Stärkung des Überkommenen. Die nationale Dankesschuld müssen wir abtragen in Hingabe an König und Vaterland." (S. 181)
Das oberste Erziehungsgrundsatz des Schulleiters Dr. Ahrend war, „die Jugend zu lehren, daß man nicht arbeitet für sich selbst, sondern für andere, vor allem für das Ganze, dem alle unsere Kräfte gehören, für das geliebte Vaterland, dem zu dienen, zu dessen Diensten sich auszubilden sie mahnen soll der zweite Spruch: ‚Ans Vaterland , ans teure, schließ dich an!'" (Rheydter Jahrbuch 18/1990, S. 181).

Dies ist nichts anderes als die Forderung nach Hingabe für die nationale Idee, wo individuelle Interessen keine Rolle spielen und ggf. das eigene Leben für das Vaterland geopfert wird.

Kein Wunder, dass „der Krieg nun folgerichtig als Bewährungsprobe für die bisher in der Schule geleistete Erziehung und geradezu als deren Fortsetzung und Überhöhung verstanden wurde." (S. 181)
Bereits mindestens drei Jahre vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges wurden die Realschüler durch „Einweisung in die Kriegstechnik wehrtüchtig gemacht." Insbesondere der Schulleiter Dr. Ahrend veranstaltete *seit dem Schuljahr 1911/12* (kursiv vom Verf.) regelmäßig Kriegsspiele mit Schülern der U III bis U II. Die Schüler lernten, „sich im Gelände nach Meßtischblättern zurechtzufinden."
Man stelle sich vor, heute würde eine Klassenfahrt so geplant und durchgeführt.
Außerdem besichtigten sie Torpedoboote im Schuljahr 1912/13 beim Marinekongress in Düsseldorf und übernachten in Militärbaracken bei einer mehrtägigen Wanderfahrt ins Hohe Venn nach Elsenborn.

Nach ca. zwei Jahren Krieg mit all seinem Schrecken, Zerstörungen durch Bombardements z. B. auf Düsseldorf, Tod von Lehrern und Schülern seiner Schule und Gefangenschaft scheinen meinem Vater die ersten Zweifel zu kommen: Er schreibt am 29. März 1916 ein Friedensgedicht.

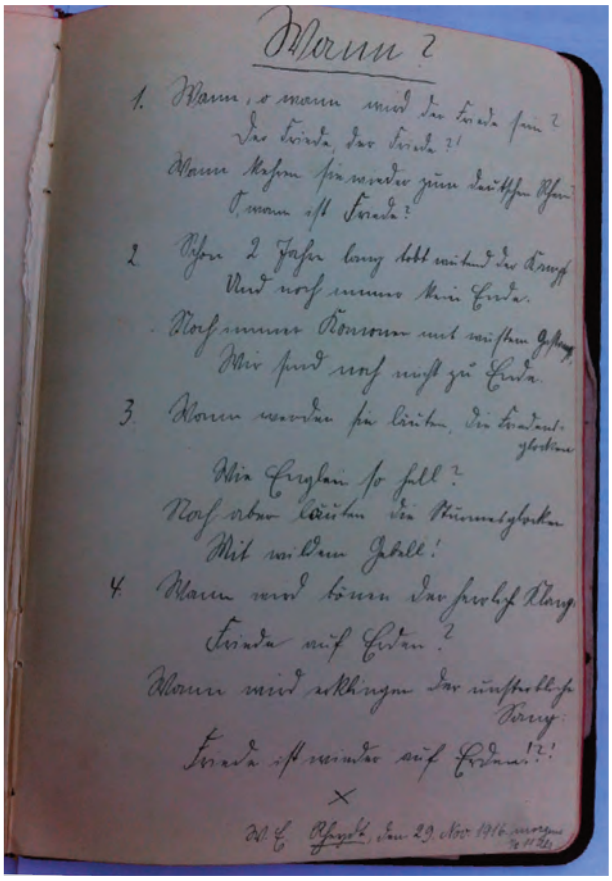


Abb. 13: Friedensgedicht meines Vaters am 29. März 1916

„Wann?

1. Wann, o wann wird der Friede sein?
der Friede, der Friede?!
Wann gehen wir wieder zum deutschen Rhein?
O, wann ist Friede?
2. Schon 2 Jahre lang tobt wütend der Kampf
Und noch immer kein Ende.
Noch immer kommen mit wüstem Geklang,
Wir sind noch nicht zu Ende.
3. Wann werden sie läuten, die Friedensglocken
Wie Englein so hell?
Noch aber läuten die Sturmglocken
Mit wildem Gebell!
4. Wann wird tönen der herrliche Klang,
Friede auf Erden?
Wann wird erklingen der unsterbliche Sang:
Friede ist wieder auf Erden!?!

W.E. Rheydt, den 29. März 1916. morgens ½ 11 Uhr“

Trotz des Aufzählens von Siegen, Anzahl von Gefangenen und Erbeuten von Kriegswaffen stellt sich bei meinem noch 15-jährigen Vater Friedenssehnsucht ein. Wodurch? Durch die Lebensumstände in der Stadt? Übermäßige Kriegspropaganda? Dies geht aus seinem Tagebuch nicht hervor. Er setzt die Beschreibungen von Feldzügen fort, gegen Serbien, Russland, Japan, aber schildert auch eine Zugreise nach Dorn-Dürkheim, woher sein Vater Jakob Egelhoff stammt, und eine Sammlung für die Kriegsgefangenen.
Am 1. April 1917 zieht er eine Bilanz und schreibt:
„Drei Jahre! – zum 1. April 1917 – Was haben wir und unsere Feinde vom 1. August 1916 – 31. Juli 1917 erreicht?“

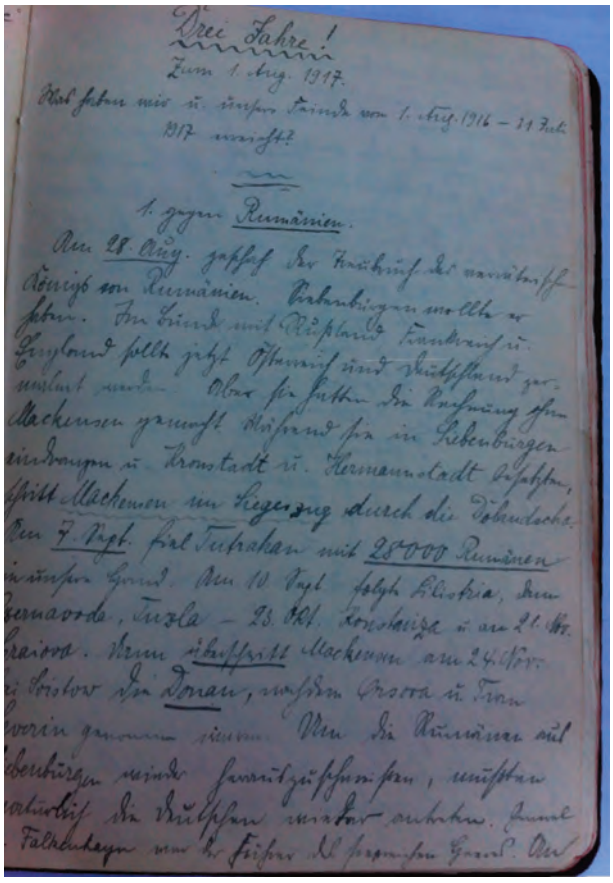


Abb. 14: Bilanz nach drei Jahren Krieg

„1. gegen Rumänien
Am 28. August geschah der Zurückruf des verräterischen Königs von Rumänien. Siebenbürgen wollten wir haben. Im Bund mit Russland, Frankreich und England sollte jetzt Österreich und Deutschland zermalmt werden. Aber sie hatten die Rechnung ohne Mackensen gemacht. Während sie in Siebenbürgen eindrangen und Kronstadt und Hermannstadt besetzten, schritt Mackensen im Siegeszug durch die Dobrudscha.
Am 7. September fiel Tutrakan mit 28000 Rumänen in unsere Hand. Am 10. September folgte Silistrien, dann Czernavode, Tuzla. – 23. Oktober Konstanza und am 21. November Craiova. Dann überschritt Mackensen am 24. November bei Svistow die Donau, nachdem Orsrra und Severin genommen waren. Um die Rumänen aus Siebenbürgen wieder heraus zu schmeißen, mussten natürlich die Deutschen wieder antreten.
General v. Falkenhagen war ihr Führer. 30. September war der Sieg bei Hermannstadt. H. und Kronstadt wurden wieder genommen. Auch in Rumänien hinein begann der Siegeszug. Campolung genommen, dann kam es zur berühmten Schlacht am Argesul, die am 3. Dezember gewonnen war. Am 6. Dezember fiel Rumäniens verräterische Hauptstadt Bukarest, die so oft von Zeppelin freigekauft war.“

Dann folgen die Gedanken meines Vaters zu Russland, Frankreich, England, Belgien, Mazedonien, Italien, zum Kriegsschauplatz in Mesopotanien und am Suezkanal, am Kaukasus, zum Krieg zur See, zu einer Fahrt über den Ozean.
Ernüchtert stellt er auf der vorletzten Seite seines Tagebuchs fest: „Wir wollen uns keine allzu großen Hoffnungen auf den Vormarsch in Italien machen.“, um dann zum Schluss bedauernd zu rufen „O, wenn wir einen Bismarck hätten, ja den könnten wir jetzt in den politischen Wirren gut gebrauchen!!!!!!!“ und auf Gott zu vertrauen: Diese Sätze schreibt er nicht mehr in Sütterlinschrift, sondern in uns vertrauten Buchstaben:
„Die Zeit ist schwer, aber der Sieg ist sicher! Ein feste Burg ist unser Gott, ein gute Wehr und Waffen!“ Am Reformationsjubelfest 1917 beendet mein Vater sein Kriegstagebuch, ohne explizit einen Grund zu nennen, um sich danach mit Zola zu beschäftigen. Vermutlich hört er auf, weil er die Katastrophe und den Zusammenbruch kommen sieht. Die Versorgungslage der Zivilbevölkerung in seiner Heimatstadt Rheydt sieht er jeden Tag. Er zieht sich in die Welt des Romans von Zola zurück.

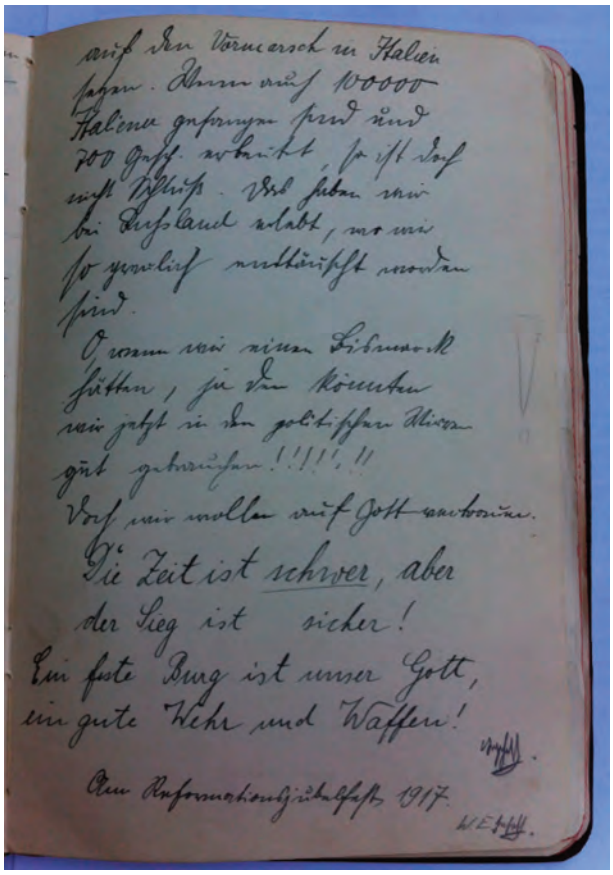

auf den Vormarsch in Italien
fahren. Wenn auch 10000
Italiener gefangen sind und
700 Geschütze erbeutet, so ist doch
nicht Schluß. Viel haben wir
bei Rußland erlebt, wo wir
so gewaltig enttäuscht worden
sind.
O wenn wir einen Bismarck
hätten, ja den könnten
wir jetzt in den politischen Wirren
gut gebrauchen!!!!!!!
Doch wir wollen auf Gott vertrauen.
Die Zeit ist schwer, aber
der Sieg ist sicher!
Ein feste Burg ist unser Gott,
ein gute Wehr und Waffen!
Am Reformationsjubelfest 1917.
WEgelhoff.

Abb. 15: Letzte Seite des Kriegstagebuchs meines Vaters Werner Egelhoff

Das Kaiserreich kapituliert bedingungslos 1918, die Weimarer Republik wird gegründet. Es dauert sieben Jahre, bis das Preußische Kultusministerium aus den pädagogischen Trümmern wieder aufsteht und mit dem Ministerialrat Hans Richert neue Erziehungsziele formuliert, die am 6. April **1925** mit den „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“ als Richertsche Schulreform in die Geschichte eingegangen sind.

„Die preußische Unterrichtsverwaltung bricht offiziell mit dem Grundsatz der allgemeinen Bildung und stellt Bildungsaufgaben für einzelne Schulformen auf...“[5]

[5] Aus: Hans-Günter Egelhoff: Richtlinien für die Leibeserziehung vor und nach dem 2. Weltkrieg. Darstellung und Vergleich, Pädagogische Prüfung im Wintertermin, Stiftisches Humanistisches Gymnasium, Mönchengladbach 1970, S. 4.

Diese Originalrichtlinien von Hans Richert konnte ich antiquarisch erwerben.

Abb. 17: Die Richertschen Richtlinien von 1925

„Alle Einzelfächer werden pädagogisch zusammengehalten von der National- und staatsbürgerlichen Erziehung, in deren Mittelpunkt die kulturkundlichen Fächer stehen, die das deutsche Bildungsgut überliefern:

1. Deutsch, Geschichte und Erdkunde;
2. Philosophie und Religion;
3. Zeichnen und Musik;
4. die mathematisch-naturwissenschaftlichen und sprachlichen Fächer.“ [6]

An dieser Stelle wird der Sport bzw. die Leibeserziehung nicht erwähnt. Während 13 Jahre zuvor die Leibesübungen als Mittel zum Zweck dienten, um die männliche Jugend auf den Krieg vorzubereiten, spricht Richert nur von:

**Gesundheitspflege und Charakter- und Persönlichkeitsbildung** [7]

Dies ist das Ziel des Sports, der nunmehr Leibeserziehung heißt. „Die Leibeserziehung, heißt es präambelhaft, nimmt eine bedeutungsvolle Stellung im Gesamtplan der höheren, zunächst einmal Knabenschulen, ein, und zwar durch eine doppelte Zielsetzung: die Gesundheit soll gepflegt und zur Charakter- und Persönlichkeitsbildung ein spezifischer Beitrag geleistet werden. Ideal wäre für die Richertschen Richtlinien, wenn ein Mensch heran erzogen werden könnte, der an Leib und Seele gesund, lebensvoll und lebensfroh, leistungsfähig und harmonisch gebildet wäre, ein Mensch, ‚der den Willen zur Einordnung in die Gemeinschaft besitzt und dadurch zur Unterordnung erzogen und auch zum Führertum gereift ist'[8].“ [9]

Richtlinien sind immer ein Zeugnis ihrer Zeit, aber man traut fast seinen Augen nicht: Durch die Begriffe *Unterordnung* und *Führertum* scheint es so, als wäre der Weg zum Nationalsozialismus geebnet!

„Als im Jahre 1937 die ‚Richtlinien für die Leibeserziehung in Jungenschulen‘ erlassen werden, hat die deutsche Geschichte ihre größte Umwälzung erfahren. Der Nationalsozialismus ist in alle Bereiche des Lebens gedrungen, **auch und vor allem in Schule und Erziehung**. Die Richtlinien für die Leibeserziehung sind dafür ein bewegendes und beredtes Zeugnis und ein exemplarisches Dokument. **Ziel und Inhalt** jeder Erziehung haben sich verändert, sie ‚ergeben sich aus der nationalsozialistischen Weltanschauung, die in VOLKSGEMEINSCHAFT, WEHRHAFTIGKEIT, RASSEBEWUSSTSEIN und FÜHRERTUM die erhaltenden und bewegenden Kräfte der Nation erkennt'[10].“ [11]
25 Jahre nach der Rede des preußischen Ministers von Trott zu Soltz sind die Weichen gestellt. Aus drei Stunden Leibesübungen werden fünf, dazu zwei Stunden Boxen. Das Fach Leibesübungen wird an die Spitze im Zeugnis gesetzt.

„Die nationalsozialistische Erziehung ist ausgerichtet auf Volk und Staat. Sie erfasst den Menschen in seiner Ganzheit, um ihn durch die Entwicklung aller Kräfte – des Körpers, der Seele und des Geistes – fähig und bereit zu machen zum Dienst in der Gemeinschaft des Volkes.“ [12]

6 Hans-Günter Egelhoff, a. a. O., S. 4.
7 R 1925, S. 281, zitiert nach Hans-Günter Egelhoff, a. a. O., S. 5.
8 Ebda.
9 Hans-Günter Egelhoff, a. a. O., S. 5.
10 R 1937, S. 7.
11 Hans-Günter Egelhoff, a. a. O., S. 11.
12 R 1937, S. 7.

Vor dem Aufnahmestopp 1937 waren Lehrer überdurchschnittlich in Partei und Parteiführung vertreten. Diese waren der Meinung, dass der Geschichtsunterricht in besonderem Maße berufen sei, „die Jugend zu erziehen zur Ehrfurcht vor der großen deutschen Vergangenheit, zum Glauben an die Sendung und Zukunft des eigenen Volke und zur Achtung vor dem Lebensrecht anderer Völker...“ [13]

Der Reichsbildungsminister Bernhard Rust verfügte Ende November 1936, die Schulzeit von 13 auf 12 Jahre zu verkürzen: „Die Durchführung des Vierjahresplanes sowie der Nachwuchsbedarf der Wehrmacht und akademischer Berufe erfordern es, die Verkürzung der Schulzeit für höhere Schüler von bisher 13 auf 12 Jahre bereits von Ostern 1937 ab.“ [14]

Heute nennt man die Schulzeitverkürzung G8, aber die Begründung ist eine andere.

Der Zweite Weltkrieg endete in einer noch größeren Katastrophe als der Erste. Über sechs Millionen Deutsche starben, Deutschland wurde durch die Siegermächte besetzt.
Fünf Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs begann das demokratische Leben auf dem Boden einer neuen Verfassung.

28. Juni **1950** – Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen:

**„Ziele der Erziehung (Artikel 7)**
**(1) Ehrfurcht vor Gott,** Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

(2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“ [15]

Ehrfurcht vor Gott ist das erste Erziehungsziel, nicht mehr König, Kaiser, Volk oder Führer! Wie werden die neuen Richtlinien aussehen?
Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde improvisiert. Offizielle Richtlinien hat es zumindest in NRW nicht gegeben.
Es dauert bis **1963**. Ich zitiere aus dem entsprechenden Heft des Henn Verlages:

„Grundsätzliche Vorbemerkungen zu den Richtlinien
1. Das Gymnasium hat wie jede Schule, die „Stätte der Erziehung und des Unterrichts“ ist, dem Heranwachsenden zu helfen, sein Leben in Erkenntnis der Wirklichkeit und in Verantwortung zu führen.
2. Das Gymnasium hat die besondere Aufgabe, eine Bildung zu vermitteln, die Grundlage eines Universitäts- oder Hochschulstudiums sein kann. Der Schwerpunkt dieser Bildung liegt im Bereich der Wissenschaften. Das Gymnasium kann daher als Schule der wissenschaftlichen Grundbildung bezeichnet werden. Diese Bildung schließt als solche das Religiöse, Ethische und Musische ein.“ [16]

An dieser Stelle werden der Sport bzw. die Leibesübungen noch nicht erwähnt. Die Leibesübungen erhalten wieder den letzten Platz auf dem Zeugnisformular und drei Stunden pro Woche.

**Fazit vor und während des Ersten Weltkrieges:**

- Hingabe an König/Kaiser und Vaterland, ggf. unter Opferung des eigenen Lebens.
- Krieg als Bewährungsprobe für die bisher in der Schule geleistete Erziehungsarbeit.
- Das Individuum spielt keine Rolle.

Eigentlich hat sich in der Erziehung der Jugend vor und nach dem Ersten Weltkrieg nichts Wesentliches geändert:

**Fazit nach dem Ersten Weltkrieg:**

Durch die Richertsche Schulreform von 1925 soll ein Mensch erzogen werden, der den Willen zur **Einordnung in die Gemeinschaft** besitzt, dadurch zur **Unterordnung** erzogen und auch zum **Führertum** gereift ist.
Damit ist nach meiner Auffassung der Weg zum Nationalsozialismus geebnet.

**Fazit vor dem Zweiten Weltkrieg:**

Vier zentrale Werte werden als erhaltende und bewegende Kräfte angesehen:
**Volksgemeinschaft, Wehrhaftigkeit, Rassebewusstsein und Führertum.**
In den Richtlinien von 1937 ist es glasklar: Entscheidend ist die nationalsozialistische Weltanschauung.

[13] Aus: http://germanhistorydocs.ghi
[14] Aus: wikipedia.ord/wiki/reichsministerium_für Wissenschaft,_Erziehung_und_Volksbildung
[15] Menschenrechte Bürgerfreiheit Staatsverfassung, Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Verlag Ferdinand Kamp, Bochum, S. 128.
[16] 22. März 1963, Heft 8, Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule, Teil u, Leibeserziehung, A. Henn Verlag, Ratingen bei Düsseldorf 1963.

**Fazit nach dem Zweiten Weltkrieg:**

- Deutliche Veränderung: siehe Verfassung des Landes NRW und die 63er Richtlinien.
- Auch 1999 ist die Grundlage der Artikel 7 der Verfassung des Landes NRW. Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen zu **Wissenschaftspropädeutik** und zur **persönlichen Entfaltung** und zu **sozialer Verantwortlichkeit** führen, wobei **alle Fächer gleichwertig** sind.

„Alles Erziehen war immer, ist heute noch und bleibt immer ein Aufwärtsziehen zu einem Ziele hin, das letztlich ein Ideal ist, also außerhalb der Erfahrung liegt, aber immerhin doch eine menschlich bestimmte Formulierung haben muß. Jede systematische Darstellung einer Theorie der Erziehung muß daher zu allererst sich mit der Formung des Erziehungszieles befassen.“ [17]

Scheinbare Ideale können in Diktaturen und Katastrophen enden. Jeder ist an seinem Platz aufgerufen, wachsam zu sein und zu bleiben, insbesondere die Pädagogen.

Vom Zweiten Weltkrieg hat mein Vater kein Tagebuch hinterlassen, es gibt eine ganze Reihe Feldpostbriefe, bis er im März 1944 nach der Schlacht bei Brest-Litowsk in Gefangenschaft geriet. Er starb am 19.9.1944 in einem Krankenhaus in Kiew, wie aus den Unterlagen des Russischen Staatlichen Militärarchivs in Moskau (RGWA) hervorgeht, die mir 2011 vom Deutschen Roten Kreuz geschickt wurden. Mein Vater starb an einem Hungerödem, er war verhungert. Dass ich geboren wurde, hat er nie erfahren.

[17] Aus: Otto Kohlmeyer: Nietzsche und das Erziehungsproblem. Versuche einer systematischen Fassung der wichtigsten Gedanken Nietzsches über Erziehung, Frankfurt 1925, S. 2f.

## Bibliographie

Stadtarchiv Mönchengladbach, Archivalia specialia, Stift.-Hum. Gymnasium, 17/52.

Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Duisburg, NW 1048-33, Nr. 271, BR 2074, Nr. 1016, 19.08.2015.

Karl Boland / Hans Schürings (Hrsg): Der Erste Weltkrieg und Mönchengladbach – Kriegserfahrung und Alltagsbewältigung, Geschichtswerkstatt Mönchengladbach, 2014.

Rheydter Jahrbuch 18/1990, S. 181/182.

Hans-Günter Egelhoff: Richtlinien für die Leibeserziehung vor und nach dem 2. Weltkrieg. Darstellung und Vergleich, Stiftisches Humanistisches Gymnasium Mönchengladbach, Pädagogische Prüfung im Wintertermin 1970.

Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, Neue Ausgabe, besorgt von Hans Richert, abgekürzt R 1925.

Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, mit Anmerkungen und Literaturnachweisen, herausgegeben von Ministerialrat Richert, 1. Teil Grundsätzliches und Methodisches, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1925 (antiquarisch 2015 erworben).

Richtlinien für die Leibeserziehung in Jungenschulen, herausgegeben vom Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, Berlin, 1937.

Menschenrechte Bürgerfreiheit Staatsverfassung, Herausgeber: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Verlag Ferdinand Kamp, Bochum.

Die Schule in Nordrhein-Westfalen, eine Schriftenreihe des Kultusministeriums, Heft 8, Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule, Teil u, Leibeserziehung, Henn Verlag, Ratingen, 1963.

Otto von Bismarck: Gedanken und Erinnerungen, Autobiographie, Anaconda Verlag, Köln, 2015.

Otto Kohlmeyer: Nietzsche und das Erziehungsproblem. Versuch einer systematischen Fassung der wichtigsten Gedanken Friedrich Nietzsches über Erziehung, Frankfurt, 1925, S. 2f.

„*Es ist ein schönes Gefühl, wenn man merkt, dass man nicht umsonst sechs Jahre im Französischunterricht gesessen hat.*“ (Rebecca Bender)

„*Dijon und sich selbst ganz neu kennenlernen*“ (Amrei Czysz)

**Die deutsch-französischen Betriebspraktikantenprogramme des Otto-Schott-Gymnasiums Mainz-Gonsenheim mit dem Lycée International Charles de Gaulle in Dijon und dem Lycée Marguerite de Flandres in Gondecourt (Lille)**

Die durch Hass, Propaganda und Krieg verschüttete Tradition der deutsch-französischen Nähe fand im Elysée-Vertrag 1963 eine großartige Renaissance; eine der nachhaltigsten Einrichtungen sind die bilingualen Zweige, die in Frankreich und Deutschland eingerichtet wurden. Dass die beiden Schulen mit Bilingualem Zweig in den Partnerstädten Mainz und Dijon zusammenarbeiten, bot sich an. Neben individuellen Schüleraustauschen und internationalen Projekten entstand vor über 25 Jahren ein damals innovatives Format: ein zweiwöchiges Betriebspraktikum in der Partnerstadt mit Betreuung durch die dortige Partnerschule, wie auch mit der Aufnahme in einer Gastfamilie. Vor etwa zehn Jahren wurde von Mainz aus mit einer zweiten Partnerschule in Gondecourt (Lille) ein derartiger Betriebspraktikantenaustausch gestartet.

Der folgende Artikel soll sowohl den Betriebspraktikantenaustausch vorstellen wie auch „Nachahmern“ praktische Hilfestellungen geben. Der Verfasser steht unter *schroeer.alexander@osg-mainz.de* für Rückfragen gerne zur Verfügung.

1. Historischer und konzeptioneller Hintergrund

Bei der Gründung vor über 25 Jahren im Kontext der Städtepartnerschaft und des Aufbaus der Bilingualen Abteilungen entstand dieser Austausch quasi als der kleine Bruder der Praktikantenbörse des Hauses Burgund in Mainz bzw. der Maison de Rhénanie-Palatinat in Dijon. Er teilt die Ziele und Absichten des Partnerschaftsverbandes Rheinland-Pfalz / Burgund. Seit 2014 unterstützt der Freundschaftskreis Mainz-Dijon die teilnehmenden Schüler dankenswerter mit einem Fahrtkostenzuschuss[1].

Die beiden Schulen bieten seit vielen Jahren jetzt auch das Abi-Bac an, wie das Otto-Schott-Gymnasium (OSG) auch das Exzellenzlabel CertiLingua[2] seit 2007. Zu diesem Profil passt ein Betriebspraktikum im Partnerland sehr gut – so gut, dass das OSG seit einigen Jahren den Schülern eine zweite Möglichkeit zu einem ähnlichen Betriebspraktikum in Lille anbietet (über die Abi-Bac-Partnerschule Lycée Marguerite de Flandres in Gondecourt).

Seitens des Otto-Schott-Gymnasiums[3] war die „Gründungsmutter“ Gisela Bader, das Programm wurde dann über Jahre von Francoise Sauer weiterentwickelt und Jahr um Jahr erfolgreich den Schülern nahegebracht. Seit 2007 wird der Austausch von Alexander Schröer betreut. Am Lycée Charles de Gaulle[4] engagiert sich seit Jahren v.a. Madeleine Bastick für das Weiterleben dieses erfolgreichen Programms. Die Organisatoren des Betriebspraktikantenaustausches Mainz – Gondecourt sind Irène Devaux und Michael Grabis. Es sind also alleine die beiden jeweiligen Schulen, konkret die beiden verantwortlichen Lehrkräfte, die den Praktikantenaustausch organisieren.

2. Wozu denn das?

*Abenteuer Alltag erleben! Den Alltag auf dem Weg zur Arbeit, den Alltag in einem Betrieb, den Alltag des Austauschpartners und seiner Familie …*

Die Schüler wenden ihr Französisch in der Realität an, sie sprechen Französisch, weil es „ganz normal“ ist. Sie lernen nicht nur die ihnen bisher fremde Berufswelt kennen, sondern die in einem anderen Land; und dabei entdecken sie viele Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen der deutschen und der französischen Kultur. Dadurch, dass die Praktikumsbetriebe sorgfältig ausgesucht werden und viele von ihnen schon etliche deutsche Schüler aufgenommen haben, ist sichergestellt, dass die Schüler gastfreundlich empfangen werden und gut aufgenommen und integriert werden.

In der bilingualen Abteilung wird versucht, den Schülern Frankreich auf vielfältige Weise nahezubringen, beim Betriebspraktikum in Frankreich machen wir es möglich, dass man zwei Wochen lang (fast) als Franzose unter Franzosen lebt und arbeitet. Es wäre

1 http://www.mainz-dijon.de/
2 „Das CertiLingua Exzellenzlabel für mehrsprachige, europäische und internationale Kompetenzen führt Schülerinnen und Schüler zu sprachlicher und kultureller Vielfalt und bereitet sie zugleich auf die durch wirtschaftliche Globalisierung und fortschreitende europäische Integration notwendige Mobilität im Zusammenhang mit persönlicher Lebensgestaltung, Weiterbildung und Beruf vor.“ (siehe www.certilingua.net)
3 www.osg-mainz.de
4 www.lycee-charlesdegaulle.fr

vermessen zu erwarten, dass das Praktikum das Leben jedes Schülers verändert, aber wenn z. B. eine Schülerin, die ein Praktikum in einer Grundschule gemacht hat, nach dem Abitur das Europalehramt anstrebt, freut es doch sehr[5].

3. Welche Betriebe sind beteiligt und wie ist das Praktikum organisiert?

Die organisierenden Lehrer versuchen, die Wünsche der Schüler hinsichtlich der Branchen zu berücksichtigen. Teilweise aus rechtlichen, teilweise aus praktischen Gründen sind Praktika in einigen Branchen schwer bis überhaupt nicht realisierbar, z. B. im medizinischen und paramedizinischen Bereich. Die Liste der Betriebe und Einrichtungen, in denen schon Schüler in Dijon waren, ist weit gefächert:

**Liste der Praktikumsplätze in Dijon seit 2007**

Interessenvertretung behinderter Menschen – *Association des Paralysés de France*

deutsches Kulturzentrum – *Maison de Rhénanie-Palatinat*

Theater / Oper – *Théâtre de Bourgogne / Opéra de Dijon*

PC-und Hardwareservice – *Distrimatic*

Marktforschung – BP Est

Bäckerei – *Boulangerie du Drapeau*

Landschaftsgärtner – *Régis Favel*

Tierarzt – *Clinique Vétérinaire Mansart*

Flughafen – *Aéroport de Dijon*

Regionalradio – *Radio chrétienne francophone Dijon*
*France Bleu Bourgogne*

Campusradio – *Radio Dijon Campus*

Fernsehen – *France Télévisions – Pôle France 3 BFC*

Stadtbibliothek – *Bibliothèque Municipale*

Grundschulen – *Ecole d'application du Nord*
*Ecole primaire Larrey*
*Ecole primaire Alix de Providence*

Kindergarten – *Ecole maternelle Charles Baudelaire*
*Ecole maternelle Alix de Providence*
*Ecole maternelle de la Colombière*

In Mainz waren Schüler u. a. schon beim Landgericht, einer Modeschneiderin, einem Anwalt, dem ZDF, der hiesigen ARTE-Redaktion, einem Architekten, Kindergärten und Grundschulen, den Restauratoren des Römisch-Germanischen Zentralmuseums, im Gutenberg-Museum und dem Offenen Kanal.

Was Dijon angeht, so sind die deutschen Schüler in der 10. Klasse, ihre französischen Partner in der Première; sie sind jeweils in der Familie ihres Austauschschülers untergebracht. Da manche französischen Schüler aus bis zu 150 km Entfernung kommen, um die Angebote des Lycée International Charles de Gaulle wahrnehmen zu können, sind in diesem Fall die deutschen Schülern mit ihren französischen Partnern unter der Woche im Internat der Schule untergebracht und verbringen das Wochenende in den Gastfamilien. Je nachdem, wo sich der Praktikumsbetrieb befindet, essen die Schüler in der Schulkantine zu Mittag, und falls der Praktikumsbetrieb einen Ruhetag pro Woche hat, begleiten die deutschen Schüler ihre französischen Partner dann in den Unterricht.

4. Was kostet es und wie sieht es mit Versicherungen aus?

Da alles als Austausch organisiert ist und die Organisation in den Händen der Schule liegt, fallen keine Kosten für die Schüler an, außer den Fahrtkosten (zu denen die deutschen Schüler ja einen Zuschuss vom Freundschaftskreis Mainz-Dijon erhalten) und vielleicht einem etwas erhöhten Taschengeld. Die Schüler sind in der Zeit versicherungstechnisch weiterhin Schüler des OSG, das Praktikum ist eine Schulveranstaltung, jedoch nicht die Freizeit. Dies ist für Auslandspraktika ungewöhnlich, aber hier möglich, weil durch die Partnerschule das Praktikum immer noch im „organisatorischen Verantwortungsbereich" der Schule stattfindet[6]. Dadurch kann eine „convention de stage" ausgestellt werden, die die französischen Betriebe zufriedenstellt. Ähnliches gilt auch für die französischen Schüler in Mainz.

[5] https://www.ph-freiburg.de/studium-lehre/studiengaenge/lehramtsstudiengaenge/europabuero/informationen-fuer-studieninteressierte/allgemeines-zum-studiengang-europalehramt.html

[6] Vgl. http://www.ukrlp.de/fileadmin/ukrlp/daten/pdf/startseite_internetseite/service/publikationen/infoblaetter/Info_Sicher_im_Ausland_2014.pdf

5. Besonderheiten des Betriebspraktikums in Lille / Gondecourt

Hier sind die deutschen Schüler schon in der 11. Klasse, weswegen hier fokussierte Einblicke in einen speziellen Bereich der Berufswelt im Partnerland ermöglicht werden sollen, auch im Hinblick auf die spätere eigene Studien- und Berufswahl. Die Schüler sollen Erfahrungen in der internationalen Kooperation sammeln und ihre Sprachkenntnisse vertiefen und erweitern. Die französischen Schüler sind ebenfalls in der Première. Das Praktikum steht im Kontext des projektorientierten Schüleraustausches in der Klasse 10 / Seconde, man behält i.d.R. seinen Austauschschüler und hat im besten Fall schon über ein Thema gearbeitet (z. B. Besichtigung eines Unternehmens mit internationalem Profil unter Berücksichtigung der Thematik des Seminars (z. B. Energiepolitik / Regionaler Strukturwandel).

Praktikumsplätze waren in Mainz ebenfalls bei ARTE, dem Landgericht Mainz, dem ZDF, auch den Niederlassungen von Daimler-Benz und Volkswagen, der Schauspielschule und dem SWR. In Lille wurden Praktika an der ENSAM (Ecole nationale supérieure des arts et des métiers), bei Doublet (einem Fahnen- und Werbeträgerhersteller), der Regionalzeitung La Voix du Nord und auch am Rectorat, dem Rathaus und in der Forschungseinrichtung des Institut Pasteur absolviert.

6. Tipps zur Einführung eines solchen Betriebspraktikums

Eine verlässliche Partnerschule haben, im besten Fall die Schüler von einem vorherigen Austausch kennen, ansonsten ausführliches Dossier! (EIN unmotivierter Schüler kann einen Betrieb nachhaltig abschrecken.)

Kontakte zu möglichen Betrieben (normales Betriebspraktikum der Schule?)

Schützenhilfe durch Kommune, IHK, dt.-frz. Institutionen vor Ort

Deutsch-Französisches Sekretariat für den Austausch in der beruflichen Bildung
www.dfs-sfa.org

Deutsch-Französische Industrie- und Handelskammer
www.francoallemand.com

Bereitschaft, auch vor Ort einzugreifen

7. Erfahrungsberichte zweier ehemaliger Teilnehmer aus Dijon

[Es sei angemerkt, dass beide während der Tagung souverän und flüssig auf Deutsch ihre Erfahrungen vorstellten und in der anschließenden Gesprächsrunde genauso souverän mitdiskutierten. Dass ein Schüler der Première dies kann, ist selten in Frankreich!]

Etienne Fritz, 2015, Landgericht Mainz:
„In dieser Zeit, als ich beim Landgericht war, sollte jeweils mir ein Einblick in die Arbeiten der Abteilungen gegeben werden. Ich habe also während diese zehn Tage alle Abteilungen des Landgerichts entdeckt und zwar die Zivilkammergeschäftstelle, die Strafkammergeschäftstelle und die Verwaltungsgeschäftstelle. Ich war auch beim Handelsgericht, beim Rechtspfleger, bei den Richtern und im zentralen Posteingang. Dieses vielfältige Programm hat mir einen interessanten, einreichenden Überblick über die verschiedenen Aktivitäten des Landgerichts gegeben.
Eine sehr bereichernde, begeisternde Erfahrung: so war mein Praktikum im Landgericht Mainz. Ich habe wunderbare Begegnungen gemacht und sehr wichtige, bedeutende Begriffe gelernt. Ich habe neue Berufe entdeckt und Erfahrungen erlebt, die im Alltag nicht sichtbar sind. Außerdem habe ich dank dieses Praktikums mein eigenes Berufsprojekt bestimmt."

Paul Brigand, 2011, ZDF Mainz:
[Das Praktikum fand im technischen Bereich statt, wo er Grundkenntnisse in Regie, Schnitt und Kameraführung erwarb. Er studiert mittlerweile Internationales Management in einem binationalem Studiengang zwischen der ESB Reutlingen und der NEOMA Business School in Reims.]

Langfristiger Gewinn:

- Erster Einblick in die Arbeitswelt
- Entdecken eines neuen Bereiches
- Lernen von Fachbegriffen
- Verbesserung der alltäglichen Sprache
- Kann auch den Anfang seines eigenen Netzwerks bedeuten!

**Und das alles innerhalb 2 Wochen und als 16-jähriger französischer Schüler in Deutschland!**

Es ist doch ein guter Start ins Leben, nicht wahr?

**Rainer Bendick** „Forger ensemble une mémoire commune“ (François Hollande, 3.8.2014, am Hartmannsweilerkopf): deutsch-französischer Wunschtraum oder reale Perspektive? – Möglichkeiten und Grenzen eines bi-nationalen deutsch-französischen Geschichtsunterrichts[1]

Am 3. August 1914 gedachten der französische Staatspräsident und der deutsche Bundespräsident gemeinsam des Beginns des Ersten Weltkriegs vor 100 Jahren. In Anbetracht der deutsch-französischen Aussöhnung mögen solche Feiern als banal erscheinen, sie sind jedoch – nicht nur in historischer Perspektive – bemerkenswerte Ereignisse. In vielen Ländern, die mit ihren Nachbarn ähnlich feindschaftliche und hasserfüllte Beziehungen unterhalten wie einst Deutsche und Franzosen, gilt der Umgang, den Deutschland und Frankreich heute miteinander pflegen, als großes Vorbild. So erscheint es wie ein Wunder, dass es zwischen Deutschen und Franzosen keine Differenzen mehr gibt über die Deutung ihrer gemeinsamen, konfliktreichen Vergangenheit. Die wissenschaftlichen Debatten verlaufen nicht mehr parallel zu den nationalen Grenzen. Aus den Schulgeschichtsbüchern sind die traditionellen Feindbilder verschwunden. Aber dennoch gibt es Unterschiede, die jedoch nicht mehr im Bereich der Ereignisse und ihrer Deutungen liegen, sondern vielmehr den gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte betreffen und im schulischen Bereich die Frage berühren, was guter Geschichtsunterricht ist.

Mit Blick auf die Gedenkstätte, die am Hartmannsweiler Kopfe errichtet werden soll, betonte François Hollande den Willen, „de forger ensemble une mémoire commune“.[2] Man hätte ihm zurufen können: „Monsieur le Président, cette mémoire, elle existe déjà: c’est le manuel franco-allemand“. In der Tat, das zwischen 2006 und 2011 erschienene deutsch-französische Geschichtsbuch *Histoire/Geschichte*[3] ist weltweit das erste binationale Schulgeschichtsbuch, das in identischen Fassungen im regulären Schulunterricht zweier souveräner Staaten eingesetzt werden kann. Die Probleme, die bei der Erarbeitung dieses Lehrwerkes auftauchten, und ihre Lösungen stehen exemplarisch für die Herausforderungen, die gemeistert werden müssen, um den Wunsch des französischen Staatspräsidenten, „forger ensemble une mémoire commune“, zu realisieren. Und genau darum soll es im Folgenden gehen: Welche Auseinandersetzungen begleiteten die Entstehung des deutsch-französischen Geschichtsbuchs und was sagen sie aus über die nationalen Grenzen, die der Realisierung des präsidentiellen Wunsches nach einer deutsch-französischen *mémoire commune* im Wege stehen? Die folgenden Antworten betreffen nur am Rande kontroverse Deutungen historischer Ereignisse. Vielmehr stehen der jeweils spezifisch nationale Umgang mit Geschichte, die nationalen Unterrichtskulturen und die scheinbar unverzichtbaren Standards, die angeblich guten Unterricht definieren, aber doch nur in engen nationalen Grenzen gültig sind, im Mittelpunkt.

1 Der Artikel folgt Ideen, die ich an anderer Stelle ausführlich formuliert habe: „Enseigner la Grande Guerre en France et en Allemagne: Le différend franco-allemand sur la guerre a disparu – les malentendus persistent“, in: Actes du colloque La Grande Guerre des manuels scolaires Montpellier 2014 (https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01243677) eingesehen 06.02.2016.
„Was ist guter Unterricht über und angemessenes Gedenken an den Ersten Weltkrieg?“, in: Bulletin de l’Association pour le Développement de l’Enseignement de la langue Allemande en France (ADEAF), Nr. 126, Dezember 2014, S. 58-65.
„Der Erste Weltkrieg: Unsere nationalen didaktischen Standards als Quellen neuer Missverständnisse. Ein Plädoyer für bi-nationalen Geschichtsunterricht“, in: Klett Magazin. Trait d’union 2014, S. 16-17.
„Mehr als nur Kompetenzen. Der Erste Weltkrieg als Chance für einen transnationalen Geschichtsunterricht“, in: Manfred Quentmeier, Martin Stupperich, Rolf Wernstedt (Hrsg): Krieg und Frieden 1914-2014. Beiträge für den Geschichts- und Politikunterricht. Schwalbach 2014, S. 119-145.
„Deutsch-französisches Podium: Der Erste Weltkrieg in deutsch-französischer Perspektive – das deutsch-französische Geschichtsbuch“, in: Manfred Quentmeier, Martin Stupperich, Rolf Wernstedt (Hrsg): Krieg und Frieden 1914-2014. Beiträge für den Geschichts- und Politikunterricht. Schwalbach 2014, S. 146-159.
„Deutsche und französische Schulgeschichtsbücher und der Erste Weltkrieg. Der lange Weg von Hass und Feindschaft zu Verständigung und Versöhnung“, in: Gislinde Seybert, Thomas Stauder (Hrsg.): Heroisches Elend. Der Erste Weltkrieg im intellektuellen, literarischen und bildlichen Gedächtnis der europäischen Kulturen, Frankfurt a. M. 2014, S. 333-359.
„Le Centenaire et l’enseignement de l’histoire en Allemagne“, 2013, in: http://centenaire.org/fr/enseignement/le-centenaire-et-lenseignement-de-lhistoire-en-allemagne eingesehen 06.02.2016.
„Das deutsch-französische Schulgeschichtsbuch. Die Möglichkeit zum binationalen Geschichtsunterricht und die nationalen Reserven der deutschen Geschichtsdidaktik“, 2009, in: http://www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/Bendick_dtfr_Schulgeschichtsbuch.pdf eingesehen 06.02.2016.

Ich danke Peter Geiss für die fruchtbaren Diskussionen und Anregungen und verweise auf seinen Aufsatz: „Beyond National Narratives – a French-German Contribution to the Making of European History“, in: O. Rathkolb (Hg.), How to (Re)Write European History. History and Text Book Projects in Retrospect, Innsbruck/Wien/Bozen 2010, S. 189-204.

2 François Hollande: Discours à l’occasion de la cérémonie de commémoration franco-allemande du centenaire de la Grande Guerre au Monument National du Hartmannswillerkopf. (http://www.elysee.fr/declarations/article/discours-a-l-occasion-de-la-ceremonie-de-commemoration-franco-allemande-du-centenaire-de-la-grande-guerre-au-monument-national-du-hartmannswillerkopf/) eingesehen 06.02.2016.

3 Das Buch erschien in umgekehrter Chronologie: Guillaume Le Quintrec, Peter Geiss (Hg.), Histoire/Geschichte, Bd. III: L’Europe et le monde depuis 1945/Europa und die Welt seit 1945, Paris, Leipzig (Nathan / Klett) 2006. Daniel Henri, Guillaume Le Quintrec, Peter Geiss (Hg.), Histoire/Geschichte, Bd. II: L’Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945/Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945, Paris, Leipzig (Nathan / Klett) 2008. Daniel Henri, Guillaume Le Quintrec, Rainer Bendick, Peter Geiss (Hg.), Histoire/Geschichte, Bd I: L’Europe et le monde de l’Antiquité à 1815/Europa und die Welt von der Antike bis 1815, Paris, Leipzig (Nathan / Klett) 2011.

**Der Umgang mit der Vergangenheit**

Gravierende Auseinandersetzungen über historische Ereignisse und ihre Deutungen hat es unter den Herausgebern und Autoren des deutsch-französischen Geschichtsbuchs nicht gegeben. Debatten ergaben sich vielmehr aus der unterschiedlichen Annäherung an die Vergangenheit sowie aus der unterschiedlichen Bedeutung und Benennung, die einzelnen Ereignissen in Deutschland und Frankreich gegeben werden. Dazu einige Beispiele.

Die Religion hat diesseits und jenseits des Rheins einen völlig verschiedenartigen Status im öffentlichen Raum und damit auch im Schulunterricht. Die in Frankreich allgemein übliche Bezeichnung „l'enseignement du fait religieux“ ist unübersetzbar. Eine Formulierung wie „der Unterricht der Religion“ entspricht nicht dem französischen Konzept von „fait religieux“ und würde im Kontext der französischen Laizität den Verdacht auslösen, als wolle man den Unterricht in eine Katechismusstunde verwandeln. Demgegenüber hat ein deutscher Beobachter den Eindruck, als solle die Religion mit dem Begriff „fait religieux“ objektiviert und neutralisiert werden, so wie es ein „fait métrologique“ oder ein „fait électrolytique“ gibt. Das Beispiel „fait religieux“ versus „Religion“ zeigt gut, dass die Probleme auf der Ebene der Annäherung an die Ereignisse der Vergangenheit und ihrer Benennung liegen.

Das deutsch-französische Geschichtsbuch löst das spezielle Problem des Stellenwerts der Religion mit einem Längsschnitt zum Thema „Staat und Religion“.[4] Zwei aufeinander bezogene Reden von Jacques Chirac und Johannes Rau, in denen die beiden Präsidenten zur Frage der Rolle der Religion im öffentlichen Raum Stellung nehmen und zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen kommen, werden ergänzt durch einen Auszug aus der Ringparabel aus Lessings „Nathan der Weise“ und aus dem Artikel „Tolérance“ der Enzyklopädie. Die hier gewonnenen Einsichten über das in Deutschland und Frankreich sehr unterschiedliche Verständnis vom jeweils als richtig erachteten Verhältnis zwischen öffentlicher Ordnung und Religion bilden das theoretische Gerüst, mit dem die Schüler dann ausgewählte Kapitel des Buches bearbeiten, die das Verhältnis von Staat und Religion thematisieren. So werden sie sich der Relativität ihrer eigenen Deutungen bewusst.

Mit ähnlichen Problemen waren die Herausgeber des deutsch-französischen Geschichtsbuchs auch dort konfrontiert, wo man sie eigentlich nicht erwartete, im Kapitel zum Mittelalter.[5] Der französische Autor des Kapitels schlug für den Abschnitt über die Entwicklung der französischen Monarchie den Titel „L'affirmation d'une monarchie nationale en France“ vor. Die deutschen Herausgeber lehnten diesen Titel ab, weil das Adjektiv „national“ zu sehr auf die Neuzeit anspiele und daher in einem mittelterlichen Kontext Verwirrung stiften könne. Ein deutscher Historiker wird sofort an die Versuche denken, die – wie etwa das Kyffhäuser-Denkmal im 19. Jahrhundert – das Bismarcksche Einigungswerk in die Tradition des mittelalterlichen Reiches stellen wollten. Eine Kontinuität der Nation bis ins Mittelalter scheint mehr als fragwürdig. Nach einigen Diskussionen wurde der Titel geändert in „La croissance de l'État monarchique en France“. Nun rückt der Titel das in den Mittelpunkt, worum es im Kapitel geht: den Erfolg der immer zentralistischer werdenden französischen Monarchie über zentrifugale Kräfte. Jedoch bestanden die französischen Kollegen bei der Darstellung des Sieges, den Philippe II. bei Bovines gegen England und das Reich errang, auf der Verwendung der Wortes „Nation“. Bei dem Sieg von Bovines handle es sich um „[une victoire] célébrée par ses partisans [de Phillippe Auguste] comme celle d'une nation rassemblée autour de la Couronne“. Die deutschen Herausgeber akzeptierten schließlich die Verwendung des Wortes Nation, weil es sich hier nicht um einen Anachronismus handelte, sondern Nation in der Perspektive des 13. Jahrhunderts verwendet wird als Verteidigung der französischen Monarchie gegen die Absichten Englands und des Reichs.

Die hier beschriebenen redaktionellen Probleme sind von exemplarischer Bedeutung für die Erstellung einer gemeinsamen Narration. Das deutsch-französische Geschichtsbuch löst diese Probleme auch mit deutsch-französischen Perspektivwechseln („regards croisés“), die systematisch am Ende eines jeden Kapitels eingefügt sind. Für das Mittelalter wird nach einem Resümee der Entwicklung des Reichs in Richtung auf eine nicht-zentralisierte Struktur und der Entwicklung Frankreichs in Richtung auf eine zentralisierte Erbmonarchie erklärt:
„Aufgrund dieser unterschiedlichen Entwicklungen verwendet man in Frankreich, im Gegensatz zu Deutschland, den Begriff *Nation* schon für das Mittelalter, um die Entstehung des Königreichs Frankreich zu erfassen. *Nation* hat hier nicht die Bedeutung des 19. Jahrhunderts, von einem Volk, das nach politischen Rechten strebt, sondern von gemeinsamen Werten, die das Volk eint, das sich um seinen einen König sammelt, in einen abgegrenzten und einheitlichen Gebiet, das es zu verteidigen gilt gegen äußere Bedrohung.“[6]
Solche Erklärungen vermeiden jedes Missverständnis, das die unterschiedliche nationale Verwendung von Begrifflichkeiten auslösen könnte, und sie sensibilisieren zugleich für den Gebrauch von Worten. Die Relativität von scheinbar selbstverständlichen, gar nicht zu hinterfragenden Benennungen einschließlich der dahinter stehenden Sichtweisen wird so offenkundig.

Die Diskontinuitäten und Brüche der nationalen Geschichte sind ein besonderes Problem der deutschen Annäherung an die Ver-

4 Histoire/Geschichte, Bd. I, S. 250-253.
5 Histoire/Geschichte, Bd. I, S. 80.
6 Histoire/Geschichte, Bd. I, S. 111.

gangenheit, ein Problem, das für die Arbeit an einer *mémoire commune* eine große Herausforderung darstellt. Die Bundesrepublik ist heute eine liberale Demokratie westlicher Prägung, und darum ist der Zivilisationsbruch der nationalsozialistischen Diktatur die tiefe Zäsur, die die deutsche Gegenwart scharf von der Vergangenheit vor 1933/45 abhebt. Dauerhafte und stabile Demokratie gibt es in Deutschland erst seit der totalen Niederlage des Deutschen Reichs 1945 und der dann folgenden kritischen Auseinandersetzung mit den Entwicklungen vor 1933. So kann auch das Bismarckreich kein positiver Bezugspunkt sein. Die Mobilisierung gegen vermeintliche innere Feinde – zunächst gegen Katholiken, dann gegen Sozialdemokraten und immer wieder gegen nationale Minderheiten –, der allgegenwärtige Militarismus und die immer machtorientierte Außenpolitik stehen in scharfem Gegensatz zum Selbstverständnis der Bundesrepublik.

Im deutsch-französischen Vergleich treten die Besonderheiten des nationalen Umgangs mit der Vergangenheit besonders deutlich hervor. Während die V. französische Republik sich auf die demokratischen und republikanischen Werte der III. Republik bezieht und sich bewusst in die Kontinuität der französischen Geschichte stellt, identifiziert sich die Bundesrepublik nicht mit dem Deutschen Kaiserreich, sondern versteht sich als ein demokratischer Gegenentwurf. Die Vorgaben der Lehrpläne machen dieses unterschiedliche Verhältnis zur Vergangenheit deutlich. Im aktuellen französischen Lehrplan der *Première* wird auf die III. Republik mit der Formulierung „L’enracinement de la culture républicaine (les décennies 1880 et 1890)“ verwiesen. Der in Rheinland-Pfalz im Jahr 1999 eingeführte Lehrplan für das Fach Geschichte in den Klassen der Mittelstufen stellt das Deutsche Kaiserreich unter das Signum „Der Staat als Kasernenhof“.

Die hier deutlich werdende Distanz und Abgrenzung gegenüber den Ereignissen der deutschen Nationalgeschichte ist die Matrix nicht nur der Darstellungen der nationalsozialistischen Diktatur, sondern auch des Deutschen Kaiserreichs und des Ersten Weltkriegs. Für die Bundesrepublik sind das Kaiserreich und der Kampf seiner Soldaten daher keine positiven Bezugspunkte.

Ein von diesen Sichtweisen geprägter deutscher Betrachter wird verwundert auf Frankreich blicken. Hier bestimmt eine weitgehende Identifikation mit den Soldaten des Großen Kriegs den öffentlichen Diskurs. Ohne jeden antideutschen Unterton gilt ihr Engagement als positives Vorbild. Der ehemalige deutsche Feind ist völlig verschwunden, eine Auswirkung der deutsch-französischen Aussöhnung. Das, was vom Einsatz der französischen Soldaten bleibt, ist ein Vorbild an Opferbereitschaft, an vorbildlichem Einsatz für das Vaterland. So erklärt das Presse-Dossier, das zur Vorbereitung des *Centenaire* (des hundertsten Jahrestags des Ersten Weltkriegs) vom französischen Präsidialamt herausgegeben wurde, die Erinnerung an die Schlacht an der Marne „sera l’occasion de rappeler une nouvelle fois que rien n’est perdu quand on sait se reprendre“.[7] Gewiss war die Schlacht an der Marne der Wendepunkt des Ersten Weltkriegs, der Frankreich gerettet hat. Nach einem langen, verzweifelten und verlustreichen Rückzug gelang es der französischen Armee, sich neu aufzustellen und den Feind zurückzuschlagen. In dieser Perspektive hat aber auch der deutsche Sieg bei Tannenberg das Reich vor einer vorzeitigen Niederlage gerettet. Wie der französischen Armee an der Marne gelang es den deutschen Truppen bei Tannenberg, sich nach einem Rückzug vor überlegenen feindlichen Streitkräften aufzuraffen und neu aufzustellen – und dennoch wäre es völlig undenkbar, dass das Bundespräsidialamt von diesem deutschen Sieg so spricht wie das französische Präsidialamt vom französischen Sieg an der Marne, denn es gibt in der Bundesrepublik keine Identifikation mit den Siegen des kaiserlichen Heeres.

Der unterschiedliche Umgang mit der nationalen Vergangenheit wurde auch am 3. August 2014 am Hartmannsweiler Kopf deutlich. François Hollande unterstrich die Bedeutung der Gedenkfeiern an den Ersten Weltkrieg:
„elles [les commémorations] viennent donner du sens au monde d’aujourd’hui, d’abord sur ce que doit être le patriotisme. En célébrant le courage des soldats, nous insistons sur ce qu’il y a d’universel, je dis bien d’universel, de l’amour de son pays, c’est-à-dire la capacité pour chacun et chacune d’entre nous de regarder au-delà de lui-même, au-delà de son intérêt particulier. La nécessité de s’affirmer chaque jour dans son appartenance à la communauté nationale, de comprendre ce qui nous unit, ce qui nous permet de nous ouvrir à d’autres. Le patriotisme, c’est-à-dire la volonté de vivre ensemble en défendant les mêmes valeurs.“[8]
Sein deutscher Amtskollege Joachim Gauck hob das Zerstörungswerk des Kriegs hervor:
„Hier, in einer der schönsten Landschaften, die man sich vorstellen kann, hier, im alten Herzland Europas, hier hat Europa verraten, was seine Werte, seine Kultur, was seine Zivilisation ausmachte. […] Wir können es eigentlich nicht glauben, ja nicht einmal für möglich halten, mit welchem fanatischen Willen zur Vernichtung hier gekämpft wurde, aber auch mit welcher fanatischen Bereitschaft zum Selbstopfer.“
Daraus folgerte er dann:
„Dieser Fanatismus war Ergebnis einer schrecklichen intellektuellen und moralischen Verblendung, wie wir heute sagen müssen. Alle, die damals hier und anderswo kämpften, sie glaubten, das Richtige zu tun. Alle glaubten, das gegenseitige Abschlachten sei gerechtfertigt. Der Krieg sei, auch in dieser modernen, indus-

7 Dossier de Presse 14 juillet 2014, S. 13 (http://www.elysee.fr/communiques-depresse/article/dossier-de-presse-relatif-a-la-ceremonie-du-14-juillet-201/).
8 François Hollande: Discours à l’occasion de la cérémonie de commémoration franco-allemande du centenaire de la Grande Guerre au Monument National du Hartmannswillerkopf. (http://www.elysee.fr/declarations/article/discours-a-l-occasion-de-la-ceremonie-de-commemoration-franco-allemande-du-centenaire-de-la-grande-guerre-au-monument-national-du-hartmannswillerkopf/) eingesehen 06.02.2016.

trialisierten Form, die einzige Möglichkeit, der guten, der nationalen Sache Geltung zu verschaffen. Alle glaubten, auf Seiten der wahren Kultur und Zivilisation zu stehen und diese eben gegen Feinde zu verteidigen – und alle gemeinsam wirkten so dabei mit, genau diese Kultur, diese Zivilisation zu zerstören. Das alte Europa, das eben noch, in der Belle Époque, eine so großartige und heute nur wehmütig zu bestaunende Blüte erlebt hatte, es versank in Barbarei – verführt von einem übersteigerten Nationalismus, der Elend und Verderben brachte.“[9]
Während der französische Staatspräsident von der „courage des soldats“, von der „amour de son pays“ und von „patriotisme“ spricht, warnt sein deutscher Amtskollege vor Fanatismus, vor Selbstopfern und vor wechselseitiger Blindheit, die zur Zerstörung Europas führten. Die hier deutlich werdenden unterschiedlichen Sensibilitäten können von einer *mémoire commune* nicht einfach egalisiert werden, weil eine Vereinheitlichung der Erinnerung weder dem deutschen noch dem französischen Selbstverständnis gerecht würde. Vielmehr müssen didaktische Szenarien entwickelt werden, die die Unterschiede benennen und nachvollziehbar machen, so dass die Geschichte und die Erinnerung des Anderen nicht mit den eigenen Maßstäben erfasst und beurteilt werden.

Der Ansatz des deutsch-französischen Geschichtsbuchs liefert ein solches Szenario. Es stellt nicht die jeweilige deutsche oder französische Nationalgeschichte in den Mittelpunkt. Vielmehr werden die Ereignisse der Nationalgeschichten als spezifische Antworten auf ähnliche Probleme verstanden. Das Buch präsentiert keine Geschichte des Deutschen Kaiserreichs oder der III. französischen Republik, sondern parallelisiert die politische Entwicklung in Deutschland und Frankreich nach 1871, als beide Länder Antworten auf die gleiche Herausforderung finden mussten: die Durchsetzung des modernen Verfassungsstaats und die Vollendung der inneren Nationsbildung. In dem Kapitel „Die politische Entwicklung Frankreichs und Deutschlands (1870-1914)“[10] werden die Herausbildung der parlamentarischen Republik in Frankreich und der konstitutionellen Monarchie in Deutschland so miteinander verbunden, dass den Schülern nicht mehr nur eine Perspektive vertraut ist, sondern dass sie auch mit den Augen des Anderen auf die Entwicklung der eigenen Nationalgeschichte schauen können. Die sozialen und gesellschaftlichen Entwicklungen – der Umgang mit der sozialen Fragen, das Streben nach Partizipation, das Verhältnis von Staat und Religion – sind Gegenstand eines eigenen Kapitels: „Deutschland und Frankreich – Antworten auf die Herausforderungen des 19. Jahrhunderts.“[11] Hier werden z. B. nicht nur der Kulturkampf in Deutschland oder nur die Trennung von Kirche und Staat in Frankreich thematisiert, sondern beide Vorgänge werden gemeinsam behandelt als spezifische Antworten auf die gleiche Herausforderung: Welche Rolle und welchen Einfluss hat die Kirche in den sich konstituierenden Nationalstaaten? Das Verständnis der jeweiligen nationalen Entwicklungen als spezifische Antworten auf ähnliche Probleme ist das didaktische Leitmotiv des deutsch-französischen Geschichtsbuchs auch mit Blick auf andere Epochen. Dazu nenne ich einige schlaglichtartige Beispiele: Der Augsburger Religionsfriede und das Edikt von Nantes erscheinen als spezifische Befriedung religiös motivierter Gewalt, die in dem jeweiligen politischen Kontext griff und weitreichende Folgen hatte.[12] Die Krise der Weimarer Republik wird nicht für sich im Rahmen der deutschen Nationalgeschichte behandelt, sondern im Kontext der Krise der demokratischen Verfassungsstaaten während der Zwischenkriegszeit.[13] Die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg ist Gegenstand eines eigenen Kapitels,[14] das den Umgang mit Krieg und Genozid in Deutschland und Frankreich nach 1945 vergleichend thematisiert.

Die Schüler gelangen durch die Arbeit mit dem deutsch-französischen Geschichtsbuch zu der Erkenntnis, dass die Lösungen, die ihre Länder jeweils fanden, keineswegs die einzig denkbaren waren, sondern vielmehr spezifisch nationale Antworten auf ähnliche Probleme. Damit wird die nationale Perspektive durchbrochen. Es wird Bewusstsein dafür geschaffen, dass die eigene nationale Entwicklung nur eine von möglichen Entwicklungen ist. So entsteht bei den Schülern ein besonderer Habitus: eine Geisteshaltung, die die exklusive Bezugnahme auf die eigene Nation überwindet.

### Was ist guter Geschichtsunterricht?

Deutschland ist ein föderales Land, dessen Bundesländer mit Blick auf das Schulwesen souveräne Staaten sind. Daher ist die deutsche Bildungslandschaft unüberschaubar vielfältig. Das gilt für die Schulstruktur und besonders für die Unterrichtsinhalte gerade im Fach Geschichte, weil hier die unterschiedlichen politischen Konzepte stärker durchschlagen können als in den naturwissenschaftlichen Fächern. Die inhaltliche Diversität, um nicht zu sagen Gegensätzlichkeit, erfährt aber eine Vereinheitlichung durch ähnliche Vorstellungen, was guten Unterricht ausmacht, welche Rolle Schülern und Lehrern zukommt und wie beide zusammenarbeiten.

Die im Rahmen der ständigen Kultusministerkonferenz (KMK) definierten einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) stellen einen verbindlichen methodischen und didaktischen Rahmen dar. Die

9 Joachim Gauck anlässlich eines Besuches der Gedenkstätte Hartmannsweilerkopf beim offiziellen Besuch in der Französischen Republik am 3. August 2014 (http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2014/08/140803-Rede-Hartmannsweilerkopf.pdf;jsessionid=7B306F3EBDEFD8198B17BB2267B5919C.2_cid293?__blob=publicationFile) eingesehen 06.02.2016.
10 Histoire/Geschichte, Bd. II, S. 33-61.
11 Histoire/Geschichte, Bd. II, S. 62-77.
12 Histoire/Geschichte, Bd. I, S. 152-155.
13 Histoire/Geschichte, Bd. II, S. 234-257.
14 Histoire/Geschichte, Bd. I, S. 30-45.

drei Anforderungsbereiche (AFB) sind der Orientierungsrahmen für guten Geschichtsunterricht. Sie unterscheiden zwischen:

- der Reproduktion (AFB I) – dem Wiedergeben von Sachverhalten.
- dem Transfer (AFB II) – dem selbstständigen Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte.
- der Reflexion und Bewertung (AFB III) – dem reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen.

Der AFB III ist das Ziel einer jeden Geschichtsstunde in Deutschland. Die Schüler sollen nicht nur Wissen erwerben, sie sollen auch zu einer eigenständigen Beurteilung der gelernten Sachverhalte kommen. Deutsche Schüler sollen lernen zu beurteilen und zu bewerten. Dazu werden sie nicht mit simplen Fragen aufgefordert, sondern mit Operatoren, die gezielt aktivieren wollen. Statt W-Fragen zu beantworten wie „wann“, „wer“, „was“, „warum“, bearbeiten deutsche Schüler Arbeitsaufträge, die mit einer Aufforderung beginnen wie „nennen Sie“, „erklären Sie“, „ordnen Sie ein“, „beurteilen Sie“, „nehmen Sie Stellung“.

In Frankreich sind derartige Formulierungen unbekannt und verwirrend: «Pourquoi si compliqué? qui – quand – où – pourquoi. C‘est beaucoup plus claire!», so reagierten französische Kollegen auf die deutschen Operatoren. Entsprechend tauchen im deutsch-französischen Geschichtsbuch W-Fragen auf, etwa:

- „Welche entscheidenden Weichenstellungen für das 19. Jahrhundert wurden im Rahmen des Wiener Kongresses vorgenommen?“
- „In welcher Weise hat die konstitutionelle Monarchie die langfristige Etablierung eines parlamentarischen Repräsentativsystems in Frankreich vorbereitet?“
- Mit welchen Widerständen sah sich die deutsche National- und Freiheitsbewegung konfrontiert?“
- „Wie gelang es, die republikanische Staatsform trotz der schwierigen Situation nach der Niederlage 1870/71 zu etablieren?“

Derartige Fragen lösten bei deutschen Didaktikern schroffe Ablehnung aus, weil sie einen geschlossenen Lösungsrahmen vorsähen und nur auf die Wiedergabe einer vorgängig als richtig geltenden Antwort abzielten. Die Schüleraktivitäten beschränkten sich auf Reproduktion oder auf den Nachvollzug als richtig geltender Erklärungen.[15]

Die Kritik speist sich aus den deutschen didaktischen Standards, die sich sehr von den französischen unterscheiden. Urteilsbildung und handlungs- sowie produktionsorientierte Aktivitäten der Schüler sind Kriterien für einen guten deutschen Geschichtsunterricht. Dazu bedarf es Materialien und Aufgabenstellungen, die Kontroversität und Gegenwartsbezug ermöglichen. Die Schüler sollen konfrontiert werden mit den gegensätzlichen Deutungen, die einem historischen Ereignis im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs zugeordnet werden, und sie sollen über die sich daraus ergebenden Folgen für ihre Gegenwart und Zukunft nachdenken. In dieser Konzeption hat der Geschichtsunterricht eine zentrale Aufgabe für die politische und staatsbürgerliche Bildung der Schüler. „Die Fähigkeit zur selbstständigen Urteilsbildung“, so die Forderung des nordrheinwestfälischen Lehrplans, ist in dieser Logik die Bedingung *sine qua non* einer erfolgreichen Teilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben. Sie verlangt nach Handlung, nach der Kompetenz, „Prozesse und Ergebnisse historischen Denkens lebensweltlich wirksam werden zu lassen.“[16]

Der Begriff Kompetenz bezeichnet für seine Protagonisten – ich folge hier der Definition von Andreas Körber – „Fähigkeiten und Fertigkeiten (sowie die Bereitschaft, sie anzuwenden), die an immer neuen (und somit anderen als den im Unterricht gelernten) Problemen anzuwenden sind, die bewerkstelligen, dass der Träger dieser Kompetenz neue Problemstellungen eigenständig bewältigen kann.“[17] Es geht um Fähigkeiten und Fertigkeiten für ein eigenständiges, auf Orientierung außerhalb der Schule ausgerichtetes historisches Denken. Geschichtsunterricht ist in dieser Perspektive ein Denk- und Reflexionsfach, das auf Befähigung abzielt und nicht mehr einen verbindlichen Vorrat an Zahlen, Daten und Fakten vermittelt.[18] Aus diesem Ansatz folgt eine mitunter befremdliche Abwertung von Wissen zu „trägem Wissen“. Wissen hat nämlich nur dann einen Wert, wenn es „anwendbar“ ist und Probleme lösen kann. So stellt das niedersächsische Kerncurriculum fest, Wissen bleibe „träges Wissen“, „wenn es nicht aktuell und in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann“.[19]

[15] Andreas Körber, Das Deutsch-Französische Schulgeschichtsbuch aus fachdidaktischer Perspektive, 2009, S. 5 (http://www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/Koerber_-_de_Das_Deutsch-Franz_sische_Schulgeschichtsbuch_aus_fachdidaktischer_Perspektive.pdf) eingesehen 06.02.2016.

[16] Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen 2014, S. 11, 16 (http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOSt_Geschichte.pdf) eingesehen 06.02.2016.

[17] Andreas Körber: Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in Hamburg und Niedersachsen? Zwei Wege der Richtlinien-„Innovation“, In: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5850/pdf/Koerber_2012_Kompetenzorientiertes_Geschichtslernen_D_A.pdf, S. 4, eingesehen 06.02.2016.

[18] Andreas Körber: Graduierung von Kompetenzen. In: Michele Barriceli, Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalmbach 2012, Band 1, S. 236-254, hier S. 240.

[19] Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium 2011 – gymnasiale Oberstufe, S. 5-6 (http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_geschichte_go_i_03-11.pdf) eingesehen 06.02.2016.

Geschichtsunterricht in Frankreich funktioniert anders. Im Mittelpunkt stehen die Vermittlung von sicherem Wissen und die nachhaltige Aneignung dieses Wissens durch die Schüler. Besonders wichtig ist die Fähigkeit, Zusammenhänge historischer Ereignisse erklären und nachvollziehbar darstellen zu können. Darum ist das in Deutschland oft belächelte Faktenwissen von großer Bedeutung ebenso wie methodisch die Fähigkeit, das erworbene Wissen kohärent darzustellen, daher die Bedeutung des *plan*, der Gliederung, mit logisch aufeinander folgenden Unterpunkten. Die Fähigkeit einen *plan* zu entwickeln, *avec trois sous temps*, hat in Frankreich den Stellenwert, den in Deutschland der Anforderungsbereich III hat. Deshalb haben französische Kollegen kein Problem mit den von ihren deutschen Kollegen verabscheuten W-Fragen: „Qui“, „quand“, „où“ oder „pourquoi“, und die kompetenzorientierten Ansätze deutscher Didaktik erschienen ihnen manchmal als filigrane, allzu abgehobene, realitätsferne Reflexionen. Darum unterscheiden sich deutsche und französische didaktische Szenarien erheblich voneinander, obwohl es auf der Ebene der historischen Ereignisse und ihrer Deutungen keine Gegensätze gibt.

Die Revolution von 1848 ist so ein Ereignis, das in deutschen und französischen Büchern völlig unterschiedlich aufbereitet wird. Französische Geschichtsbücher zeichnen sich durch eine klare Gliederung aus. Die Kapitel sind als Doppelseiten aufgebaut: Einer Seite Darstellungstext steht eine Materialseite gegenüber. Farblich abgehobene Begriffserklärungen gleich neben dem Text führen neue Bezeichnungen ein. Aufgabenstellungen erschließen die dargebotenen Quellen. Im *Cours Le Quintrec* begleiten folgende Fragen die Rede, mit der der preußische König Friedrich Wilhelm IV. die ihm von der Frankfurter Nationalversammlung angebotene Kaiserkrone ablehnte:

- „Quel type de monarchie refuse le roi de Prusse?“
- „De quelle assemblée parle-t-il? “

Folgende Fragen erschließen zeitgenössische Karikaturen zum Selbstverständnis der Nationen:

- „Qui est le personnage au centre de l’image? Quelle atmosphère se dégage de cette représentation?“
- „Comment est construite cette image? “

Es geht darum, die Schüler anzuleiten, aus der Bearbeitung der Materialien Wissen zu erwerben. Auf besonderen Methodenseiten lernen sie den Umgang mit diesem Wissen, um eine kohärente Argumentation zu entwickeln: „Mobiliser ses connaisances pour construire un plan“ etwa zum Thema „L’affirmation des idées libérales et nationales en Europe continentale de 1815 à 1848-1849.“[20]

Deutsche Bücher funktionieren anders. *Geschichte und Geschehen* aus dem Klett-Verlag liefert zur Vorgeschichte der 1848er Revolution zunächst einen dreiseitigen Darstellungstext, auf den dann viereinhalb Seiten Quellen folgen. Die folgenden Arbeitsaufträge fordern die Schüler entweder zu selbständigen Recherchen auf:

- „Informieren Sie Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler in Form eines Kurzreferats über die Karlsbader Beschlüsse.“
- „Recherchieren Sie zu einem von Ihnen ausgewählten Professor der Göttinger Sieben dessen Lebenslauf sowie seinen weiteren Lebensweg von 1837 und stellen Sie dessen Rolle im Vormärz in einem Kurzreferat dar.“

Oder die Aufgaben bewegen sich auf der Ebene des Anforderungsbereichs III:

- „Bewerten Sie Metternichs Unterscheidung von *gemessenem Gang* und *Sprüngen* hinsichtlich des *Vorschreitens der Dinge*. Berücksichtigen Sie dabei die Eindrücke und Erfahrungen aus der Französischen Revolution.“
- „Bewerten Sie sie die Behauptung, *Nationen seien wie Individuen*, und die daraus abgeleitete Auffassung vom politischen *Individualismus* der Nationen.“[21]

Die Beispiele zeigen deutlich: Die unterschiedlichen didaktischen Szenarien stehen nur vordergründig in Widerspruch zueinander, vielmehr ergänzen sie sich. Sie sind komplementär. Der weitgehenden Ausblendung in Frankreich von Aufgaben, die zur Stellungnahme und Beurteilung auffordern, entspricht in Deutschland die starke Betonung gerade dieses Aufgabenformats, während den eher reproduktiven Aufgaben, die ein sicheres Faktenwissen garantieren, relativ wenig Bedeutung beigemessen wird, die aber in Frankreich im Vordergrund stehen. Die Stärken des einen Ansatzes sind die Schwächen des anderen und umgekehrt.

Für die Entwicklung einer *mémoire commune* müssen diese unterschiedlichen Ansätze nicht überwunden, sondern aufeinander bezogen werden, so dass die Stärken des Einen die Schwächen des Anderen ausgleichen können. Voraussetzung dafür ist aber Offenheit und kritische Distanz gegenüber den eigenen methodischen und didaktischen Standards. Erschwerten oder verhinderten in früheren Zeiten die hasserfüllte Bewertung von geschichtlichen Ereignissen und die Existenz von Feindbildern die Entwicklung einer *mémoire commune*, so sind es heute die Vorstellungen, was guten Geschichtsunterricht auszeichne und wie im öffentlichen Raum der Vergangenheit gedacht werden solle. Die Konflikte haben sich verschoben in den Bereich der Methodik und Didaktik.

[20] Guillaume Le Quintrec (Hg.): Histoire 2ème. Paris (Nathan) 2005, S. 261, 267, 270-271.
[21] Geschichte und Geschehen. Neuzeit. Oberstufe. Leipzig (Klett) 2010, S. 77.

Das deutsch-französische Geschichtsbuch bietet einen Lösungsansatz: Es hat die französische Buchstruktur übernommen. Das Doppelseitenprinzip sorgt für eine klare Gliederung. Farblich abgehobene Begriffserklärungen gleich neben dem Text schaffen Transparenz. Schließlich bedienen Aufgaben mit reproduktiven Formaten die französischen Vorstellungen von gutem Unterricht. Damit liefert das Buch Ansätze, die in Deutschland mitunter zu kurz kommen, nämlich klare Gliederung und strukturiertes Wissen, Ansätze – wir haben es oben gesehen –, die von deutschen Didaktikern oft als banal oder als wenig reflexiv verspottet werden. Zugleich bietet das deutsch-französische Geschichtsbuch Arbeitsaufträge, die zur Stellungnahme auffordern, die handlungsorientiert sind und den Gegenwartsbezug herausstellen. Das Kapitel zur Revolution von 1848 enthält ein Dossier zur Idee der Nation in Europa mit Quellen aus Italien, Frankreich und Deutschland.[22] Die Arbeitsaufträge erschließen das Material mit Aufgaben, die reproduktive und erklärende Anforderungen stellen, aber das erworbene Wissen auch dezidiert lebensweltlich wirksam lassen werden:

- „Diskutieren Sie: Ist das Nationalbewusstsein für den politischen Zusammenhalt eines modernen Staates noch notwendig?“

Die Doppelseite zum Verlauf der Revolution 1848 in Europa[23] präsentiert nach reproduktiven Aufgaben zur Erschließung der Quellen den Arbeitsauftrag:

- „Anlässlich eines Jahrestages des Revolutionsbeginns sollen Sie in einer kurzen Ansprache vor dem Europäischen Parlament die europäische Dimension der Revolution von 1848 würdigen. Verfassen Sie diese Ansprache, ohne die historische Entwicklung nachträglich zu idealisieren.“

Die Schüler werden aufgefordert, erworbenes Wissen in ihrer Gegenwart anzuwenden. Urteilsbildung über die Vergangenheit und Orientierung in der Gegenwart gehen Hand in Hand.

Nach diesem Muster funktionieren die Kapitel des deutsch-französischen Geschichtsbuchs. Das sich aus der deutschen und der französischen Unterrichtstradition speisende didaktische Szenario wird ergänzt durch die *regards croisés*, die deutsch-französischen Perspektivwechsel, die – wie oben gesehen – die unterschiedlichen Sensibilitäten thematisieren und nachvollziehbar machen. Das Konzept des Buches ist die Blaupause einer deutsch-französischen *mémoire commune*.

Wie sehr aber unsere eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht einer *mémoire commune* im Wege stehen, macht ein deutscher Blick auf französische Handreichungen für guten Unterricht deutlich. Die französischen Lehrpläne sind nicht so sehr auf die eigene französische Nationalgeschichte begrenzt wie die deutschen. Vielmehr greifen sie viele Probleme der europäischen Geschichte und der Weltgeschichte auf, die in direktem Zusammenhang mit den Herausforderungen unserer Gegenwart stehen. In der *Terminale* gibt es eine Unterrichtssequenz über „socialisme, communisme et syndicalisme en Allemagne depuis 1875.“[24] Welches didaktische und methodische Szenario wird von den Lehrplanmachern gewünscht? Die offiziösen *Clés pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie* geben darüber Auskunft. Für die Einheit „la crise du mouvement ouvrier allemand (1914-1945)“ empfiehlt die Handreichung als Leitfrage:

„Comment le mouvement ouvrier, malgré l'arrivée du SPD au pouvoir en 1919, s'est-il divisé et affaibli face à la guerre, les crises économiques et le nazisme“.[25]

Diese Frage wird dem deutschen Kollegen, der nur seine eigenen Standards kennt, unpassend scheinen, weil sie eine Deutung nahelegt, die von den Schülern doch selbst hätte erarbeitet werden können. Den Stundenentwurf zur Spaltung der deutschen Arbeiterbewegung und der Gründung der KPD würde unser deutscher Kollege glatt zurückweisen:

„En s'appuyant sur les deux premiers supports [die Ausrufung der Republik durch Scheidemann und Liebknecht], *le professeur montre* comment le soutien à la guerre (vote des crédits de guerre) a entraîné la scission du SPD, l'aile gauche créant en 1916 le groupe Spartakus (Karl Liebknecht, Rosa Luxemburg) et l'USPD (Parti social-démocrate indépendant) en 1917. *Les élèves comprennent* comment deux projets de République s'opposent en 1918, dans un climat de grève révolutionnaire: la République parlementaire du SPD et la République socialiste des spartakistes, autour desquels le Parti communiste (KPD) est créé fin décembre. *Le professeur explique* comment le SPD met en place la République de Weimar début 1919, par une coalition avec les partis du centre, en réprimant la révolution et en éliminant les spartakistes avec l'aide des Corps-francs.“[26]

Einen zu sehr lehrerzentrierten Unterricht, der die Schüler in eine passive, rezeptive Rolle zwinge, würde unser deutscher Kollege kritisieren: Der Stundenentwurf gebe keinen Raum für Aktivitäten der Schüler, sie arbeiteten nicht selbstständig, sondern würden mit fertigen Interpretationen konfrontiert, die sie nachvollziehen müssten. Der Lehrer verhalte sich wie ein Gralshüter der „Wahrheit“, die er den Schülern vermittle – „le professeur montre … les élèves comprennent … le professeur explique“. Polemisch würde er fragen: „Was tun die Schüler?“ und selbst antworten: „Sie verstehen, weil der Lehrer zeigt und erklärt“. Allerdings, ein französischer Kollege würde sich in dieser Kritik überhaupt nicht wiederfinden, weil er überzeugt wäre, gut strukturiertes Wissen

22 Histoire/Geschichte, Bd. II, S. 20-21.
23 Histoire/Geschichte, Bd. II, S. 22-23.
24 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57575 eingesehen 06.02.2016.
25 Anick Mellina (Hg.): Clés pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Aide à la mise en œuvre des programmes de Terminale. Versailles, CRDP de l'Académie de Versailles 2012, S. 40.
26 Ebd., Hervorhebung von mir (R.B.).

vermittelt zu haben. Es sind also nicht mehr die Ereignisse und ihre Interpretationen, die heute Irritationen und Missverständnisse auslösen und Deutsche und Franzosen entzweien, sondern die Vorstellungen darüber, was guter Geschichtsunterricht ist, es sind unsere Unterrichtstraditionen, unsere methodischen und didaktischen Standards.

Die Irritation des deutschen Kollegen entspricht der Irritation der französischen Kollegen gegenüber deutschen Didaktisierungen des Kriegsausbruchs 1914. Sie sind besonders signifikant für den deutschen Umgang mit Vergangenheit, denn sie verbinden die methodischen Standards dessen, was als guter Unterricht gilt, mit den geschichtskulturellen Normen: Die Schüler sollen das blinde Vertrauen in die Richtigkeit und in die Gerechtigkeit der eigenen Sache ebenso in Frage stellen wie die Mentalität, die Krieg als ein Mittel akzeptiert, um politische Probleme zu lösen.

Exemplarisch für diese Didaktisierungen ist die Auftaktseite[27] zum Kapitel über den Ersten Weltkrieg in *Zeit für Geschichte*, ein Buch der gymnasialen Mittelstufe. Sie präsentiert einen Auszug aus dem Roman *Jahrgang 1902* von Ernst Gläser. Die Szene spielt Ende Juli 1914 während eines Schützenfests. Die anwesenden Arbeiter sehen in der Verteidigung des angegriffenen Vaterlands eine Pflicht. Nach einem deutschen Sieg werde man den Kaiser mit Forderungen nach einer Wahlrechtsreform, nach dem Achtstundentag und nach dem Streikrecht konfrontieren. In Frankreich sei der Genosse Jean Jaurès von Kriegstreibern ermordet worden. Ihn gelte es zu rächen. Dann trifft die Nachricht der Kriegserklärungen ein. Daraufhin hält der Apotheker Dr. Hoffmann eine Rede, in der er das Kaiserwort zitiert: „Ich kenne keine Parteien mehr, ich kenne nur noch Deutsche“, und damit eine Welle von Hurra-Rufen auslöst.

Dieser Auszug wird begleitet von Arbeitsaufträgen, die die Schüler zur kritischen Stellungnahme auffordern:

„1.a) Prüfe die Sprache der Rede Dr. Hoffmanns auf ihre propagandistische Wirkung.
1.b) Vergleiche damit die Argumente der Arbeiter zum Kriegsausbruch.
1.c) Überlege, welche Gefühle und Erwartungen jeweils ausgelöst werden sollen.
2. Können die Erwartungen der Arbeiter durch einen Krieg erfüllt werden? Diskutiert darüber in der Klasse.“

Die für deutsche Bücher typische didaktische Aufbereitung soll die Schüler gegen positive Erwartungshaltungen mit Blick auf militärische Konflikte immunisieren und eine kritische, aufgeklärte Haltung gegenüber Gefühlen wecken, die sich als „vaterländisch“ oder „nationalistisch“ darstellen. Dazu wird der Erste Weltkrieg fast dekontextualisiert. Es geht gar nicht mehr nur um den Krieg, der im Sommer 1914 ausbrach, sondern um eine Warnung vor der scheinbar schlüssigen Logik des Krieges. Und vor allem, nicht der dozierende Lehrer vermittelt den Schülern diese Einsichten, vielmehr erarbeiten die Schüler sie sich selbst. Schülerorientierung und Urteilsbildung gehen Hand in Hand.

Ziel des Unterrichts ist es, vor jeder Form der Kriegsbegeisterung und der Glorifizierung des Militärs zu warnen. Dieser Intention folgt ein Arbeitsblatt aus dem Haus Westermann.[28] Es reproduziert die Lithographie *Die Kriegsfreiwilligen* von Käthe Kollwitz, die den Auszug der jungen Männer in den Krieg als Totentanz darstellt. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Szene beschreiben. Danach vergleichen sie zwei Texte: Einmal den Brief eines jungen Offiziers an seine Mutter, in dem er von seinen Glücksgefühlen schreibt, nun endlich in den Krieg ziehen zu können, und von seiner Freude darüber, dass er eine Mutter habe, die diese Glücksgefühle teile; dann einen Auszug aus dem Tagebuch von Käthe Kollwitz, in dem die Bildhauerin sich befremdet über die „Wollust des Opferns“ äußert. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass ihr eigener Sohn wenige Tage später als Kriegsfreiwilliger in Flandern fiel. Sie sollen dann die Widersprüche benennen, die sich zwischen beiden Texten auftun. Abschließend werden sie gefragt: „Kennst du aktuelle kriegerische Konflikte, an denen Menschen leidenschaftlich beteiligt sind?“

Nachdem die Aufgaben militärisches Engagement als absurd und verlogen erscheinen ließen, verlässt die Aktualisierung die historische Situation des Ersten Weltkriegs und schlägt den Bogen zur Gegenwart, so dass die Sinnhaftigkeit von militärischer Gewalt nicht nur 1914, sondern grundsätzlich in Zweifel gezogen wird. Diejenigen, die diese Gewalt ausüben – die Soldaten – erscheinen als verblendet oder bestenfalls als getäuscht. Auf keinen Fall haben sie den Charakter von Vorbildern. Die Rede, die Bundespräsident Gauck am Hartmannsweiler Kopf hielt, ist die politische und kommemorative Variante dieses didaktischen Szenarios. Aus ihm sind die militärischen Gegner des Deutschen Reichs verschwunden. Die Didaktisierung will erreichen, dass die Schüler selbst eine kritische Distanz zu den beschriebenen Vorgängen entwickeln. Die deutsche Nationalgeschichte ist hier kein positiver Referenzrahmen, so dass der Kriegseintritt der deutschen Gesellschaft 1914 nicht in einer Perspektive der Identifikation beschrieben wird.

Daher wäre die Formulierung, die im *Rapport Zimet* (dem Konzept für die Gedenkfeiern an den Ersten Weltkrieg) einen für Frankreich wichtigen Aspekt beschreibt, nämlich den positiven

[27] Hans-Wilhelm Eckhardt u.a. (Hrsg.): Zeit für Geschichte. Gymnasium Niedersachsen 9/10. Braunschweig (Schroedel) 2010, S. 72-73.
[28] Klaus Fieberg: Horizonte 3. Arbeitsblätter für den Geschichtsunterricht, Kopiervorlagen und Lösungen. Braunschweig (Westermann) 2010, S. 7.

Hinweis auf die nationale Einheit – „Le Centenaire révèlera en effet aux Français l'effort inouï dont ils furent capables, ensemble, il y a cent ans. Il fera résonner, au sein du corps social, le souvenir de l'incroyable transhumance collective que les Français accomplirent durant «leur» Grande Guerre“[29] – in Deutschland undenkbar. Wie ein Echo auf diese Beschwörung der nationalen Einheit wirkt das Rundschreiben des französischen Erziehungsministeriums an die Akademien über die Gedenkstunden zum 100. Jahrestag des Ersten Weltkriegs: „Ce cycle s'inscrit dans plusieurs enjeux mémoriels de première importance: compréhension d'une épreuve qui engagea l'ensemble de la société française, transmission de cette mémoire aux Français d'aujourd'hui, hommage rendu à ceux qui vécurent la guerre et firent le sacrifice de leur vie. Enfin, les enjeux culturels et patrimoniaux invitent à appréhender le conflit dans la perspective d'une histoire nationale et européenne partagée.“[30]

Aus deutscher Perspektive ist dieser Ansatz schwer nachvollziehbar. Der Krieg erscheint einerseits in einer nationalpädagogischen Perspektive – als „Prüfung“ *(épreuve)*, die die gesamte französische Gesellschaft betraf, und als „Ehrerbietung“ oder „Würdigung“ *(hommage)* gegenüber denjenigen, die ihr Leben opferten –; und andererseits wird die gemeinsame europäische Perspektive betont.

**Die falsche Wahrnehmung der Erinnerung des Anderen**

Insbesondere der Punkt der *hommage* ist in einem deutschen Kontext kaum zu vermitteln. Im deutschen Geschichtsunterricht haben die Schüler gelernt, dass die Freiwilligen 1914 falschen Idealen aufgesessen und fehlgeleitet waren. In diesem Wahrnehmungshorizont verbietet sich „Ehrerbietung“ oder „Würdigung“. Die Kriegsfreiwilligen sind vielmehr ein abschreckendes Beispiel und nur in diesem Sinn ist im deutschen Kontext eine „Würdigung“ denkbar.

Versetzen wir uns in einen vom deutschen Geschichtsunterricht gebildeten deutschen Schüler, der in Paris den Invalidendom besucht und die Plakette liest, die dort im Jahr 2008 zur Erinnerung an den Tod des letzten *Poilu* angebracht wurde:
„Alors que disparaît le dernier combattant français de la première Guerre Mondiale, la Nation témoigne sa reconnaissance envers ceux qui ont servi sous ses drapeaux en 1914-1918. La France conserve précieusement le souvenir de ceux restés dans l'Histoire comme les Poilus de la Grande Guerre.“
Unser Schüler wird irritiert reagieren auf die Formulierung. Wie kann man, wird er sich fragen, „Anerkennung“ *(reconnaissance)* denjenigen zollen, die sich von nationalen Ideen blenden ließen und vier Jahre lang andere Menschen töteten? Und warum soll man die Erinnerung daran auch noch „sorgsam“ *(précieusement)* bewahren?

Die Intention des französischen Gedenkens an den Ersten Weltkrieg wird der deutsche Schüler überhaupt nicht erfassen können, weil er nichts weiß von der republikanischen Kontinuität, die in Frankreich auch das Gedenken an den Ersten Weltkrieg bestimmt. Vielmehr produziert das ihm in bester Absicht vermittelte Deutungsrepertoire, nämlich positives Kriegsgedenken und nationalistische Perspektiven zu überwinden, dramatische Kurzschlüsse, die gerade jene Abgrenzung und jene Missverständnisse gegenüber dem Anderen hervorrufen, die doch eigentlich überwunden werden sollten.

Seinem französischen Freund wird es nicht besser ergehen, wenn er in Berlin die Neue Wache besucht, den zentralen Gedenkort der Bundesrepublik. Auf den Gedenkplaketten wird keine „reconnaissance“ ausgedrückt, sondern von „den Opfern von Krieg und Gewaltherrschaft“ gesprochen. Der in Frankreich so wichtige Erste Weltkrieg und die Soldaten, die damals kämpften, erschienen hier nur unter anderen und in einem völlig anderen Kontext:
„Wir gedenken der Völker, die durch Krieg gelitten haben.
Wir gedenken ihrer Bürger, die verfolgt wurden und ihr Leben verloren.
Wir gedenken der Gefallenen der Weltkriege.
Wir gedenken der Unschuldigen, die durch Krieg und Folgen des Krieges in der Heimat, die in Gefangenschaft und bei der Vertreibung ums Leben gekommen sind.“
Der Erste und Zweite Weltkrieg verbinden sich zu einer großen Katastrophe. Weiter gedenkt die Inschrift der ermordeten Juden, der Sinti und Roma, der Homosexuellen, der Behinderten, der „Männer und Frauen, die im Widerstand gegen die Gewaltherrschaft ihr Leben opferten“ und schließlich der Menschen, „die verfolgt und ermordet wurden, weil sie sich totalitärer Diktatur nach 1945 widersetzt haben.“ Unser französischer Schüler wird ebenso erstaunt reagieren wie sein deutscher Freund im Invalidendom. Selbst wenn er eine Vorstellung von den Brüchen der deutschen Geschichte hat, so wird ihn die deutsche Erinnerungskultur überraschen, hat er doch eine andere Annäherung an die Vergangenheit und einen anderen Umgang mit Geschichte gelernt.

**Plädoyer für ein deutsch-französisches Projekt**

Die Situation erinnert an die Forderung, die der französische Historiker Marc Bloch 1928 aufstellte:
„Hören wir auf, in alle Ewigkeit von Nationalgeschichte zu Nationalgeschichte zu plaudern, ohne uns zu verstehen. Ein Dialog unter Schwerhörigen, von denen jeder völlig verkehrt auf die Fra-

[29] Joseph Zimet: Commémorer la Grande Guerre (2014-2020). Propositions pour un centenaire international. Rapport au Président de la République. September 2011, S. 12 http://centenaire.org/sites/default/files/references-files/rapport_jz.pdf eingesehen 06.02.2016.

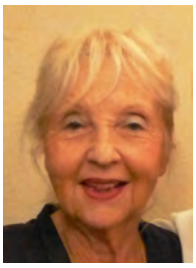
[30] Les commémorations du Centenaire de la Première Guerre mondiale, note de service n° 2013-094 du 7-6-2013, Pour le ministre de l'éducation nationale et par délégation, Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=72237, eingesehen 06.02.2016. Ich danke Peter Geiss für den Hinweis auf dieses Rundschreiben.

gen des anderen antwortet, ist ein alter Kunstgriff der Komödie, dazu angetan, ein aufgeschlossenes Publikum zu erheitern; eine empfehlenswerte intellektuelle Übung ist er nicht.“[31]

In unserer Gegenwart sind die Feindbilder und die vergifteten Deutungen der Vergangenheit aus dem deutsch-französischen Verhältnis verschwunden – was für ein Fortschritt, wenn wir an die hasserfüllten Schulbücher der 1920er Jahre denken! – aber eine *mémoire commune* gibt es nicht. Die nationalen Geschichts- und Erinnerungskulturen mit ihren spezifischen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern und die nationalen Unterrichtstraditionen mit ihren methodischen und didaktischen Standards produzieren heute Missverständnisse, so dass der Befund von Marc Bloch nach wie vor aktuell ist: „Ein Dialog unter Schwerhörigen, von denen jeder völlig verkehrt auf die Fragen des anderen antwortet“.

Gewöhnlich arbeiten Lehrplankommissionen und Schulbuchredaktionen in exklusiv nationalen, in Deutschland sogar in exklusiv regionalen Zusammenhängen und Zusammensetzungen. Soll dem Wunsch nach einer *mémoire commune* Rechnung getragen werden, dann braucht es eine gemeinsame, bi-nationale Reflexion über didaktische und methodische Standards des Geschichtsunterrichts, die am Ende nicht davor zurückschreckt, die eigenen scheinbar so gut begründeten Prinzipien und Inhalte zu relativieren, so dass im Ergebnis ein gemeinsamer bi-nationaler Unterricht steht. Berufen wir also Angehörige anderer Nationen in unsere Lehrplankommissionen und Redaktionsteams und schaffen gemeinsame Curricula und Lehrwerke! Das wäre ein zukunftsweisendes deutsch-französisches Projekt für Europa. Das deutsch-französische Geschichtsbuch *Histoire/Geschichte* könnte ein erster Schritt auf diesem Wege sein, wenn die Bildungspolitiker, die Didaktiker und die Lehrer auf beiden Seiten des Rheins ihn wirklich gehen wollten.

[31] Marc Bloch: Pour une histoire comparée des sociétés européennes. In: Revue de synthèse historique 1928, zit. nach: Matthias Middell, Steffen Sammler (Hg.): Alles Gewordene hat Geschichte. Die Schule der ANNALES in ihren Texten 1929-1992. Leipzig 1994, S. 121-167, hier S.159.



Chers Amis,
Par ces quelques mots, je voudrais vous expliquer toute ma gratitude pour cette gratification qui m'honore: une médaille pour mon engagement franco-allemand. Quelle merveilleuse récompense!
Je m'interroge alors sur le mot engagement. D'où vient cet engagement pour l'Allemand, l'Allemagne et ses habitants? D'abord de ma grand-mère alsacienne qui m'a poussée à causer avec mes voisins allemands, puis de mon professeur à la Réunion qui m'a inculqué les bases de la langue allemande. Il me vient ensuite de mon goût personnel pour le mouvement et les voyages Outre-Rhin, mes rencontres avec vous, chaque année, fin octobre, lesquelles m'ont permis de me faire des amis délicieux et de découvrir des coins ravissants, et enfin de mes nombreux voyages à Berlin avec mes élèves où j'ai oeuvré sans cesse pour l'amitié franco-allemande apportant ma petite pierre à l'édifice érigé au moment des accords Adenauer – De Gaulle et largement développé par leurs successeurs. Mon désir de liberté et de mouvement fait que je n'ai jamais hésité à parcourir les nombreux kilomètres qui me séparaient de nos lieux de congrès. Je lisais alors, dans vos yeux, une certaine admiration pour la distance parcourue et la fidélité que je portais. C'était ma plus belle récompense.
C'est pourquoi, aujourd'hui, je voudrais vous associer à ma joie de recevoir cette jolie médaille. C'est à vous que je la dois, c'est grâce à vous que je suis venue en Allemagne, revenue et revenue encore. Je souhaitais de tout coeur vous remercier pour m'avoir donné l'envie encore et toujours de séjourner dans votre beau pays: L'Allemagne.
Et avant de terminer ce petit discours, je vous parlerai de mon état d'âme d'esprit actuel, toujours guidé par la passion. La passion de l'Allemand, de l'Allemagne et de ses habitants, la passion de la danse, la passion de la vie. Ma joie de vivre est telle que je n'entends pas la gâcher par une quelque appréhension ou un possible désespoir. J'entends vivre à fond ce qu'il me reste à vivre avec des pensées positives et un enthousiasme toujours renouvelé.

Ainsi, je voudrais avant de prendre congé, vous lire cet extrait d'un poète américain que je vous offre en souvenir de moi.
*„On ne vieillit pas uniquement parce qu'on a vécu un certain nombre d'années. On devient vieux lorsqu'on renonce à son idéal. Certes, le temps qui s'écoule ride le visage, mais l'abandon de tout enthousiasme flétrit l'âme. Les soucis, le doute, le manque de confiance en soi, la peur, le désespoir: autant d'années sous le poids desquelles la tête se courbe et l'esprit retourne en poussière.*
*Qu'il ait soixante-dix ans ou qu'il en ait seize, il y a dans le coeur de tout être humain une soif du miracle, un tremblant émerveillement devant les étoiles, les actes et les pensées sublimes, un intrépide défi jeté au sort, un appétit inextinguible et enfantin devant les promesses du lendemain, une attitude joyeuse et sportive devant la vie.*
*Vous êtes aussi jeune que votre foi, aussi vieux que votre doute, aussi jeune que votre confiance en vous, aussi vieux que votre désespoir.*
*Aussi longtemps que votre coeur sait recevoir les messages de beauté, de joie, de grandeur, de puissance que lui dispensent la terre, l'homme et l'infini, il reste jeune. Mais lorsque tous les fils sont coupés, que votre coeur se recouvre des neiges du pessimisme et des glaces du cynisme, que Dieu ait pitié de votre âme, car alors vous êtes vieux.“* (Samuel Ullman)

Jacquemart

VEDRENNE

Confrérie des Chevaliers du Tastevin

1805

DES KAMPFES
AUF LEBEN UND TOD

Jamais
en vain
Toujours
en vin

seit 1954

# Carolus-Magnus-Kreis

Vereinigung für deutsch-französische pädagogische
und kulturelle Zusammenarbeit e.V.
Association pour la coopération franco-allemande
culturelle et pédagogique