

Multiperspektivität und Komplementarität

Das deutsch-französische Geschichtsbuch als Herausforderung für Autoren und Herausgeber

Peter Geiss*

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

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

sentlich den didaktischen Mehrwert des Buches gegenüber nationalen Lehrwerken ausmacht.

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

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

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

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

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

National geprägte Deutungsmuster

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Persönliches Urteil und pensée cartésienne

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Keine binationalen Gewissheiten – ein europäisches Projekt

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

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

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

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