



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die öffentliche Debatte über die französische
Kolonialzeit.
Politische Diskussion und schulische Vermittlung“

verfasst von / submitted by

Sonja Palka

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 344 347

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF English UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Danksagung

Zunächst gilt mein Dank natürlich meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister, der mir bei Gestaltung und Themenwahl sehr viel Freiheit ließ, sich Zeit nahm und auch bei der Rückmeldung, die sich durch meinen Auslandsaufenthalt etwas schwieriger gestaltete, flexibel war.

Vor allem möchte ich mich aber bei meiner Mutter bedanken, für ihr Feedback und ihr Korrekturlesen, aber auch ihre bewundernswerte Fähigkeit, Interesse an jedem Thema zu zeigen, bei meinem Vater, dem kein Weg zu weit ist und der durch seine offene Art über die Landesgrenzen hinaus Freundschaften aufgebaut hat, bei meiner Schwester, die mich immer inspiriert, Dinge kritisch zu hinterfragen, bei meinem Bruder, der mir immer mit Rat und unerschöpflichem Wissen zur Seite steht und bei Thalal, der mir bei der Themenfindung dieser Arbeit geholfen hat und mich generell in all meinen Vorhaben unterstützt.

Nicht zuletzt bin ich auch meinen Gastfamilien dankbar, die mich herzlich empfangen, als Teil ihrer Familie behandelt und mich letztlich zu dieser Arbeit inspiriert haben.

Ne soyons plus anglais ni français ni allemands. Soyons européens. Ne soyons plus européens, soyons hommes. – Soyons l'humanité.
(Victor Hugo)

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. KOLONIALISMUS – ALLGEMEINE ELEMENTE	3
2.1. BEGRIFFSDEFINITION	3
2.2. UNTERSCHIEDUNG IMPERIALISMUS VS. KOLONIALISMUS	6
2.3. PRÄGENDE EREIGNISSE UND ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DES KOLONIALISMUS	7
2.4. LEBEN IN DEN KOLONIEN	9
2.5. GENERELLE AUFARBEITUNG	10
3. FRANZÖSISCHE KOLONIALZEIT	10
3.1. ERSTE PHASE	10
3.2. ZWEITE PHASE	11
4. FRANZÖSISCHE KOLONIALPOLITIK	13
4.1. GRÜNDE, RECHTFERTIGUNGEN	13
4.2. RASSISMUS	16
4.3. SKLAVEREI	24
4.4. GEWALT	29
5. KRITIK AN DER AUFARBEITUNG DER KOLONIALZEIT	30
5.1. POSTKOLONIALISMUSFORSCHUNG IN FRANKREICH	31
5.2. DIE JAHRTAUSENDWENDE – PHASE DER ÖFFENTLICH-POLITISCHEN AUFARBEITUNG	34
5.3. WISSENSCHAFT VS. POLITIK – ALS WAHLTAKTIK	38
5.4. SCHULISCHE VERMITTLUNG DES KOLONIALISMUS	39
5.4.1. WÄHREND DER KOLONIALZEIT	40
5.4.2. ANALYSEN ZUM UNTERRICHT IM 19. UND 20. JAHRHUNDERT	40
5.4.3. DURCHFÜHRTE UNTERRICHTSANALYSEN UM DAS JAHR 2000	41
5.4.4. UM DAS JAHR 2000 DURCHFÜHRTE SCHULBUCHANALYSEN	45
5.5. UNTERRICHTSANALYSE AUS DEM JAHR 2012	51
5.5.1. LA LOI DU 23 FÉVRIER 2005	52
5.5.2. AUSWIRKUNGEN AUF DIE SCHULISCHE VERMITTLUNG	54
6. ANALYSE DER SCHULBÜCHER	56
6.1. DAS THEMA KOLONIALISMUS IM LEHRPLAN	56
6.2. SCHULBUCH FÜR DIE QUATRIÈME, BELIN 2016	57
6.2.1. NUTZEN FÜR FRANKREICH THEMATISIERT	58
6.2.2. SPRACHLICHE ASPEKTE	61
6.2.3. EROBERUNG ALGERIENS	62
6.2.4. UNGERECHTIGKEITEN UND UNGLEICHHEIT IM KOLONIALSYSTEM	64
6.2.5. RASSISMUS ALS BASIS DES KOLONIALSYSTEMS	69
6.3. SCHULBUCH FÜR DIE PREMIÈRE, NATHAN 2016	71
6.3.1. ANALYSE DER EINLEITUNG	71
6.3.2. POSITIVE DARSTELLUNG UND ZUSAMMENHÄNGE	72
6.3.3. WIDERSTAND INNERHALB FRANKREICHS – KOLONIALAUSSTELLUNG UND WERKE	72
6.3.4. DEKOLONISATION	76
6.3.5. ALGERIEN - KOLONIALSYSTEM UND GRÜNDE FÜR DEN KRIEG	77

6.3.6. ALGERIENKRIEG – METHODEN DER KRIEGSFÜHRUNG UND FOLTER	80
6.3.7. ENDE UND FOLGEN DES ALGERIENKRIEGS	82
6.3.8. VERWENDETE BEGRIFFE UND BEZEICHNUNGEN	82
6.4. FAZIT DER ANALYSE	84
<u>7. CONCLUSIO</u>	<u>85</u>
<u>8. BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>88</u>
<u>9. RÉSUMÉ</u>	<u>91</u>
<u>10. ZUSAMMENFASSUNG</u>	<u>101</u>

1. Einleitung

“This is demerara sugar. Do you know the story behind it? We were never told about this at school. It was only later that I found out about the slave trade, the colonies, the exploitation...”

Es waren zwei Gespräche, die mein Interesse am Thema dieser Arbeit geweckt haben. Ich hatte die wundervolle Gelegenheit den Sommer 2015 bei zwei Gastfamilien in Frankreich und England zu verbringen. Zufällig kam ich mit beiden Familien auf das Thema Kolonialismus zu sprechen und ihre vollkommen unterschiedliche Perspektive auf die koloniale Vergangenheit ihrer jeweiligen Länder sollte mir noch lange im Gedächtnis bleiben. So war es vor allem die französische Sicht, die mich sehr erstaunt hat. „Mais vous savez, les colonies, elles en ont profité aussi.“ Ihre ungetrübt positive Sicht auf die französische Kolonialzeit veranlasste mich zur Frage, ob es sich bei dieser Auffassung in der heutigen Gesellschaft von Frankreich nur um einen Einzelfall handle oder doch eher um eine generelle Tendenz.

Da der Schulunterricht ein fundamentales Instrument der Wissensvermittlung darstellt, sollte der Geschichtsunterricht als Ausgangspunkt der Analyse dienen und damit im Zentrum dieser Arbeit stehen. Um diesen zu analysieren wurden zwei französische Schulbücher als Untersuchungsgegenstand ausgewählt.

Den Beginn dieser Arbeit bildet ein Theorieteil, der eine Zusammenfassung über vorhandene Theorien und wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Thema geben soll. Bevor sich diese Arbeit mit dem französischen Kolonialismus im speziellen beschäftigt, wird zuallererst ein Überblick über allgemeine Aspekte gegeben. Als Einstieg erfolgt daher zunächst eine Definition verschiedener für das Thema relevanter Begriffe. Danach folgen die Besprechungen weiterer allgemeiner Elemente, wie etwa die Abgrenzung zum Begriff *Imperialismus* sowie Informationen zu wichtigen Ereignissen, Entstehung und Leben in den Kolonien.

Darauf wird ein Überblick über den Kolonialismus Frankreichs gegeben. Zur einfacheren Analyse wurde dieser in zwei Phasen unterteilt. Die erste Phase beschreibt die Anfänge des Kolonialismus bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Die zweite Phase beginnt anschließend mit dem Ausbau, dem Höhepunkt und dem Zerfall des französischen Kolonialreichs bis Mitte des 20. Jahrhunderts.

Nach Betrachtung dieser beiden Phasen widmet sich das nächste Kapitel der französischen Kolonialpolitik. Darin wird zunächst auf die wirtschaftlichen und politischen

Gründe, die Frankreich zur Kolonisation bewegt haben, eingegangen, gefolgt von einer Beleuchtung der Argumente anhand derer der Kolonialismus gerechtfertigt wurde, insbesondere die Überlegenheit der europäischen Kultur und die Zivilisierungsmission. Danach folgt ein Punkt zu Rassismus generell und den rassistischen Theorien, die den kolonialistischen Ideen den Weg ebneten. Außerdem wird auch speziell der Rassismus in Frankreich angesprochen und wie sehr dieser in der Gesellschaft verankert war. Ein weiterer Punkt ist die Beleuchtung der Sklaverei, die ebenfalls einen wichtigen Faktor dafür darstellte. Dabei werden Themen wie der *Code Noir* und die Abschaffung der Sklaverei behandelt. Das Kapitel zur französischen Kolonialpolitik endet mit einem kurzen Einblick in die in den Kolonien angewandte Gewalt.

Der zweite Teil dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Auseinandersetzung Frankreichs mit seiner kolonialen Vergangenheit. Nach einer kurzen allgemeinen Einleitung werden die postkolonialen Theorien und der Beitrag französischer Wissenschaftler zu diesem Forschungsfeld besprochen. Danach wird die Kluft zwischen wissenschaftlicher Auseinandersetzung und der öffentlichen Debatte thematisiert. Dabei wird auch auf die Aktualität dieses Themas hingewiesen: So wurde der Kolonialismus gar zu einem Thema im aktuellen Präsidentschaftswahlkampf und zeigt damit, welche politische Brisanz er immer noch vorweist.

Anschließend widmet sich die zweite Hälfte dieses Kapitels der schulischen Auseinandersetzung. Nach einer allgemeinen Einleitung folgt ein Überblick über den Unterricht des Kolonialismus während der zweiten Phase der Kolonialzeit bis hin zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Anschließend wird ein Überblick über Unterrichts- und Schulbuchanalysen, die um das Jahr 2000 publiziert wurden, gegeben. Den Abschluss des theoretischen Teils dieser Arbeit bildet eine Analyse aus dem Jahr 2012. Darin wird auch die Änderung des Gesetzesartikels aus dem Jahr 2005 und seine weitreichenden Folgen für die Unterrichtsgestaltung in den darauffolgenden Jahren aufgegriffen.

Den dritten und letzten Teil dieser Arbeit bildet die Analyse von zwei Schulbüchern der Verlage Belin und Nathan. Die Analyse basiert auf den zuvor in den Schulbuchanalysen beschriebenen Kritikpunkten. Nach einem kurzen Blick auf den Lehrplan werden Themen wie der vorteilbringende Aspekt der Kolonien, verwendete Begriffe, der antikoniale Widerstand, Dekolonisation sowie verschiedene Aspekte des Algerienkriegs und wie diese im Schulbuch behandelt werden beleuchtet.

2. Kolonialismus – Allgemeine Elemente

2.1. Begriffsdefinition

Bevor spezifische Aspekte des Kolonialismus betrachtet werden, scheint es an dieser Stelle angebracht, zuallererst eine Definition der für diese Arbeit zentralen Begriffe *Kolonie*, *Kolonisation* und *Kolonialismus* zu geben. Zudem sollen der ebenfalls relevante Begriff des *Postkolonialismus* und sein Forschungsbereich skizziert werden.

Osterhammel und Jansen (2009: 16) definieren eine Kolonie wie folgt:

Eine Kolonie ist eine durch Invasion [...] in Anknüpfung an vorkoloniale Zustände neu geschaffenes politisches Gebilde, dessen landfremde Herrschaftsträger in dauerhaften Abhängigkeitsbeziehungen zu einem räumlich entfernten «Mutterland» oder imperialen Zentrum stehen, welches exklusive «Besitz»-Ansprüche auf die Kolonie erhebt.

(Osterhammel & Jansen 2009: 16)

Reinhard (1996: 2) definiert Kolonie etwas kürzer als „eine Neuansiedlung, die selbstständig sein oder unter der Kontrolle des Gemeinwesens bleiben kann, aus dem die Siedler stammen“. Reinhard's Definition scheint sich weniger auf die politischen Aspekte und Kolonialismus als System zu konzentrieren, sondern gibt eine allgemeinere Definition.

Osterhammel und Jansen (2009: 16) nennen in ihrer Definition auch die Ursache bzw. die Art der Entstehung einer Kolonie. Außerdem wird erwähnt, dass die Kolonie im Besitz des Mutterlandes ist oder dieses zumindest Ansprüche erhebt. Aus Reinhard's Definition lässt sich zudem nicht klar erkennen, dass es vor einer Neuansiedlung bereits Menschen auf dem Gebiet gab. Aus Osterhammel und Jansen's Definition geht dies durch die Begriffe „*Eroberung*“ und „*vorkoloniale Zustände*“ jedoch klar hervor.

Im Gegensatz zur Definition von Osterhammel und Jansen (2009: 16) räumt Reinhard (1996: 1) ein, dass eine Kolonie auch selbstständig, also unabhängig vom Herkunftsland der Kolonisatoren agieren könne. Möglicherweise steht diese doch etwas ungenau anmutende Definition im Zusammenhang mit der Tatsache, dass sich Reinhard in seinem Buch nicht nur auf die Kolonialzeit ab dem 15. Jahrhundert beschränkt, sondern auch weiter zurückliegende Kolonialismen miteinbezieht, wie etwa die der Römer über die Germanen (Reinhard 1996: 1).

Ergänzend schreibt Reinhard (1996: 2) weiter, dass Kolonie „jedes räumlich von dem betreffenden Gemeinwesen getrennte Herrschaftsgebiet genannt [wird], vor allem wenn es in Übersee liegt.“ Hier beschränkt sich Reinhard offensichtlich mehr auf das neuzeitliche

Phänomen des Kolonialismus. Es findet sich ein weiterer nicht unwesentlicher Begriff in dieser zweiten Definition: *Herrschaftsgebiet*. Denn es handelt sich um die *Herrschaft* über eine fremde Kultur/ein fremdes Volk, wie auch Osterhammel und Jansen (2009: 20) es bei der Definition des Kolonialismus betonen werden. Die Definition von Osterhammel und Jansen ebenso wie die zweite Definition von Reinhard zeigen sich daher zielführender für eine weitere Besprechung.

Während nach Reinhard (1996: 2) der Begriff *Kolonisation* „die Errichtung von Kolonien“ bezeichnet, könnte hierbei die Annahme entstehen, dass es bloß um die Errichtung von Siedlungen geht. Betrachtet man aber die folgende Begriffsdifferenzierung von Osterhammel und Jansen scheint der Begriff *Ansiedlung* nicht auszureichen. Denn Osterhammel und Jansen (2009: 15) erklären, dass sowohl Kolonien, die ohne vorherige Kolonisation gebildet wurden, wie etwa nach militärischer Einnahme, als auch Kolonisation ohne dass es zur Bildung von Kolonien kommt, zu finden seien, wie etwa im Fall von Grenzkolonisation. Es sei also wichtig festzuhalten, dass diese beiden Begriffe nicht exakt dasselbe bedeuten und unabhängig voneinander existieren können (Osterhammel & Jansen 2009: 15). Daher erweist sich die folgende Definition als hilfreicher: „«Kolonisation» bezeichnet einen *Prozess* der Landnahme und Aneignung“ (Osterhammel & Jansen 2009: 9).

Nachdem die ersten beiden zentralen Begriffe *Kolonie* und *Kolonisation* geklärt wurden, soll im Folgenden auch *Kolonialismus* definiert und kurz analysiert werden. Dazu wird diesmal zuerst das Werk von Osterhammel und Jansen (2009: 18) herangezogen. Diese verweisen in ihrem Buch *Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen* zu Beginn auf die relativ kurze Definition des Afrikahistorikers Philip Curtis. Bei Kolonialismus handle es sich um die „Beherrschung durch ein Volk aus einer anderen Kultur“. Wenngleich diese Definition wesentliche Begriffe beinhalte, sei sie dennoch laut Osterhammel und Jansen nicht ausreichend. Im Anschluss bieten diese (2009: 20) eine eigene, relativ ausführliche Definition:

Kolonialismus ist eine Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven, bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherren unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden. Damit verbinden sich in der Neuzeit in der Regel sendungsideologische **Rechtfertigungsdoktrinen**, die auf der Überzeugung der Kolonialherren von ihrer **eigenen kulturellen Höherwertigkeit** beruhen.

(Osterhammel & Jansen 2009: 20; eigene Hervorhebung)

In dieser Definition weisen Osterhammel und Jansen zuallererst darauf hin, dass es sich nicht um Einzelpersonen handelt, die über andere herrschen bzw. beherrscht werden, sondern um Kollektive. Die Menschen in der Herrschaftsposition sind jedoch, wie sie schreiben, in der Minderheit, haben eine andere Kultur und handeln nicht nach den Interessen der Bevölkerung, über die sie herrschen, obgleich sie essentielle Entscheidungen über das Leben jener fällen. Dazu kommt, dass zumeist Rechtfertigungsgründe für diese Herrschaft herangezogen werden, die auf dem Glauben basieren, dass die Kultur der herrschenden Gruppe höher entwickelt sei. Diese Definition soll dieser Arbeit als Grundlage dienen, da sie, wie sich herausstellen wird, den Fall Frankreich und die Art seiner Kolonialherrschaft entsprechend präzise beschreibt.

Einen nicht zu vergessenden Ansatz liefert auch die Definition von Reinhard (1996: 1):

Kolonialismus soll also heißen *die Kontrolle eines Volkes über ein fremdes unter wirtschaftlicher, politischer und ideologischer Ausnutzung der Entwicklungsdifferenz zwischen beiden.* (Reinhard 1996: 1; kursiv Autor)

Anschließend an dieses Zitat beleuchtet Reinhard (1996: 1) den Begriff *Entwicklungsdifferenz* genauer und erklärt, dass dieser Begriff den Unterschied zwischen kolonialistischer und nicht-kolonialistischer Reichsbildung zum Ausdruck bringt. Zur Verdeutlichung verweist Reinhard (1996: 1) auf die Ausdehnung des Römischen Reichs und die zwei Völker der Griechen und der Germanen. Während die Römer und die Griechen sich quasi auf der gleichen Ebene betrachteten, gab es zwischen den Römern und den Germanen eine Entwicklungsdifferenz und letztere wurden von den Römern etwa als Barbaren bezeichnet. Es handelte sich daher im Falle der Germanen um eine kolonialistische Reichsbildung.

Bei dem Begriff *Entwicklungsdifferenz* betont Reinhard (1996: 1) außerdem, dass dieser „vorwiegend beschreibend und streng wertfrei gemeint“ sei. Denn dieser lege es nicht nahe, dass ein „allgemeinverbindliche[r] Entwicklungspfad der Menschheit“ existiere und daher die westliche Welt an der Spitze zu finden sei, sondern es beschreibt lediglich den Umstand „daß sich aus derartigen Entwicklungsunterschieden historische Folgen ergeben [hätten]“ (Reinhard 1996: 1).

Die Besprechung des Kolonialismus und insbesondere seiner Folgen und Nachwirkungen, drängt auch eine Definition des Begriffs *Postkolonialismus* auf. Oft unterschiedlich definiert, herrscht generelle Uneinigkeit welchen Zeitraum, welche politischen und geographischen Dimensionen aber auch welche kulturellen Handlungen dieser Begriff umfasst. Wenngleich der Name womöglich die Annahme nahelegt, dass der Postkolonialismus eine geistige Strömung

sei, die schlichtweg ‘nach’ dem Kolonialismus stattfand, handelt es sich vielmehr um eine Form des Widerstands. Die Vertreter des Postkolonialismus lehnen sich sowohl gegen die Kolonialherrschaft als auch die daraus entstandenen Folgen auf.

Ein wichtiges Anliegen der postkolonialen Forschung ist eurozentrische Denkweisen sowohl im wissenschaftlichen als auch generell im gesellschaftlichen Diskurs aufzubrechen und einen Perspektivenwechsel zu bewirken. Zudem wird auch die nicht vollständig stattgefundene Dekolonisierung zum Thema. Bei der sogenannten kolonialen Diskursanalyse, die einen wichtigen Platz innerhalb der postkolonialen Theorie einnimmt, wird darauf Wert gelegt, Literatur mit Hilfe von disziplinübergreifender Analysen in ihrem jeweiligen Kontext zu betrachten. Zuletzt bleibt auch festzuhalten, dass sich die postkoloniale Theorie nicht bloß mit der Vergangenheit beschäftigt, sondern auch mit der durch Migration und Dekolonisation beeinflussten Situation in den Metropolen und den heutzutage vorhandenen „neokolonialen Machtverhältnissen“ (Varela & Dhawan 2015: 16-18). Dem Postkolonialismus und der Rolle Frankreichs in diesem Forschungsfeld wird sich diese Arbeit bei der Besprechung der Kritik an der Aufarbeitung der Kolonialzeit in einem eigenen Unterpunkt (5.1.) noch widmen.

2.2. Unterscheidung Imperialismus vs. Kolonialismus

Ein weiterer wichtiger Begriff, der in diesem Zusammenhang öfters fällt und den es daher ebenfalls zu definieren gilt, ist *Imperialismus*. Dieser lässt sich nach Andrew Porter (in Eckert 2006: 8) definieren als:

[...] die Erlangung [...] von übermächtigem Einfluss oder direkter Kontrolle über die politische und/oder wirtschaftliche Entwicklung schwächerer, technologisch weniger fortgeschrittener Völker oder Staaten.

Die erwähnte Kontrolle bzw. der übermächtige Einfluss werden von einem Imperium ausgeübt. Dieses wiederum wird von Stephen Howe (in Eckert 2006: 8-9) definiert als üblicherweise eine durch Eroberung resultierende „große, zusammengesetzte, multi-ethnische oder multinationale politische Einheit“, die gespalten ist in ein „dominante[s] Zentrum und untergeordneten, geographisch oft weit entfernten Peripherien“. *Imperialismus* ist nicht gleichbedeutend mit *Kolonialismus*, sondern umfasst „alle Kräfte und Aktivitäten [...], die zum Aufbau und zur Erhaltung [...] *transkolonialer Imperien* [kursiv Autor] beitragen“ (Osterhammel & Jansen 2009: 26-27).

Für eine bessere Veranschaulichung zeigt sich auch ein weiterer Aspekt zur Differenzierung des Begriffs *Kolonialismus* nützlich. Osterhammel und Jansen (2009: 26-27) erklären, dass beim Imperialismus auf weltpolitischer Ebene agiert wird und daher die Kolonien keinen Selbstzweck, sondern nur ein Mittel zum Zweck darstellen. Denn diese dienten dazu, die Macht eines Staates zu erweitern. So gab es auch die ab „dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts bei den Großmächten beliebte Idee, Kolonien «kompensatorisch» - durch Tausch [...] – zum Austarieren der internationalen, vornehmlich innereuropäischen, Machtbalance einzusetzen“ (Osterhammel & Jansen 2009: 27). Solch ein Tauschhandel habe mit einer kolonialistischen Vorgehensweise, welche Kolonien als permanenten Besitz und von Obhut abhängig ansehe, nichts zu tun, sondern sei ein klassischer Fall von Imperialismus. Schließlich würde „Imperialismus [...] von den Staatskanzleien, Außen- und Kriegsministerien geplant und gemacht, Kolonialismus von Kolonialbehörden und «men on the spot»“ (Osterhammel & Jansen 2009: 27).

Laut Eckert (2006: 9) ist es förderlich, im Zuge einer Betrachtung des Kolonialismus auch imperialistische Ansätze heranzuziehen, da anhand dieser es möglich sei, „Metropole und Kolonie in ein gemeinsames analytisches Feld zu integrieren“ und Kolonien nicht an den Rand der nationalen Geschichtsschreibung zu verdrängen (Eckert 2006: 9). Diese Sichtweise wird sich auch bei der Analyse der französischen Geschichtsschreibung im weiteren Verlauf dieser Arbeit als wichtig erweisen.

2.3. Prägende Ereignisse und Entstehungsgeschichte des Kolonialismus

Es ist nicht leicht, eine allgemeine Charakterisierung und Analyse ‘des Kolonialismus’ zu geben, da es sich vielmehr um „eine Vielzahl von Geschichten einzelner Kolonialismen“ (Osterhammel & Jansen 2009: 29) handelt, die sich durch diverse einzelne Faktoren unterscheiden. So bezeichnet auch Eckert (2006: 3) mit Verweis auf Osterhammel den Kolonialismus als ein „Phänomen von kolossaler Uneindeutigkeit“. Auch Reinhard (1996: 4) wirft die Frage auf „ob [man] sechshundert Jahre westlicher Kolonialismus [...] als eine historische Einheit“ betrachten könne. Weiter stellt er klar, dass „eine operationalisierbare Gesamttheorie des europäischen Kolonialismus“ (Reinhard 1996: 4) zurzeit nicht existiere und auch in Zukunft vermutlich nicht. Doch die genannten Autoren sind sich einig - wenngleich es zwar nicht möglich ist, das Zeitalter des Kolonialismus als ein monolithisches Konstrukt zu sehen, lassen sich dennoch einige wichtige Ereignisse zusammenfassend nennen und Verbindungen feststellen (Eckert 2006: 5; Osterhammel & Jansen 2009: 29; Reinhard 1996: 5).

Für eine Auseinandersetzung mit dem französischen Kolonialismus erweist sich dabei vor allem das 18. Jahrhundert als eine bedeutende Epoche, in welcher Aufklärung und Industrielle Revolution einen wesentlichen Einfluss auf das Denken und Handeln der Europäer hatten. Wie es in einem späteren Teil dieser Arbeit noch einmal angesprochen werden wird, bewirkte der Universalismus der Aufklärung die widersprüchliche Annahme, dass Europa als einmalig und nicht nachahmbar zu betrachten sei, es aber gleichzeitig mit anderen außereuropäischen Völkern zu vergleichen sei. Dabei wurde der europäischen Kultur die höchste Stellung beigemessen. Die daraus resultierende Minderwertigkeit anderer Kulturen wurde daraufhin als Beweggrund und Rechtfertigung für „das imperiale Ausgreifen Europas in der Welt“ (Eckert 2006: 6) verwendet. Die Industrielle Revolution wiederum bewirkte eine rapide Zunahme des Welthandels und der wirtschaftlichen Beziehungen. Ein weltweiter Wettlauf um Absatzmärkte und Rohstoffe war die Folge und trug maßgeblich dazu bei, dass es in den Jahrzehnten nach 1850 zu einer Phase des Hochimperialismus kam (Eckert 2006: 6).

Am Anfang des Kolonialismus waren es „Soldaten, Abenteurer und Wissenschaftler, [...] Geschäftsleute sowie Missionare und Siedler“, die sich in den Kolonien befanden, daher war dieser in den meisten Fällen zunächst noch „vorstaatlich“ (Kerner 2013: 21). Erst später wurde „[s]taatliche Protektion und Verantwortlichkeit für die besetzten und besiedelten Gebiete“ von den Staaten übernommen (Kerner 2013: 21). Auch Osterhammel und Jansen (2009: 29) nennen als weiteres Beispiel für die Ähnlichkeiten, welche die einzelnen Kolonialismen aufweisen, dass früher oder später die Bürokratie in den Kolonien Einzug hielt. An die Stelle von „Konquistadoren, Piraten und Siedlungspioniere[n]“ trat die gezielte Kommodifizierung und eine systematische Verwaltung der einzelnen Kolonien (Osterhammel & Jansen 2009: 29).

Eine weitere Gemeinsamkeit der verschiedenen Kolonialismen ist die mögliche Unterscheidung in drei verschiedene Arten von Kolonien. Zum einen gab es Beherrschungskolonien, wie etwa Indien oder auch das französische Indochina, in denen sich die Kolonialisten nicht niederließen, sondern diese vor allem nur für ökonomische, europapolitische und strategische Zwecke nutzten. Dann gab es Stützpunktkolonien, zu denen etwa Shanghai und Hongkong zählten, welche den Zweck hatten, eigentlich unabhängige Staaten durch angrenzende Gebiete inoffiziell zu kontrollieren und auf indirektem Wege wirtschaftlich zu verwerten. Der dritte Typ von Kolonien waren Siedlungskolonien, wie zum Beispiel die französischen Kolonien Kanada, Saint-Domingue und Algerien, deren Zweck es hauptsächlich war, die dortigen Arbeiter und Ländereien günstig zu nutzen (Kerner 2013: 21-

22; Osterhammel & Jansen 2009: 17). Wie die Beispiele verdeutlichen, sind im Falle Frankreichs vor allem Typ 1 und Typ 3 vertreten.

Außerdem gab es laut Reinhard (1996: 5) bei den Kolonialismen die Gemeinsamkeit, dass eine Vielzahl der Geschehnisse nicht beabsichtigt waren oder aber nicht in der Form, in der sie letztlich auftraten und folglich „nach dem Prinzip der nicht-intendierten Nebenwirkungen abliefen“. Dieser Umstand wurde auch dadurch verstärkt, dass beide Seiten nicht selten wenig über die andere wussten. Als Beispiel solch einer ‘Nebenwirkung’ nennt Reinhard (1996: 5) etwa das In-Besitz-Nehmen von gewissen Regionen in Afrika. Denn dies sei nach einer militärischen Intervention durchaus häufig gar nicht die Intention der europäischen Mächte gewesen, sondern sei eigentlich erst durch „gewaltsamen Widerstand“ seitens der afrikanischen Bevölkerung provoziert worden, da aus Prestige Gründen daran quasi dann kein Weg mehr vorbeiführte (Reinhard 1996: 5).

2.4. Leben in den Kolonien

Die Kolonialzeit und ihre Folgen prägten sowohl die Kolonien selbst als auch die europäischen Staaten. Dabei ließen sich einerseits diverse gegenseitige Einflüsse und andererseits unbeabsichtigte Konsequenzen nicht vermeiden (Osterhammel & Jansen 2009: 16).

Obwohl die Europäer in Aussicht gestellt hatten, dass die Bevölkerung unter ihrer Kolonialherrschaft ein Leben in Freiheit führen würde, war in der Realität das Leben für die meisten Kolonialiserten weiterhin durch „Armut, Abhängigkeit und Bevormundung“ gekennzeichnet (Eckert 2006: 7). Vor allem postkoloniale Theorien weisen darauf hin, dass die Art der zwischenmenschlichen Beziehungen während der Kolonialzeit und ihre Folgen noch einen Einfluss auf das heutige Leben haben. So sei die aktuelle Gesellschaft noch immer „geprägt von imperialen und neokolonialen Herrschaftsverhältnissen und kulturellen Beziehungen, welche die alten [...] Ungleichheiten reproduzieren und verfestigen“ (Eckert 2006: 7).

Die zwischenmenschliche Beziehung in den Kolonien war, so schreibt Eckert (2006: 4), vor allem von Gewalt bestimmt, wobei die Kolonialisten sich oft nicht anders zu helfen wussten. An den politischen als auch wirtschaftlichen Spitzenpositionen des Kolonialstaates befanden sich, wie bereits erwähnt, Europäer. In der kolonialen Gesellschaft waren „räumliche Segregation, Paternalismus und Herablassung gegenüber einheimischen Kulturen“ (Eckert 2006: 4) an der Tagesordnung, ebenso wie versucht wurde, die kolonialisierte Bevölkerung gezielt auszubeuten. Mitunter wurde diese rigiden Trennungen jedoch auch überwunden, etwa

in den Fällen in denen sich Beziehungen zwischen den Kolonialherren und Frauen aus den Kolonien ergaben, bei denen dennoch das hierarchische Verhältnis bestehen blieb (Eckert 2006: 4).

2.5. Generelle Aufarbeitung

Erst einige Jahrzehnte nachdem der Kolonialismus offiziell beendet worden war, begannen sich Wissenschaftler damit intensiver auseinanderzusetzen. In den zwei Jahrzehnten direkt danach war die Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus häufig als „Rückfall in den Eurozentrismus“ (Eckert 2006: 7) betrachtet worden. Wohingegen am Anfang der Auseinandersetzung politische und wirtschaftliche Faktoren im Zentrum der Analyse standen, lag zuletzt der Fokus auf die kulturellen Auswirkungen. Dieser neue Fokus rührt aus der Erkenntnis, „dass der Kolonialismus nicht nur auf Waffen, technologischer Überlegenheit, wirtschaftlicher Durchdringung und politischer Macht beruhte, sondern ebenso [...] eine Vielzahl kultureller Techniken“ (Conrad/Randeria in Eckert 2006: 8) eine wesentliche Rolle spielten (Eckert 2006: 7-8).

3. Französische Kolonialzeit

3.1. Erste Phase

Die Entstehung des französischen Kolonialreichs lässt sich in zwei Phasen unterteilen bzw. wird von zwei Kolonialreichen gesprochen. Dabei beschreibt die erste Phase einen Zeitraum, der im 16. Jahrhundert mit der Besiedelung Kanadas beginnt und Anfang des 19. Jahrhunderts mit dem Verlust von Louisiana und einem Teil des heutigen Haitis endet. Am Ende dieser ersten Phase hatte Frankreich einige Gebietsverluste hinzunehmen, welche sich einerseits auf einen fehlenden politischen Einsatz als auch auf das mangelnde Interesse der elitären Kreise Frankreichs am Erhalt der Kolonien zurückführen lassen (Lüsebrink 2011: 9). Schmale (2000: 291) spricht gar von einem „koloniale[n] Desaster“, das sich am Ende der ersten Phase ereignete, da sich fast nur noch die Antillen unter französischer Kolonialherrschaft befanden.

In ähnlicher Weise teilt Schmale (2000: 286) die Ausbreitung Frankreichs in zwei Phasen, in denen die Französische Revolution als Art Zäsur die zweite Phase einleitet. Schmale (2000: 286) weist zudem daraufhin, dass während der ersten Phase, die im 16. Jahrhundert begann, sich „eine Art Kolonialreich [entwickelt hatte], das [jedoch] keinerlei Geschlossenheit aufwies“. So schreibt Schmale (2000: 289), dass im Vergleich zu Großbritannien nur sehr wenige Franzosen in den Kolonien lebten und das französische Kolonialreich zu dieser Zeit somit eher als „eine theoretische Erscheinung“ zu betrachten sei und das geringe Interesse des Volkes an den Kolonien verdeutlicht.

Während es zu Beginn laut Schmale (2000: 287) „keinen nennenswerten französischen Kolonialbesitz“ gab und das Interesse der Außenpolitik Frankreichs auf Europa beschränkt war, begann bereits zu dieser Zeit der französische Handel mit Waren aus den Kolonien zu florieren. In der ersten Phase der Kolonialisierung hatte Frankreich unter anderem Guadeloupe, Dominique, Martinique, den westlichen Teil von Santo Domingo, Kanada, Französisch Louisiana, Guyana, Cayenne als auch einige Teile Afrikas in Besitz genommen (Schmale 2000: 287-288).

Das Ende dieser ersten Phase besiegelten die Ereignisse im 18. Jahrhundert, da sowohl mit der Französischen Revolution als auch mit dem Siebenjährigen Krieg, wie bereits erwähnt, große Gebietsverluste für Frankreich einhergingen. Somit war zu Beginn des 19. Jahrhunderts das erste Kolonialreich Frankreichs quasi Geschichte und ein neues sollte entstehen (Schmale 2000: 286).

3.2. Zweite Phase

Die zweite Phase des französischen Kolonialreichs umfasst das 19. Jahrhundert bis etwa zur Mitte des 20. Jahrhunderts. In diesen Zeitraum fallen unter anderem die Eroberung Algiers (1830) als auch der Erhalt großer Gebiete in Zentral- und Westafrika (1884), wodurch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Frankreich nach Großbritannien das größte Kolonialreich aufwies. Die Kolonien zählten insgesamt eine größere Bevölkerung als Frankreich selbst (Lüsebrink 2011: 9). Das Hauptaugenmerk der französischen Expansion galt hier vor allem dem afrikanischen Kontinent und kontinuierlich wurde fast ganz West- und Nordafrika von den Franzosen eingenommen, der Süden und Osten von Afrika hingegen ging an England (Stenzel 2007: 353).

Dabei ist hervorzuheben, dass diese zweite Phase der französischen Expansion „unter anderen Voraussetzungen, mit neuen Zielsetzungen und Schwerpunkten, unter denen ganz besonders Algerien hervorzuheben ist“ aufweist (Schmale 2000: 286). Laut Schmale (2000: 294) nahm „[d]ie eigentliche Geschichte Frankreichs als Kolonialmacht [...] erst nach 1830“ überhaupt erst ihren Anfang. Denn wie Lüsebrink (2011: 8-9) hier ergänzt, spielte das Kolonialreich für Frankreich „über Jahrhunderte hinweg nur eine sekundäre Rolle“, da bis zum Ende des 19. Jahrhunderts das Hauptaugenmerk der französischen Politik in erster Linie „auf die Nutzung und Abrundung des eigenen, kontinentaleuropäischen Raums“ gerichtet war. Doch langsam sicherte sich der Kolonialbesitz eine permanente Position in der öffentlichen Debatte Frankreichs und wurde fortan als Teil der Nation Frankreich assoziiert (Schmale 2000: 294).

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Kolonien Frankreichs nach dem Ersten Weltkrieg. Einige Gebiete etwa in Kanada und Amerika befanden sich zu diesem Zeitpunkt bereits nicht mehr unter französischer Herrschaft und sind daher nicht eingezeichnet. Diese Abbildung zeigt wie sich das Kolonialreich fast über die ganze Welt erstreckt. Dabei ist vor allem der Nordwesten Afrikas hervorzuheben, der sich fast zur Gänze unter französischer Herrschaft befand.

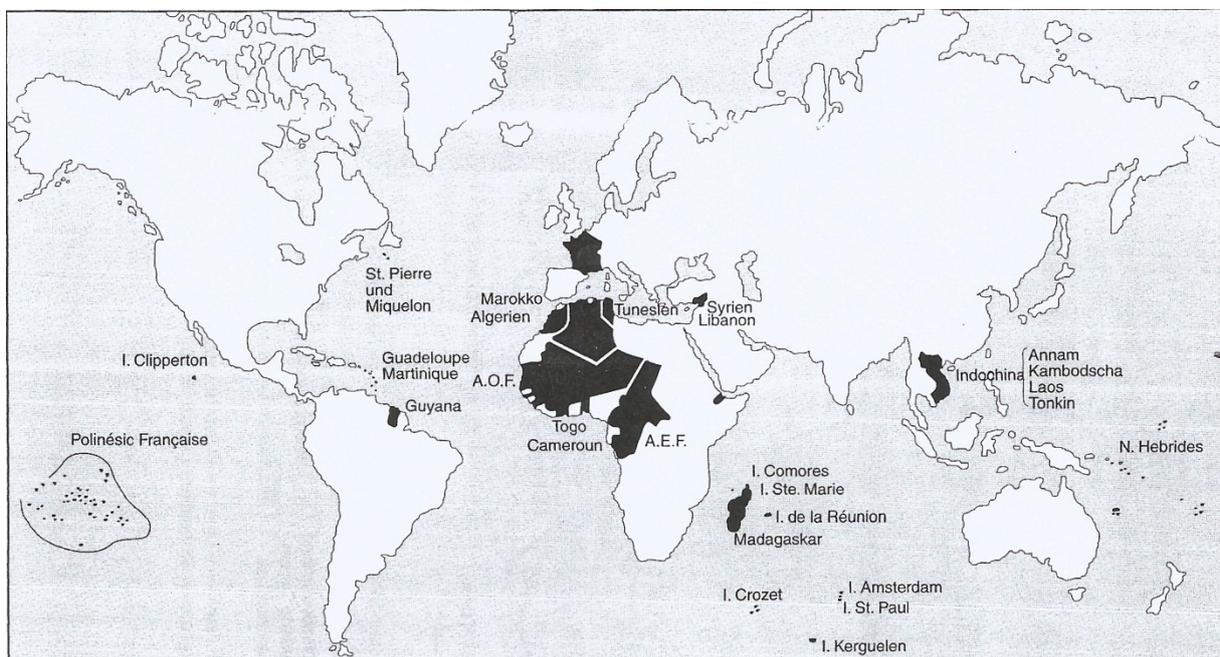


Abbildung 1: Das französische Kolonialreich in der Zwischenkriegszeit

(Schmale 2000: 418)

4. Französische Kolonialpolitik

4.1. Gründe, Rechtfertigungen

Laut Stenzel (2007: 353) waren „[d]ie Gründe für die koloniale Expansion [...] vorwiegend politischer Natur“. Da Frankreich im Deutsch-Französischen Krieg besiegt worden war und Gebietsverluste hatte hinnehmen müssen, wären die Franzosen in ihrem Nationalbewusstsein gekränkt worden und hätten deswegen durch Gebietsgewinne in den Kolonien diese Enttäuschung versucht wettzumachen. Zusätzlich hätten auch wirtschaftliche Interessen eine Rolle gespielt, jedoch sei der eigentliche wirtschaftliche Gewinn durch die Kolonien disputabel.

Kerner (2013: 24) etwa schreibt mit Verweis auf Eckert (2006: 103), dass „[f]ür die wirtschaftliche Modernisierung Europas [...] der Kolonialismus von erheblicher Bedeutung“ war, denn zum einen half er entscheidend bei der „Schaffung von Arbeitsplätzen“ mit und zum anderen bescherte er „dem Banken- und Versicherungswesen [...] eine[n] Boom“. Auch in Eckert (2006: 31) findet sich ein Beispiel für den wirtschaftlichen Gewinn, der durch die Kolonien erzielt wurde: Die französische Kolonie auf der heutigen Insel Haiti, dem damaligen Saint-Domingue, von der Produkte wie Zucker, Kaffee, Tabak und Indigo durch Sklavenarbeit gewonnen wurden, machte gegen Ende des 18. Jahrhunderts „nicht weniger als zwei Drittel des französischen Außenhandels“ aus und präsentierte sich somit als möglicherweise gewinnbringendste Kolonie überhaupt. Laut Stenzel (2007: 353-354) ging es jedoch vor allem um das Bild Frankreichs als die ‘Grande Nation’, welches es zu bewahren galt und welches durch die Herrschaft Frankreichs über ‘unzählige’ Gebiete auf der Welt demonstriert werden sollte.

Generell lässt sich festhalten, dass europäische Staaten den Kolonialismus zu rechtfertigen versuchten, indem fremde Kulturen als der europäischen Kultur unterlegen dargestellt wurden. Während der Kolonialisierung entstanden dabei „rassistische Stereotype [...], die [...] die Deutung außereuropäischer Kulturen bis heute bestimmen“ (Stenzel 2007: 354).

Um die Unterwerfung anderer Völker zu rechtfertigen, beruft Frankreich sich wie auch andere Staaten auf seine angebliche Aufgabe, die außereuropäische Welt zivilisieren zu müssen. Diese Zivilisierungsmission basierte auf der Annahme, dass Frankreich die Pflicht habe, seine nach der französischen Revolution entwickelten republikanischen Ideen, Werte und Rechte in die restliche Welt zu tragen. Gleichzeitig jedoch wurde „den indigenen Bewohnern wesentliche Bürgerrechte verweigert“ (Stenzel 2007: 355).

In seinem Text zitiert Stenzel (2007: 355) Stellen aus der Rede von Jules Ferry, die dieser im Parlament am 28. Juli 1885 hielt.

La question coloniale, c'est [...] la question même **des débouchés**. Mais, Messieurs, il y a un second point, un second ordre d'idées que je dois également aborder. [...] Il faut dire ouvertement qu'en effet les **racés supérieures** ont un droit vis-à-vis des **racés inférieures**. [...]

Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. [...].

Rayonner sans agir, sans se mêler aux affaires du Monde, [...] pour une **grande nation**, [...] c'est abdiquer, et, [...] c'est descendre du **premier rang** au troisième et au quatrième.

(Ferry in Stenzel 2007: 355; eigene Hervorhebung)

Beide am Beginn genannten Gründe spiegeln sich in dieser Rede wider. Zum einen werden wirtschaftliche Interessen als im Vordergrund stehend und die Wichtigkeit der Kolonien als Absatzmärkte „les débouchés“ für den französischen Export genannt. Zum Schluss zeigt die Rede auch die politischen Interessen, wie den Erhalt der Vormachtstellung als „grande nation“ und des „premier rang“ des französischen Staates. Beides wird in Ferrys Rede explizit erwähnt. Dabei ist nicht zu vergessen, dass es um diese Ziele zu erreichen, eine „Politik der Eroberung und Unterdrückung“ (Stenzel 2007: 355) benötigt. Eine Legitimation für solch eine Politik sucht Ferry in der Mitte seiner Rede zu geben. Hier wird ebenfalls überraschend explizit auch ein anderer Grund angeführt, weshalb Frankreichs Kolonialpolitik so wichtig sei. Wie bereits zuvor erwähnt, handelt es sich um rassistische Stereotype, derer sich Frankreich als Rechtfertigung seiner Politik bediente. So hält Ferry in seiner Rede fest, dass es Frankreichs Recht, ja sogar Pflicht sei, als Teil der „racés supérieures“ die außereuropäischen „racés inférieures“ zu zivilisieren (Stenzel 2007: 355).

In seinem Artikel „L'héritage colonial: un trou de mémoire“ bezieht sich Fontanieu (2001: 92) ebenfalls auf Jules Ferrys Rede von 1885 und er zitiert zusätzlich eine weitere Stelle der Rede:

Rayonner sans agir, **en regardant comme un piège, comme une aventure, toute expansion vers l'Afrique ou vers l'Orient**, c'est, croyez-le, abdiquer (...). Nous avons le devoir de civiliser les races inférieures.

(Fontanieu 2001: 92; eigene Hervorhebung)

Fontanieus gewählter Ausschnitt aus Ferrys Rede präzisiert nochmal, welche Gebiete und damit Völker seiner Meinung nach 'zivilisiert' gehörten, nämlich Afrika und der Orient. Als Kommentar schreibt Fontanieu (2001: 92), dass diese aus heutiger Sicht tief schockierende Aussage auf den angeblich biologischen Voraussetzungen der Kolonisierten basiert, die mittlerweile überholt sind und angeprangert wurden, jedoch Teil des damaligen historisch-

politischen Diskurses waren und damit als Rechtfertigung der Kolonisation fungierten. Als aufschlussreich in diesem Zitatschnitt erweist sich auch die Verwendung der Wörter „piège“ und „aventure“, welche beide die möglichen Gefahren, die in den Kolonien lauern könnten, das Unbekannte, aber auch die Tapferkeit jener, die sich diesem Abenteuer stellen, zu betonen scheinen. Dies Motive werden auch von Stenzel aufgegriffen.

Als Begleittext zu seinem Auszug aus Ferrys Rede schreibt Stenzel (2007: 355) weiter, dass es sich bei dieser Legitimation der Kolonisation um „die Konstruktion von Alterität“ handle, welche durch den Kolonialismus entstehe. Dabei würden „[d]ie fremden gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten [...] als ethnisch minderwertig definiert“ und dadurch entstehe die Idee, dass diese „durch die Unterwerfung zivilisiert, d.h. der europäischen Kultur angeglichen werden“ müssten (Stenzel 2007: 355).

Zum Abschluss des Begleittexts dieses Auszugs schreibt Stenzel (2007: 355): „Ferrys Position steht allerdings in **Widerspruch zu den revolutionären Idealen von Freiheit und Gleichheit**, auf die sich die Dritte Republik programmatisch beruft“ (Stenzel 2007: 355; Hervorhebung des Autors).

Ja, es handelt sich offensichtlich um einen Widerspruch, wenn man zum einen die großen Errungenschaften der französischen Republik und ihrer Kultur preist und gleichzeitig einem der Grundpfeiler dieser Republik, der Gleichheit aller Menschen, ihre Richtigkeit abspricht. Die Überlegenheit einer Rasse und die Unterwerfung einer anderen sind nicht mit den Prinzipien der Devise „liberté, égalité, fraternité“ vereinbar. Diesen Widerspruch greift auch Gilles Manceron (2003: 18) in seiner Einführung zur Kolonialgeschichte Frankreichs auf und spricht gar von einem Paradoxon:

[...] [L]e véritable paradoxe qui a marqué l'histoire de la République [, c'est] : invention des droits de l'homme, d'une part, puis négation de ceux-ci dans son rapport avec ses colonies.

(Manceron 2003: 18)

Wie bereits erwähnt war es jedoch nicht Frankreich allein, das dieses Paradoxon zuließ. Frankreich ist laut Manceron (2003: 18-19) damit nur Teil eines größeren Paradoxons Europas und der westlichen Welt und einer Beziehung Europas mit anderen Ländern, die, geprägt durch Sklaverei und Kolonisation über circa fünf Jahrhunderte hinweg, den humanistischen Prinzipien, die es selbst hervorgebracht hatte, widersprach.

Dennoch sei im Fall von Frankreich dieses Paradoxon noch einmal speziell hervor zu streichen:

Mais il s'agit d'un paradoxe particulier, car la République en France, surtout à partir des débuts de la III^e, a formulé un discours spécifique qui a fait intervenir les droits de l'homme pour justifier la colonisation et, en réalité, a déformé le message des droits de l'homme pour lui faire autoriser leur violation.

(Manceron 2003: 19)

Zu diesem Zweck habe Frankreich einen „universalisme truqué“ entwickelt, der zwischen den ‘zivilisierten’ Weißen und den ‘wilden’ Indigenen unterscheidet (Manceron 2003: 19). Ein Konzept, das eigentlich alle Menschen einschließen sollte, wurde gleichsam so ausgelegt, dass es bestimmte Gruppen ausschloss und dieses somit eigentlich ad absurdum führte. Wie dies möglich war, zeigt ein Blick auf die Situation Frankreichs während seiner Kolonialzeit, die geprägt war von rassistischen Lehren und Äußerungen führender Politiker und ‘Wissenschaftler’.

4.2. Rassismus

In der europäischen Geschichte lassen sich drei Zeitabschnitte ausmachen, an denen die Europäer in vermehrten Kontakt mit Schwarzen kamen: während der Zeit des Sklavenhandels, des Kolonialismus und der Migrationswellen nach dem Zweiten Weltkrieg. Dieser Kontakt bewirkte einen Anstieg an Darstellungen, die bestimmt waren von der Abbildung rassistischer Unterschiede, die sich auf die angeblichen Merkmale stützten, welche die Rassen zu unterscheiden schienen (Hall 2010: 239). Für die vorliegende Arbeit sind dabei vor allem die Zeit des Sklavenhandels und die des Kolonialismus von Relevanz.

Während sich im Mittelalter das Bild von Afrika zwar unterschiedlich gestaltete, wurde es oft als geheimnisvoll und in vielen Fällen positiv gesehen (Beispiel schwarze Heilige). Dies sollte sich jedoch ändern (Hall 2010: 239). Bereits im 16. Jahrhundert wurden erste „Rasselehren“ entwickelt, woraus später der tatsächliche Rassismus entsprang. Um sich selbst zu definieren wurde „[d]er Vergleich mit dem Anderen und den Anderen“ gesucht (Schmale 2000: 301). So wurden die kolonialisierten Völker, vor allem jene Afrikas, im kolonialen Diskurs der damaligen Zeit mit Elend, Anarchie und ‘barbarischen’ Bräuchen assoziiert. All diese Assoziationen stellten das genaue Gegenstück zu den republikanischen Idealen dar (Fontanieu 2001: 92).

Diese Art der Darstellung in „sharply opposed, polarized, binary extremes“ (Hall 2010: 229) zeigt sich als typisch für die Darstellungen von Menschen, die als andersartig/fremd

betrachtet werden. Menschen, die sich von der Mehrheit in irgendeiner Art stark unterscheiden, werden oft mit gegensätzlichen Begriffspaaren beschrieben. Hall (2010: 229) gibt hier folgende Beispiele: „good/bad, civilized/primitive, ugly/excessively attractive, repelling-because-different/compelling-because-strange-and-exotic.“ Zudem wird diesen als *anders* identifizierte Menschen es häufig zugeschrieben gar beide Extreme zu verkörpern. Doch warum hat man sich solch gegensätzlicher Darstellungen bedient?

Nach Saussure (in Hall 2010: 234) erhalten Begriffe häufig erst dann eine Bedeutung, wenn es etwas gibt, von dem sie sich unterscheiden und somit definieren. Denn Bedeutung ist demnach relational, und es ist diese Unterscheidung zwischen zwei gegensätzlichen Begriffen, die Bedeutung gibt. “We know what *black* means, Saussure argued, not because there is some essence of ‘blackness’ but because we can contrast it with its opposite – *white*.” (Hall 2010: 234)

Diese linguistische Beobachtung lässt sich auch auf andere, soziologische Gegebenheiten ausweiten. So habe solch binäres Unterscheiden auch einen Einfluss auf unser Nationalbewusstsein. „We know what it is to be ‘British’, not only because of certain national characteristics, but also because we can mark its ‘difference’ from its ‘others’”. Britisch zu sein, bedeutet also “not-French, not-American, not-German [...]” zu sein (Hall 2010: 234-235). Die Nationalität werde demnach dadurch definiert, indem man sie von anderen Staatszugehörigkeiten unterscheidet.

In dem von Rassismus geprägten Diskurs des Westens findet sich ebenfalls diese Darstellung in Gegensätzen. Etwa der Gegensatz zwischen *zivilisiert, kultiviert, europäisch, weiß* und *unzivilisiert, wild, barbarisch, kolonial, schwarz* (Hall 2010: 243). Damit verbunden sind Assoziationen von Kultur versus Natur. Darüber hinaus gibt es den Gegensatz zwischen Reinheit der Rasse und Verunreinigung (Hall 2010: 243). Diese Unterscheidungen scheinen nötig gewesen zu sein, um sich selbst definieren, wie auch Schmale (2000: 301) es in Bezug auf Frankreich und seine Kolonien schreibt. Diese Zuschreibungen und Assoziationen, welche sich der Gegensätzlichkeit bedienen, basieren auf der Tatsache, dass es bereits einen offensichtlichen Unterschied gibt. Denn in diesem Fall unterscheiden sich die Körper der Menschen offensichtlich und diese Tatsache diene als unumstrittener Beweis für die Argumentation einer natürlichen Andersartigkeit einer bestimmten ‘Rasse’.

Somit wurde also nicht bloß der Körper einer Person als anders identifiziert, sondern auch Charaktereigenschaften wurden damit verbunden und als gegensätzlich zum Gewohnten dargestellt. Menschen mit schwarzer Hautfarbe wurden etwa als faul und einem

untergeordneten Status angehörend betrachtet und daher nur dazu da, um der weißen ‘Rasse’ zu dienen, gleichzeitig jedoch auch zu faul dies zu tun. Darüber hinaus wurden mit ihren körperlichen Merkmalen Eigenschaften wie kulturlos, primitiv, simpel assoziiert und sie stellten daher das angebliche genaue Gegenteil der Europäer dar, die eine Kultur aufgebaut hatten, zu der scheinbar die anderen ‘Rassen’ durch ihre naturgegebene Andersartigkeit nicht imstande waren. Eine Art wissenschaftlich basierter Rassismus konnte sich auf diese Weise entwickeln (Hall 2010: 243-244).

Auch in Frankreich wurden rassistische Lehren in der Wissenschaft betrieben und propagiert. So entstand 1876 beispielsweise als Teil der „Société d’anthropologie“, eine Schule, die sich mit Lehren, wie etwa der „Kraniometrie“ oder auch der „Anthropometrie“ befasste und dessen Ziel es war, die menschlichen Rassen nach verschiedenen äußerlichen Merkmalen zu kategorisieren. Dabei wurden etwa die Nase, der Schädel und die Hautfarbe verschiedener Rassen gemessen, fotografiert und kategorisiert (Manceron 2003: 132).

Bemerkenswert ist jedoch auch, wie lange sich diese Lehre und ihre Theorien hielten. Dies zeigt sich in einem Buch der Reihe *Que sais-je?* mit dem Titel *Les races humaines*, welches 1944 erstmals publiziert wurde und dessen 8. Auflage noch 1971 erschien. Verfasst wurde dieses Buch von Henri V. Vallois, bei dem es sich um den „Directeur honoraire du Musée de l’Homme“, « Directeur de l’Institut de Paléontologie humaine » und Mitglied der « Académie de Médecine » handelt, wie es im Buch zu Beginn angeführt wird. Auf der Titelseite findet sich außerdem ein Logo der *Que sais-je?*-Reihe mit der Aufschrift „Le point des connaissances actuelles“, woraus zu entnehmen ist, dass der Inhalt des Buches den damaligen Wissensstand repräsentiere. Auch der Website des Universitätsverlags Presses Universitaires de France, welche die Reihe *Que sais-je?* herausgibt, ist zu entnehmen, welchen Stellenwert diese Reihe besitzt: „la collection « Que sais-je ? » est l’une des plus importantes bases de données internationales, construite pour le grand public par des spécialistes“¹.

Wie der Titel es bereits verrät, ist der Inhalt dieses Buchs jedoch die akribische Beschreibung des Aussehens und des Vorkommens der verschiedenen menschlichen ‘Rassen’. Es präsentiert sich ohne jegliches Vorwort oder ähnliche Anmerkungen und scheint daher ohne Änderungen aus dem Jahr 1944 übernommen worden zu sein. Übernommen also aus einer Zeit, während der Zweite Weltkrieg mit seinen Gräueltaten noch in vollem Gange war, in der die

¹ https://www.puf.com/collections/Que_sais-je - (letzter Aufruf: 10.05.2017)

‘Rassenlehre’ in Europa noch gelehrt wurde und, wie bekannt, unter anderem für Juden verheerende Folgen hatte.

Besonders interessant ist hier das dritte Kapitel zu „L’Afrique sud-saharienne“ und sein Unterkapitel „Race Khoisan“. Als Einleitung schreibt hier Vallois (1971: 58) Folgendes:

A l’extrémité Sud-Ouest de l’Afrique, vivent actuellement deux groupes humains en voie de disparition, les Boschimans et les Hottentots. Bien qu’ils offrent certaines différences, **on peut les considérer comme une même race**, la race Khoisan, ainsi appelée du terme Khoi, par lequel les Hottentots **se désignent eux-mêmes**, et celui, San, par lequel ils nomment les Boschimans.

(Vallois 1971: 58; eigene Hervorhebung)

An dieser Stelle wird zwar einerseits zwischen den im Südwesten von Afrika vorkommenden ‘Rassen’ unterschieden, gleichzeitig werden diese aber vereinheitlicht und als gleich dargestellt, obwohl sie sich selbst unterschiedlich bezeichnen. Wenngleich der Autor darauf hinweist, dass sich die einen *Khoi* und die anderen *San* nennen, wird diese Unterscheidung ignoriert und beide Gruppen als *Khoisan* bezeichnet. Damit wird ihnen das Recht zu einer Selbstdefinition verwehrt. Außerdem ignoriert es die Tatsache, dass es viele verschiedene Ethnien in Südafrika gibt.

Anschließend werden im genannten Werk die äußeren Merkmale dieser ‘Rasse’ genau beschrieben und mit jenen anderer verglichen.

Les Boschimans sont les mieux caractérisés. [...] Une grosse différence avec les Noirs est la teinte de leur peau, qui va du jaune au jaune cuir, [...]. Par contre, les cheveux sont extrêmement crépus, plus même que chez les Noirs proprement dits et le corps est tout à fait dépourvu de pilosité. (Vallois 1971: 58)

Während zu Beginn nur die Haut und Haare bzw. Behaarung analysiert werden, bezieht sich die Analyse im folgenden Ausschnitt auf Körperstellen, die in Zusammenhang mit Attraktivität, weiblichen Reizen und Sexualität stehen.

Les lèvres sont charnues, mais non éversées. [...] D’autres disposition distinguent les corps : la plus visible est la forte concavité des reins qui déterminent une saillie en arrière de toute **la région fessière**. Le phénomène s’exagère encore chez beaucoup de **femmes**, où cette région offre une accumulation de graisse comme il n’en existe dans aucune autre race ; [...]. Elle va de pair avec une série de particularités curieuses des **organes génitaux**.

(Vallois 1971: 59; eigene Hervorhebung)

In diesem Teil der Beschreibung stehen Lippen, Gesäß und Genitalien der Frau im Fokus. Der spezielle Fokus legt Assoziationen mit der Frau als Sexobjekt, exotisch und der Fetisch-Theorie von Hall nahe.

So scheinen Beschreibungen vergleichbar mit dem Fall von Saartje Baartman, den Hall (2010: 264-268) in seinem Werk schildert. Dabei handelt es sich um eine afrikanische Frau, welche 1819 nach Europa gebracht wurde und in Ausstellungen in Paris und London unter dem Namen *Hottentot Venus* bekannt wurde. Saartje Baartman war also Teil der im *Les races humaines* beschriebenen Rasse der „Hottentots“ bzw. der „race Khoisan“. Sowohl für die Wissenschaft als auch das Publikum der Ausstellungen faszinierend, war ihr Körper (Hall 2010: 264-265). Die Beschreibungen im Buch *Les races humaines* stimmen hier mit Halls (2010: 265) Schilderungen überein. So verweist er auf die Beschreibungen, die Gilman (1985: 85) in seinem Buch wiedergibt:

What attracted both audiences to her was not only her size (she was a diminutive four feet six inches tall) but her *steatopygia* – her protruding buttocks, a feature of Hottentot anatomy – and what was described as her ‘Hottentot apron’, an enlargement of the labia ‘caused by the manipulation of the genitalia and considered beautiful by the Hottentots and Bushmen’ [...].

(Gilman 1985: 85 in Hall 2010: 265)

Hall (2010: 265-266) beschreibt, wie Baartman ein typisches Beispiel für rassistische Vorurteile, Fantasien und das Konzept von Fetisch sei. Baartman wurde zum Inbegriff von ‘anders’ und diese Andersartigkeit wurde pathologisiert. Die Frau wurde zunächst auf ihren Körper reduziert und dieser wiederum reduziert auf ihre Sexualorgane. Ihr Körper wurde gar posthum auseinandergenommen und seine Teile wurden durch Abgüsse und Modelle einzeln im Musée De L’Homme erhalten, dessen Direktor der zuvor besprochenen Autor Vallois war. Dabei spricht Hall (2010: 266) davon, dass Baartman quasi in eine „collection of sexual parts“ verwandelt wurde, in ein Objekt und seine Teile und nicht mehr oder vielmehr nie als eigentliche Person existierte.

Daraus schließt Hall (2010: 266): „She was fetishized’ – turned into an object.“ Die Theorie des *Fetisch* beschreibt einen Umstand, in dem Fantasie für eine Darstellung wichtig ist, denn was gezeigt oder gesehen wird, kann dabei nur dadurch verstanden werden, indem man darauf achtet, was durch eine Darstellung ebenfalls assoziiert bzw. in der Fantasie angeregt wird, aber ein Teil der eben nicht gezeigt oder gesehen werden kann bzw. darf, da es tabuisiert ist. Da Baartman als wissenschaftliches Objekt gehandelt wurde, konnten alle ihre Teile betrachtet werden, ohne sich dafür schämen zu müssen, da die sexuelle Natur der Betrachtung geleugnet wurde. Die Wissenschaft und der Verweis auf anatomische ‘Beweise’ für ihre

‘Rassenlehre’ gebe hier also dem verbotenen Begehren die Möglichkeit zu wirken. Folglich würden Objekte, die einerseits als anders, deformiert, abstoßend, ja primitiv bezeichnet werden, zur selben Zeit faszinierend wirken und sie würden lange betrachtet und genossen werden, da sie eben anders und exotisch seien. Wodurch der Fetisch schließlich einen uneingeschränkten Voyeurismus ermöglicht (Hall 2010: 266-268).

Auch der letzte Ausschnitt aus Vallois Buch zu der menschlichen ‘Rasse’ der Khoisan, besticht mit unreflektierten, rassistischen Beschreibungen.

Réduits actuellement à une trentaine de tribus rejetées dans le désert de Kalahari, ces petits hommes y mènent une vie misérable, adonnée exclusivement à la chasse et à la cueillette des végétaux. Ils ont une langue très particulière et mœurs très primitives.

(Vallois 1971: 59-60)

Dabei spiegelt besonders die Wortwahl („misérable“, „primitiv“) die Position des Autors, der sich und seine Kultur als erhaben zu betrachten scheint. Ebenfalls lässt sich ein Vergleich mit dem Werk Halls (2010: 266) ziehen. Da dieser schreibt, dass Baartman durch eine Vielzahl von Gegensätzen im Vergleich zur ‘weißen Rasse’ dargestellt und betrachtet wurde. So galt sie als primitiv im Gegensatz zu zivilisiert und wurde mit Natur gleichgesetzt, mit wilden Tieren und verschiedenen Affenarten verglichen, statt mit menschlicher Kultur (Hall 2010: 266).

Auch unter den Politikern hielten sich rassistische Überzeugungen beständig. Finkielkraut (2003: 97) schreibt in seinem Buch *L’identité malheureuse*, dass während der Zwischenkriegszeit Léon Blum selbst noch geäußert habe:

Nous admettons le droit et même le devoir de ce qu’on appelle les races supérieures d’attirer à elles celles qui ne sont pas parvenues au même degré de culture et de les appeler aux progrès réalisés grâce aux efforts de la science et de l’industrie.

(Blum in Finkielkraut 2013: 97)

Auch Blum schien demnach, wie auch Jules Ferry im Jahrhundert vor ihm, überzeugt von der Überlegenheit der ‘weißen Rasse’ und ihrer Mission, Kultur und Fortschritt den restlichen Rassen zu bringen überzeugt (Finkielkraut 2013: 97).

Lehren wie die von Gobineau hingegen, der von der absoluten Überlegenheit der ‘arischen Rasse’ und ihrer natürlichen Ungleichheit überzeugt war und für den die Erhaltung der

‘Reinheit des Blutes’ von erheblicher Bedeutung war, fanden in Frankreich wenig Anklang. Renan und auch Tocqueville vertraten einen anderen, subtileren Rassismus, der in Frankreich von größerer Bedeutung sein sollte (Manceron 2003: 135).

Während sie die Ungeheuerlichkeiten der Theorien Gobineaus ablehnten, räumten sie gleichzeitig ein, dass es Rassen gab, die ganz offensichtlich minderwertig waren. Dazu zählten die Rasse der Schwarzen, der Araber und weitere Rassen mit nicht-weißer Haut, denen verschiedene Rechte abgesprochen wurden (wie etwa ihr Recht auf Selbstbestimmung und staatsbürgerliche Rechte), die in Europa von denselben Gelehrten hoch gepriesen wurden. Dies begründete den kolonialen Rassismus und sollte die Republik permanent beeinflussen. Renan, Tocqueville und auch Ferry zählen zu den wichtigsten Vertretern dieses Rassismus, der im Endeffekt jenen Völkern das Menschsein absprach, da er diese nicht als vollwertige Menschen betrachtete (Manceron 2003: 135-136).

Rassistische Theorien wurden in den obersten Reihen der Gesellschaft vertreten und waren Teil des politischen und wissenschaftlichen Diskurses. Manceron (2003: 132) schreibt, dass die Theorie über die Hierarchie der Rassen von der Abgeordnetenkammer nach einem Antrag Jules Ferrys im Jahr 1885 bestätigt wurde und zunehmend Anerkennung fand. Zu dieser Zeit häuften sich Werke, die sich mit der Existenz verschiedener Rassen und deren Ungleichheit beschäftigten und dies als klare Tatsachen betrachteten. Der Direktor des Kabinetts für Anthropologie, Doktor Letourneau, habe beispielsweise bei der Weltausstellung 1889 unter anderem Folgendes zu einer Serie an ausgestellten Schädeln verschiedener ‘Rassen’ geäußert: « L’anthropologie anatomique nous apprend que [...] les races nègres sont au bas de l’échelle et les races blanches au sommet» (Letourneau in Manceron 2003: 132).

Wenngleich diese und ähnliche Theorien, so schreibt Manceron (2003: 133), am Rande der französischen Universität entwickelt wurden und sicherlich innerhalb dieser auch kritisiert wurden, wurde die Annahme der Ungleichheit der Rassen von Vertretern des Laizismus und der Republik wie eben Ernest Renan einflussreicher und beständiger wiederaufgenommen und verbreitet. Während Renan zwar einerseits in seinen Werken schrieb, dass eine Nation nicht dazu berechtigt sei, andere Provinzen einzunehmen: „Une nation n’a pas plus qu’un roi le droit de dire à une province: "Tu m’appartiens, je te prends“.“ (Renan in Manceron 2003: 133), findet sich in anderen Werken Renans Aussagen wie folgende: „La conquête d’un pays de race inférieure par une race supérieure qui s’y établit pour le gouverner n’a rien de choquant.“ (Manceron 2003: 134).

Wie weit rassistische Sichtweisen im damaligen französischen Diskurs verankert waren, zeigt auch ein Zitat von Jules Romains, Mitglied der Académie française, welches Césaire (1955: 34-35) wiedergibt:

Il m'est arrivé d'avoir en face de moi une rangée d'une vingtaine de Noirs purs... Je ne reprochai même pas à nos nègres et négresses de mâcher du chewing-gum. J'observais seulement...que ce mouvement a pour effet de mettre les mâchoires bien en valeur et que les évocations qui vous viennent à l'esprit vous ramènent plus près de la forêt équatoriale que de la procession des Panathénées... La race noire n'a encore donné, ne donnera jamais un Einstein, un Stravinsky, un Gershwin.

(Césaire 1955: 34-35)

Dieses Zitat zeigt ebenfalls deutlich, wie Romains äußerliche Merkmale der 'schwarzen Rasse', „les mâchoires“, mit Wildheit bzw. der Wildnis „la forêt équatoriale“, mit der Kulturlosigkeit, ja gar mit dem Unvermögen je Kultur hervorzubringen verbindet.

Manceron (2003: 134) erklärt weiter, dass auch Renan eine Hierarchie der Rassen als unumstritten betrachtete. Dabei verweist Manceron (2003: 134-135), wie auch Césaire (1955: 16), auf ein Zitat aus *La Réforme intellectuelle et morale* von Renan, das 1871 erschienen war.

Darin schreibt Renan:

La nature a fait une race d'ouvriers, c'est la race chinoise, d'une dextérité de main merveilleuse sans presque aucun sentiment d'honneur; [...] une race de travailleurs de la terre, c'est le nègre; [...] une race de maîtres et de soldats, c'est la race européenne. Réduisez cette noble race à travailler dans l'ergastule comme des nègres et des Chinois, elle se révolte.

(Césaire 1955: 16)

Dieses Zitat zeigt deutlich, wie Renan die Europäer an der Spitze einer Hierarchie sieht. Darüber hinaus schreibt es jeder Rasse Eigenschaften zu und es scheint unmöglich, dass Menschen einer bestimmten Rasse in der Lage wären sich anders als ihrer Rasse entsprechend zu verhalten. Ganz offensichtlich spiegelt diese Aussage auch die Auffassung wieder, dass die Unterwerfung 'minderwertiger' Rassen durch die 'weiße Rasse' nur natürlich sei.

Im weiteren Verlauf beschreibt Manceron (2003: 135) auch eine Rede Renans, in der letzterer eine weitere „Rasse“ behandelt:

Quant aux Arabes, [...] il [Renan] considère que « nous ne leur devons rien du tout » et qu'ils n'ont « jamais connu de milieu entre la complète anarchie des Arabes nomades et le despotisme ».

(Manceron 2003: 135)

Hier zeigt sich, dass Renan auch den arabischen Völkern einen Mangel an Zivilisation unterstellt, indem er beschreibt, dass sie nicht mal in der Lage wären, ein demokratisches System zu erschaffen. Dies zeigt sich auch im weiteren Verlauf seiner Rede:

On parle souvent d'une science et d'une philosophie arabe et, en effet, pendant un siècle ou deux, au Moyen Âge, les Arabes furent bien nos maîtres ; mais c'était en attendant que nous connussions les originaux grecs.

(Renan in Manceron 2003 : 135)

Wenngleich Renan in diesem Zitat eingesteht, dass auch die arabische Wissenschaft und Philosophie existierte, es quasi eine Blüte der arabischen Kultur gab und diese daher als Herrscher über Europa zu sehen waren, so kontert Renan sogleich, dass diese Überlegenheit jedoch nur während des dunklen Mittelalters der Fall war und durch die Aufklärung und die Besinnung auf die griechischen/antiken Wurzeln Europas beendet bzw. ja umgekehrt wurde. Auch die Formulierung Renans „pendant un siècle ou deux“ zeigt, wie unwichtig und kurz diese Zeit seiner Meinung nach zu sein scheint, da er sie nicht einmal genau bestimmen kann, denn im Endeffekt sei und bleibe Europa bzw. Frankreich das Zentrum der Zivilisation.

Während die Europäer von ihrer zivilisierten Überlegenheit überzeugt waren und glaubten, sie müssten diese in die Welt hinaustragen, zeigt ein Blick auf deren Umgang mit den kolonialisierten Menschen das genaue Gegenteil. Césaire (1955: 21) drückte dies folgendermaßen aus: „[L]a colonisation [...] déshumanise l'homme même le plus civilisé“. Ihm zufolge konnten die Kolonisatoren noch so zivilisiert sein, im Umgang mit den Kolonialisierten verloren sie ihre Menschlichkeit. Des Weiteren schreibt Césaire (1955: 21) „[L]e colonisateur, qui, pour se donner bonne conscience, s'habitue à voir dans l'autre *la bête*, s'entraîne à le traiter en bête, tend objectivement à se transformer lui-même *en bête*.“

4.3. Sklaverei

Ein weiterer Rechtfertigungsgrund für Frankreich, sein Kolonialreich auszuweiten, war unter anderem die Sklaverei. So schreibt etwa Vergès (2001: 15), dass unter dem Motto „sauver ceux qui ne savent pas toujours qu'ils doivent être sauvés“ die Kämpfer des Abolitionismus die republikanischen Werte in die Welt hinaustragen wollten und damit die kolonialen Eroberungen unterstützten. Da diese die Rettung der „pauvres Noirs“ vor den „marchands d'esclaves arabes et des tyrans locaux“ zu ermöglichen schienen (Vergès 2001: 15). Vergès verweist auch auf Victor Hugo, der in seinem Werk *Choses vues* aus dem Jahre 1841 im Bezug auf die Eroberung Algeriens schrieb: „L'esclavage est un crime et la loi qui punit ce crime doit s'appliquer à tous ;

c'est une loi supranationale, qui transcende la notion de souveraineté“ (Vergès 2001: 15-16). Das Verbrechen der Sklaverei galt es also zu bekämpfen und das weltweit, ohne Rücksicht auf nationale Grenzen.

Nicht zu vergessen ist hierbei jedoch, dass die Franzosen selbst am Sklavenhandel beteiligt waren oder zumindest gewesen waren, auch wenn es bereits vor den Europäern Sklaverei auf dem afrikanischen Kontinent gab. Dies vollzog sich in den Kolonien, vor allem in der ersten Phase des französischen Kolonialismus und den damals besetzten Gebieten (Manceron 2003: 29).

Im 18. Jahrhundert florierte etwa der Anbau von Zuckerrohr und Kaffee auf den Antillen und Frankreich entwickelte sich sukzessive zum Rivalen von England. Dieser Erfolg Frankreichs stützte sich jedoch auf die Ausbeutung und Versklavung der schwarzen Bevölkerung. So befanden sich auf den Antillen zu Beginn des 18. Jahrhunderts circa 24.000 und zur Mitte des 18. Jahrhunderts bereits circa 172.500 Sklaven, wohingegen nur 33.000 Franzosen die Antillen in den 1740ern bewohnten (Schmale 2000: 291). In Afrika selbst waren im 17. und 18. Jahrhundert nur einige Küstenstädte unter Kolonialherrschaft und die Sklaverei, die damit verbunden war, vollzog sich vor allem auf den Inseln im indischen Ozean, Amerika und der Karibik. Dabei stellte Saint-Domingue die bedeutendste französische Kolonie (Manceron 2003: 29).

Auch im Zusammenhang mit der Sklaverei spielte das rassistische Denken der damaligen Zeit eine elementare Rolle. Vergès (2001: 43) schreibt etwa, dass die Anhänger der Sklaverei die Theorie vertraten, dass wenn alle Menschen gleich und frei geboren werden sollten, es sein könnte, dass manche, die es nicht sind, auch nicht als vollständige Menschen zu betrachten wären. Dies zeige ganz klar die Verbindung von Sklaverei und Rasse. Dabei handle es sich um ein reziprokes Phänomen: Denn sowohl Sklaverei als auch die Hierarchie der Rassen wurden gleichermaßen in Bezug auf einander gerechtfertigt. „L'esclavage justifie la hiérarchie des races. La hiérarchie des races apporte à l'esclavage un discours qui le légitime“ (Vergès 2001 : 43).

An dieser Stelle erweist sich ein Auszug aus dem Buch *La Réforme intellectuelle et morale* von Renan, welches nach Césaire (1955: 15) auch von jedem anderen westlichen Humanisten jener Zeit stammen könnte, als nützlich. Diese lautet wie folgt:

Nous aspirons, non pas à l'égalité, mais à la domination. [...] Il ne s'agit pas de supprimer les inégalités parmi les hommes, mais de les amplifier et d'en faire une loi. (Renan nach Césaire 1955: 15).

Denn solch ein Gesetz, das sich auf die angebliche Ungleichheit der Rassen stützte, existierte bereits: der sogenannte *Code Noir*. Im Jahr 1685 war der *Code Noir* in Kraft getreten (Vergès 2001: 43). Dessen Inhalte wurden während der Regentschaft von Ludwig XIV größtenteils vom Finanzminister Jean-Baptiste Colbert entwickelt (Arlyck 2003: 37), obwohl die Unterzeichnung des *Code Noirs* selbst erst zwei Jahre nach dem Tod Colberts stattfand (Roach 1998: 118). Wie auch in Kolonien anderer Kolonialmächte, gab dieses Gesetzbuch Regeln zum Umgang von Sklavenhaltern und Sklaven vor. Dabei fungierte es jedoch nicht als generelle Rechtfertigungsgrundlage der Sklaverei, sondern vielmehr als eine Basis für die Versklavung der schwarzen Bevölkerung (Vergès 2001: 43). Der *Code Noir* regelte die Beziehung zwischen den französischen Kolonialherren und den afrikanischen Sklaven in den karibischen Kolonien und später auch in Louisiana (Roach 1998: 113).

Im *Code Noir* wurde zwischen den Rechten und Pflichten der weißen Herren und der schwarzen Sklaven ganz klar unterschieden. Der *Code Noir* umfasste 60 Gesetzesartikel, die alle Bereiche des Lebens regelten, wie etwa welche Strafen die Sklaven bei bestimmten Delikten zu verbüßen hatten, aber auch Dinge wie die Menge der Kleidung und Nahrung sowie der Erholungszeiten auf die die Sklaven ein Recht hatten. Das Ziel war einerseits die eingeführte Ordnung zu erhalten und zudem die Vormachtstellung der katholischen Kirche auszubauen (Vergès 2001: 44-45). Ersteres zeigt sich unter anderem dadurch, dass Sklaven nicht selbst Zuckerrohr verkaufen durften, selbst wenn ihr Herr es ihnen erlaubt haben sollte (Riddell 1925: 324). Sollte dennoch jemand erwischt werden, waren für den Sklaven Peitschenhiebe vorgesehen und sein Herr als auch der Käufer hatten Geldstrafen zu begleichen.

Das zweite Ziel, die Vormachtstellung der katholischen Kirche auszubauen, zeigt sich unter anderem in dem Gesetz, welches vorschrieb, dass alle Sklaven getauft werden und im katholischen Glauben unterrichtet werden mussten. Ebenso durften Sklaven nicht an Sonn- und Feiertagen arbeiten und auch nicht verkauft werden (Riddell 1925: 322). Außerdem verbot es bereits der erste Gesetzesartikel, dass sich Juden in den Kolonien aufhielten und Artikel 3 besagte, dass einzig der katholische Glaube dort gestattet war (Roach 1998: 117).

Auch die zuvor genannten Strafen waren strengstens geregelt. So war es Sklaven verschiedener Herren nicht erlaubt sich zu versammeln, sollten sie dies dennoch tun, drohte ihnen Bestrafung in Form von körperlicher Züchtigung mit der Peitsche und Brandmarkung. Bei wiederholtem Verstoß gegen dieses Gesetz konnte sogar die Todesstrafe verhängt werden, je nach Ermessen der Richter (Riddell 1925: 323).

Wie erwähnt wurden den Sklaven jedoch auch gewisse Rechte zuteil. So hatten sich die Herren zum Beispiel im Falle einer Krankheit oder auch im Alter um die Sklaven zu kümmern und minderjährige Mitglieder einer Sklavenfamilie durften nicht separat verkauft werden. Ebenso war es den Herren verboten, ihre Sklaven zu misshandeln, sie zu verstümmeln, zu foltern, zu schlagen (Riddell 1925: 324-325) oder sie zu töten ohne triftigen Grund außer es handelte sich um eine vom Gesetz vorgeschriebene Bestrafung (Roach 1998: 118).

So Sklaven wurden einerseits zu persönlichem Eigentum deklariert (Riddell 1925: 325), aber ihnen wurde dennoch eine Art Seele zugesprochen, da auch sie laut Artikel 2, wie bereits erwähnt, getauft und im römisch-katholischen Glauben unterrichtet werden mussten (Roach 1998: 118).

Wenngleich dieses Gesetzbuch auf den ersten Blick vielleicht zivilisiert anmutet, finden sich darunter auch grausame und unverhältnismäßige Gesetze. Sollten Sklaven es etwa wagen, ihre Herren oder seine Familie blutig oder ins Gesicht zu schlagen, wurden sie mit dem Tod bestraft. Auch in dem Fall, dass ein Sklave die Flucht ergriff und über den Zeitraum von einem Monat verschwunden war, wurden ihm beim ersten Mal die Ohren abgeschnitten und er wurde auf der Schulter gebrandmarkt. Beim zweiten Mal wurde die zweite Schulter gebrandmarkt und beim dritten Mal wurde der Sklave hingerichtet (Riddell 1925: 324-325).

Bis ins Jahr 1848 wurde der *Code Noir* in den Kolonien angewandt, wohingegen in der Metropole der *Code civil* bereits 1805 in Kraft trat. Danach wurde während der Zweiten und Dritten Republik in den „sociétés post-esclavagistes“ dieser Ausnahmezustand beibehalten. Erst 1946 wurde die Gleichheit aller Rechte schließlich ausgerufen (Vergès 2001: 46).

Bereits vor der Zeit der Französischen Revolution verschärfte sich die Debatte über die Legitimität der Sklaverei. Obwohl gesetzlich jeder, der nach Frankreich kam, das Recht auf Freiheit hatte, nahmen die meisten dieses nicht in Anspruch (Schmale 2000: 291-292). Dieses Prinzip des *sol libre* wurde laut Vergès auch von England eingeführt, da beide Großmächte Widerstand fürchteten und sich somit den gesellschaftlichen Veränderungen zu beugen hatten. Gleichzeitig wurde die Sklaverei in den Kolonien jedoch weiterhin zugelassen (Vergès 2001: 45).

Über den tatsächlichen Zeitpunkt der Abschaffung der Sklaverei herrscht große Uneinigkeit. Schmale (2000: 293) und auch Eckert (2006: 31-32) schreiben, dass im Jahr 1794 die Abschaffung der Sklaverei beschlossen wurde. Dabei wurde auf die Gültigkeit der allgemeinen Menschenrechtserklärung ungeachtet der Hautfarbe verwiesen. Der Beweggrund

für diesen Beschluss waren jedoch größtenteils nicht moralische Überlegungen, sondern Aufstände in den Kolonien und die damit einhergehenden wirtschaftlichen Folgen für den Warenhandel als auch die mediale Aufmerksamkeit, die diese auf sich zogen (Schmale 2000: 293). Als Beispiel eines erfolgreichen Aufstandes nennt Eckert (2006: 31) die Kolonie Saint-Domingue, dem heutigen Haiti. Während in den meisten Fällen die Sklaverei nicht durch die Initiative der Sklaven selbst aufgehoben wurde, geschah dies in der Kolonie Saint-Domingue. Unter der Berufung auf die Prinzipien von 1789, initiierten haitische Revolutionäre in den Jahren 1791 – 1804 einen Sklavenaufstand. Daraufhin wurde am Ende des Jahres 1803 die Unabhängigkeit von Frankreich verkündet, nachdem Napoleon versucht hatte, die Sklaverei trotz deren Abschaffung im Jahr 1794 wieder offiziell einzuführen. Wenngleich der Kampf für die Unabhängigkeit gelungen war, sollte sich jedoch bald herausstellen, dass dieser schlimme Folgen für die Wirtschaft des Landes mit sich brachte (Eckert 2006: 31-32).

Vergès (2001: 28) hingegen schreibt, dass die Sklaverei in den Kolonien erst 1848 unter der Zweiten Republik per Dekret abgeschafft worden wäre und damit erst Frankreich, das über zwei Jahrhunderte hinweg aktiv am Sklavenhandel beteiligt gewesen war und in seinen Kolonien das System der Sklaverei errichtet hatte, Teil der gegen die Sklaverei vorgehenden Staaten wurde.

Jedoch weist Manceron (2003: 29) darauf hin, dass der afrikanische Sklavenhandel die gesamte Zeit der Kolonisation überdauert habe. Im Gegensatz zu den Angaben der kolonialen Propaganda hätte man gar nicht versucht, diese abzuschaffen und diese hätte sich sogar bis nach der Unabhängigkeit der verschiedenen Staaten gehalten (Manceron 2003: 29).

Und auch Eckert (2006: 61-62) schreibt, dass, obwohl im Laufe des 19. Jahrhunderts der Sklavenhandel und die Sklaverei auf der ganzen Welt offiziell abgeschafft wurden, sich die Umsetzung nur sehr langsam vollzog, so dass der Menschenhandel, wenn überhaupt, dann erst allmählich vom Handel mit agrarischen Erzeugnissen abgelöst wurde. Innerhalb und vor allem im Westen Afrikas verstärkte sich der Handel mit Menschen im Gegenteil sogar (Eckert 2006: 61-62), womit es sich also um jene Gebiete handelt, die zum größten Teil unter französischer Herrschaft standen. Folglich schreibt Eckert (2006: 62), dass es nicht automatisch bedeutete, dass „mit der Abolition [...] die Sklaverei zu Ende“ war.

Der Grund für die Verzögerung der tatsächlichen Umsetzung war, dass eine Vielzahl der afrikanischen Machthaber nicht daran interessiert waren, die Sklaverei abzuschaffen, da die Sklaverei ihnen mitunter ihre Stellung erst ermöglicht hatte und die Sklaverei mittlerweile scheinbar auf relativ hohe Akzeptanz stieß. Außerdem waren die Sklaven auch wirtschaftlich

als Arbeitskraft von Bedeutung. Gleichzeitig hatte dieser Umstand in den Metropolen die Folge, dass sich mehr und mehr das Bild des Afrikaners als unterdrückenden Despoten in den Köpfen der Europäer festsetzte. Dieses Bild wiederum half den Kolonialmächten ebenfalls, ihr Vordringen und die Machtübernahme in die Kolonien zu rechtfertigen, da sie ja damit zur Befreiung der versklavten Afrikaner beitrugen (Eckert 2006: 62-63). „Die starke Hand des Kolonialstaates schien vonnöten, [...] um die Afrikaner gleichsam vor ihrer eigenen Gewalt zu schützen und nebenbei den Kontinent auch wirtschaftlich für Europäer zu «öffnen»“ (Eckert 2006: 63).

So fasst Eckert (2006: 70) also zusammen, dass die Europäer, obwohl sie es sich eigentlich zum Ziel gesetzt hatten, die Versklavung in den Kolonien zu beenden, diese oftmals fortbestehen ließen. Denn die Kolonialherren hatten Angst vor eventuellen negativen Auswirkungen auf die Wirtschaft und als weitere Folge einem generellen Missachten von Gesetzen. Außerdem waren die Kolonialherren auch von dem Wohlwollen der Sklavenhalter abhängig, da diese dem Kolonialstaat als ansässige Herrscher von Nutzen waren. Und so wurde die Sklaverei tatsächlich erst im Laufe des 20. Jahrhunderts endgültig sukzessive abgeschafft (Eckert 2006: 70).

4.4. Gewalt

Im vorhergehenden Abschnitt wurden etliche rassistische Äußerungen von verschiedensten angesehenen Franzosen angeführt und damit aufgezeigt, wie sehr rassistische Stereotype im öffentlichen Diskurs des 19. und auch noch des 20. Jahrhunderts verankert waren. In diesem Zusammenhang sind auch die Brutalität und Grausamkeit, mit denen in den Kolonien vorgegangen wurde, zu behandeln. Da, wie unter anderem im letzten Zitat erwähnt, die kolonialisierten Völker nicht als vollwertige Menschen betrachtet wurden, war es für die Kolonialherren ein Leichtes unmenschliche bzw. menschenunwürdige Behandlung zu rechtfertigen.

Césaire (1955: 18) beschreibt wie er, als er über einige Aspekte der Kolonialzeit sprach, den Eindruck gewann, dass dies nicht jedermann zu gefallen schien und er diese alten Geschichten nicht mehr aufrollen sollte. Diesen Kritikern entgegnet Césaire (1955: 19-20) in seinem Buch mit einigen Zitaten, welche die Grausamkeit der Kolonialherren zeigen. Er untermauert somit das Argument, dass es sehr wohl wichtig sei, diesen Teil der französischen bzw. europäischen Geschichte aufzuarbeiten.

Était-il inutile de citer le colonel de Montagnac, un des conquérants de l'Algérie :
« Pour chasser les idées qui m'assiègent quelquefois, je fais couper des têtes, non
pas des têtes d'artichauts, mais bien des têtes d'hommes ».

(Césaire 1955 : 19)

Dieses Zitat zeigt wie leichtfertig, ja fast humorvoll Montagnac über das Töten von Menschen berichtet haben soll. Césaire fragt weiter, ob es nun wirklich nicht nötig ist, diese Ereignisse aufzuarbeiten und man sie einfach unter dem Mantel des Vergessens ruhen lassen sollte. Dazu führt er ein Zitat des Majors Gérard an, der bei der Einnahme einer madagassischen Stadt, die wie Césaire (1955: 19) behauptet „n'avait jamais songé à se défendre“, folgendes geäußert haben soll:

Les tirailleurs n'avaient ordre de tuer que les hommes, **mais on ne les retint pas** ;
enivrés de l'odeur du sang, **ils n'épargnèrent pas une femme, pas un enfant...** A
la fin de l'après-midi, sous l'action de la chaleur, un petit brouillard s'éleva : c'était
le sang des cinq mille victimes, l'ombre de la ville, qui s'évaporait au soleil
couchant. (Césaire 1955: 19-20, eigene Hervorhebung)

In dem von Césaire gewählten Zitat wird grausam geschildert wie kein einziger Mensch verschont worden sei, weder Frauen noch Kinder, sodass am Ende eine Opferzahl von 5000 Menschen zu beklagen gewesen sei. Dies liefert nur einen kurzen Einblick in die gewaltvolle Eroberung der Kolonien. Im nächsten Kapitel folgt nun ein Überblick über die Auseinandersetzung mit dieser unliebsamen Epoche der französischen Geschichte.

5. Kritik an der Aufarbeitung der Kolonialzeit

Das allmähliche Zerbröckeln des französischen Kolonialreichs nach dem Zweiten Weltkrieg hinterlässt Spuren auf dem nationalen Selbstbewusstsein der Franzosen. Dieser Zerfall stellt für Frankreich eine traumatische Erfahrung dar und hat zur Folge, dass die Kolonialgeschichte Frankreichs erst spät thematisiert wird (Stenzel 2007: 356).

So kommt es fast unmittelbar nach dem endgültigen Verlust der Kolonien zur Gründung der Frankophonie. Dabei wird „[d]as verlorene Kolonialreich [...] [in einen] vorgeblich Identität stiftenden **Sprach- und Kulturraum** [...] umdefiniert“ (Stenzel 2007: 356, Hervorhebung Autor). Es scheint so, als ob die brutale Unterwerfung der Kolonien und die Annahme ihrer

kulturellen Unterlegenheit einfach übergangen wurden und nahtlos auf der Basis der gemeinsamen Sprache eine neue Zusammengehörigkeit kreiert wurde (Stenzel 2007: 356).

Die während der Kolonialzeit herrschenden rassistischen Vorurteile und Stereotypen, die weiterhin wirkten, wurden dabei nicht aufgegriffen und thematisiert. Erst um das Jahr 2000 ändert sich die Situation und Frankreich beginnt sich seiner Kolonialvergangenheit zu widmen, welche „nicht nur die einer Gewaltherrschaft ist, sondern zugleich auch die einer kulturell wirkmächtigen Konstruktion des Fremden“ (Stenzel 2007: 356-357).

5.1. Postkolonialismusforschung in Frankreich

Chatriot und Gosewinkel (2010: 7) machen auf die paradoxe Situation bezüglich der Kolonialzeit, die in Frankreich vorzuherrschen scheint, aufmerksam. Denn da neueste Informationen und Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung aus Gründen, die es zu klären gilt, nicht an die Öffentlichkeit zu gelangen scheinen, würde der Eindruck vermittelt, dass die französische Kolonialgeschichte weitaus weniger aufgearbeitet wurde als dies tatsächlich der Fall ist.

Dennoch weist Mbembe (2011: 87) darauf hin, dass bis vor kurzem das Studium der Postkolonialen Theorien oder der *Postcolonial Studies* in Frankreich nur wenig Anklang fand und Frankreich auf einem globalen Forschungsfeld dabei im Gegensatz zu anderen Nationen keine große Rolle spielte. Dies zeige sich unter anderem an der Tatsache, dass nur sehr wenige wissenschaftliche Texte, die von Vertretern des Postkolonialismus geschrieben wurden, ins Französische übersetzt wurden, darunter ein paar von Edward Said (Mbembe 2011: 87). Antikolonialistischen Denkern wie Sartre sei mit Sarkasmus und Verleugnung begegnet und Frantz Fanon und Aimé Césaire seien lange Zeit ignoriert worden. So fanden viele frankophone Autoren, die den Theorien des Postkolonialismus zugeteilt werden können, erst in Amerika Anerkennung (Mbembe 2011: 88-89). Während das Interesse an den *Postcolonial Studies* von Wissenschaftlern und Künstlern in den englischsprachigen Nationen stetig zunahm, hätte sich die französische Politik und Kultur in die entgegengesetzte Richtung bewegt und Frankreich hätte sich somit vom wissenschaftlichen Diskurs der restlichen Welt quasi abgeschottet, so Mbembe (2011: 87).

Forsdick und Murphy (2003: 3-5) hingegen erklären, dass Wissenschaftler in den letzten Jahrzehnten begonnen hätten sich mit Kolonialgeschichte und -kultur sowie mit sprachlichen und gesellschaftspolitischen Themen aus postkolonialer Sicht auseinanderzusetzen. Dies sei auch in Frankreich der Fall gewesen. Die sogenannten *Postcolonial Studies* seien in den letzten

drei Jahrzehnten aber vor allem im anglophonen Raum betrieben worden und zwar im speziellen im literaturwissenschaftlichen Bereich der Anglistik. Dies hatte eine Dezentralisierung der anglophonen Literaturwissenschaft zur Folge, wobei der Kanon englischer Literatur um einige Werke vor allem aus Afrika und Asien erweitert wurde.

Die Postkolonialen Theorien seien aber stark von anderen Theorien beeinflusst worden. Während Edward Said, Gayatri Spivak and Homi Bhabha zu den wichtigsten Vertretern der *Postcolonial Studies* zählen, seien ihre Werke stark von den Werken französischer Denker geprägt. So sei etwa Bhabha deutlich von Lacan und Derrida beeinflusst worden (Forsdick & Murphy 2003: 6). Forsdick und Murphy (2003: 6) bemerken jedoch, dass ein großes Problem bei den *Postcolonial Studies* der Fokus auf Großbritannien und seine Kolonialzeit sei. So würden diese sich fast ausschließlich auf den anglophonen Raum beziehen.

Dies sei einer der Gründe weshalb Vertreter der *Études Francophones* den *Postcolonial Studies* oft kritisch gegenüberstünden. Bei vielen der französischen Werke liege der Fokus auf geographischen und sprachlichen Aspekten und diese würden sich weniger dem postkolonialen Vermächtnis widmen. Viele französische und auch französischsprachige Literaturkritiker hätten nach den 1960er und 1970er versucht eine universelle Textanalyse hervorzubringen. Dies habe jedoch zur Folge gehabt, dass die postkoloniale Debatte vor allem von kolonialkritischen Theoretikern begonnen wurde, wie bereits erwähnt, etwa von Fanon, Césaire, Memmi oder auch Sartre (Forsdick & Murphy 2003: 8).

Außerdem betonen sie, dass auch die republikanische Ideologie einen wesentlichen Anteil an der französischen Abneigung postkolonialer Theorien hatte. Denn bereits seit der Französischen Revolution basiere die nationale Identität Frankreichs auf der Annahme, dass durch die Staatsbürgerschaft alle Unterschiede, die auf Herkunft, Geschlecht und sozialer Schicht basieren, überwunden werden könnten, womit eine vollkommen egalitäre Gesellschaft erreicht werden würde. Daher stünden einige französische Intellektuelle den Theorien, die diese universellen republikanischen Werte in Frage stellten, skeptisch gegenüber (Forsdick & Murphy 2003: 9).

Darüber hinaus hätten sich im Feld der *Études Francophones* tätige anglophone Wissenschaftler bis zuletzt mehr als die frankophonen mit postkolonialen Theorien beschäftigt. Als einen möglichen Grund hierfür nennen Forsdick und Murphy (2003: 10) das Fehlen von Übersetzungen ins Französische, wie es zuvor bereits erwähnt wurde, ob dies jedoch ein überzeugender Grund ist, bleibt fraglich. Zudem gebe es weit mehr Einführungen in das Feld der *Postcolonial Studies* in der anglophonen als in der frankophonen Forschung. Trotzdem gebe es mittlerweile eine Vielzahl an Werken, die sich mit postkolonialen Problematiken innerhalb

der Romanistik beschäftigen (Forsdick & Murphy 2003: 10). Davon sei vieles in Nordamerika entstanden und auch in Großbritannien und anderen anglophonen Ländern gebe es ein wachsendes Interesse am Feld der sogenannten *Francophone Postcolonial Studies*. Erst um das Jahr 2000 hätten schließlich französische Theoretiker begonnen sich mit dem Postkolonialismus vermehrt auseinanderzusetzen, wie etwa Jean-Marc Moura 1999 oder auch Jacqueline Bardolph 2001 (Forsdick & Murphy 2003: 10).

Zuletzt habe man sich auch innerhalb der Romanistik durch eine disziplinübergreifende, postkoloniale Analyse mit Werken aus dem anglophonen als auch frankophonen Raums beschäftigt, wie zum Beispiel Nicholas Harrison, der im Jahr 2003 ein Werk zu den Autoren Conrad, Djébar, Chraïbi hervorbrachte. Außerdem hätten es so jüngst auch im Studium der Romanistik verwendete Konzepte wie etwa das der *créolité* in die postkoloniale Debatte im anglophonen Raum geschafft (Forsdick & Murphy 2003: 11).

Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass Forsdick und Murphy (2003: 6) darauf hinweisen, dass die *Études Francophones* sich in vielen Aspekten mit den *Postcolonial Studies* überschneiden, da beide sich mit Themen, die in Beziehung zu Frankreich und seinen ehemaligen Kolonien stehen, beschäftigen und diese sollten deshalb nicht als zwei vollkommen verschiedene und unabhängige Studien betrachtet werden. So versuchen Forsdick und Murphy (2003: 7) auch durch ihr Werk *Francophone Postcolonial Studies* eine Verbindung zwischen diesen beiden Forschungsfeldern zu schaffen.

Auch Kalter und Rempe (2011: 163) vertreten die These, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Kolonialgeschichte Frankreichs stets existiert habe, sich jedoch dafür nur lange Zeit niemand interessiert habe. So seien im Jahrzehnt nach dem Ende der französischen Kolonialzeit mehrere Lehrstühle für die Geschichte Afrikas in Paris an der Sorbonne geschaffen worden, das allgemeine Interesse sei jedoch beschränkt gewesen. Daher handle es sich vielmehr um Trends in der Forschung als um Verschleierung und Tabus, die bis 2000 die Richtung bestimmt hätten. Dies sei nicht nur in Frankreich zu beobachten, sondern auch in Deutschland sei es zu diesem Zeitpunkt zu einem starken Anstieg und einem Umdenken in der Forschung gekommen (Kalter & Rempe 2011: 163-164).

Sie halten andererseits auch fest, dass die Kolonialgeschichte zwar von französischsprachigen Wissenschaftlern jedoch hauptsächlich nicht von Franzosen selbst betrieben worden sei und wenig Beachtung gefunden habe. Darüber hinaus sei festzustellen,

dass die bereits genannten *Postcolonial Studies* in Frankreich auf großen Widerstand und Abneigung stießen (Kalter & Rempe 2011: 164).

Ein in diesem Zusammenhang vor allem bei den jüngsten Auseinandersetzungen mit dem Kolonialismus in Frankreich oft von Kritikern verwendeter Terminus ist: *le communautarisme*. Dieser auch in Diskussionen rund um Kopftuch und Laizismus auftauchende Begriff wurde lange Zeit ohne genaue Definition in den Medien verwendet. Dabei handle es sich weniger um ein wissenschaftliches Konzept, sondern vielmehr um ein argumentatives Hilfsmittel in den politischen Debatten Frankreichs der letzten zwei Jahrzehnte, um etwas als ‘illegitim’ zu bewerten bzw. einem Phänomen oder einer Forderung Illegitimität zu unterstellen. Dabei hat der Begriff nichts mit dem amerikanischen Verständnis von Kommunitarismus zu tun, sondern dieser habe im französischen Kontext verwendet eine spezielle Bedeutung.

Communautarisme werde meist negativ verwendet und drücke eine Art Bedrohung für die nationale Einheit und die Menschenrechte aus, die dem Republikanismus und ähnlichen Konzepten entgegengestellt wird (Halpern 2004). Im Zusammenhang mit den Kolonialismus-Debatten bezeichnet der Begriff die „vermeintlich gedächtnispolitisch gestützte Selbstabgrenzung ethnischer oder religiöser Gruppen“, die eben die Aufarbeitung fordern und denen dabei unterstellt werde, dass sie Frankreich eine von ihnen geprägte Erinnerung und Reue aufzwingen wollen würden, die den republikanischen Werten widersprächen (Kalter & Rempe 2011: 165). Dieses Beispiel demonstriert, dass die Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit in Frankreich oft sehr kritisch gesehen wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Frankreich im Bereich der *Postcolonial Studies* global gesehen definitiv nicht federführend war und wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien zunächst keinen Anklang in der Öffentlichkeit fanden.

5.2. Die Jahrtausendwende – Phase der öffentlich-politischen Aufarbeitung

Laut Chatriot und Gosewinkel (2010: 7) lasse sich dieses Phänomen auch auf den mangelnden Austausch von entsprechenden Spezialisten und der Öffentlichkeit zurückführen. Diese Lücke zwischen wissenschaftlicher und politischer Auseinandersetzung mit der französischen Kolonialzeit wird auch in den folgenden Beispielen untermauert.

Während der Kolonialismus über drei Jahrzehnte lang nicht im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses stand, begann sich diese Situation um die Jahrtausendwende allmählich zu ändern. In der französischen Nationalversammlung im Jahr 1999 wurde etwa beschlossen, den Algerienkrieg auch als solchen zu bezeichnen, denn dieser Ausdruck war sowohl in der

Wissenschafts- als auch in der Alltagssprache bereits zuvor in Gebrauch gewesen (Kalter & Rempe 2011: 159).

Diesem ersten Schritt der Aufarbeitung folgten ungewöhnlich heftige Debatten sowohl seitens der Politik, der Medien aber auch der Wissenschaft, welche die komplette koloniale Vergangenheit Frankreichs thematisierten (Kalter & Rempe 2011: 159). Frankreich ist damit Teil einer Reihe verschiedener anderer Staaten, die sich um die Jahrtausendwende mit den ‘unangenehmen’ Abschnitten ihrer Geschichte auseinandersetzten, die sich bereits drei bis vier Jahrzehnte zuvor ereignet hatten. In Frankreich wurden dabei von Soldaten begangene Vergewaltigungen, systematische Folter und standrechtliche Hinrichtungen während des Algerienkriegs zum Thema (Stora 2006: 585). Im Zuge dieser Diskussionen wurden schließlich auch andere Problematiken wie etwa „Republikanismus und das nationale Selbstverständnis“ der Franzosen thematisiert. Ebenso standen zunehmend auch daran anknüpfende Themen wie „Migration, Integration und Islam“ im Fokus (Kalter & Rempe 2011: 159).

Auch Maschino (2001: 8-9) und Stora (2006: 585-597) beziehen sich in ihren jeweiligen Artikeln auf das Jahr 2000. In diesem Jahr kündigt der damalige Premierminister Lionel Jospin seine Unterstützung für einen Appell verschiedener Intellektueller an, die Frankreich dazu aufforderten, die während des Algerienkrieges in seinem Namen ausgeführte Folter zu verurteilen (Stora 2006: 587). Stora (2006: 587) spricht davon, dass die angekündigte Unterstützung Jospins als förderlich für Zeugenaussagen und für eine politische Stellungnahme gegenüber dem Thema Folter empfunden worden sei.

Maschino (2001: 8) hingegen kritisiert im selben Kontext die Reaktion des damaligen Premierministers auf den allgemeinen Aufruhr, nachdem in der Zeitung *Le Monde* neue Zeugenaussagen zur Folter veröffentlicht worden waren und dieser behauptet habe, dass es sich dabei um sogenannte „dévoiements minoritaires“, d.h. kleine Ausrutscher, gehandelt habe. Bei diesem Beispiel habe es sich nur um eine von vielen Unwahrheiten gehandelt, die der Premierminister geäußert haben soll. Denn zusätzlich habe dieser behauptet, dass er nicht dagegen sei, dass Historiker diese ‘seltenen Ausrutscher’ bekannt machen, laut Maschino (2001:8) seien jedoch die heiklen Archive dennoch nicht oder nur schwer zugänglich geblieben (Maschino 2001: 8).

Vor allem die Tageszeitung *Le Monde* hatte im Jahr 2000 diverse Berichte von Folter- und Vergewaltigungsoffern und Soldaten, die mit den erlebten Taten schwer zu leben hatten, veröffentlicht. Auch ehemalige Generäle, wie Jacques Massu, unterstützten daraufhin den Aufruf der Intellektuellen (Stora 2006: 587).

Gleichzeitig gab es jedoch auch Widerstand. General Paul Aussaresses etwa sprach sich gegen diese Reuehaltung Frankreichs aus und das anscheinend mit Erfolg. Denn wenig später weigerte sich der Premierminister, eine Kommission zur parlamentarischen Untersuchung der begangenen Folter einzurichten (Stora 2006: 588). Vermutlich lässt sich an dieser Stelle mitunter, die eben erwähnte Unzufriedenheit und Kritik von Maschino über das Verhalten Jospins erklären.

Dennoch wertete Stora (2006: 588) es als einen Erfolg, da das Thema Kolonialismus und insbesondere die negativen Seiten der französischen Kolonialherrschaft in den Medien präsent war und von allen politischen Lagern diskutiert wurde. Mehrere Themen standen zur Diskussion, darunter unter anderem die eben genannte Untersuchungskommission zu Folter und ihre angeblich nur vereinzelt Durchföhrung, die Durchforstung der Archive zum Algerienkrieg aber auch die Inhalte und ihre Darstellung in den Schulbüchern (Stora 2006: 588). Mit letztgenanntem Punkt befasst sich der nächste Abschnitt (Punkt 5.2.) dieser Arbeit. Dabei wird auch der Artikel von Maschino (2001: 8) eine wesentliche Rolle spielen.

Zunächst jedoch stellt sich die Frage, warum gerade um die Jahrtausendwende der Algerienkrieg und einzelne Gräuel des Kolonialismus in den Mittelpunkt öffentlicher Debatten traten. Als Grund für diese plötzliche Auseinandersetzung Frankreichs mit diesem Teil seiner Geschichte nennt Stora (2006: 588) das Verlangen einer neuen Generation von Franzosen und zwar jener mit algerischen Wurzeln. Denn die neue Generation sehne sich danach, ihre Wurzeln und ihre Vergangenheit zu ergründen. Außerdem sei dabei der neue geschichtliche Diskurs nicht mehr geprägt von der Selbstgerechtigkeit des Staates, sondern von den Erzählungen der Opfer (Stora 2006: 594).

Außerdem gelte es auch zu hinterfragen, ob die im Jahr 2000 erfolgte ‘Aufdeckung’ der systematisch eingesetzten Folter während des Algerienkrieges überhaupt eine solche sei. Denn bereits in den 1950er Jahren gab es Berichte über Folter und diese wurde nicht nur in Algerien, sondern auch in anderen afrikanischen Kolonien und Indochina angeprangert (Stora 2006: 589).

Als Grund dafür, dass die Schuldigen und ihre Taten im Algerienkrieg lange Zeit verschwiegen wurden, nennt Stora (2006: 591) unter anderem die Tatsache, dass das Thema Schuld nie als Bestandteil der französischen Nation und ihrer Geschichte betrachtet wurde. Denn immerhin wurde offiziell doch die Ansicht vertreten, dass die französische Nation ihren Kolonien und ja

der ganzen Welt die Menschenrechte erst gebracht habe (Stora 2006: 591). Damit spielt Stora an das bereits zuvor in dieser Arbeit erwähnte Paradoxon an.

Auch Vergès (2006: 29) sieht den Widerstand gegen die Aufarbeitung beziehungsweise das Desinteresse an der Aufarbeitung der Kolonialzeit im Zusammenhang mit einem blinden Punkt im französischen Denken. Bei diesem handle es sich um die Rolle, welche rassistische Theorien in der Konstruktion der nationalen Identität Frankreichs gespielt haben. Wie bereits in den vorderen Abschnitten behandelt, bezieht Vergès (2006: 29) sich hierbei sicherlich auf die Auffassung des französischen Staates, wonach seine Kultur und seine Bevölkerung den anderen 'Rassen' überlegen wären.

Stora (2006: 593) nennt jedoch noch andere Gründe. So hätten die sogenannten *Pieds-noirs*, Franzosen, die in Algerien gelebt hatten und durch den Krieg nach Frankreich zurückgekehrt waren, durch die Niederlage und das anschließende Exil jeglichen Teil ihrer eigenen Verantwortung verdrängt. Sie hätten sowohl die algerischen Unabhängigkeitskämpfer des Terrors und der Gräueltaten beschuldigt als auch den französischen Staat dafür, dass er sie im Stich gelassen habe. Diese Auffassung hätte ihnen jegliches Mitgefühl gegenüber Algeriern geraubt. Auf diese Weise hätten die *Pieds-noirs* und ihre Ansichten den kolonialen Diskurs in Frankreich in den darauffolgenden zwei Jahrzehnten nach dem Algerienkrieg bestimmt (Stora 2006: 593).

Mbembe (2011: 87-88) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass das Kolonialreich tief in der nationalen Identität der Franzosen verwurzelt war. Sein Verlust und allem voran der Algeriens waren daher ein schwerer Schlag für Frankreich, das einen großen Teil seines Nationalstolzes durch den Glauben an eine Grande Nation bezogen hatte. Die imperiale Vergangenheit Frankreichs und die damit verbundenen Bilder von Helden und Eroberungen wurden daraufhin in die Ecke des nationalen Bewusstseins verbannt (Mbembe 2011: 87-88).

Im Zentrum der französischen Geschichtsschreibung befände sich noch immer die Rhetorik der zivilisierenden Mission Frankreichs, voll von glorreichen Erzählungen über die kühnen Taten nationaler Helden. Die Geschichte sei also geprägt von überschwänglichem Patriotismus (Mbembe 2011: 106).

Aus dieser Perspektive würden von manchen gar die kolonialen Verbrechen und Folter als heldenhafte Taten dargestellt, für die man keine Reue zu zeigen brauche (Mbembe 2011: 106). Andere würden sich diese Ungerechtigkeiten und Verbrechen zwar eingestehen, hielten jedoch dennoch an den letztlich gesamtgesehen positiven Auswirkungen des Kolonialismus fest

und seien somit davon überzeugt, dass es für Frankreich durchaus angebracht sei, Dankbarkeit und Anerkennung von den kolonisierten Völkern zu verlangen (Mbembe 2011: 107).

5.3. Wissenschaft vs. Politik – als Wahltaktik

In der Einleitung zur ihrem Werk *Koloniale Politik und Praktiken Deutschlands und Frankreichs 1880-1962* schreiben Chatriot und Gosewinkel (2010: 7) wie bereits erwähnt, dass die koloniale Geschichte Frankreichs gerade in den letzten Jahren das Thema zahlreicher mehr oder weniger wissenschaftlicher Debatten war. Dabei verweisen sie auf einige politische Äußerungen, von denen die bemerkenswerteste sicherlich diejenige Sarkozys am 26. Juli 2007 in Dakar war. Auch Stenzel (2007: 357) erwähnt diese Rede Sarkozys, durch die erkennbar sei, „[w]ie wirksam trotz aller Debatten über die verheerenden Folgen des Kolonialismus [...] die Stereotype kolonialistischer Alteritätskonstruktionen bleiben“.

Chatriot und Gosewinkel (2010: 7) bemerken, dass der Grund, weshalb die in den letzten 20 Jahren entwickelten neuen Ansätze zur Kolonialgeschichte nicht Fuß fassten, auch darin zu finden sei, dass wahltaktische Debatten dies teilweise verhinderten. Dies verdeutlichte auch die aktuelle Diskussion um die Aussage des Präsidentschaftskandidaten Emmanuel Macron. So habe Macron in einem Gespräch mit einem algerischen Fernsehsender die französische Kolonisation als „un crime contre l’humanité“ bezeichnet.

Nur kurz zuvor im November 2016 habe Macron jedoch in *Le Point* Folgendes geäußert:

Oui, en Algérie, il y a eu la torture, mais aussi l'émergence d'un État, de richesses, de classes moyennes, c'est la réalité de la colonisation. Il y a eu des éléments de civilisation et des éléments de barbarie. (Libération 15.2.2017)

Eine Aussage, die schockierte. Deshalb stellte Macron darauf bezogen in dem Gespräch dieses Mal klar, dass es untragbar sei, die Kolonisation zu glorifizieren, was manche noch vor 10 Jahren gern getan hätten. Nun stieß die Bezeichnung der Kolonisation als ein Verbrechen gegen die Menschlichkeit jedoch wiederum auf Empörung seitens des rechten und rechtsextremen politischen Flügels in Frankreich. So haben zwei Mitglieder der *Républicains* diese Aussage als schweren politischen und geschichtlichen Fehler bezeichnet und auch die Mitglieder des *Front National* unterstellten Macron, dass dieser durch die getätigte Aussage seinen Hass gegenüber Frankreich offenbart habe (Libération 15.2.2017).

Kritik kam auch von François Fillon, der Macron unterstellte, dass er keine klare Meinung dazu habe, sondern diese je nach Publikum ändere. Ein weiteres Mitglied der *Républicains* behauptete, dass Macron dadurch die Franzosen gegeneinander aufbringe und es eines Präsidenten nicht würdig sei, noch kaum verheilte Wunden aus der Vergangenheit wieder aufzureißen (Le Monde 15.2.2017).

In all diesen Reaktionen findet sich ein Verweis auf die Eignung Macrons als französischer Präsident und es zeigt sich das Muster: Die Aussage Macrons wird benutzt, um ihn als nicht-würdigen Präsidentschaftskandidaten zu demaskieren. Dieses wahltaktische Manöver scheint zudem von Erfolg gekrönt: So berichtet die Zeitung *Frankfurter Allgemeine*, dass Macron durch seine Aussagen laut den neuesten Umfragen bereits Stimmen verloren habe, besonders in Südfrankreich. Bei den Wahlauftritten in Carpentras seien Buhrufe von Passanten zu vernehmen und in Toulon weniger Menschen als erwartet im Publikum gewesen und der Beifall habe sich in Grenzen gehalten. Die Autorin des Artikels fasst zusammen: „[f]ührende Politiker zweifelten an seiner außenpolitischen Kompetenz“ (Wiegel 2017).

In einem Interview der Zeitung *Libération* wird Benjamin Stora zu der aktuellsten Aussage von Macron befragt und er bestätigt darin die bereits erwähnte Kluft zwischen Wissenschaft und politischer Öffentlichkeit:

Dans les travaux des historiens consacrés à la conquête de l'Algérie, où des crimes ont été commis, il est raconté des massacres, des atrocités, que n'importe quel historien sérieux connaît [...], mais ils n'ont pas conquis la sphère politique.

(Hullot-Guiot 2017)

Nachdem diese Arbeit sich der wissenschaftlichen und öffentlich-politischen Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus in Frankreich gewidmet hat, soll im Folgenden nun die Behandlung des Kolonialismus in der Schule thematisiert werden.

5.4. Schulische Vermittlung des Kolonialismus

Der folgende Abschnitt wirft einen Blick auf das Thema Kolonialismus im Schulunterricht. Dabei wird ein Blick auf den Unterricht und die darin behandelten Inhalte geworfen. Anhand verschiedener Analysen werden der Unterricht und die Behandlung des Themas in Schulbüchern zu verschiedenen Zeitpunkten beschrieben. Es folgt eine Übersicht beginnend mit dem Unterricht während der französischen Kolonialzeit bis zu aktuellen Analysen nach der Jahrtausendwende.

5.4.1. Während der Kolonialzeit

In der Kolonialzeit dienten die Schulbücher und ihre Illustrationen dazu, die Kolonisation zu bestärken. Nicht nur im Fach Histoire-Géographie, sondern auch in Literatur und Philosophie wurde imperiale Propaganda betrieben. Diese prägende Zeit beeinflusste teilweise noch heute die Meinungen über die französische Kolonialgeschichte einiger Menschen der älteren Generation, welche diesen Unterricht noch erlebt hatten (Lemaire 2006: 99).

Bis zum Ende der 1950er Jahre findet sich in den meisten Schulbüchern das Bild Frankreichs als Weltmacht und Grande Nation mit seinem reichen Kolonialbesitz, Siegen und Eroberungen. Im Mittelpunkt standen Helden und Schlachten, aber auch Zivilisation und Modernisierung, die Frankreich den Kolonien gebracht habe. Der Schulunterricht war also ein wichtiges Instrument, um die kolonialistischen Ideologien zu vermitteln und die französische Identität zu stiften und zu stärken. Aber auch rassistische Lehren gingen damit einher, wie sich im nächsten Abschnitt zeigen wird (Lemaire 2006: 99-100).

5.4.2. Analysen zum Unterricht im 19. und 20. Jahrhundert

In seinem Werk verweist Manceron (2003: 9-10) auf zwei Bücher, die in den französischen Volksschulen während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zum bzw. nach dem Zweiten Weltkrieg verwendet wurden: *Le Tour de la France par deux enfants* und *Petit-Jean*. Während sich erstes zwar eigentlich nicht als stark pro-kolonialistisch präsentiert, zeigt eine Stelle aus dem Buch laut dem Autor dennoch, wie die rassistischen Stereotypen Teil des laizistischen Unterrichts der Dritten Republik waren. Dabei zitiert Manceron (2003: 10) eine Passage, in der die menschlichen 'Rassen' präsentiert werden: „la race blanche, la plus parfaite des races humaines [...] [l]a race jaune [...] [l]a race rouge [...] [l]a race noire“. Dieser Abschnitt impliziert eindeutig eine Hierarchie der Rassen, so Manceron (2003: 10).

Auch das zweite Buch, *Petit-Jean*, basiert auf diesem hierarchischen Denken. Manceron (2003: 10) zitiert folgende Passage:

Le pays d'Alger, autrefois **inhospitalier et barbare**, [...] où vous irez peut-être bientôt vous **battre** [...] pour défendre, **contre un peuple cruel et sans foi**, la cause de la religion, des lois et de l'humanité.

(Manceron 2003: 10; eigene Hervorhebung)

Diese Stelle gibt ganz eindeutig die rassistischen Stereotype wieder, auf denen die Eroberung und der Erhalt der Kolonien basierte. Im Kindesalter wurden die Franzosen demnach bereits

auf einen möglichen Einsatz als Soldat vorbereitet und in solcher Weise indoktriniert, den Einsatz in Algerien womöglich als vollkommen legitim zu empfinden, da diese Menschen doch ‘ungläubig’, ‘barbarisch’ und ‘grausam’ seien.

Auch wenn diese Bücher mittlerweile lange nicht mehr in Verwendung sind, macht Manceron (2003: 11) darauf aufmerksam, dass die Darstellungen, die sich in den Köpfen der Menschen festgesetzt haben, nicht plötzlich spurlos verschwunden sind. Denn selbst wenn diese Art der Darstellung heutzutage nicht mehr explizit in der Schule oder im öffentlichen Diskurs bekräftigt wird, sei sie nie offiziell widerrufen worden (Manceron 2003: 11).

Laut Grindel (2012: 285) spielten die Schulbücher für die Geschichtsauffassung und -vermittlung in Frankreich lange Zeit eine tragende Rolle. Dabei verweist sie in ihrem Artikel auf das Schulbuch *Petit Lavis*, welches ebenfalls in der Grundschule verwendet und von Ernest Lavis im Jahr 1884 verfasst wurde. Darin sei „eine am republikanischen, laizistischen Ideal ausgerichtete nationale Meistererzählung“ zu finden - „heroisch, teleologisch, patriotisch und moralisierend“ (Grindel 2012: 285). Beginnend in den 1870er Jahren prägten genannte Motive fast 100 Jahre hindurch den französischen Schulunterricht. Dieser und insbesondere das Fach Geschichte hätten eine wichtige Rolle für die Ausbildung der französischen Identität gespielt (Grindel 2012: 285), wie zu Beginn bereits hingewiesen wurde (Lemaire 2006: 99).

Selbstverständlich lässt sich der Fokus auf die positive Rolle Frankreichs in den Kolonien und deren schulische Indoktrination leicht durch die historischen Gegebenheiten nachvollziehen (d.h. immerhin handelte es sich beim Unterricht über das Kolonialreich um aktuelles Geschehen). Interessanter jedoch gestaltet sich die rückblickende Perspektive und Aufarbeitung der Vergangenheit Frankreichs. Dies soll nun im Folgenden analysiert werden.

5.4.3. Durchgeführte Unterrichtsanalysen um das Jahr 2000

Im Folgenden widmet sich diese Arbeit nun drei Werken (Manceron 2003; Chenntouf 2009; Maschino 2001), welche sich mit dem Thema Kolonialismus im Schulunterricht beschäftigten und kurz nach der Jahrtausendwende veröffentlicht wurden. Wie sich zeigen wird, gestaltete sich zu diesem Zeitpunkt nach der Einschätzung der Autoren der Geschichtsunterricht in Frankreich noch relativ undifferenziert und geprägt von der französisch-republikanischen Perspektive.

Im Jahr 1992 wurde eine Umfrage von der Universität Paris 8 unter französischen Jugendlichen im Alter von 17 bis 30 Jahren durchgeführt und in der Zeitung *Le Monde* veröffentlicht. Dabei kam heraus, dass 69 % zwar vom Algerienkrieg im Fernsehen und später

in der Schule gehört hatten, jedoch über 80 % gaben an, dass dieses Thema während ihrer Schulzeit nicht ausreichend behandelt worden war (Chenntouf 2009: 151).

Lemaire (2006: 97) hingegen schreibt, dass obwohl Immigration bislang kein Thema war, das in der Schule behandelt wurde, Kolonisation und Dekolonisation durchaus in den Lehrplänen und den Schulbüchern seit den 1980er Jahren zu finden seien. Die Behandlung dieser beiden Themenbereiche hätte sich seitdem auch stark weiterentwickelt. Daher wirft Lemaire in ihrem Artikel die Frage auf, wie es sein kann, dass laut einer Umfrage unter Jugendlichen in Toulouse immer noch so viele angaben, zu wenig darüber zu wissen. Bei den Jugendlichen, die angegeben hatte nichts oder nur sehr vage darüber Bescheid zu wissen, habe es sich zudem, so Lemaire (2006: 97), oft um Menschen mit Migrationshintergrund gehandelt. Vor allem für jene sei eine angemessene Behandlung in der Schule wichtig. Dem Schulunterricht fiele dabei die essentielle Aufgabe zu, der Spaltung der Gesellschaft entgegen zu wirken.

Chenntouf (2009: 150) erklärt, wie die anfängliche begeisterte Vermittlung der Kolonisation übergang in ein Verschweigen des Algerienkrieges und der Entkolonialisierung. Auch Lemaire (2006: 100) weist darauf hin, dass in den 1960er Jahren bis in die 1980er Jahre über die Kolonialzeit im Schulunterricht quasi Stillschweigen herrschte. Der Grund dafür sei unter anderem gewesen, dass die Staaten zwar nun unabhängig waren, der offizielle Diskurs jedoch bis zuletzt die angebliche Akzeptanz des Kolonialsystems unter den Kolonisierten sowie die Sinnhaftigkeit der französischen Errungenschaften und der Zivilisierungsmission verbreitet hatte. In den 1980er Jahren jedoch änderte sich die Situation wie zuvor erwähnt allmählich und der Kolonialismus fand Einzug in den Schulunterricht (Lemaire 2006: 100).

Dem Geschichteunterricht etwas über ein Jahrzehnt nach dieser Phase des Schweigens widmet sich unter anderem Manceron (2003: 16). Dieser erklärt, dass sich der Unterricht über die französische Kolonialherrschaft und die Zeit der Entkolonialisierung schwierig gestaltet habe und von zwei gegensätzlichen Sichtweisen dominiert worden sei. Nachdem die Kolonialzeit zuerst hochgepriesen worden und danach eine Zeit lang einfach nicht behandelt worden sei, hätten die Lehrpersonen zu diesem Zeitpunkt, d.h. um die Jahrtausendwende, zwei komplett verschiedene Ansätze zur Auswahl gehabt.

Dies zeige sich besonders anschaulich am Beispiel des Algerienkriegs. Die einen würden die Ansicht vertreten, dass die relativ ruhig verlaufende, friedensstiftende französische Präsenz noch lange hätte andauern können, wäre sie nicht von Fanatikern durch barbarische Gewalt beendet worden (Manceron 2003: 16). Auch Maschino (2001: 8) schreibt, dass man immer

noch die vielfach vertretene Überzeugung sehe, dass trotz bedauerlicher, doch aber unvermeidlicher Fehler seitens Frankreich die Kolonien auch stark davon profitiert hätten, etwa bei Infrastruktur, medizinischer Versorgung und Schulen. Diese Ansicht würde auch von LehrerInnen und HistorikerInnen geteilt (Maschino 2001: 8). Als Beispiel führt Maschino (2001: 8) folgende Äußerung einer Lehrperson einer Pariser Eliteschule an:

Oui, la colonisation a eu du positif [...]. On a quand même légué à l'Algérie des infrastructures modernes, un système éducatif, des bibliothèques, des centres sociaux.

(Maschino 2001: 8)

Es habe jedoch auch eine andere Sichtweise gegeben und zwar jene, die den Algerienkrieg als einen gerechtfertigten Unabhängigkeitskampf gegen die Gewalt und Ungerechtigkeit unter dem kolonialen System Frankreichs betrachtete. Die Lehrperson habe sich schließlich zwischen diesen zwei Standpunkten und ohne jegliche offizielle Vorgabe seitens der offiziellen Bildungsträger gesehen (Manceron 2003: 16).

Da es keine Vorgaben gebe, stehe es den Lehrpersonen frei, sich selbst für eine Sichtweise zu entscheiden und diese zu vermitteln oder bloß Daten ohne eigentliche Analyse der Geschehnisse zu lehren. Auch wenn es im französischen Geschichtsunterricht um die Vermittlung von Werten gehe, würde dies bei diesem konkreten Teil der Geschichte oft ausgelassen. Da die Unterscheidung zwischen zwei Sichtweisen oft schwer falle, würde das Weglassen dieser Epoche oft als die einfachste Methode angesehen werden und sei daher die allgemeine Tendenz in den Lehrplänen und offiziellen Anweisungen (Manceron 2003: 16).

Dennoch hätten die LehrerInnen die Möglichkeit, eventuelle Lücken zu füllen, so Jean-Pierre Rioux, Inspektor für das Fach Geschichte. Maschino (2001: 8) aber weist daraufhin, dass die Möglichkeit zwar bestünde, jedoch nichts die LehrerInnen verpflichte und es ihnen eher nahegelegt werde, sich nicht mit Details zu befassen.

Maschino (2001: 8) betont, dass die LehrerInnen nicht gezwungen würden, den Algerienkrieg und die Kolonialherrschaft Frankreichs nach einer bestimmten Art und Weise zu lehren, sondern es ihnen frei stehe, den Unterricht nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Diese Freiheit sei jedoch ausgesprochen schwer umzusetzen. Denn zwischen der Kolonialisierung Algeriens, die in der *Première* behandelt wird, und der Entkolonialisierung, die erst wieder in der *Terminale* zum besprochen wird, finden Themen wie etwa 'das Kolonialsystem' und 'der Widerstand' keinen Platz. Da am Schluss der Brevet bzw. das Baccalauréat stehen, d.h. standardisierte Prüfungen, muss alles ausreichend behandelt werden und die Lehrperson könne sich nicht zu lange mit Details aufhalten.

Maschino (2001: 8) kritisiert auch, dass viele LehrerInnen gar nicht imstande seien, ihren Unterricht so zu gestalten, dass er nicht den vorgegebenen Materialien und Meinungen entspricht, sondern diese hinterfragt, da sie selbst von der republikanischen Schule geprägt seien und selbst möglicherweise den Algerienkrieg nicht im Detail durchgenommen hätten. Aber nicht nur die Ausbildung der LehrerInnen habe negative Auswirkungen auf die schulische Vermittlung, Maschino (2001:8) spricht auch von Überlegungen zu diesem Zeitpunkt, die Geschichtestunden im Lehrplan in Zukunft zu kürzen beziehungsweise Geschichte gar zum Wahlfach werden zu lassen.

Für die nicht ausreichende Behandlung würden jedoch nicht nur der überladene Lehrplan und Zeitmangel verantwortlich sein, sondern auch die Tatsache, dass jene Zeit, die geprägt war von den brutalen Auswüchsen der französischen Armee, von Feigheit und Messen mit zweierlei Maß nicht besonders 'angenehm' zu unterrichten sei (Maschino 2001: 8).

Manceron (2003: 17-18) geht sogar so weit, dass er eben dieses Verschweigen der negativen Inhalte der französischen Geschichte wie etwa der paradoxen, rassistischen Lehren, die von vielen Republikanern vertreten wurden und deren Folgen, unter anderem für Diskriminierung und Gewalt im heutigen Frankreich mitverantwortlich macht.

Zusammengefasst sei der Unterricht in den Schulen laut Maschino (2001: 8) nicht in der Lage, die SchülerInnen über die Gegebenheiten im Kolonialsystem entsprechend zu informieren. Dadurch wäre es ihnen auch zum Beispiel nicht möglich, den Algerienkrieg, der ja lange offiziell nicht einmal als solcher bezeichnet wurde, zu verstehen. Es würde gar mit allen Mitteln versucht, mit Hilfe der Stundeneinteilung, des Lehrplans, der Schulbücher etc., dieser problematischen Epoche in der Schule so wenig Aufmerksamkeit wie möglich zu schenken.

Weiter liefert Maschino in seinem Artikel in diesem Zusammenhang ein beachtenswertes Zitat. Dieses stamme von Jean-Pierre Rioux, bei dem es sich um den bereits erwähnten Inspektor für Geschichte handelt:

Au nom de quoi faudrait-il s'attarder délibérément sur la guerre d'Algérie ?
Pourquoi ne pas s'attarder sur la guerre du Vietnam ou le Kosovo ? C'est un peu sans fin. Et au détriment d'aspects plus flatteurs ou plus positifs du siècle.

(Maschino 2001: 8)

Rioux habe also die Frage aufgeworfen, warum man sich denn länger mit dem Algerienkrieg beschäftigen sollte, denn dann könnte man auch noch so viele andere Themen behandeln, dass es kein Ende nehmen würde. Hier scheint Rioux jedoch die Tatsache zu übersehen, dass die anderen genannten Kriege nicht Teil der französischen Geschichte sind. Eine längere

Beschäftigung damit scheint daher mehr als gerechtfertigt und eine Abneigung dagegen lässt sich nur schwer erklären. Vielleicht liegt die Erklärung auch im zweiten Teil des Zitats, in dem Rioux als weitere Begründung angibt, dass es sich dabei nicht um positive und schmeichelhafte Abschnitte dieses Jahrhunderts handle. Der Geschichtsunterricht jedoch kann nicht immer nur die positiven Seiten herausstreichen und ein Loblied auf die eigene Nation singen.

An dieser Stelle drängt sich ein Absatz aus Vergès (2006: 34) Buch *La mémoire enchaînée: Questions sur l'esclavage* auf:

Mais l'histoire de la traite et de l'esclavage n'est-elle pas **l'histoire de la France** ? N'est-ce pas la France qui a participé à ce commerce et lui a donné une légitimité administrative et juridique ? N'est-ce pas la France qui a colonisé et déporté sur ses colonies des milliers de captifs ? Cette histoire est la sienne, et ce n'est pas la faute des populations issues de l'esclavage si **elle souffre d'amnésie**.

(Vergès 2006: 34; eigene Hervorhebung)

Auch wenn es hier speziell um die Sklaverei geht, das eigentliche Thema ihres Werks, so geht es auch um die französische Kolonialzeit und auch in Bezug auf den Algerienkrieg lässt sich eine Parallele erkennen. Denn unangenehme Teile der französischen Geschichte wurden lange Zeit ausgeblendet und, so vermittelt das von Maschino angeführte Zitat, dies scheint bei manchen Franzosen wohl immer noch der Fall. Von der persönlich geprägten Vermittlung durch die Lehrperson, soll sich der nun folgende Teil einem etwas offiziellerem Teil des Unterrichts widmen: dem Schulbuch.

5.4.4. Um das Jahr 2000 durchgeführte Schulbuchanalysen

Lemaire (2006: 99) erklärt, dass obwohl die LehrerInnen zwar mittlerweile über eine Vielzahl von Unterrichtsmitteln verfügten, das Schulbuch eines der wichtigsten und das am meisten genutzte Utensil bleibe. Deshalb böten sich diese als eine reichhaltige Quelle für eine Analyse der Inhalte an, die der Staat vermitteln möchte und auch der zu einem bestimmten Zeitpunkt vorherrschenden ideologischen Tendenzen.

Die folgenden Aufzählungen beinhalten einige Kritikpunkte, welche Maschino (2001: 8) zu diversen Schulbüchern anführt. Für die analysierten Bücher gibt Maschino an, dass diese in den Jahren 1995 oder 1999 die Schulstufen *Troisième* und *Terminale* erschienen seien. Dazu erwähnt Maschino in den meisten Fällen den Namen des Verlags, jedoch keine genauen Seitenzahlen. Warum genau diese zwei Schulstufen ausgewählt wurden, geht aus dem Artikel leider nicht hervor und ist etwas fragwürdig, da der Kolonialismus zu diesem Zeitpunkt als auch

heutzutage am Lehrplan der *Quatrième*² und der *Première*³ stehen und auch Chenntouf (2009: 150) schreibt, dass dieses Thema in den Schulstufen *Quatrième* und *Première* zu behandeln sei. Dennoch erweisen sich seine Kritikpunkte als hilfreiche Basis für einen späteren Vergleich mit aktuellen Schulbüchern.

5.4.4.1. Algerienkrieg – Bilanz und Hintergründe

Laut Chenntouf (2009: 150) weisen die Schulbücher einige Lücken auf, dabei würde insbesondere die Bilanz der Kolonisation in allen Werken fehlen. Es scheint jedoch nicht die Bilanz selbst zu sein, sondern die Art wie diese präsentiert wird, die Chenntouf (2009: 150) stört. Denn weiter schreibt er, dass es sich dabei um indirekte und punktuelle Informationen handle, die den Eindruck vermittelten, dass die französische Kolonisation in erster Linie positiv für die Kolonien zu werten sei und dies nur im geringsten Ausmaß auch für Frankreich selbst.

Außerdem kritisiert Chenntouf (2009: 150), dass die Behandlung der Kolonisation eben nur in den Schulstufen *Quatrième* und *Première* vorgesehen sei, was dazu führe, dass eine Lücke von zwei Jahren entstehe und keine Kontinuität gewährleistet werde. Dieser Umstand würde auch von vielen Lehrern und Lehrerinnen kritisiert, sowie die Tatsache, dass die Art und Weise wie die kolonialen Eroberungen stattgefunden haben und wie das Kolonialsystem strukturiert war und damit zusammenhängende Themen wie Gewalt, Krieg, Ungleichheit etc. nicht ausreichend behandelt würden (Chenntouf 2009: 150). Maschino (2001: 8) schreibt gar, dass die Kolonialzeit Frankreichs in den Schulbüchern als „une belle aventure intellectuelle“ und „globalement positif“ dargestellt werde.

In den Schulbüchern würden die SchülerInnen überhäuft von Bildern, welche die zivilisatorische Mission Frankreichs sichtlich preisen, jedoch jeglicher geopolitische und materielle Nutzen, den die Kolonisatoren daraus zogen, würde nicht thematisiert. Dabei hätten sie nicht die Möglichkeit, die Kolonialherrschaft in ihrer eigentlichen Beschaffenheit zu betrachten, wie es die Kolonisierten erlebten. Jegliche Formen von Ungleichheit, Ungerechtigkeit und Rassismus würden mit Ausnahme des Schulbuchs *Bréal* für die Stufe *Terminale* nicht behandelt. In weiterer Folge werde ihnen dadurch nicht die Möglichkeit

² <http://eduscol.education.fr/cid99022/s-approprier-les-differents-themes-programme.html> (letzter Aufruf: 20.05.2017).

³ <http://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html> (letzter Aufruf: 20.05.2017).

gegeben, die Vorgänge und die sich gegenüberstehenden Seiten des Algerienkriegs als auch die Hintergründe der Entkolonialisierung nachzuvollziehen (Maschino 2001: 8).

Auch Benjamin Stora habe diese prekäre Situation folgendermaßen beschrieben: Da weder die Situation der Algerier behandelt werde, noch die Geschichte der nationalistischen Bewegung thematisiert und auch die wichtigsten Widerstandskämpfer nicht vorkämen - „bref, comme on n’explique pas aux élèves ce qu’a été la colonisation“ - seien die SchülerInnen nicht imstande zu verstehen, aus welchen Gründen es zur Dekolonisation kam (Stora in Maschino 2001: 8).

5.4.4.2. Kritik an den verwendeten Begriffen

Die meisten Schulbücher würden den Algerienkrieg zwar behandeln, jedoch nicht beschreiben, um was für einen Krieg es sich handelte. So sei es etwa undenkbar, diesen in den Schulbüchern als Befreiungskrieg oder koloniale Zurückeroberung bezeichnet zu finden. Einzig das Schulbuch *Bréal*, welches das Kapitel zum Algerienkrieg mit den Worten „Du droit des peuples à disposer d’eux-mêmes“ betitelte, trage der eigentlichen Beschaffenheit dieses Krieges Rechnung (Maschino 2001: 8).

Darüber hinaus kritisiert Maschino (2001: 8) die folgenden Bezeichnungen, die in den Schulbüchern verwendet wurden:

- „*séparation douloureuse*“ (Verlag Hachette)
- „*déchirements coloniaux*“ (Verlag Magnard)
- „indépendance « *arrachée* », avec guillemets“
- „aux Européens, aux colons, aux parachutistes s’opposent des musulmans, des fellaghas, des terroristes – jamais des maquisards, des résistants, des patriotes.“

(Maschino 2001: 8; kursiv Autor)

Die gewählten Bezeichnungen zeigen deutlich die Betrachtung aus französischer Perspektive. So verbinden die ersten beiden Beispiele den Zerfall des Kolonialreichs mit einem Gefühl der Trauer und des Schmerzes, da das Kolonialreich ja ‘zerrissen’ werde, womit eine ursprüngliche Einheit impliziert wird. Am dritten Beispiel kritisiert Maschino die Zeichensetzung, da die Unabhängigkeit nur unter Anführungszeichen entrissen wurde und es damit suggeriere, dass dies nicht tatsächlich der Fall war. Als letztes Beispiel führt Maschino hier die Bezeichnungen für Menschen der beiden oppositionellen Gruppen an. Dabei kritisiert er, dass für die algerische Seite negativ konnotierte Bezeichnungen verwendet wurden, und nicht etwa jene, die während des Zweiten Weltkriegs Verwendung fanden, als Frankreich unter der deutschen Besatzung zu

leiden hatte⁴. Am deutlichsten zeigt sich diese Tatsache etwa in der Gegenüberstellung der Bezeichnungen *Terroristen* und *Patrioten*. Auch die Bezeichnung *musulmans* führt Maschino an, ohne weiteren Kommentar. Hier drängt sich sicherlich die Frage auf, warum in diesem Zusammenhang der Fokus auf die Religion der Algerier gelegt wurde.

In Bezug auf die Bezeichnungen für die algerischen Kämpfer erweist sich auch ein Ausschnitt eines Interviews Maschinos mit einer Professorin als aufschlussreich:

« L’occupant ? [...] Mais vous perdez la tête ! L’occupant, c’est Klaus Barbie à Lyon. » Et Massu à Alger, non ? « Ah non, dit-elle en s’étouffant presque, vous exagérez ! Pourquoi vouloir assimiler à la colonisation autre chose ? »

(Maschino 2001: 8)

Dieses Zitat zeigt, dass dieser Lehrperson die Vorstellung Frankreichs als Besatzungsmacht wohl nie in den Sinn gekommen wäre. Denn dieses Wort scheint nur mit den Deutschen während des Zweiten Weltkrieges assoziiert. Natürlich ist die Kritik hier nicht ganz ungerechtfertigt, da es sich hier sicherlich um zwei unterschiedliche Situationen handelt, dennoch sollte ein Vergleich dieser zwei nicht grundsätzlich unmöglich gemacht werden.

5.4.4.3. Algerienkrieg – Fehlende Ereignisse, Fokus auf andere Länder

Im Kontext des Algerienkrieges würden außerdem wichtige Fakten und Ereignisse laut Maschino (2001: 8) in den Schulbüchern ausgelassen. Dazu zählt er unter anderem „les massacres de Sétif en 1945“ als auch „le carnage de Philippeville en août 1955“ (Maschino 2001: 8). Außerdem würden überwiegend nur die geschichtlich bedeutendsten Ereignisse des Algerienkrieges genannt.

Maschino (2001: 8) kritisiert ebenso, dass der Algerienkrieg in der *Terminale* nicht in einem eigenen Kapitel behandelt werde, sondern nur als Teil und Beispiel des Themas „Emancipation des peuples colonisés“. Außerdem gebe es die Tendenz, so die Aussage eines von Maschino (2001: 8) erwähnten Lehrers, dass manche LehrerInnen den Fokus beim Thema Dekolonisation nur auf Indien oder Indonesien legten oder diese im Zusammenhang mit der IV. Republik und daher aus der französischen Perspektive betrachteten.

Auch Chenntouf (2009: 149) schrieb, dass eine Analyse der Schulbücher und der Lehrpläne aus Frankreich und den Maghreb-Staaten zeige, dass sich die Vermittlung in der Praxis sehr nationsgeprägt gestalte, wenngleich ein globaler Ansatz bei der Vermittlung der

⁴ <http://larousse.fr/dictionnaires/francais/maquis/49319> (letzter Aufruf: 15.05.2017).

Kolonisation der Komplexität des Themas sicherlich Rechnung tragen würde (Chenntouf 2009 : 149). Im Falle Frankreichs sei das Hauptaugenmerk dabei auf die Geschichte innerhalb Frankreichs gerichtet, wodurch das Thema der Entkolonialisierung mehr als dazugehöriger Anhang betrachtet werde (Chenntouf 2009: 149-151).

5.4.4.4. Algerienkrieg – Folter

Zum Thema Folter kritisiert Maschino (2001: 8), dass zwar alle Schulbücher diese ansprechen würden, jedoch die meisten in verharmlosender Art und Weise. Dazu führt Maschino (2001: 8) unter anderem folgendes Beispiel an: „*Certains militaires utilisent la torture*“ (kursiv Autor). Maschino gibt an, dass er dieses aus dem Schulbuch vom Verlag Hatier entnommen habe. Das Zitat impliziert eindeutig, dass es sich nur um *einige* Soldaten gehandelt hätte und dass Folter daher nicht generelle Praxis gewesen wäre.

Ebenso wie folgendes Zitat aus dem Schulbuch des Verlags Belin: „les massacres d’Européens entraînent une répression très dure « et même des tortures de la part de l’armée »“ (Maschino 2001: 8). Auch in diesem Zitat vermittelt die Ausdrucksweise den Eindruck, als hätte es sich bei der Folter nur um eine Ausnahme gehandelt und als wäre diese die unabwendbare Reaktion auf die von Algeriern verübten Massaker gewesen.

Auch im Schulbuch von Hachette finden sich verharmlosende Aussagen, wie etwa „C’est regrettable, mais l’armée y est « contrainte »“ (Maschino 2001: 8; kursiv Autor). In dieser Beschreibung, die sich auf die Folter bezieht, wird der Eindruck vermittelt, als ob die französische Armee sich zur Anwendung von Folter quasi gezwungen sah, auch wenn dies ja angeblich bedauerlich sei.

Generell sei zu beobachten, dass die Folter immer zusammen mit den Attentaten behandelt werde, ja gar im selben Satz auftauche. Dabei werde impliziert, dass diese zur Verhinderung der Attentate nötig gewesen wäre, womit das Bild vermittelt werde, dass der Zweck hier also die Mittel heilige (Maschino 2001: 8).

Außerdem habe ein Verantwortlicher beim Verlag Hachette, in dessen Schulbuch zuvor nichts zur Folter zu finden gewesen sei, auf die Frage, weshalb dieser Aspekt fehle, geantwortet:

On est bien obligé de tenir compte des groupes de pression, du lobby de l’armée, par exemple [...] Nous avons fait le choix de ne pas citer la torture, qui est un sujet polémique. Un manuel n’est pas une tribune... On ne s’interdit pas de citer les faits, naturellement, mais il y a trois ans, quand le manuel a été écrit, donc avant le livre

et les aveux de Massu, la torture n'était pas encore un fait historique.

(Maschino 2001: 8; kursiv Autor)

Als Rechtfertigung bezieht sich der Verantwortliche also auf die im Jahr 2000 erschienenen Berichte zur Folter, unter anderem von General Massu, welche bereits zuvor in diesem Kapitel dieser Arbeit angesprochen wurden. Da die Folter bis dato noch nicht offiziell verurteilt worden sei, wenngleich sie bekannt war, habe sie keinen Platz im Schulbuch gefunden. Zu Beginn des Zitats rechtfertigt sich der Verantwortliche des Verlags außerdem mit dem Argument, dass es Lobbyismus seitens verschiedener Interessensgruppen gegeben habe. Dieser wird zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Arbeit nochmals aufgegriffen (Punkt 5.3.1.), wenn der umstrittene Gesetzesartikel zur französischen Kolonialzeit aus dem Jahr 2005 thematisiert wird.

Laut Maschino (2001: 8) handle es sich bei diesem Schulbuch zwar um einen Sonderfall, was die komplette Auslassung der Folter betrifft, jedoch würde der Großteil der anderen Schulbücher ebenso bestimmte Fakten ausblenden.

5.4.4.5. Fehlende Informationen zum Widerstand

Generell würden nur wenige Zahlen genannt werden. So wäre zum Beispiel nicht genauer ausgeführt, dass mehr als zwei Millionen Menschen nach Algerien einberufen wurden. Zudem würde der Widerstand innerhalb Frankreichs gegen eine Rückeroberung Algeriens fast nicht erwähnt. Ebenso würde in diesem Zusammenhang nur von einigen wenigen Schulbüchern der Rücktritt des General Bollardière oder auch das Werk *La Question* von Henri Alleg sowie das „Manifeste des 121“ behandelt (Maschino 2001: 8). Bei letzterem handelt es sich um eine Deklaration, die im Jahr 1960 von Intellektuellen wie Jean-Paul Sartre und Simone de Beauvoir unter anderem unterzeichnet wurde und die ein Recht auf Dienstpflichtverweigerung während des Algerienkriegs einforderte (Cédelle 2014).

Außerdem würden weitere wichtige Werke wie *Le Déserteur* fehlen (Maschino 2001: 8). Bei diesem Werk handelt es sich zum Beispiel um ein antikolonialistisches Manifest, das von Jean-Louis Hurst unter dem Pseudonym Maurienne verfasst wurde. 1960 veröffentlicht, wird es noch im selben Jahr verboten und sowohl der Autor als auch der Herausgeber werden unter Vorwurf des Aufrufs zum Ungehorsam zur einer Geldstrafe verurteilt (Cédelle 2014). Auch andere verbotene Bücher und Filme würden von keinem der Schulbücher präsentiert (Maschino 2001: 8). Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Maschino (2001: 8) hier die fehlenden Informationen über die französischen Gegner des Algerienkriegs, ihre Werke und deren Zensur kritisiert.

Auch Lemaire (2006: 101) merkt kritisch an, dass in den Schulbüchern Autochthone und Kolonisierte, ja der Platz der ‘Anderen’ in der Geschichte fehlen würde. Nur anonyme Opfer, charismatische Führungspersonlichkeiten wie Gandhi oder Feinde würden es in die Schulbücher schaffen.

5.4.4.6. Mangelnde Aufarbeitung der politischen und sozialen Folgen

Ein weiteres Thema seien die politischen und sozialen Folgen des Krieges, welche nicht ausreichend thematisiert würden. Was mit Bevölkerungsgruppen, wie den sogenannten *Harkis* und *Pieds-noirs* geschah ebenso wie mit den teils traumatisierten Soldaten, werde nicht behandelt. Auch die Verwüstung und Zerstörung, mit der sich Algerien nach dem Krieg konfrontiert sah, würde nicht thematisiert. So werde der Eindruck hinterlassen, dass ein Krieg ohne einen bestimmten Grund, da dieser nicht geklärt wurde und ohne jegliche Spuren zu hinterlassen, zu Ende gegangen sei. Maschino (2001: 8) schreibt etwas zynisch, dass dadurch also keine Gefahr entstände, dass SchülerInnen zum Nachdenken darüber gebracht würden (Maschino 2001: 8).

Abschließend zu diesem Kapitel erweist sich ein Zitat von Sandrine Lemaire, einer Geschichteprofessorin und Forscherin aus Maschinos (2001: 8) Artikel als richtungsweisend:

Les manuels sont de véritables véhicules de l’histoire officielle [...]. Ce sont des échantillons particulièrement révélateurs de ce qu’un Etat veut faire passer en tant que mémoire. (Maschinos 2001: 8; kursiv Autor)

Dieses Zitat weist auf den Einfluss, den ein Staat auf die im Schulbuch zu findenden Inhalte haben kann, hin und das folgende Kapitel, das sich mit einer aktuelleren Unterrichtsanalyse befasst, wird zeigen, welche weitreichenden Auswirkungen ein politischer Erlass haben kann.

5.5. Unterrichtsanalyse aus dem Jahr 2012

Heutzutage hätten die Schulbücher für Geschichte in Frankreich zwar einen geringeren Einfluss, dennoch stünden die Inhalte der Bücher und das Wissen, das diese vermitteln, in gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Debatten zur Diskussion. Sehr umstrittene Themen rund um den Geschichtsunterricht seien dabei einerseits vor allem die französische Kolonialzeit und der Algerienkrieg und andererseits die Schwierigkeiten der Integration und Migration in

Frankreich. Das beste Beispiel dafür sei sicherlich die Debatte um den Gesetzesartikel 4 des Gesetzes vom 23. Februar 2005 (Grindel 2012: 285-286).

5.5.1. La loi du 23 février 2005

Der Artikel 4 des Gesetzes vom 23. Februar 2005 hat zahlreiche Debatten ausgelöst und zeigt deutlich, wie sehr die Meinungen zur französischen Kolonialzeit noch immer divergieren. Mit dem Gesetz sollte die Dankbarkeit Frankreichs gegenüber den Menschen ausgedrückt werden, die in den ehemaligen Kolonien von Frankreich gedient hatten (Chenntouf 2008: 154). Ein Absatz im Artikel 4 dieses Gesetzes verlieh ihm jedoch „den Charakter eines Geschichtsgesetzes“, so Grindel (2012: 286). Mit der Intention das Ansehen der ehemaligen Kämpfer in der Öffentlichkeit wieder zu stärken, sollte die Vermittlung einer gewissen Sichtweise im Unterricht festgesetzt werden und zwar sowohl im Lehrplan als auch als Folge in den Büchern (Grindel 2012: 286).

Der umstrittene Artikel 4 lautete wie folgt:

Article 4

Les programmes de recherche universitaire accordent à l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite.

Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit.

La coopération permettant la mise en relation des sources orales et écrites disponibles en France et à l'étranger est encouragée.

(Die Französische Republik 2005 : 158 ; eigene Hervorhebung)

In den Lehrplänen sollte also die positive Rolle der französischen Präsenz in den Überseegebieten und da vor allem in Nordafrika betont werden. Den Kämpfern der französischen Armee sollte aufgrund ihrer erbrachten Opfer höchste Ehre zuteilwerden.

Laut Kalter und Rempe (2011: 160) sei die Verabschiedung dieses Gesetzes auf den Einfluss „gedächtnispolitischer Lobbyarbeit ehemaliger Algerienfranzosen“ zurückzuführen. Das Resultat war jedoch ein energischer Protest von GeschichtswissenschaftlerInnen (Kalter & Rempe 2011: 160) und Menschen aus den Ländern der einstigen Kolonien, darunter vor allem aus Algerien (Stenzel 2007: 357). Kritik kam aber auch seitens der GeschichtelehrerInnen, die

dem Versuch der Politik, eine bestimmte Sichtweise auf ein geschichtliches Ereignis im Gesetz festzuschreiben und Schulbücher dementsprechend zu gestalten, kritisch gegenüberstanden. Im Zentrum der Diskussionen standen die Fragen, wie der Kolonialismus Frankreichs tatsächlich bewertet werden sollte und welche Funktion Schulbücher zu erfüllen hätten (Grindel 2012: 286).

Darüber hinaus führte es zu der Debatte, inwieweit es überhaupt zulässig sein sollte, dass das Parlament die Geschichte in einer bestimmten Weise deute. Nach diesen teils heftigen Reaktionen wurde fast ein Jahr später, am 15. Februar 2006, die kontroverse Stelle von diesem Gesetzesartikel (Kalter & Rempe 2011: 160) unter dem damaligen Präsidenten Jacques Chirac entfernt (Vergès 2010: 107). Fortan lautete der Artikel 4 dieses Gesetzes folgendermaßen:

Article 4

Les programmes de recherche universitaire accordent à l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite.

La coopération permettant la mise en relation des sources orales et écrites disponibles en France et à l'étranger est encouragée.

(Die Französische Republik 2006 : 160)

Die Tatsache, dass bei der neuen Version des Gesetzestexts der umstrittene Teil schlichtweg gestrichen wurde, verrät bereits viel über den französischen Umgang mit der Kolonialzeit. Die übrig gebliebene Formulierung „la place qu'elle mérite“ lässt Platz zur individuellen Interpretation. Im Grunde genommen handelt es sich damit nicht wirklich um eine reflektiertere Stellungnahme, sondern die Art der Abänderung zeigt im Endeffekt deutlich, dass es keine öffentliche Position dazu gibt und diese stattdessen einfach umgangen wird. Es handelt sich genau um jene Art der Unterrichtsgestaltung, die zuvor von Manceron (2003: 16) kritisiert wurde: ohne offizielle Vorgabe und konfrontiert mit zwei unterschiedlichen Sichtweisen, versuchten einige Lehrpersonen das Thema Kolonialismus möglichst wenig zu behandeln.

Zu guter Letzt zeigt es außerdem, dass sich die französische Kolonialzeit als ein komplexes und vielschichtiges Unterrichtsthema mit konträren Betrachtungsweisen erweist. So schreibt auch Stenzel (2007: 357): „Diese Affäre zeigt, dass es über die koloniale Vergangenheit Frankreichs keinen Konsens in der Erinnerungskultur gibt.“

Die Diskussionen um diesen Gesetzesartikel bringen jedoch einen neuen Ansatz bei der Aufarbeitung der französischen Kolonialzeit. Denn, wie bereits erwähnt, wurde dadurch die Methode, ein geschichtliches Ereignis im Kollektiv anhand der „lois mémorielles“ zu betrachten und deren Interpretation festzulegen, hinterfragt. Mit dem Resultat, dass danach keine derartigen Gesetze mehr verabschiedet wurden. So wurde erkannt, dass es nicht zielführend ist, in einer multikulturellen Gesellschaft eine einzige Version der Geschichte festzuschreiben und die Geschichte nur aus einer Perspektive zu deuten (Grindel 2012: 286-287).

5.5.2. Auswirkungen auf die schulische Vermittlung

Die Bildungspolitik um das Jahr 2000 hatte einen positiven Effekt auf die Lehrpläne und Schulbücher für Geschichte. So wurden seitdem Kolonialismus, Algerienkrieg und Dekolonisierung, aber auch die damit verbundene Migration darin verstärkt thematisiert. Dabei sei besonders ein Unterschied in der schulischen Auseinandersetzung mit dem Algerienkrieg festzustellen, nämlich die Tendenz entgegen einer einseitigen Betrachtungsweise, so Grindel (2012: 288).

Für den auf dieses Kapitel folgenden Vergleich zweier Schulbücher erweist sich besonders der Hinweis Grindels (2012: 288) als nützlich, dass in der Schulstufe *Première*, in welcher „die Geschichte von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts“ zu behandeln ist, im Jahr 2010 eine Reform des Lehrplans stattgefunden hat. So sei es zu begrüßen, dass dieser nunmehr vorgibt, „Kolonisation und Dekolonisation [...] gemeinsam zu behandeln“ (Grindels 2012: 288). Während diese zwei Themen zuvor getrennt behandelt wurden, verspreche die gleichzeitige Auseinandersetzung den Vorteil „eines themenbezogenen Zugangs, der historische Prozesse in ihrer langen Dauer und [...] ihrem Zusammenhang sowie im Rahmen einer Gesamtschau auf das 20. Jahrhundert erfasst“ (Grindel 2012: 288-289).

Bei ihrer Analyse des Lehrplans weist Grindel (2012: 289) einerseits daraufhin, dass dieser Kolonisation und Dekolonisation als eines von fünf zu behandelnden Themen für die *Quatrième* vorgibt. Anhand der Beispiele der Weltausstellung und generell der Kolonialisierung Afrikas soll das Thema des Kolonialismus bearbeitet werden und die Dekolonisierung anhand der unterschiedlichen Beispiele Algeriens und des britischen Indiens. Positiv sei auch hervorzuheben, dass dadurch „der Lehrplan dem Kolonialismus [...] eine zentrale Bedeutung für das Verständnis des 20. Jahrhunderts“ zuspricht. Andererseits sei für

die Behandlung dieses Themas circa um die Hälfte weniger Zeit angesetzt als zum Beispiel für die der beiden Weltkriege (Grindel 2012: 289).

In den französischen Schulbüchern sei vermehrt die Tendenz zu beobachten, dass sie dem Lehrplan folgend die Kolonialzeit sowohl aus der Perspektive von Frankreich als auch aus jener der ehemaligen Kolonien darstellten. Außerdem werde bei der Aufbereitung darauf geachtet, vor allem auch Quellen aus den ehemaligen Kolonien heranzuziehen (Grindel 2012: 289).

In ihrer Analyse bezieht sich Grindel (2012: 289-290) auf das von David Colon 2011 herausgegebene Schulbuch *Histoire Ire*. Dabei beschreibt Grindel (2012: 289), dass vor allem Bilder genutzt werden, um verschiedene Perspektiven aufzuzeigen. Das Bild der Marianne, welches die republikanischen Werte und im weiteren Zusammenhang die damit verbundene Zivilisierungsmission Frankreichs versinnbildlichen soll, werde etwa mit einem afrikanischen Bild kontrastiert, welches den kriegerischen Widerstand der Äthiopier gegen die italienische Eroberung im Jahr 1896 repräsentiert, um im weiteren Sinn die erobernden Europäer und die einheimische Auflehnung gegen sie hervorzuheben. Durch diese beiden kunstvollen Abbildungen werde der geringe Unterschied zwischen angeblich primitiveren Völkern und westlicher Kultur gut vermittelt (Grindel 2012: 289-290).

Zudem vergleicht Grindel (2012: 290) das Schulbuch *Histoire Ire* von Michael Winter aus dem Jahr 2003 mit dem Werk von Jean-Michel Lambin *Histoire Ire* aus dem Jahr 2007. Während Winter im Jahr 2003 noch Titel wie „L'Europe et le monde dominé“ verwendet hatte, um über den Kolonialismus zu sprechen und damit offensichtlich aus europäischer Sicht schreibt, bearbeitet Lambin im Jahr 2007 das Thema im Kapitel „La France de la ‚Belle Époque‘“, wodurch verdeutlicht werde, „welchen Beitrag das Kolonialreich zur inneren Stabilisierung der III. Republik leistete“ und damit über die Probleme innerhalb Frankreichs und seine Rolle im internationalen Machtgefüge hinwegtäuschte (Grindel 2012: 290), wie es bereits zuvor in dieser Arbeit erwähnt wurde (Punkt 4.1.).

Auch die Migration nach dem Ende der Kolonialherrschaft werde in den neueren Schulbüchern thematisiert und beide Ereignisse werden teilweise in Zusammenhang gestellt, unter Titeln wie etwa „De l'indigène à l'immigré“ (Grindel 2012: 291). Darüber hinaus werde in den neuesten Schulbüchern außerdem die Dekolonisierung als ein durchaus von Gewalt begleiteter Prozess dargestellt (Grindel 2012: 293).

Zusammenfassend schreibt Grindel (2012: 294): „[d]ie französischen Schulgeschichtsbücher präsentieren den Kolonialismus also durchaus in postkolonialer

Erweiterung“. Es werden die globalen Auswirkungen bis in die heutige Zeit thematisiert und dabei betont, dass der Kolonialismus auch fester Teil der französischen Geschichte sei. Während das Thema sicherlich aus nationaler Perspektive betrachtet werde und die für Frankreich spezifischen Probleme einbezogen werden, werde die französische Geschichte dennoch aus einer heterogenen Sicht betrachtet und unterschiedliche Meinungen präsentiert, wie es die Thematisierung von Algerienkrieg und Gewalt demonstriere, auch wenn oft gemeinhin eine einseitige Sicht unterstellt werde, wie es auch Chenntouf (2009: 149) kritisiert hat. Zudem würden die Schulbücher zunehmend, wenn auch momentan noch vereinzelt, die Problematik der Banlieues im Zusammenhang mit dem Kolonialismus betrachten (Grindel 2012: 294).

Es lässt sich also festhalten, dass die Analyse in Grindels Artikel durchaus eine positive Entwicklung des Lehrplans und der Schulbücher für Geschichte in Frankreich beschreibt. Daher ist davon auszugehen, dass sich in den Jahren nach der Jahrtausendwende einiges getan hat.

6. Analyse der Schulbücher

Im Folgenden sollen zwei Schulbücher der Verlage Belin und Nathan, die zu den in Frankreich am häufigsten verwendeten Schulbuchverlagen zählen, und ihre Kapitel zu Kolonialismus und dem Algerienkrieg analysiert werden. Die Analyse wird sich auf die zuvor kritisierten Punkte (siehe Kapitel 5.4. -5.5.) stützen und die genannten Schulbücher diesbezüglich nacheinander beleuchten. Die Schulbücher wurden aus zwei verschiedenen Schulstufen gewählt - *Quatrième* und *Première* - um einen größeren Überblick über die Inhalte des französischen Geschichtsunterrichts zu gewähren. Beide wurden im Jahr 2016 veröffentlicht. Da der Lehrplan die Gestaltung des Unterrichts als auch die Inhalte der Schulbücher maßgeblich prägt, folgt dieser Einleitung zuallererst eine kurze Übersicht.

6.1. Das Thema Kolonialismus im Lehrplan

Laut französischem Lehrplan ist für die Schulstufe *Quatrième* die Auseinandersetzung mit den kolonialen Eroberungen und den Kolonialgesellschaften im Kontext des Themas ‘Europa und

die Welt' im 19. Jahrhunderts vorgesehen⁵. Zwei Jahre später in der *Première* sollen sich die SchülerInnen ebenfalls mit dem Kolonialismus beschäftigen – dieses Mal stehen die Ereignisse des 20. Jahrhunderts im Mittelpunkt. Dabei sollen die Zeit der französischen Kolonialherrschaft und die Dekolonisation behandelt werden⁶. In der *Terminale*, der letzten Schulstufe vor dem Baccalauréat, obliegt der Lehrperson die Entscheidung: In ihrer Unterrichtsgestaltung hat diese die Wahl zwischen dem Thema 'Zweiter Weltkrieg in Frankreich' oder dem Algerienkrieg⁷. Die von Chenntouf (2009: 150) zuvor bemängelte Lücke von zwei Jahren ist bei der Auseinandersetzung mit dem Thema also weiterhin im Lehrplan verankert. Die folgende Analyse der Schulbücher wird jedoch zeigen, dass sich in den letzten Jahren dennoch einiges getan hat.

6.2. Schulbuch für die Quatrième, Belin 2016

Der französische Geschichtsunterricht und daher auch das vorliegende Schulbuch beinhaltet aus österreichischer Sicht drei bzw. vier verschiedene Schulfächer: Geschichte, Geographie und Enseignement Moral et Civique. Den Inhalten im Buch nach zu urteilen entspricht letzteres am ehesten den österreichischen Fächern Ethik und Sozialkunde.

Das erste zu analysierende Schulbuch ist für die Schulstufe *Quatrième*, d.h. für SchülerInnen im Alter von 13 Jahren, bestimmt. Der Geschichteteil umfasst drei Themenblöcke: das 18. Jahrhundert und dabei speziell europäische Expansion, Aufklärung und Französische Revolution, gefolgt vom 19. Jahrhundert, einmal mit Fokus auf die Geschehnisse in Europa und der restlichen Welt und einmal die Beleuchtung seiner Gesellschaft, Politik und Kultur. In den ersten zwei Themenblöcken finden sich die Kapitel „Grand commerce et traite négrière au XVIII^e siècle“ und „Conquêtes européennes et sociétés coloniales“. Von insgesamt acht Kapiteln beschäftigen sich somit zwei ausdrücklich mit der Kolonialzeit und auch im Kapitel „La Révolution française et l'Empire“ findet sich eine Doppelseite zum damit im Zusammenhang stehenden Thema Sklaverei (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 4-5).

⁵http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/81/9/C4_HIS_4_Th2_L_Europe_et_le_monde_XIXesiècle-DM_593819.pdf (letzter Aufruf: 18.04.2017)

⁶http://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_series_ES_et_L_mise_a_jour_1ere/54/9/07_Hist_Th4_Q1_Le_temps_des_dominations_coloniales_VF_458549.pdf (letzter Aufruf: 18.04.2017)

⁷http://cache.media.eduscol.education.fr/file/H-G_2015/96/4/Ress_Hist_TermES-L_Them1_memoires_503964.pdf (letzter Aufruf: 18.04.2017)

6.2.1. Nutzen für Frankreich thematisiert

In seiner Analyse schreibt Chenntouf (2009: 150), dass der Nutzen, den Frankreich aus seinen Kolonien zog, nicht ausreichend in den Schulbüchern analysiert würde. Im aktuellen Schulbuch vom Verlag Belin wird beim Themenblock des 18. Jahrhunderts bereits zu Beginn der Reichtum, den französische Händler durch die Überseegebiete und dem damit verbundenen Dreieckshandel erwarben, behandelt. Bereits die einleitende Formulierung bezogen auf den Dreieckshandel, „Comment la façade atlantique de l’Europe s’enrichit-elle au XVIII^e siècle?“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 12) fragt die SchülerInnen, wodurch die Menschen an der Atlantikküste Europas im 18. Jahrhundert zu Reichtum gelangten. Darunter folgen zwei Gemälde: auf der einen Seite das Bild einer bürgerlichen Familie und auf der anderen Seite die Darstellung von nackten gefangenen Sklaven, deren Köpfe sich in einer Art eiserner Schlinge befinden, zwischen zwei weißen, bekleideten und bewaffneten Männern. Der Text unter dem Bild der bürgerlichen Familie erklärt, dass diese Familie dank des internationalen Handels zu Reichtum gekommen ist. Unter dem Bild der Sklaven steht die Frage an die SchülerInnen: „Comment les esclaves sont-ils menés?“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 13). Zunächst wird der Zusammenhang zwischen diesen beiden Bildern nicht explizit angesprochen.

In den darauffolgenden Seiten wird der Nutzen, den die Europäer aus den Kolonien zogen, eindeutig gezeigt. So wird die Bereicherung durch die Ausbeutung der Arbeitskraft der Sklaven und durch die Produkte aus den Kolonien anhand einiger Beispiele erläutert. Dabei wird zunächst auf die Lebensumstände während des Transports der Sklaven eingegangen und es wird gezeigt, dass sie wie Waren behandelt wurden. Dazu dient ein Augenzeugenbericht, veröffentlicht im Jahr 1789, der den Gestank, die Hitze, das Zusammenpferchen, Krankheit und Tod beschreibt. Gefolgt von einer Abbildung des Transports auf den Schiffen und eine dazugehörige Beschreibung, wie die Menschen zu Hunderten eingepfercht und gefesselt in den Schiffen transportiert wurden. Bei dem Bericht scheint es sich zudem um einen Auszug aus einem Originaldokument zu handeln, er bietet daher eine Betrachtung aus nicht-französischer/europäischer Sicht (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 16-17).

Anhand eines weiteren Textauszug wird eine Strecke des Dreieckshandels beschrieben und der Stellenwert, den die schwarzen Sklaven zu dieser Zeit innehatten, am Beispiel des Warenregisters eines Handelsschiffs in Nantes veranschaulicht. „[A] la Côte de l’Or [...] [i]l y aurait traité **691 Noirs** de tous sexes et âges [...]. Il serait arrivé à Saint-Domingue [...] et aurait fait **la vente** des ses Noirs, à l’exception de **50** qui sont **morts avant la vente**.“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 18, eigene Hervorhebung). So wird hier nüchtern beschrieben, wie die

Menschen verkauft wurden und 50 Menschen die Überfahrt nicht überlebt haben. Aus diesem Textauszug lässt sich entnehmen, dass das Hauptaugenmerk der Verfasser des Registers auf dem Handel und dem Verkauf lag. In der nüchternen Feststellung, dass diese vor dem Verkauf gestorben sind, werden keine Details oder Begründungen über die Todesumstände gegeben, wichtig scheint einzig die Zahl und der Verkauf der 'Ware'.

Diesen Eindrücken folgt ein Blick auf den Reichtum der europäischen Händler. Eine Grafik veranschaulicht einfach, womit eine Handelsfamilie aus Nantes ihr Geld verdiente. Dabei ist klar ersichtlich, dass den größten Teil des Gewerbes dieser Familie der Sklavenhandel ausmachte (31,1 %) vor dem Handel mit kolonialen Produkten wie Zucker und Kaffee, Fischfang und anderen Geschäften. Die SchülerInnen werden dazu angeregt, letzteres aus der Grafik zu entnehmen: „Quelles sont les activités principales de cette famille de négociants?“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 19).

Auf derselben Seite befindet sich das Foto eines Hauses von Reedern mit Detailansicht der Verzierungen auf dem Haus. Die Fassade des Hauses zeigt den Kopf eines schwarzen Sklaven. Dies wird auch in der dazugehörigen Textpassage nochmals erläutert: „Sur la façade, le visage sculpté d'une esclave noire rappelle l'origine de la fortune des propriétaires.“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 19).

Die Beschreibung des Sklaventransports und -handels wird der des Reichtums der Händler somit gegenübergestellt und so lässt sich zusammengefasst feststellen, dass das Schulbuch eindeutig darauf aufmerksam macht, dass sich die europäischen Händler durch den Handel mit Sklaven bereichert haben. Auch der kalte, nüchterne, menschenunwürdige Umgang bei Transport und Verkauf wird thematisiert und unterstreicht das alleinige Ziel der Gewinnmaximierung.

Zu Beginn des Kapitels ist außerdem eine Weltkarte zu finden, in der die europäischen Kolonialbesitze eingezeichnet sind und eine Zeitleiste, welche die Zeit Mitte des 17. Jahrhunderts bis zum Ende des 18. Jahrhunderts umspannt und in der unter anderem der *Code Noir* sowie koloniale Eroberungen eingezeichnet sind. Zunächst fehlt dazu eine Erklärung (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 12-13).

Letztere folgt jedoch auf der nächsten Doppelseite anhand des Beispiels der Plantagen auf den Antillen. Man sieht das Bild einer schwarzen Frau mit entblößtem Oberkörper, die Arme an einem Ast über ihr gefesselt und neben ihr eine zweite, schwarze, ebenfalls halbnackte Frau mit einem eisernen Objekt auf ihrem Kopf und einer Kette, die von diesem Objekt zu ihrem Bein

führt und es umschließt. Klein im Hintergrund zwei nackte, dunkelhäutige Personen und zwei weiße, bekleidete Männer. Darunter wird der *Code Noir* beschrieben, von wem, wo und wann er eingeführt wurde. Einer der Gesetzesartikel wird zitiert und es werden drei Arten von Bestrafungen beschrieben. Genannt werden dabei Anketten, körperliche Züchtigung mit Stock und Seil. Wie bereits in Punkt 4.3. dieser Arbeit erwähnt, enthielt dieser Gesetzestext jedoch um einiges brutalere Passagen, die durchaus ebenfalls dargestellt werden hätten können. Es stellt sich die Frage warum ‘nur’ bzw. genau diese drei doch vergleichsweise ‘mild’ anmutenden Formen der Bestrafung ausgewählt wurden (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 15).

Am Ende desselben Kapitels (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 23) findet sich allerdings eine Aufgabe bei der die SchülerInnen mithilfe der Materialien auf der Website des *Comité national pour la mémoire et l’histoire de l’esclavage* eine Präsentation vorbereiten sollen. Auffällig ist hierbei, dass die Seite weitaus kritischere und bedrückendere Bilder aufweist. Sicherlich muss hier das doch relativ junge Alter der SchülerInnen berücksichtigt werden und die Form der Aufgabenstellung ermöglicht der Lehrperson selbst zu entscheiden, inwieweit manche Bilder ihren SchülerInnen zumutbar sind⁸.

Auf einer weiteren Doppelseite findet man den Auszug eines die Sklaverei verurteilenden Textes aus dem Jahr 1773. Dieser von Jacques Henri Bernardin de Saint-Pierre verfasste Text beginnt folgendermaßen: „Je ne sais pas si le café et le sucre sont nécessaires au bonheur de l’Europe, mais je sais bien que ces deux végétaux ont fait le malheur de deux parties du monde.“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 21). Es wird verdeutlicht, dass die (Luxus-) Produkte aus den Kolonien, genauer gesagt deren Anbau und Handel, die Ausbeutung und das Leid anderer Menschen zur Folge hatten. Bei dieser Aufgabe sollen die SchülerInnen die Bedeutung des letzten Satzes im Text erklären: „Ce qui sert à vos plaisirs est mouillé des pleurs et teint du sang des hommes.“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: S. 21).

Wenngleich diese Aufgabenstellung eindeutig die sinnlose Ausbeutung der Sklaven in den Kolonien und den Profit vor allem von Frankreich und Europa hervorhebt, könnte diese Thematik durchaus noch mehr vertieft werden.

Man könnte etwa hinterfragen, ob diese Luxusgüter wirklich notwendig waren, auch wenn die Frage der Notwendigkeit womöglich bei der Deutung des Satzes anhand des Begriffes *plaisirs* geklärt wird, könnte eine zusätzliche Frage dies direkt ansprechen. Außerdem würde es sich hier ausgezeichnet anbieten aktuelle Bezüge zu schaffen und zu hinterfragen, wie der

⁸ <http://www.cnmhe.fr/inventaire/traites.html#> (letzter Aufruf: 19.05.2017).

Handel mit Produkten aus Übersee heutzutage funktioniert - Stichwort Fair Trade bzw. regionale Produkte (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 21).

Bei der Analyse fällt auf, dass sich der veranschaulichte Nutzen zunächst nur auf einen Teil der Gesellschaft beschränkt, nämlich auf den der Händler und des Großbürgertums. Auf die Situation anderer Bevölkerungsschichten in Frankreich bzw. Europa wird allerdings im zweiten Kapitel zum Kolonialismus 70 Seiten später eingegangen.

Das Kapitel über die kolonialen Eroberungen und die Kolonialgesellschaft beginnt mit der Frage: „Pourquoi la colonisation renforce-t-elle la domination de l’Europe sur le monde?“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 92). Dies legt die Annahme nahe, dass es durchaus die vorteilbringenden Effekte des Kolonialismus auf das Machtgefüge in Europa kritisch beleuchtet wird.

Einige Seiten später wird dieser Nutzen des Kolonialismus aufgegriffen:

Pour un État, posséder des colonies est une marque de puissance [doc. 1]. Les colonies fournissent aussi des débouchés aux productions industrielles de la métropole, et elles sont une source d’approvisionnement en matières premières industrielles et agricoles.“

(Chaudron, Martinetti et al. 2016: 100, Hervorhebung Autor)

Zwei weitere wichtige Vorteile, die der Kolonialismus Frankreich machtpolitisch und wirtschaftlich brachte, werden somit ebenfalls behandelt. Es zeigt, dass im vorliegenden Schulbuch der Nutzen, den die Kolonien Frankreich brachte, in seinen verschiedenen Facetten und auf unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft beleuchtet wird.

6.2.2. Sprachliche Aspekte

In seinem Artikel kritisierte Maschino (2001:8) unter anderem auch die Wahl der Bezeichnungen für die algerischen Widerstandskämpfer, in der sich eindeutig die französische Sicht widerspiegeln. So würden diese in den Schulbüchern, wie bereits erwähnt, etwa als Terroristen bezeichnet und nicht etwa als Patrioten oder Widerstandskämpfer. (Maschino 2001: 8). In dem vorliegenden Schulbuch werden die Kämpfer beider Seiten behandelt und zwar nicht im Kontext des Algerienkriegs, sondern der Eroberung Algeriens: „La bataille de l’Habrah oppose les troupes françaises aux combattants de l’émir Abd el-Kader.“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 95). Dabei ist festzustellen, dass beide Bezeichnungen neutral gewählt wurden: die Truppen Frankreichs gegen die Kämpfer Abd el-Kaders.

Außerdem findet sich eine kurze Biographie Abd el-Kaders, an dessen Ende folgende Beschreibung steht: „Il est un homme de grande culture et de tolérance.“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 95). Die Biographie endet also mit einer nicht nur neutralen, sondern äußerst positiven Bewertung Abd el-Kaders Person. Es drängt sich jedoch die Frage auf, weshalb ein eindeutiger Widerspruch hier nicht angesprochen wird. Immerhin war ein wichtiges Argument, das als Rechtfertigung für die koloniale Eroberung diente, doch immer, dass Europa bzw. die Franzosen den anderen Völkern Bildung und Kultur bringen mussten. Hier sei der Anführer ein toleranter Mann von Kultur gewesen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es nicht wichtig gewesen wäre, die heuchlerischen Rechtfertigungsgründe an dieser Stelle anzusprechen und endgültig zu entlarven, auch wenn die rassistischen Theorien und die Zivilisierungsmission Frankreichs zu einem späteren Zeitpunkt im Buch noch thematisiert werden (siehe Punkt 6.2.4. & 6.2.5.).

6.2.3. Eroberung Algeriens

Im Vorfeld bestand einer der Kritikpunkte darin, dass im Schulunterricht nicht erwähnt würde, in welcher gewaltvollen Form sich die Eroberung der Kolonien vollzogen hat (Chenntouf 2009: 150). Im Schulbuch des Verlags Belin wird jedoch am Beispiel von Algerien durchaus thematisiert, wie die koloniale Eroberung stattgefunden hat.

Zunächst beschreibt eine kurze Einleitung, wie Frankreich unter Charles X zuerst die Stadt Alger 1830 einnahm und von dort aus weitere Gebiete eroberte. Gefolgt von der Information über den starken Widerstand der Einheimischen, wird beschrieben, wie Algerien schließlich 1848 Teil Frankreichs wurde und in drei Departements unterteilt wurde. Dazu wird die Leitfrage gestellt, „Comment la France impose-t-elle sa domination à l’Algérie“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 94), mit dem Ziel, dass die SchülerInnen nach der Lektüre des Kapitels diese beantworten können. Darunter folgt eine Karte mit Jahreszahlen, eroberten Gebieten und den Orten, an denen die wichtigsten Kämpfe stattfanden und dazu die Frage an die SchülerInnen, ob sich die Eroberung schnell vollzogen habe.

Daneben findet man einen Briefausschnitt des in Algerien eingesetzten französischen Marschalls Saint-Arnaud aus dem Jahr 1851 mit der folgenden Passage:

„Les journaux te raconteront les détails de mon expédition, une des plus rudes et des plus belles qui aient été entreprises en Afrique [...] je me suis battu presque tous les jours [...]; j’ai laissé sur mon passage un vaste incendie. Tous les villages, environ deux cents, ont été brûlés, tous les jardins saccagés [...] non loin du lieu où

l'armée du bey Osman avait été complètement détruite en 1804. Les Kabyles avaient annoncé qu'ils feraient subir le même désastre à ma colonne. J'ai passé le fer à la main.“

(Chaudron, Martinetti et al. 2016: 94)

Wie in der kritisch gewählten Überschrift bereits angekündigt, wird beschrieben wie im Zuge der Eroberung alles zerstört und pure Verwüstung hinterlassen wurde. Saint-Arnaud schildert, wie Gärten geplündert und ganze Dörfer niedergebrannt wurden. Interessanterweise ist die Schilderung im Passiv, wodurch der Täter dieser Gräueltaten weggelassen wurde. Außerdem verweist Saint-Arnaud darauf, dass dies nicht weit weg von dem Ort geschah, an dem zuvor die Armee 'vollkommen zerstört' worden sei. Auch hier ist die Wortwahl wieder bemerkenswert, da dadurch die Tatsache, dass es sich dabei um Menschen handelt, die bis zum letzten Mann (so scheint es) niedergemetzelt wurden, nicht sofort der Beschreibung zu entnehmen ist. So verhält es sich auch im darauffolgenden Satz: Mit dem Eisen bzw. dem Schwert in der Hand habe er auf die Drohungen der Kabylern reagiert. Auch hier wird der Tod zahlreicher Menschen nur angedeutet, denn es ist anzunehmen, dass er nicht gezögert hatte, die Menschen umzubringen und ohne Erbarmen seine Waffen einzusetzen.

Die Deutung des letzten Satzes wird auch durch die im Schulbuch dem Brief hinzugefügte Überschrift klarer „Une guerre sans pitié“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 94). Es wäre an dieser Stelle angebracht, die SchülerInnen auf diese markanten Eigenheiten des Textes aufmerksam zu machen. Die Aufgabe der SchülerInnen ist es, zu erklären, mit welcher Methode Algerien unterworfen wurde. Dieser Brief demonstriert klar, wie den Menschen alle Lebensgrundlagen entrissen wurden (Felder und Häuser zerstört und verwüstet), wenngleich die Brutalität gegenüber den Einheimischen nicht klar erkennbar, sondern nur angedeutet wird und mit stärkerem Nachdruck thematisiert werden könnte.

Eine weitere Aufgabenstellung, führt kurz die Biographie von General Bugeaud an. Dieser habe unter anderem den Frieden in Algerien auf blutige und brutale Weise wiederhergestellt. Von den Schulbuchautoren formuliert, wird an dieser Stelle die Gewalt, mit der vorgegangen wurde, direkter angesprochen und die SchülerInnen sollen herausfinden, welche Rolle Bugeaud in der Eroberung gespielt hat (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 94).

Auf der nächsten Seite ist das Ölgemälde *Le combat de l'Habra, en 1835* abgebildet. Unter dem Bild und einem kurzen Text steht die Frage: „Comment l'artiste traduit-il la violence des combats? Qui semble remporter la victoire?“. Man sieht Männer mit Gewehren und Pferden, sie stehen sich gegenüber, einen Mann, der blutend am Boden liegt und der von einem anderen weggetragen wird, ein anderer, der einen Mann auf dem Rücken trägt, ein Kamel, das

am Boden liegt, Durcheinander, Rauch, Landschaft im Sonnenschein (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 95). Die Frage richtet hier klar den Fokus auf die brutale Gewalt, die bei der Eroberung eingesetzt wurde.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Brutalität und Gewalt im Zuge der Eroberung Algerien durchaus behandelt wird und für die SchülerInnen anhand der Bilder und Texte im Schulbuch ersichtlich ist. Der Einsatz authentischer Texte und Bilder ist positiv hervorzuheben, es wäre jedoch wichtig auf die Eigenheiten jener Dokumente genauer einzugehen.

Der folgende Teil dieser Arbeit befasst sich mit einer Doppelseite zur algerischen Kolonialgesellschaft (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 96-97). Während sich keine einzige Aussage über den Widerstand nach der Eroberung Algeriens findet, werden dafür andere wichtige Aspekte des Kolonialsystems angesprochen.

6.2.4. Ungerechtigkeiten und Ungleichheit im Kolonialsystem

Es wurde kritisiert, dass Themen wie Gewalt und Ungleichheit unter der kolonialen Herrschaft im Schulunterricht nicht genug behandelt würden (Chenntouf 2009: 150). Außerdem würde die Kolonialzeit als ein schönes Abenteuer und insgesamt positiv beschrieben (Maschino 2001: 8). Im Schulbuch von Belin widmet sich eine Doppelseite der algerischen Kolonialgesellschaft (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 96-97). Dabei wird unter anderem erklärt, dass es sich bei Algerien um eine *Colonie de peuplement* handelt und sich infolgedessen viele französische Bürger in Algerien niederließen.

Auch die Auswirkungen dieser Ansiedlung auf die dort ansässige, algerische Bevölkerung werden beschrieben:

Leur présence et la mise en valeur du territoire bouleversent la vie des populations autochtones, qui sont maintenues dans un statut d'infériorité par rapport aux colons.
(Chaudron, Martinetti et al. 2016: 96)

An dieser Stelle wird bereits angedeutet, dass das Leben der Algerier durch die französische Anwesenheit und Inbesitznahme des Landes stark beeinflusst wurde. Dabei wird auch erwähnt, dass der in Algerien ansässigen Bevölkerung ein niedrigerer Status von den Franzosen zugeschrieben wurde. Bereits zu Beginn wird also auf die rassistische Hierarchie, auf der das Kolonialsystem basiert, hingewiesen.

Zunächst folgt jedoch eine kritische Auseinandersetzung mit der Perspektive, aus der Frankreich die Kolonien zu betrachten schien. Für diese kritische Analyse wurde im Schulbuch

Belin das Titelbild des *Almanach Petit Colon Algérie 1893* gewählt und mit der Bildunterschrift „La colonisation algérienne du point de vue français“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 96) versehen. Aus dem Bild geht klar hervor, dass es sich um Frankreichs Sicht auf seine Kolonien handelt.

So zeigt dieses Titelbild einen idyllischen, fruchtbaren Ort mit einem Bauern im Vordergrund. Direkt hinter ihm sieht man Getreide und ein Fass, Weinreben links und rechts. In der Bildmitte steht ein Hirte mit Schafen, dahinter ein Dorf, eine Dampflokomotive, Berge, die französische Flagge und darüber ein Blick auf die Küste einer Stadt mit zwei Schiffen davor. An die SchülerInnen wird folgende Frage gestellt: „Quelle image est donnée de la colonisation?“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 96).

Bei dieser Fragestellung sollte es gelingen, die SchülerInnen dazu anzuregen, diese Sicht zu hinterfragen, da die Einleitung bereits erkennen lässt, dass es sich nicht um solch ein idyllisches Zusammenleben handelt und auch die zuvor behandelte Gewalt und Brutalität im Zuge der Eroberung sollte eine kritische Analyse dieses Dokuments ermöglichen. Natürlich lässt die Darstellung auch einen gewissen Raum zur Interpretation und es könnte kritisiert werden, dass nicht eindeutig Stellung bezogen wird. Ähnlich wie bei der Abänderung des Gesetzesartikels von 2005 wird der französische Kolonialismus nicht ausdrücklich verurteilt. Dennoch handelt es sich hierbei um eine zielführende und wirkungsvollere Übung durch den Ansatz, dass die SchülerInnen zur eigenen Interpretation aufgefordert werden. Die eigene Sicht oder auch jene der Eltern und die generell in Frankreich vorhandene positive Sichtweise soll verdeutlicht und kritisch hinterfragt werden. Eine Reflexion, die Frankreich bitter nötig hat, wie auch die derzeit geführte und bereits erwähnte Debatte um die Aussage des Präsidentschaftskandidaten Macron nochmal verdeutlicht.

Neben dem zuvor beschriebenen Bild führt eine Grafik die Import- und Exportprodukte von Frankreich und Algerien an und die SchülerInnen bekommen die Aufgabe festzustellen, um welche Art von Produkten es sich jeweils handelt (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 96). An dieser Stelle wäre es sicherlich verständnisfördernd das erste Kapitel und die erste Phase des Kolonialismus noch mal ins Gedächtnis zu rufen, in dem es um die Bereicherung durch die Kolonien und Handel mit ihren Produkten ging.

Darauf folgt eine Tabelle mit verschiedenen Zahlenangaben zu Algerien in den Jahren 1850 und 1910. Dabei wird unter anderem die Ungleichheit an Landbesitz in Algerien ersichtlich, da in diesem Zeitraum von 60 Jahren jener der Franzosen von 115 000 Hektar auf 1 900 000 Hektar Land anwächst. Ein signifikanter Unterschied zeigt sich auch bei der

Schulbesuchsrates der algerischen Kinder. Während diese im Jahr 1850 zunächst als unbekannt angegeben ist, liegt sie im Jahr 1910 bei 4 % (bei denen es sich zudem nur um Jungen handelt), wohingegen die der Europäer 80 % ausmacht. Die an die SchülerInnen gerichtete Frage lautet jedoch: „Quels chiffres montrent que l'Algérie est devenue une colonie de peuplement?“ An dieser Stelle liegt der Fokus also mehr auf der Einwanderung der Franzosen, die ebenfalls aus der Tabelle ersichtlich ist, da der Anteil des französischen und algerischen Bevölkerungsanteils Algeriens 1850 und 1910 gegeben wird. Der Ungleichheit, die diese mit sich bringt, gilt zunächst weniger Aufmerksamkeit (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 96).

Daraufhin gibt das Buch von Belin einen Einblick in den europäischen Landgewinn. Dazu verwenden die Autoren einen Auszug des Artikels „Le Feu en Kabylie“ von Guy de Maupassant, der am 3. September 1881 in der Zeitung *Le Gaulois* veröffentlicht wurde⁹. Dieser schildert wie sich die Inbesitznahme des Landes vollzog: Französische Auswanderer bekommen durch Losentscheid ein Stück Land nach Zufallsprinzip zugewiesen und die dort Ansässigen werden einfach verjagt. Das Ganze geschieht nach französischem Gesetz, die Verstoßenen müssen sich fügen. Mittellos und da sie nichts mehr zu verlieren haben, schließen sie sich der Revolution an. An die SchülerInnen wird nach dem Text die Frage gerichtet, wie sich die Landverteilung vollzieht.

Der Text zeigt, wie wahllos und ungerecht das Land gewählt wurde und in welcher Situation sich die Algerier dadurch befanden. Diese Aufgabe versucht zu verdeutlichen, weshalb es zu Aufständen kam. Sie zeigt dies aus der Sicht der algerischen Bevölkerung und versucht deren Widerstand als Reaktion zu erklären und ihr Verhalten nachvollziehbar zu machen. Somit wird die Situation der algerischen Bevölkerung nicht nur aus französischer Sicht beleuchtet, sondern eine differenziertere Betrachtungsweise wird gefördert (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 97).

Auch drei Seiten später wird in einer Zusammenfassung der europäischen Kolonisation noch einmal knapp festgehalten, dass es sich um eine unfaire Landverteilung und das Ausnutzen der in den Kolonien vorkommenden Rohstoffe zur Bereicherung der europäischen Kolonialmächte handelte: „Les colons s'approprient les meilleures terres agricoles, tandis que des entreprises européennes exploitent les richesses minières.“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 100).

⁹ <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k523964p/f2.item> (letzter Aufruf: 19.05.2017).

Dem folgen zwei Bilder, die er Analyse der Ungleichbehandlung in der Schulausbildung als auch im Alltag zwischen der kolonialisierten Bevölkerung und den Franzosen dient. Bei dem ersten Bild handelt es sich um eine Schwarz-Weiß-Aufnahme: In der Mitte des Fotos sieht man eine Schultafel, auf die ein junger schwarzer Mann mit einem Stab zeigt, links daneben stehen und sitzen dunkelhäutige Kinder, bis auf eines tragen alle Kleidung, manche schauen auf die Tafel, einige in ein Art Heft oder Buch. Daneben lächelt ein weißer Mann mit Helm und Bart in die Kamera. Auf der rechten Seite der Tafel stehen zwei erwachsene, schwarze Männer und blicken lächelnd auf die Kinder. Die Überschrift unter dem Bild im Schulbuch weist es als eine Primarschule in Französisch-Westafrika im Jahr 1906 aus. Darunter wird bemerkt, dass zwar nur eine kleine Minderheit der einheimischen Kinder tatsächlich die Schule besuchte, es aber trotzdem als zentraler Teil der zivilisatorischen Mission von den Kolonisatoren präsentiert wurde.

Der Auftrag an die SchülerInnen lautet, dieses Dokument zu beschreiben. Auch wenn man vielleicht kritisieren könnte, dass dabei nicht explizit Frankreichs Scheinheiligkeit, sondern allgemein jene der Kolonialmächte angeprangert wird, wird dennoch anhand dieser Übung die immer als Rechtfertigungsgrund genannte zivilisatorische Mission kritisch hinterfragt. Eine kritische Analyse gelingt vor allem durch den ergänzenden Text unter dem Bild.

Zu kritisieren ist jedoch das Fehlen einer Erklärung des Begriffs *mission civilisatrice* an dieser Stelle, während andere wichtige Schlüsselbegriffe wie etwa *Colonisation, Colonie* etc. und ihre Definition in einem kleinen Kästchen unter *vocabulaire* zu finden sind. Auch in der Vokabelliste am Ende des Schulbuchs fehlt der Begriff. Das Fehlen einer Definition des Begriffs *mission civilisatrice* ist überraschend, ist diese doch wesentlich, um die Scheinheiligkeit der französischen Missionierungsmision und deren Folgen zu erkennen (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 101).

Folgender Ausschnitt, der aus dem zuvor erwähnten kurzen Text zur europäischen Kolonisation stammt und zusammen mit dem Bild interpretiert werden soll, gibt zwar eine Erklärung ohne sich jedoch direkt auf den Begriff zu beziehen: „Enfin, les Européens sont convaincus qu'ils doivent apporter le progrès à des populations considérées comme « inférieures » [doc.4].“ (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 100). Die SchülerInnen werden dazu angehalten, das zuvor besprochene Bild der Primarschule in diesem Kontext zu deuten. Sie sollten dadurch in der Lage sein zu erkennen, dass es sich dabei um einen Widerspruch handelt. Während mit Fortschritt und Schulbildung argumentiert wird, bleibt letztere nur wenigen vorbehalten und auch die vier Seiten zuvor angeführte Schulbesuchsrate von 4 Prozent

verdeutlicht dieses Faktum. Da auf diese Zahl nicht sofort näher eingegangen wird, droht diese aber bei der Interpretation des Fotos übersehen zu werden.

Durch die Wortwahl „convaincus qu'ils doivent“ sollte eine gewisse Kritik an der Annahme, dass Frankreich den anderen Völkern seinen Fortschritt bringen müsse, ersichtlich sein. Auch die Anführungsstriche deuten auf die Falschheit dieser Annahme. Jedoch wird nicht ausdrücklich angesprochen, um welche absurde Idee es sich dabei handelte. Die Vorteile, die sich die Europäer versprachen, und welche eigentlichen Beweggründe es gab werden nicht in direktem Zusammenhang gestellt, auch wenn Bereicherung und Ausbeutung durchaus angesprochen werden. Daher ist zu kritisieren, dass die rassistischen Theorien zwar angedeutet, diese aber an dieser Stelle nicht weiter besprochen werden (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 100).

Das zweite Bild soll das Thema Ungerechtigkeit verdeutlichen: Dazu wurde eine Zeichnung gewählt, die 1911 im Magazin *L'Assiette au beurre* erschienen ist. Betitelt mit „La civilisation!“ zeigt diese im Hintergrund einen weißen Mann, der vor dunkelhäutigen Schülern mit nacktem Oberkörpern, mit der rechten Hand auf ein Plakat zeigt und die linke an seine Brust hält. Auf dem Plakat steht „LA REPUBLIQUE FRANÇAISE EST VOTRE MÈRE“ und darüber eine Büste von Marianne. Im rechten Eck der Zeichnung sieht man dahinter einen weißen Mann mit einer Peitsche, der in Richtung eines Feldes mit Kreuzen zeigt und zwei nackte, schwarze Männer, die einen Sarg tragen (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 101).

Im Vordergrund ebenfalls die Darstellung zweier nackter, schwarzer Männer. Der eine liegt mit dem Rücken am Boden, den Mund weit geöffnet, den rechten Fuß angewinkelt, mit der linken Hand greift er sich auf seinen Bauch und die rechte Hand hält eine zerbrochene Flasche mit der Aufschrift „ABSINTHE“. Der andere Mann trägt eine große Box auf dem Rücken mit der Aufschrift „IMPOTS“. Die SchülerInnen sind aufgefordert zu analysieren, was diese Zeichnung anprangert (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 101).

Es handelt sich um ein kritisches Bild, welches durchaus die negativen Seiten des Kolonialsystems thematisiert. Das Bild zeigt, wie das ganze System auf der Ausbeutung der autochthonen Bevölkerung basiert, während es gleichzeitig vorgibt sich, wie eine Mutter um ihre Kinder zu kümmern und Zivilisation zu bringen (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 101). Auch hier ist die eigene Interpretation der SchülerInnen gefragt. Jedoch sollten die SchülerInnen zur Interpretation befähigt werden, indem sie zuvor den Text auf der gegenüberliegenden Seite dazu lesen:

Les colons diffusent leur langue [doc.4], leur religion, leur mode de vie et construisent des villes sur le modèle de la métropole. La domination coloniale suscite parfois des révoltes qui sont impitoyablement réprimées [...], ainsi que des critiques dans les métropoles [doc.5].

(Chaudron, Martinetti et al. 2016: 100, Hervorhebung des Autors)

Auch hier der Verweis auf das Foto der Primarschule, in dem man die Kinder vor der Tafel mit dem Alphabet und Zahlen von 0-9 sieht, der Text geht jedoch nicht auf die Sprachvermittlung direkt ein, sondern beschreibt, wie diverse Aspekte der französischen Kultur der autochthonen Bevölkerung aufgedrängt werden, da es die Revolten und Kritik innerhalb Frankreichs anspricht.

Maschino (2001: 8) hat kritisiert, dass es in den Schulbüchern zu wenig Information über die Ablehnung einer Rückeroberung Algeriens der Franzosen in Frankreich zur Zeit des Algerienkriegs gäbe. Da der Algerienkrieg erst im 20. Jahrhundert stattfand, wird dieses Thema nicht im Schulbuch der *Quatrième* behandelt. An dieser Stelle wird jedoch durchaus die kritische Betrachtung der Kolonialherrschaft Frankreichs aufgegriffen.

Dazu gibt es im vorliegenden Schulbuch außerdem ein Dokument, welches die brutale Unterbindung des Aufstands der Hereros unter deutscher Herrschaft beschreibt. Zu hinterfragen ist, warum ausgerechnet dieses Beispiel verwendet wurde, gäbe es dazu nicht auch ein französisches, immerhin steht im restlichen Kapitel bei allen Aufgabenstellungen der Bezug auf Frankreich und die französischen Kolonien im Mittelpunkt (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 100).

6.2.5. Rassismus als Basis des Kolonialsystems

Schließlich werden auch die rassistischen Vorstellungen der Kolonialmächte in diesem Kapitel an verschiedenen Stellen zum Thema. Dies geschieht etwa anhand eines Textausschnitts aus *La question indigène en Algérie au commencement du XX^e siècle* von Ernest Mercier:

Il serait odieux d'envisager l'hypothèse de l'attribution des droits politiques du citoyen français à nos sujets musulmans d'Algérie. Leur état social et leur grand nombre ne permettent pas d'y songer pour le moment.

(Chaudron, Martinetti et al. 2016: 97)

Laut Mercier sei es demnach unmöglich, den Algeriern dieselben politischen Rechte wie den französischen Bürgern zuzugestehen, da ihre Zahl und ihre soziale Situation dies zu überlegen nicht zuließe. Den SchülerInnen wird für das Zitat die Aufgabe gestellt, die Begriffe, die die

minderwertige Betrachtung der Algerier zeigen, zu notieren. Dabei zeigt etwa die Gegenüberstellung der Begriffe *sujets musulmans* vs. *citoyen français* die Ungleichheit und implizierte Hierarchie in Merciers Betrachtungsweise. Ebenso könnte man den letzten Satz dieses Zitats noch analysieren, da diese Aussage nach genauer Betrachtung ein Paradoxon enthält: So führt Mercier als Begründung dafür, dass den Algeriern kein Wahlrecht zustehe, an, dass es zu viele von ihnen gebe, wobei doch gerade diese Tatsache ihr Recht auf Mitbestimmung verdeutlichen sollte (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 97).

Ganz am Ende dieses Kapitels zu den kolonialen Eroberungen und Kolonialgesellschaften wird zudem ein Auszug aus der bereits in dieser Arbeit erwähnten Rede von Jules Ferry aus dem Jahr 1885 gegeben:

[...] Il y a un autre point que je dois également aborder: c'est le côté humanitaire et civilisateur de la question. Les races supérieures ont le devoir de civiliser les races inférieures. Enfin, si la France veut rester un grand pays, alors qu'elle porte partout où elle le peut sa langue, ses moeurs, son drapeau, ses armes et son génie.

(Chaudron, Martinetti et al. 2016: 103)

Die SchülerInnen erhalten die Aufgabe den Textauszug in vier verschiedene Argumente zu unterteilen. Zusätzlich sehen die SchülerInnen die Titelseite des *Le Petit Journal* vom 19.11.1911 und sie sollen herausfinden welches der von Ferry genannten Argumente die Titelseite aufgreift (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 103). Diese Stelle zeigt am deutlichsten die rassistische Perspektive, die den kolonialen Eroberungen Frankreichs zugrunde liegt und welche unter anderem von Ferry geteilt wurde.

Auf der erwähnten Titelseite steht unten „LA FRANCE VA POUVOIR PORTER LIBREMENT AU MAROC LA CIVILISATION LA RICHESSE ET LA PAIX“. Darüber sieht man eine Zeichnung, in deren Mitte links eine überdimensional große Frau steht. Sie trägt ein weißes Kleid mit einem blauen und einem roten Streifen an der Seite, eine Art goldenes Mieder und eine rote Schleppe. In der rechten Hand hält sie ein goldenes Gefäß aus dem goldene Münzen fallen. Sie ist umringt von Männern mit dunkler Hautfarbe. Fast alle sehen zu ihr auf, nur eine blickt in ein Buch, das ein anderer in den Händen hält. Im Hintergrund sieht man einen weiß gekleideten Mann, der in Richtung Meer deutet und ein dunkelhäutiger Mann, der salutiert. Noch weiter dahinter sieht man eine Gruppe Menschen. Der vorderste sitzt auf einem Kamel und streckt seine rechte Hand aus. Im letzten Teil dieser Aufgabe sollen die SchülerInnen schließlich eine Antwort als Reaktion auf Ferrys Rede schreiben, in der sie gegen die Kolonisation argumentieren (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 103).

6.3. Schulbuch für die Première, Nathan 2016

Im Gegensatz zu dem Schulbuch für die Schulstufe *Quatrième* beschränkt sich das gesamte Schulbuch von Nathan für die *Première* auf den Geschichtsunterricht. Dabei werden jedoch auch wirtschaftliche Themen bearbeitet, wie etwa die Weltwirtschaftskrise oder auch der gesellschaftliche Wandel in Frankreich sowie Themen aus den Bereichen der Kunst oder des Enseignement moral et civique (Le Quintrec 2016: 4-7).

Der Fokus des Geschichtsunterrichts in der vorletzten Schulstufe liegt auf dem 20. Jahrhundert. Das Schulbuch umfasst drei große Themenblöcke: „Croissance économique et mondialisation depuis le milieu du XIX^e siècle“, „La guerre et les régimes totalitaires au XX^e siècle“ und „La République française face aux enjeux du XX^e siècle“. In letzterem Themenblock findet sich das Kapitel „La République face à la question coloniale“, welches im Folgenden als Grundlage für die zweite Schulbuchanalyse dienen soll (Le Quintrec 2016: 4-7).

Zu Beginn des Kapitels ist bereits ersichtlich, dass in diesem Buch ebenfalls mit Bildern gearbeitet wurde, es aber im Vergleich zum ersten Schulbuch deutlich längere Textpassagen enthält. Dies legt die Erwartung nahe, dass von den SchülerInnen weniger die eigene Interpretation gefragt ist, sondern kritische Themen direkt behandelt werden. Nicht zu vergessen ist dabei auch, dass die SchülerInnen, die mit diesem Buch arbeiten, um die 16 Jahre alt sind. Daher könnte auch das reifere Alter einen Grund für eine andere Herangehensweise darstellen.

6.3.1. Analyse der Einleitung

Bereits die Einleitung zu dem Kapitel lässt einen kritischen Ansatz in der Auseinandersetzung mit der französischen Kolonialzeit erkennen:

Dans les années 1930, l'Empire colonial français est à son apogée. La France célèbre à la fois sa puissance et les **prétendus** bienfaits de sa présence outre-mer. Cette représentation idéale **contraste avec la réalité** de la domination coloniale. En **métropoles** et dans les colonies, de multiples formes de contestations se développent. (Le Quintrec 2016: 328; eigene Hervorhebung)

Aus der Einleitung ist bereits ersichtlich, dass hier nicht die Perspektive vertreten wird, dass Frankreichs Herrschaft über die Kolonien durchwegs positiv zu betrachten sei, immerhin ist hier von den angeblichen Errungenschaften durch die französische Präsenz die Rede und auch davon, dass die vermittelte Version sich von der Realität unterscheidet. An dieser Stelle wird

sogleich auch der Protest sowohl innerhalb der Kolonien aber auch in Frankreich selbst angesprochen, ein Argument, das zugleich zu den ersten zwei Kritikpunkten führt.

6.3.2. Positive Darstellung und Zusammenhänge

Wie bereits bei der Analyse des ersten Schulbuchs stellte sich auch hier die Frage, inwieweit die Kritik von Chenntouf (2009: 150), dass man durch die Schulbücher den Eindruck bekommen könnte, die Kolonisation wäre für die Kolonien positiver als für Frankreich selbst gewesen, noch zutrifft. Die bereits zitierte Einleitung lässt diesen Eindruck nicht entstehen. Ebenfalls in diesem Zusammenhang kritisiert Chenntouf (2009: 150), dass die Informationen, welche die SchülerInnen erhalten, oft nur indirekt und punktuell sind und damit keine zusammenhängende Analyse bieten. Im vorliegenden Schulbuch wird durchaus Wert darauf gelegt, Zusammenhänge aufzuzeigen. So wird etwa die Kolonialismuskritik der kommunistischen Partei mit allgemeinen Forderungen des Kommunismus in Verbindung gebracht. Direkt bevor der Ausbruch und Verlauf des Algerienkriegs behandelt werden, werden die SchülerInnen über die Situation der algerischen Bevölkerung unter französischer Kolonialherrschaft unterrichtet (Le Quintrec 2016: 339; 343; 344-349). Dies führt nun zu einem zweiten Kritikpunkt, dessen Widerlegung bereits die Einleitung des Kapitels vermuten lässt.

6.3.3. Widerstand innerhalb Frankreichs – Kolonialausstellung und Werke

Maschino (2001: 8) kritisierte in seinem Artikel, dass die Schulbücher zu wenig Informationen über die Gegner des Algerienkrieges in Frankreich enthielten. Im vorliegenden Schulbuch wird, wie bereits in der Einleitung angedeutet, einige Seiten später, die Austragung des Konflikts in der Metropole thematisiert. So widmet sich ein Absatz im Unterkapitel zum Algerienkrieg dem „guerre franco-français“. Darin heißt es „D’abord indifférente, l’opinion publique métropolitaine devient de plus en plus hostile au conflit à mesure que les jeunes Français sont envoyés combattre en Algérie.“ (Le Quintrec 2016: 344). In den drei Infokästchen wird erklärt, dass der Begriff *Contingent*, junge Franzosen bezeichnet, die im Zuge ihres Militärdienstes nach Algerien geschickt wurden und dass dafür insgesamt 2 Millionen Franzosen rekrutiert wurden. Das Fehlen dieser Zahl wurde ebenfalls von Maschino (2001: 8) kritisiert, als er schreibt, die Schulbücher seien „très avares de chiffres (aucun ne précise que plus de deux millions d’appelés ont été envoyés en Algérie)“.

Weiter vorne wird erklärt, wie Frankreichs Intellektuelle aktiv wurden und auch von der französischen Presse unterstützt wurden, indem diese über die von Soldaten begangenen

Verbrechen Bericht erstattet. Am Schluss des Absatzes wird außerdem erläutert, wie es zur Bildung des OAS kam und dass deren terroristische Aktionen auf Frankreich überschwappten (Le Quintrec 2016: 344). Daraufhin wird dem Thema des Widerstands innerhalb Frankreichs eine Doppelseite mit der Überschrift: „La guerre d’Algérie en métropole“ gewidmet (Le Quintrec 2016: 346). Der Kritikpunkt, dass die Opposition innerhalb Frankreichs nicht ausreichend thematisiert würde, lässt sich daher für dieses Schulbuch nicht mehr halten.

Nicht nur die Opposition während des Algerienkrieges, sondern auch die Gegner des Kolonialismus in Frankreich werden relativ ausführlich thematisiert. Dabei wird vor allem auf die Rolle der Kommunisten und in deren Systemkritik auf die Parallelen zwischen den unfairen Verhältnissen zwischen den sozialen Schichten einerseits und den Kolonialiserten und Kolonisten andererseits hingewiesen. Insgesamt wird diese Problematik auf vier verschiedenen Seiten aufgegriffen, beginnend mit der ersten Seite des Unterkapitels zum französischen Kolonialreich im Jahr 1931. Darin wird beschrieben, dass die kommunistische Partei die Theorie der Überlegenheit der ‘Weißen Rasse’ anprangert und in der Ausbeutung der Kolonien einen Vergleich mit jener der Arbeiter in Frankreich zieht (Le Quintrec 2016: 334).

Darauf folgt eine Doppelseite zur Kolonialausstellung und auch hier wird die Kritik innerhalb Frankreichs gezeigt. Während in der Einleitung kurz beschrieben wird, dass die Ausstellung die angeblichen Errungenschaften durch die französische Kolonialherrschaft und Frankreichs Macht zeigen sollte, wird erklärt, dass, obwohl mehr als acht Millionen Menschen daran teilnahmen, nur wenig Kritik an der kolonialistischen Propaganda geübt wurde. Dem Text wurden zwei Bilder hinzugefügt. Die erste Abbildung zeigt das offizielle Plakat der Ausstellung: vier Männer verschiedener Hautfarbe von denen zwei mit nacktem Oberkörper und einer Halskette zu sehen sind. Ein dritter trägt einen spitzen Hut und der vierte ist in weiße Stoffe gehüllt, sodass man nur einen Teil seines Gesichtes sieht. Im Hintergrund sind zwei Teile verschiedener Gebäude auszumachen und auf der Spitze eines weißen Turms thront die französische Flagge.

Das zweite Bild zeigt ein Plakat für eine Gegen-Ausstellung der kommunistischen Partei und antiimperialistischen Liga. Diese, so wird erklärt, organisierte eine Gegenausstellung mit dem Plakat: „La vérité sur les colonies“ (Le Quintrec 2016: 336). Auf dem in schwarz-weiß gehaltenem Plakat sind drei Männer zu sehen, die ihrer Bekleidung und Gesichtszüge nach aus verschiedenen Kolonien Frankreichs stammen sollen. Einer von ihnen trägt einen riesigen Betonblock (Last) und ein anderer hat einen Holzstab über der Schulter mit dem er ebenfalls etwas trägt. Im Hintergrund steht ein Palast. Alle drei haben einen unglücklichen, angestregten, sorgenvollen Ausdruck im Gesicht. Den SchülerInnen wird unter anderem die

Aufgabe gestellt, die Ideologien, die diesen zwei unterschiedlichen Plakaten zugrunde liegen, zu vergleichen (Le Quintrec 2016: 336).

Während auf der ersten Seite ein Auszug der Eröffnungsrede folgt, wird diesem auf der zweiten Seite der Text eines Flugblattes aus dem Jahr 1931 gegenübergestellt. Verfasst von einigen Mitgliedern des Surrealismus wie Breton und Eluard, war das Ziel, die Bürger dazu aufzufordern die Kolonialausstellung nicht zu besuchen. Darin ist unter anderem von der „complicité de la bourgeoisie [...] dans la naissance du concept nouveau et particulièrement intolérable: la « Grande France »“ (Le Quintrec 2016: 337) die Rede und auch, dass diese Ausstellung dazu da sei, um den Bürgern Frankreichs einen Eindruck des Besitzes zu vermitteln, den sie bräuchten „pour entendre sans broncher l'écho des fusillades lointaines“. Zuletzt wird dazu aufgerufen, dass die Franzosen den unmittelbaren Rückzug aus den Kolonien und eine Anklageerhebung der Generäle und Funktionäre, die sich der Massaker in verschiedenen genannten Kolonien (Annam, Libanon, Marokko, Zentralafrika) schuldig gemacht hätten, fordern sollten. Die SchülerInnen sollen dabei einerseits die Kommunistische Ideologie dahinter erkennen und andererseits zeigen, inwiefern die Ausstellung die Widersprüche der Kolonisation widerspiegelt (Le Quintrec 2016: 337).

Durch die Nebeneinanderstellung dieser zwei Bilder als auch der Texte werden die SchülerInnen sicherlich zum Vergleich sowie zur kritischen Auseinandersetzung angeregt. Vielleicht hätten die Autoren noch mehr auf den Text direkt bezogene Fragen ausarbeiten können, um eine fundiertere Analyse zu ermöglichen.

Eine weitere Gegenüberstellung zweier Dokumente kündigt die Feier des 100-jährigen Bestehens der algerischen Kolonie im Jahr 1930 an. Dabei werden zwei verschiedenen Sichten auf die Kolonisation gezeigt und das bereits in der Einleitung:

En 1930, la France célèbre en grande pompe le centenaire de sa présence en Algérie. [...] [L]e gouverneur Pierre Bordes déclare [...]: „Ce n'est pas l'anniversaire d'une date historique que nous fêtons, mais le bilan de notre œuvre.

(Le Quintrec 2016: 339)

Es wird jedoch erklärt, dass nicht alle dieses Bestehen als Grund zum Feiern sehen: „Le Parti communiste français lance une campagne opposée et dénonce l'exploitation des indigènes et des ressources d'Algérie“ (Le Quintrec 2016: 339). Um diesen Widerspruch weiter zu verdeutlichen, wurden zwei Bilder gewählt. Einmal ein offizielles Plakat zur 100-Jahrs-Feier, auf dem „pays de grande production agricole“ (Le Quintrec 2016: 339) zu lesen ist und Äcker,

Ernte, ein europäisch gekleideter Mann und ein verhüllter Mann zu sehen sind. Die SchülerInnen werden gefragt, wie die zwei Personen auf dem Bild dargestellt sind und welche Botschaft das vermitteln soll.

Das zweite Bild ist ein kritisches Plakat der kommunistischen Partei und Gewerkschaft *CGTU*. Hier ist ebenfalls von 100 Jahren die Rede, jedoch 100 Jahre französischer Herrschaft über Algerien. Auf dem Plakat ist ein gefesselter Algerier zu sehen, dessen Füße in einem Haufen der aus den Kolonien stammenden Produkte stehen und links und rechts ist zu lesen: „Aux uns la misère ...“ „... aux autres la richesse!“ (Le Quintrec 2016: 339). Zum Zweck der Interpretation werden die SchülerInnen unter anderem gefragt, wer die Person in der Mitte des Bildes ist, wie sie dargestellt ist und was sich daraus schließen lässt. Des Weiteren sollen die SchülerInnen herausfinden, inwiefern auch der Klassenkampf dargestellt wurde, da es sich hier offensichtlich um ein Plakat der kommunistischen Partei handelt (Le Quintrec 2016: 339).

Trotz dieser Erklärung stellt sich dennoch die Frage, weshalb im vorliegenden Schulbuch solch ein Fokus auf den Kommunismus gelegt wurde und warum die SchülerInnen immer wieder Parallelen zwischen der Kritik am Kolonialismus und jener des Arbeiters und der bürgerlichen Gesellschaft erkennen sollen. Hätte man nicht die Kritik für sich wirken und die SchülerInnen diese analysieren lassen können? Auch wenn es sicherlich wichtig ist, die SchülerInnen zu befähigen Parallelen zu ziehen und Themen in einem größeren Kontext zu analysieren, tritt die eigentliche Kritik dadurch in den Hintergrund.

Ein weiterer Kritikpunkt von Maschino (2001: 8) ist, dass viele Werke, die den Kolonialismus kritisierten, in den Schulbüchern nicht erwähnt wurden. Im vorliegenden Schulbuch widmet sich jedoch eine Seite dem Werk *Voyage au Congo* von André Gide und der darin beschriebenen Zwangsarbeit in den Kolonien (Le Quintrec 2016: 338). Dazu wurde auch ein Textausschnitt hinzugefügt. Darin beschreibt Gide unter anderem, wie Arbeiter auf einer Kautschukplantage für zu wenig Ernte bestraft wurden: „condamnés à tourner autour de la factorerie sous le soleil de plomb et à porter des poutres de bois très pesantes. Des gardes, s'ils tombaient, les relevaient à coups de chicottes“ (Le Quintrec 2016: 338). Weiter schildert Gide: „[...] le nombre des tués [...] un millier de tout âge et des deux sexes. Les gardes et les partisans étaient obligés [...] d'apporter au « Commandant » les oreilles et les parties génitales des victimes; les villages étaient brûlés, les plantations arrachées“ (Le Quintrec 2016: 338).

Die SchülerInnen werden bei dieser Aufgabenstellung unter anderem gefragt, welche Methoden angewendet wurden, um für Ordnung zu sorgen und ob diese Methoden mit den Werten der Republik vereinbar seien (Le Quintrec 2016: 338). Vor allem die letzte Frage ist

sicherlich für ein Verständnis der Situation wichtig, da deren Beantwortung den Widerspruch der Kolonisation aufzeigt. Außerdem bekommen die SchülerInnen die Anweisung zu zeigen, wie dieser Textauszug die Ausbeutung der indigenen Bevölkerung offenlegt.

Gegen Ende des Kapitels gibt es zudem Lese-, Film- und Museumsempfehlungen für die SchülerInnen, die sich anhand weiterer Dokumente noch näher mit dem Thema beschäftigen möchten (Le Quintrec 2016: 353). Weiterhin fehlt jedoch die Information, dass manche antikolonialistische Werke verboten wurden und es zu dieser Zeit in Frankreich eine gezielte Zensur gab, wie es Maschino (2001: 8) kritisiert hatte.

6.3.4. Dekolonisation

Im Vorfeld wurde kritisiert, dass das Thema der Dekolonisation überwiegend anhand jener Indiens oder Indonesiens in der Schule behandelt würde und auch, dass in der Schulstufe *Terminale* dem Algerienkrieg nur ein Teil eines Kapitels und kein eigenes gewidmet worden sei (Maschino 2001: 8). Im vorliegenden Schulbuch für die Schulstufe *Première* wird der Algerienkrieg in einem eigenständigen elfseitigen Unterkapitel behandelt (Le Quintrec 2016: 329; 344-355). Darüber hinaus gibt es zusätzliche Seiten zur Kolonie Algerien: zur 100-Jahr-Feier und der Gesellschaft in den 1950er Jahren (Le Quintrec 2016: 339; 343). Es liegt demnach eindeutig der Fokus auf Algerien. Andere Kolonien wie etwa jene der heutigen Länder Vietnam, Laos und Kambodschas werden hingegen nur in Überblicken erwähnt, etwa zu Beginn des Kapitels auf einem Zeitstrahl über die Unabhängigkeitsbestrebungen wie auch die von Tunesien, Marokko und anderen afrikanischen Ländern (Le Quintrec 2016: 329) oder etwas später bei einem Überblick zur Dekolonisation in drei Sätzen zusammen mit jener Indiens und Indonesiens (Le Quintrec 2016: 342).

Auch die Unabhängigkeit der afrikanischen Staaten wird nur knapp zusammengefasst: „Les colonies de l’Afrique subsaharienne accèdent à l’indépendance de manière pacifique: le Ghana en 1957, [...] et quatorze colonies françaises en 1960“ (Le Quintrec 2016: 342). Außerdem werden die SchülerInnen durch eine zusätzliche Aufgabenstellung auf weitere Kolonien aufmerksam gemacht. Dabei sollen die SchülerInnen erarbeiten, mit welchen Bildern und wie die Kolonisation dargestellt wurde, wie sie tatsächlich war und welche verschiedene oppositionelle Gruppen es in den Kolonien und Frankreich selbst gab (Le Quintrec 2016: 351).

Wenngleich es also durchaus positiv hervorzuheben ist, dass dem Algerienkrieg und der Unabhängigkeit Algeriens ein großer Teil des Schulbuchs gewidmet wurde, ist dennoch

auffällig, wie wenig Platz die Besprechung der Situation anderer Kolonien und deren Unabhängigkeitskampf einnimmt. Im Folgenden sollen nun aber die genannten Seiten zum Algerienkrieg analysiert werden.

6.3.5. Algerien - Kolonialsystem und Gründe für den Krieg

Kritisiert wurde etwa auch, dass es im Unterricht zu wenig Information über die Situation, in der sich die Algerier während der Kolonialherrschaft befanden, gebe und damit die Hintergründe, die zum Algerienkrieg führten zu wenig betrachtet würden, wodurch es den SchülerInnen erschwert werde, die Gründe für den Algerienkrieg zu verstehen (Maschino 2001: 8).

Nach einer Weltkarte über die verschiedenen Kolonien folgt im vorliegenden Schulbuch ein Überblick über das französische Kolonialreich im Jahr 1931. Dabei werden unter anderem die kolonialistische Ideologie, die Zivilisierungsmission und der Glaube an die Überlegenheit der europäischen Kultur und Wissenschaft Frankreichs angesprochen. Aber auch die Ausbeutung und die Verfolgung französischer Interessen in den Kolonien wird aufgegriffen ebenso wie die nicht ausreichenden Investitionen Frankreichs und die Bereicherung durch die aus den Kolonien gewonnen Rohstoffen (Le Quintrec 2016: 334).

Darauf folgt ein Flugblatt des *Étoile nord-africaine*. Dabei wird der französische Kolonialismus aus der Perspektive der Kolonialiserten gezeigt. Dies deckt sich mit Grindels (2012: 289) Beobachtungen, die bereits die Tendenz feststellte, dass zunehmend auch die Sicht der Menschen aus den früheren Kolonien aufgezeigt werde ebenso wie die Verwendung auch nicht-französischer Quellen. Maschino (2011: 8) hingegen bemerkte in seiner Kritik noch, dass der Unterricht der Dekolonisation ausschließlich aus französischer Sicht gezeigt werde.

Um die Situation der Algerier vor dem Kriegsausbruch zu verdeutlichen, setzt sich eine Seite des Schulbuchs mit den 1950er Jahren auseinander. Eine Tabelle gibt für das Jahr 1954 unter anderem die Zahlen der in Algerien lebenden Europäer (1 Mio.) und jene der Algerier (9 Mio.) an. Sie zeigt auf, wie viele von ihnen das Wahlrecht (400.000 zu 1,6 Mio.) und wie viele Abgeordnete in der algerischen Nationalversammlung beide Gruppen hatten, wie hoch die Kindersterblichkeitsrate (46% zu 181%) und Schulbesuchsrate von Europäern (100%) und Algeriern (14%) war, wie groß der Anteil der in der Stadt bzw. auf dem Land lebenden Bevölkerung war, das jährliche Durchschnittseinkommen, Bekleidung der Hohen Ämter etc. In all diesen Bereichen zeichnet sich deutlich die unfaire Verteilung zwischen Franzosen und

Algeriern ab. Ebenfalls auf dieser Seite zu finden ist ein Überblick über die nationalistischen Bewegungen in Algerien und für welche Ziele sie kämpften (Le Quintrec 2016: 343).

Das Unterkapitel zum Algerienkrieg beginnt außerdem mit der Leitfrage: „Pourquoi la France a-t-elle été si réticente à décoloniser l’Algérie?“ (Le Quintrec 2016: 344). Zunächst wird also darauf eingegangen, welche Gründe es aus französischer Sicht gab, für die es sich lohnte um den Erhalt der Kolonie in Algerien zu kämpfen. Es wird erklärt, dass es sich bei Algerien um eine spezielle Kolonie gehandelt habe, da es, unterteilt in drei Departements, vor Nizza und Savoyen bereits als fester Bestandteil Frankreichs betrachtet wurde. Außerdem hatten sich über die Jahrzehnte eine Million Europäer dort niedergelassen.

Anschließend wird jedoch auch die Situation der algerischen Bevölkerung erläutert und eine andere Sicht auf die französische Kolonialherrschaft ermöglicht. Die algerische Bevölkerung habe lange auf die französische Staatsbürgerschaft warten müssen und wengleich die Algerier diese 1944 bekamen, sei das Wahlrecht immer noch unfair verteilt gewesen. Obwohl diese bei weitem den größten Bevölkerungsanteil ausmachten, hätten sie nur gleich viele Abgeordnete wie die Bevölkerungsgruppe der sogenannten *Pieds-noirs* gehabt, wie es für die SchülerInnen auch in der eben erwähnten Tabelle ersichtlich war. Die wachsende Unzufriedenheit über die Ungleichbehandlung habe schließlich zur Gewalt seitens nationalistischer Gruppierungen geführt. Die Zuspitzung der Situation habe laut Darstellung am 8. Mai 1945 in Sétif und Guelma stattgefunden, wo eine Demonstration brutal niedergeschlagen wurde und mehrere Tausende Opfer forderte und es schließlich 1954 zu mehreren Attentaten seitens der FLN kam (Le Quintrec 2016: 344). An dieser Stelle ist außerdem zu bemerken, dass im untersuchten Schulbuch offensichtlich das Massaker von Sétif sehr wohl erwähnt wurde, wohingegen Maschino (2001: 8) noch kritisierte hatte, dass dieses nur wenige Schulbücher behandelt hätten.

Auch das Fehlen weiterer wichtiger Ereignisse wie das des Blutbads in Philippeville 1955 oder jenes des sogenannten ‘Roten’ oder auch ‘Blutigen Allerheiligen’ - „Toussaint rouge“ - wurde kritisiert. Ebenso sei die Zeit zwischen letzteren Vorkommnissen und den Verträgen von Evian nur ganz neutral, knapp und einfallslos beschrieben (Maschino 2001: 8).

Im vorliegenden Schulbuch hingegen beschäftigt sich eine ganze Seite mit “La « Toussaint rouge »”. In der Einleitung wird kurz der Hintergrund beschrieben – Welle von Attentaten seitens des FLN, neun Franzosen sterben, darunter ein Lehrerpaar, Folgen: „Le gouvernement français réagit avec fermeté“ (Le Quintrec 2016: 348). Unter der Einleitung das Titelbild aus der französischen Wochenzeitschrift *Radar*, welches eine Zeichnung der Attacke

auf das Lehrerpaar zeigt. Das Paar wirkt verängstigt und hilflos, die Angreifer scheinen in der Überzahl und haben einen zornig-entschlossenen Gesichtsausdruck. Die SchülerInnen sollen analysieren, welche Methode vom FLN benutzt wurde, um die Unabhängigkeit zu erlangen und wie die französischen Medien darauf reagierten. Zur Beantwortung dieser Frage gibt es auch ein zweites Dokument. Es handelt sich dabei um einen Auszug der Rede von François Mitterrand vor der Nationalversammlung 1954.

De jeunes instituteurs sont venus accomplir – et c’était le premier jour – la tâche qu’ils avaient choisie. Et voilà qu’ils sont frappés. Sauront-ils pourquoi? Sans doute non [...]. Assassinés, ils ont quand même le temps d’apercevoir le frère musulman qui tente de les défendre et qui meurt le premier. (Le Quintrec 2016: 348)

Die SchülerInnen bekommen die Aufgabe zu zeigen, wie dieses Dokument die Kluft zwischen den Nationalisten und der französischen Regierung veranschaulicht. Dabei wäre es sicherlich auch zielführend gewesen, Fragen zu Sprache und Aufbau der Rede zu stellen und einzelne Passagen im Detail zu analysieren. So etwa die Betonung, dass es sich um den ersten Tag gehandelt habe oder dass es eine Aufgabe war, die sie selbst gewählt hatten. Ebenfalls bemerkenswert ist die rhetorische Frage oder auch die Schilderung, wie das Paar noch mitbekommen habe, dass einer der Algerier versucht hätte sie zu beschützen.

Weiter heißt es in dem Auszug der Rede Mitterrands:

De même que le Maroc et la Tunisie ont connu ce phénomène du terrorisme individuel [...], faut-il que l’Algérie ferme la boucle de cette ceinture du monde en révolte [...] contre les nations qui prétendaient les tenir en tutelle? [...] Non, cela ne sera pas, parce qu’il se trouve que l’Algérie, c’est la France [...]. Des Flandres jusqu’au Congo, s’il y a quelque différence dans l’application de nos lois, partout la loi s’impose et cette loi est la loi française ; c’est celle que vous votez parce qu’il n’y a qu’un seul Parlement et qu’une seule nation [...]. (Le Quintrec 2016: 348)

In zusätzlichen Fragen beantworten die SchülerInnen, in welcher Weise Mitterrand von der Dekolonisation sprach und ob die im letzten Satz der Rede geäußerten Behauptungen (siehe Zitat) der Realität entsprachen. An dieser Stelle hätte man nochmal darauf eingehen können, welchen unterschiedlichen Status die Kolonien hatten und welchen Grund es dafür gab, da diese Faktoren für den derartigen Verlauf der Auseinandersetzungen wesentlich waren. Ebenfalls erwähnenswert wäre sicherlich auch die darin enthaltene Argumentation. Denn die Basis für Mitterrands Erklärung bildet die Aussage, dass das französische Gesetz für alle gelte und es doch alle gewählt hätten, während er gleichzeitig festhält, dass es in seiner Anwendung Unterschiede gäbe.

6.3.6. Algerienkrieg – Methoden der Kriegsführung und Folter

Zudem kritisiert Maschino (2001: 8), dass in den Schulbüchern nicht erwähnt würde, welche militärischen Methoden im Krieg angewandt wurden, wie etwa Massenexekutionen, der Einsatz von Napalm, Durchkämpfungsaktionen, Lager. Hierzu findet man zu Beginn des Kapitels ein fast die ganze Seite einnehmendes Foto von zwei auf dem Boden liegenden Männern und einem neben ihnen stehenden Mann in militärischer Montur und Gewehr. Als Überschrift wurde hinzugefügt „Une réalité beaucoup plus brutale: l’armée française en Algérie“ und eine Erklärung, dass es sich um zwei Hirten handele, die im Zuge einer Durchkämpfungsaktion verdächtigt worden wären, Mitglieder des FLN zu sein. Das Foto selbst lässt von der eigentlich erwähnten Brutalität noch nicht wirklich etwas erkennen, auch wenn augenscheinlich das Bild einer Unterwerfung zu sehen ist (Le Quintrec 2016: 329). Der Einsatz von Napalm wird hingegen nur im Zusammenhang mit dem Vietnamkrieg erwähnt (Le Quintrec 2016: 222-223) und auch Massenexekutionen und Lager sind im Buch nicht unter dem Kapitel zur französischen Kolonialzeit zu finden.

Dennoch wird ein anderer Kritikpunkt in diesem Zusammenhang behandelt und zwar die durch das französische Militär angewandte Folter. Dabei wurde im Vorfeld kritisiert, dass diese in den Schulbüchern zwar erwähnt worden sei, jedoch durch die Ausdrucksweise häufig in verharmlosender Art oder mit Rechtfertigungsgründen (Maschino 2001: 8). Im vorliegenden Schulbuch ist ein Auszug eines Artikels der Zeitung *Le Monde* aus dem Jahr 2000 zu finden. Darin werden die systematische Folter, welche von der französischen Armee eingesetzt wurde, und zwei damit im Zusammenhang stehende Dokumente thematisiert. Das erste Dokument ist ein kurzer Ausschnitt aus einem Text aus dem Jahr 1955. Es handelt sich dabei um ein Dokument, das vom damaligen Innenminister und dem Verteidigungsminister gegengezeichnet wurde.

Le feu doit être ouvert sur tout suspect qui tente de s’enfuir [...]. Les moyens les plus brutaux doivent être employés sans délai [...]. Il faut rechercher le succès par tous les moyens. (Le Quintrec 2016: 345)

Dem folgt ein zweiter Ausschnitt aus einem Text ebenfalls aus dem Jahr 1955. Dieser wird vom Autor des Artikels folgendermaßen zusammengefasst: „En d’autres termes, le pouvoir civil assurait d’avance aux militaires l’impunité pour les dépassements qu’il exigeait d’eux.“ (Le Quintrec 2016: 345)

Die SchülerInnen werden gefragt, welche Lösungsmethoden die Regierung empfohlen habe, um gegen die Rebellen zu kämpfen (Le Quintrec 2016: 345). Es geht aus diesem

Zeitungsausschnitt klar hervor, dass eine vom System gestützte Folter und die Anwendung jeglicher, ja brutalster Hilfsmittel unter staatlicher Absicherung eingesetzt wurden, um Frankreich einen schnellstmöglichen, militärischen Erfolg zu garantieren. Interessant wäre vielleicht auch der Hinweis für die SchülerInnen, dass es sich dabei um einen relativ aktuellen Zeitungsartikel handelt und damit die späte Aufarbeitung zu thematisieren.

Daneben ist auch ein Auszug aus dem Programm des FLN 1954 zu finden, der unter anderem wiedergibt, welche Ziele der FLN erreichen wollte, wie etwa Unabhängigkeit, Wahrung der Grundrechte unabhängig von Glauben oder Herkunft aber auch die Ankündigung, dass alle Mittel erlaubt seien, um diese Ziele zu erreichen (Le Quintrec 2016: 345).

Außerdem berichtet eine Buchseite über die Gewalt während des Algerienkrieges. Mohamed Ladhi Chérif schildert seine persönlichen Erlebnisse. Laut Einleitung war dieser Mitglied der algerischen ALN (Armée de libération nationale) und wurde während des Krieges dreimal selbst inhaftiert und gefoltert. Als erstes Dokument wurde ein Auszug aus seinem Augenzeugenbericht hinzugefügt. „L’interrogatoire [...] [c]’était la torture, les coups, la torture à l’électricité [...] le supplice de la baignoire, le palan [...]“ (Le Quintrec 2016: 349).

Neben dem Text sieht man ein heimlich aufgenommenes Foto aus dem Jahr 1957. In der unteren Hälfte des Bildes wird die Sicht von einer Mauer eingeschränkt, doch oberhalb sind zwei hinter dem Rücken nach oben zusammengebundene Arme eines Menschen zu sehen. Außerdem werden in einem kurzen Infokästchen die zwei verschiedenen Zweige der ALN beschrieben.

Die SchülerInnen sollen anhand der Darstellung die Frage beantworten, wie die politische und militärische Situation 1961 in Algerien war, inwiefern die Auseinandersetzungen zwischen den Armeen nicht in klassischer Form stattfanden und wodurch gezeigt wird, dass auf beiden Seiten der Einsatz von Gewalt legitimiert wurde (Le Quintrec 2016: 349).

In dem Textausschnitt des Zeugenberichts ist außerdem auch dieser Satz zu lesen: „Nous [...] agissions dans le cadre de la guérilla urbaine, nous pratiquions plutôt ce que les Français appelaient des « actes terroristes » et que nous considérions comme des « actes patriotes ».“ (Le Quintrec 2016: 349). An dieser Stelle erschiene es sinnvoll, wenn auch diese Aussage genauer zur Analyse herangezogen würde, da sie die verschiedenen Sichtweisen der gegnerischen Parteien verdeutlicht.

Maschino (2001: 8) kritisiert im Zusammenhang mit der Folter außerdem, dass nur wenige Schulbücher wichtige Persönlichkeiten oder auch Werke erwähnten, welche die angewandte Folter angeprangert und verurteilt hätten (General Bollardière, La Question, Manifeste 121). Auch wenn es Buchempfehlungen zur weiteren Auseinandersetzung mit dem

Thema gibt, sind weder diese noch ein Verweis darauf im vorliegenden Schulbuch zu finden. Die gesamte Kolonialismuskritik beschränkt sich überwiegend auf Informationen über die Kritik und Aktionen der kommunistischen Partei.

6.3.7. Ende und Folgen des Algerienkriegs

Während das Ende des Krieges selbst nicht allzu ausführlich behandelt wird, werden noch einmal Faktoren und Gründe für den Krieg zusammengefasst bzw. angedeutet, wie etwa der unterschiedliche Status der Kolonien oder deren Unterwerfung durch Frankreich und sowohl der Widerspruch, der zwischen dem von Frankreich vermitteltem Bild und der Realität bestand, als auch jener zwischen den Republikanischen Werten und der Umsetzung derselben in den Kolonien (Le Quintrec 2016: 352).

Überdies gibt es zu Beginn des Unterkapitels einen Überblick über den Verlauf des Algerienkrieges. Wie bei der Analyse des ersten Lehrbuchs bereits erwähnt, stellte die Tatsache, dass in den Schulbüchern zu wenig Zahlen genannt würden und es etwa nicht erwähnt worden wäre, dass Frankreich mehr als 2 Millionen Soldaten nach Algerien schickte, einen weiteren Kritikpunkt dar (Maschino 2001: 8). In der Übersicht jedoch werden gleich zu Beginn Zahlen genannt, wie etwa die Zahl der Opfer auf beiden Seiten nach den jeweiligen landeseigenen Schätzungen. Dabei wird sogleich erwähnt, dass sich durch die hohe Zahl an jungen Franzosen, die in den Krieg geschickt wurden, auch die Einstellung der Öffentlichkeit zum Algerienkrieg änderte (Le Quintrec 2016: 344). Außerdem wurde kritisiert, dass die weiteren Folgen des Krieges nicht genügend erwähnt würden, etwa das Schicksal der *Harkis*, *Pieds-noirs* und Soldaten oder auch die generelle Situation in Algerien danach (Maschino 2001: 8). Im vorliegenden Schulbuch wird, wie bereits erwähnt, gleich zu Beginn ein Überblick gegeben und dabei wird auch thematisiert, was mit den zuvor genannten Bevölkerungsgruppen und auch der jüdischen Bevölkerung nach Kriegsende passierte. So heißt es etwa auch, dass die Harkis von Frankreich im Stich gelassen wurden und es folgt eine klare Bilanz: Von ursprünglich 200.000 gelang es 43.000 nach Frankreich zu fliehen (Le Quintrec 2016: 344).

6.3.8. Verwendete Begriffe und Bezeichnungen

Zuletzt gab es auch Kritik an einigen in den Schulbüchern benutzten Bezeichnungen. Dabei ist zunächst positiv hervorzuheben, dass im untersuchten Schulbuch die Information zu finden ist, dass der Algerienkrieg lange Zeit nicht als Krieg bezeichnet wurde. Zusätzlich wird auch erwähnt, wie dieser in Algerien genannt wurde: „révolution“ oder „guerre de libération

nationale“ (Le Quintrec 2016: 344). So hatte Maschino (2001: 8) in seinem Artikel etwa noch kritisiert, dass dieser zwar behandelt worden wäre, ihn jedoch als Befreiungskrieg oder als Zurückeroberung zu bezeichnen, hätte niemand gewagt. Aus französischer Sicht wird dieser sicherlich nicht derartig bezeichnet, aber endlich, so scheint es, werden heute auch andere Perspektiven aufgezeigt. Diese Tatsache beweist, dass sich seit Maschinos Analyse einiges getan hat.

Dennoch lassen sich auch zuvor kritisierte Begriffe im vorliegenden Schulbuch wiederfinden. So wurde beanstandet, dass durch die Wortwahl beim Thema der Unabhängigkeit Algeriens eine emotionale Komponente mitschwingt. Kritisch wurde dabei etwa dessen Bezeichnung als „*séparation douloureuse*“ gesehen (Maschino 2001: 8). Auch im vorliegenden Schulbuch ist von „*une douloureuse indépendance*“ die Rede und es stellt sich die Frage, weshalb und für wen diese Unabhängigkeit schmerzhaft war. Allerdings werden unter dieser Überschrift auch die darauffolgenden Ereignisse, wie etwa die Ermordung dutzender Harkis und Frankreichs Versagen, diese zu beschützen, behandelt. Auch der spezielle Status Algeriens in den Augen der Franzosen wurde direkt davor angesprochen, deshalb ist der Bezug nicht ganz klar (Le Quintrec 2016: 344).

Ebenfalls in dem Schulbuch zu finden sind Informationen zu den im Kontext des Algerienkriegs verwendeten Bezeichnungen, wie etwa: *Fellaghas, Musulmans, Kabyles, Berbères, Pieds-noirs* (Le Quintrec 2016: 343-344). Zuvor kritisiert wurde, dass die Kämpfer auf algerischer Seite nicht als *Widerstandskämpfer, Patrioten* oder ähnliches bezeichnet würden, sondern als *fellaghas, musulmans, terroristes* (Maschino 2001: 8). Im analysierten Schulbuch werden diese Bezeichnungen zwar auch verwendet, doch werden in ihrer Definition zusätzliche Informationen gegeben: für Musulmans „*nom général donné par les Français à la population indigène d'Algérie, qui regroupe à la fois des Arabes et des Kabyles*“ (Le Quintrec 2016: 343) oder auch für Fellaghas „*terme arabe signifiant « bandits de grand chemin », utilisé par les Français pour désigner les membres du FLN. Ces derniers se qualifient, eux, de « moudjahidines » ou de « martyrs de la révolution »*“ (Le Quintrec 2016: 344).

Ebenfalls zu finden sind an dieser Stelle Informationen zum FLN, den Harkis, der OAS, dem Contingent, der ALN als auch ein Überblick über die nationalistischen Bewegungen in Algerien und deren Ziele (Le Quintrec 2016: 344; 349; 343). Dabei handelt es sich um einen weiteren Punkt, der im Vorfeld angesprochen wurde, nämlich, dass in den Schulbüchern zu wenig Information über die im Krieg involvierten Gruppen und über die Hintergründe zu finden seien (Maschino 2001: 8).

6.4. Fazit der Analyse

Die Analyse der beiden Schulbücher hat gezeigt, dass im letzten Jahrzehnt eine eindeutige Entwicklung in der Behandlung des Kolonialismus festzustellen ist. Beide Schulbücher schaffen es vor allem durch die Verwendung einer Vielzahl von authentischen Dokumenten, diese Epoche nicht nur aus französischer Sicht zu betrachten, sondern eine differenziertere Betrachtungsweise anzustreben. Dies gelingt etwa durch die Gegenüberstellung von Bildern, sei es jene einer reichen Bürgersfamilie mit dem Bild von gefangenen Sklaven oder jene von propagandistischen und antikolonialen Plakaten. Dabei stellt besonders das zweite Schulbuch von Nathan den gekonnten Einsatz von Bildmaterial zur kritischen Auseinandersetzung wiederholt unter Beweis.

Auch wenn der Einsatz authentischer Bilder und Texte als positive Entwicklung gewertet werden kann, sind die Aufgabenstellungen noch häufig etwas vage gehalten. So zeigte die Analyse, dass die Fragen oftmals noch direkter und gezielter formuliert, Details wie sprachliche Eigenheiten genauer beleuchtet und expliziter angesprochen oder auch noch mehr Verweise zu zuvor angeführten Informationen gegeben hätten werden können.

Wenngleich beide Schulbücher sichtlich bemüht sind, Zusammenhänge aufzuzeigen, wäre es bei manchen Themen zudem wünschenswert, wenn auch aktuelle Bezüge geschaffen würden. Diese fehlen zum Beispiel bei der Besprechung der Bereicherung durch Handel mit kolonialen Produkten im Schulbuch von Belin. Auch bei Nathan ist dieses Manko festzustellen: Obwohl das Schulbuch ein eigenes Unterkapitel dem Thema *L'immigration et la société française* (Le Quintrec 2016: 58-67) widmet, werden die Kolonien als solche nur bei Herkunft und Status der Einwanderer erwähnt und im Zusammenhang mit den Weltkriegen aber es werden keine Hintergrundinformationen zur kolonialen Vergangenheit gegeben.

Selbstverständlich bleibt der Fokus in einem französischen Schulbuch größtenteils auf Frankreich, immerhin wird die Geschichte von Frankreich aus betrachtet. Dennoch gibt es eine kritische Auseinandersetzung und oftmals wird es den SchülerInnen überlassen, sich selbst ein Bild zu machen. Auch wenn andere Perspektiven aufgezeigt werden, wäre es natürlich erstrebenswert, eine einheitliche Analyse dieser Zeit zu schaffen, dies ist jedoch oftmals schwer. Der Ansatz beider Schulbücher, unterschiedliche Betrachtungsweisen zu Wort kommen zu lassen, ist daher sicherlich eine gute Option, wenn auch vielleicht ein einfacher Ausweg.

Viele Themen wie etwa der Nutzen für Frankreich, die Sklaverei oder auch die Ungerechtigkeiten im Kolonialsystem wurden anschaulich und nachvollziehbar behandelt.

Ebenso widmete sich ein großer Teil einerseits der Eroberung und andererseits der Situation vor und während des Krieges. Wichtig wäre auch, die Behandlung der Situation in Algerien nach dem Krieg noch etwas zu erweitern, um damit auch Zusammenhänge mit Themen wie Immigration oder auch Frankophonie zu schaffen. Zu kritisieren ist vielleicht, dass durch die starke Berücksichtigung Algeriens andere Kolonien fast keine Beachtung finden, vor allem im Werk von Nathan. In beiden Büchern hätte außerdem der Zusammenhang zwischen den rassistischen Ideen, die sehr anschaulich durch Bilder und Textausschnitte dokumentiert wurden, mit der Erweiterung und dem Erhalt des Kolonialreichs expliziter gemacht werden können.

Zusammengefasst bieten beide Bücher eine differenziertere, kritischere Auseinandersetzung mit diesem Teil der Vergangenheit Frankreichs, sodass sich viele der im theoretischen Teil dieser Arbeit beschriebenen Kritikpunkte für die beiden untersuchten Schulbücher nicht mehr aufrechterhalten lassen.

7. Conclusio

Das Ziel dieser Arbeit war es die heutige Perspektive der französischen Gesellschaft auf ihre koloniale Vergangenheit genauer zu beleuchten. Dabei war das Hauptaugenmerk auf die Erforschung der Sicht, die in der Schule vermittelt wird, gerichtet aber es sollten auch Erkenntnisse über den Stand der französischen Wissenschaft und Öffentlichkeit zu dieser Epoche der französischen Geschichte erlangt werden.

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde zunächst ein theoretischer Überblick über den Kolonialismus im Allgemeinen gegeben. Diesem folgten Informationen zu den zwei Phasen des französischen Kolonialismus und zur Kolonialpolitik Frankreichs. Im Kontext der Rechtfertigung des Kolonialismus wurden die Themen Rassismus, Sklaverei und Gewalt behandelt.

Der zweite Teil widmete sich schließlich der rückblickenden Perspektive auf den Kolonialismus. Dabei wurden postkoloniale Theorien und ihre Verbreitung im französischen Forschungsbereich beleuchtet, aber auch die Kluft zwischen wissenschaftlicher und politischer bzw. öffentlicher Auseinandersetzung mit der Kolonialzeit. Es wurde gezeigt, dass die kritische Aufarbeitung des Kolonialismus in Frankreich erst vergleichsweise spät stattfand. Außerdem wurde festgestellt, dass bei diesem Thema durchaus noch ein Bedarf an kritischer

Auseinandersetzung vorhanden ist. Vor allem in der Öffentlichkeit darf der französische Kolonialismus nicht als passé betrachtet werden, sondern sollte gezielt thematisiert werden. Dies bestätigte auch die entstandene Diskussion im Zuge der aktuellen Präsidentschaftswahlen in Frankreich.

Ein weiterer Teil dieser Arbeit setzte sich mit den bereits durchgeführten Analysen des französischen Geschichtsunterrichts auseinander. Nach einem Einblick in den Unterricht während der Kolonialzeit und insbesondere der Betrachtung seines Zwecks als Werkzeug zur ideologischen Indoktrinierung und Identitätsstiftung, folgte eine Beschreibung des Unterrichts während den 1960er und 80er Jahren sowie eine längere Auseinandersetzung mit den noch um die Jahrtausendwende vorhandenen gegensätzlichen Perspektiven bei der Behandlung des Kolonialismus im Unterricht. Während diese Analysen ein relativ negatives Bild zeichneten, ließ eine aktuelle Analyse aus dem Jahr 2012 darauf hoffen, dass bereits eine kritischere und differenziertere Herangehensweise im französischen Schulunterricht Alltag sei. Dies dürfte vor allem auf die Debatte um den Gesetzesartikel aus dem Jahr 2005, der vorschrieb vor allem die positive Rolle der französischen Präsenz in den Kolonien zu lehren, zurückzuführen sein.

Die Schulbuchanalyse, die den letzten Teil dieser Arbeit bildet, bestätigte diese Erwartung und hat eine positive Entwicklung gezeigt. Auch wenn sicherlich noch manche Kritikpunkte gab, präsentierten die Schulbücher eine differenziertere Betrachtung. Frankreichs Präsenz wurde aus verschiedenen Perspektiven erläutert und Themen, wie der wirtschaftlichen und politische Nutzen der Kolonien für Frankreich aber auch Kritik und Widerstand gegen den Kolonialismus wurden behandelt. Ursachen und Gründe für den Algerienkrieg wurden dargestellt und die Sicht der ehemaligen Kolonien fand dabei ebenfalls einen Platz. Über einzelne Kritikpunkte gab auch das Fazit der Analyse einen weiteren Überblick.

Ein Punkt, der jedoch noch nicht besprochen wurde, sich jedoch bei der Analyse als wichtiger Faktor herauskristallisierte, ist die Rolle der Lehrperson. So handelt es sich bei Schulbüchern letztendlich nur um Medien, Manuale, Mittel zum Zweck, wie diese jedoch verwendet werden, fällt und steht mit der Lehrkraft. Diese kann zum eigenständigen Denken und Hinterfragen anregen, Interpretationen vorgeben aber auch die SchülerInnen anleiten aktiv zu werden. Sie kann Zusammenhänge aufzeigen, aktuelle Bezüge schaffen und noch zusätzliche Materialien miteinbeziehen. Vieles liegt in ihrer Verantwortung. So obliegt es ihr auch auf einzelne Faktoren wie Alter, Diversität, Gruppendynamik, etc. der Klasse Rücksicht zu nehmen.

Ebenso wie die Lehrperson haben auch der Lehrplan und die LehrerInnenausbildung einen Einfluss auf den Unterricht. So spielen das Wissen und die eigene Sicht der Lehrperson

sicherlich ebenfalls eine Rolle. Der Lehrplan etwa gibt Empfehlungen zur weiteren Auseinandersetzung aber auch Tipps was bei der Behandlung des Themas vermieden werden sollte. Wenngleich diese ebenfalls relevanten Aspekte leider den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würden, öffnet es dennoch Einblicke in mögliche weitere wichtige Auseinandersetzungen.

8. Bibliographie

- Arlyck, Kevin. 2003. „The *Code Noir*: North American Slavery in Comparative Perspective“. *OAH Magazine of History* 17(3), 37-40.
- Cédelle, Luc. 2014. „Mort du journaliste Jean-Louis Hurst, « Le Déserteur » de la guerre d'Algérie“. *Le Monde*, 15. Mai 2014, http://www.lemonde.fr/disparitions/article/2014/05/15/mort-du-journaliste-jean-louis-hurst-le-deserteur-de-la-guerre-d-algerie_4418786_3382.html#viLLPTvCe3Y3At4W.99 (letzter Aufruf: 22.08.2016).
- Césaire, Aimé. 1955. *Discours sur le colonialisme*. Paris: Éds. Présence Africaine.
- Chatriot, Alain; Gosewinkel, Dieter (Hrsg.). 2010. *Koloniale Politik und Praktiken Deutschlands und Frankreichs 1880-1962. Politiques et pratiques coloniales dans les empires allemands et français 1880-1962*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Chenntouf, Tayeb. 2008. „L'enseignement du fait colonial dans un perspective d'histoire mondiale“. Konaré Ba, Adame (Hrsg.). *Petit précis de remise à niveau sur l'histoire africaine à l'usage du président Sarkozy*. Paris : Éditions La Découverte.
- Eckert, Andreas. 2006. *Kolonialismus*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Finkielkraut, Alain. 2013. *L'identité malheureuse*. Paris: Éds. Stock.
- Fontanieu, Pierre. 2001. „L'héritage colonial : un trou de mémoire“. *Autres Temps. Cahiers d'éthique sociale et politique* 72, 91-93.
- Forsdick, Charles; Murphy, David. 2003. „Introduction: the case for Francophone Postcolonial Studies“. In: Forsdick, Charles (Hrsg.). *Francophone Postcolonial Studies: a critical introduction*, London: Arnold, 1- 16.
- Grindel, Susanne. 2012. „Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem: Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich“. *Geschichte und Gesellschaft* 38, 272-303.
- Hall, Stuart. 2010. „The spectacle of the ‘Other’“. In: Hall, Stuart (Hrsg.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London [u.a.]: Sage, 223-290.
- Halpern, Catherine. 2004. „Communautarisme, une notion équivoque“. *Sciences Humaines* 148, 1. April 2004, http://www.scienceshumaines.com/-0acommunautarisme-2c-une-notion-equivoque-0a_fr_3959.html (letzter Aufruf: 29.08.2016).
- Hullot-Guiot, Kim. 2017. „Benjamin Stora: « La colonisation n'est pas encore une séquence historique admise »“. *Libération*, 16. Feb. 2017, http://www.liberation.fr/elections-presidentielle-legislatives-2017/2017/02/16/benjamin-stora-la-colonisation-n-est-pas-encore-une-sequence-historique-admise_1548882 (letzter Aufruf: 26.2.2017).
- Kalter, Christoph; Rempe, Martin. 2011. „La République décolonisée: wie die Dekolonisierung Frankreich verändert hat“. *Geschichte und Gesellschaft* 37(2), 157-197.
- Kerner, Ina. 2013. *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. (2. Auflage). Hamburg: Junius Verlag.
- Lemaire, Sandrine. 2006. „Colonisation et immigration: des « points aveugles » de l'histoire à l'école“. In Blanchard, Pascal; Bancel, Nicolas; Lemaire, Sandrine (Hrsg.). *La fracture coloniale: La société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris: Éditions La Découverte, 97-108.
- Le Monde. 2017. „En Algérie, Macron qualifie la colonisation de « crime contre l'humanité », tollé à droite“. *Le Monde*, 15. Feb. 2017, http://www.lemonde.fr/election-presidentielle-2017/article/2017/02/15/macron-qualifie-la-colonisation-de-crime-contre-l-humanite-tolle-a-droite-et-au-front-national_5080331_4854003.html (letzter Aufruf: 17.05.2017).
- Libération. 2017. „En Algérie, Emmanuel Macron qualifie la colonisation française de « crime contre l'humanité »“. *Libération*, 15. Feb. 2017,

- http://www.liberation.fr/elections-presidentielle-legislatives-2017/2017/02/15/en-algerie-emmanuel-macron-qualifie-la-colonisation-francaise-de-crime-contre-l-humanite_1548723 (letzter Aufruf: 17.05.2017).
- Lüsebrink, Hans-Jürgen. 2011. *Einführung in die Landeskunde Frankreichs: Wirtschaft-Gesellschaft-Staat-Kultur-Mentalitäten*. (3. Auflage). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Manceron, Gilles. 2003. *Marianne et les colonies: Une introduction à l'histoire coloniale de la France*. Paris: Éditions La Découverte.
- Maschino, Maurice T. 2001. „La colonisation telle qu'on l'enseigne: L'histoire expurgée de la guerre d'Algérie“. *Le Monde diplomatique*, Feb. 2001, 8-9. <https://www.monde-diplomatique.fr/2001/02/MASCHINO/1903> (letzter Aufruf: 20.07.2016).
- Mbembe, Achille. 2011. „Provincializing France?“. *Public Culture* 23(1), 85-119. (ins Englische übersetzt von Janet Roitman).
- Osterhammel, Jürgen; Jansen, Jan C. 2009. *Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen*. (6. Auflage). München: C.H. Beck.
- Reinhard, Wolfgang. 1996. *Kleine Geschichte des Kolonialismus*. Stuttgart: Alfred Körner Verlag.
- Riddell, William Renwick. 1925. „Le Code Noir“. *The Journal of Negro History*, 10(3), 321-329.
- Roach, Joseph. 1998. „Body of Law: The Sun King and the Code Noir“. In: Norberg, Kathryn; Melzer, Sara E. (Hrsg.). 1998. *From the Royal to the Republican Body: Incorporating the Political in Seventeenth- and Eighteenth-Century France*. Berkely, California: UP, 113-130.
- Schmale, Wolfgang. 2000. *Geschichte Frankreichs*. Stuttgart: Ulmer.
- Stenzel, Hartmut. 2007. „Koloniale Tradition und multikulturelle Gesellschaft“. In: Hartwig, Susanne; Stenzel, Hartmut (Hrsg.). *Einführung in die französische Literatur- und Kulturwissenschaft*. Stuttgart: Metzler, 352-367.
- Stora, Benjamin. 2006. „Les aveux les plus durs: Le retour des souvenirs de la guerre d'Algérie dans la société française“. In: Weil, Patrick; Dufoix, Stéphane (Hrsg.). *L'esclavage, la colonisation, et après... France, États-Unis, Grande-Bretagne*. (3. Auflage). Paris: Presses Universitaires de France, 585-597.
- Vallois, Henri. 1971. *Que sais-je?: Les races humaines*. (8. Auflage). Paris: Presses Universitaires de France.
- Varela, María do Mar Castro; Dhawan, Nikita. 2015. *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Vergès, Françoise. 2001. *Abolir l'esclavage : une utopie coloniale ; Les ambiguïtés d'une politique humanitaire*. Paris: Éditions Albin Michel.
- Vergès, Françoise. 2006. *La mémoire enchaînée : Questions sur l'esclavage*. Paris: Éditions Albin Michel.
- Vergès, Françoise. 2010. „‘There Are No Blacks in France’: Fanonian Discourse, ‘the Dark Night of Slavery’ and the French Civilizing Mission Reconsidered“. *Theory, Culture & Society* 27(7- 8), 91-111.
- Wiegel, Michaela. 2017. „Buhrufe für Macrons Kolonialkritik“. *Frankfurter Allgemeine*, 20. Feb. 2017, <http://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/frankreichs-praesidentschaftskandidat-buhrufe-fuer-macrons-kolonialkritik-14887414.html> (letzter Aufruf: 24.2.2017).

Schulbücher:

Chaudron, Éric; Martinetti, Françoise; Arias, Stéphan; Chaumard, Fabien (Hrsg.). 2016. *Histoire Géographie Enseignement Moral et Civique 4^e Cycle 4*. Paris: Belin.

Le Quintrec, Guillaume (Hrsg.). 2016. *Histoire 1^{re} L-ES-S*. Paris: Éditions Nathan.

Gesetzesartikel:

Die Französische Republik. 2005.

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=F7633AF4DCF961C3901CC1DAB093EF36.tpdila17v_1?cidTexte=JORFTEXT000000444898&dateTexte=29990101 (letzter Aufruf: 20.05.2017).

Die Französische Republik. 2006.

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=F7633AF4DCF961C3901CC1DAB093EF36.tpdila17v_1?cidTexte=JORFTEXT000000444898&dateTexte=29990101#LEGIARTI000006238939 (letzter Aufruf: 20.05.2017).

Lehrplan:

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 2016.

<http://eduscol.education.fr/cid99022/s-approprier-les-differents-themes-programme.html> (letzter Aufruf: 26.08.2016).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 2010.

<http://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html> (letzter Aufruf: 20.04.2016).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 2016.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/81/9/C4_HIS_4_Th2_L_Europe_et_le_monde_XIXesiecle-DM_593819.pdf (letzter Aufruf: 18.04.2017).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 2015.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_series_ES_et_L_mise_a_jour_1ere/54/9/07_Hist_Th4_Q1_Le_temps_des_dominations_coloniales_VF_458549.pdf (letzter Aufruf: 18.04.2017).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 2015.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/H-G_2015/96/4/Ress_Hist_TermES-L_Theme1_memoires_503964.pdf (letzter Aufruf: 18.04.2017).

Internetlinks:

https://www.puf.com/collections/Que_sais-je_- (letzter Aufruf: 10.05.2017).

<http://larousse.fr/dictionnaires/francais/maquis/49319> (letzter Aufruf: 19.05.2017).

<http://www.cnmhe.fr/inventaire/traites.html#> (letzter Aufruf: 19.05.2017).

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k523964p/f2.item> (letzter Aufruf: 19.05.2017).

9. Résumé

Le colonialisme français – débat politique et enseignement scolaire

Des séjours en Angleterre et en France chez des familles d'accueil m'ont donné la possibilité de découvrir les différences entre ces deux pays. Une différence particulièrement frappante était l'écart entre leurs points de vues en ce qui concerne le passé colonial de leur pays. C'était surtout la perspective de ma famille d'accueil française qui m'a étonnée. Ce point de vue tellement positif ne quittait plus mes pensées et l'idée de ce travail fut née. Cette perspective positive était-elle un cas à part ou la norme ?

Le point de départ pour ce travail était l'hypothèse que le passé colonial de la France était moins assumé en France qu'en Angleterre. Le but de ce travail est d'analyser la perspective actuelle des Français. Puisque la transmission du savoir se déroule d'abord à l'école, j'ai choisi d'analyser les manuels d'histoire comme objets de recherche.

Au début de ce travail se trouve la partie théorique qui aborde quelques faits sur le colonialisme en général et, puis, le colonialisme français en particulier. Après une description des deux phases de colonialisme français, nous analyserons les facteurs économiques et politiques qui ont joué un rôle important dans l'élargissement de l'empire colonial ainsi que les arguments principaux le justifiant. Dans ce contexte de la politique coloniale, nous traiterons également trois thèmes centraux : le racisme, l'esclavage et la violence – chacun permettant d'éclaircir la vie dans les colonies.

Dans la deuxième partie de ce travail, nous aborderons les théories postcoloniales et la contribution française dans ce domaine. Traitant le fossé entre discours universitaire et politique et, puis, les élections présidentielles, nous montrerons l'actualité dont le sujet du colonialisme jouit encore. Ensuite, nous regarderons l'enseignement du colonialisme à travers des analyses différentes commençant par la deuxième phase du colonialisme jusqu'à 2012. Afin de mieux comprendre les derniers développements, nous évoquerons également l'article 4 de la loi « n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés », introduit en 2005 et abrogé peu après. A l'aide de cet article le gouvernement essayait d'assurer l'enseignement du rôle positif de la présence française outre-mer.

A la fin de ce travail, les résultats des analyses précédentes serviront de base à l'examen de deux manuels, publiés par les éditeurs Belin et Nathan en 2016. Après que les analyses précédentes auront dévoilé pas mal de retard à combler dans l'enseignement de ce sujet, nous

verrons à l'aide de l'analyse de 2012 ainsi que de celle faite à la fin de ce travail que, au cours des dernières années, la situation a déjà beaucoup changé et les prévisions pour l'enseignement futur se révéleront assez positives.

A l'échelle mondiale, le colonialisme a laissé des traces que la société moderne n'a pas encore réussi à effacer. Les peuples dans les colonies menaient une vie caractérisée par la dépendance, la pauvreté, la ségrégation et la tutelle exercées par les pays européens, bien que ces derniers aient promis de leur apporter la liberté. Souvent, la vie quotidienne dans les colonies était marquée par la violence à laquelle, faute d'autres moyens, les colons recouraient fréquemment. Dans une société hiérarchique, les Européens occupaient les meilleurs postes dans les domaines politiques ainsi qu'économiques et ils avaient pour but d'exploiter la population indigène et ses ressources (Eckert 2006: 4; 7). De manière générale, après la fin du colonialisme, ce domaine de recherche est resté relativement intouché, ce n'est que plusieurs décennies après, que cette période historique sera traitée de manière scientifique (Eckert 2006: 7-8).

Le colonialisme français peut être divisé en deux phases. La première phase du colonialisme s'étend des premières installations des colonies au XVI^e siècle jusqu'au début du XIX^e siècle avec la perte importante de territoires coloniaux ou bien à la suite de la Révolution Française (Lüsebrink 2011: 9; Schmale 2000: 286). Pendant la deuxième phase, la France commence à élargir ses possessions coloniales et devient la plus grande puissance coloniale derrière l'Angleterre pendant la première moitié du XX^e siècle. Outre l'Algérie, elle compte parmi ses colonies des vastes territoires en Afrique de l'Ouest (l'Afrique Occidentale) et Centrale (Lüsebrink 2011: 9). L'expansion française pendant la deuxième phase se concentrait principalement sur la conquête de l'Afrique (Stenzel 2007: 353).

Quand nous nous demandons pourquoi la colonisation a eu lieu, nous trouverons plusieurs facteurs qui ont poussé la France à étendre son empire colonial. D'un côté, il y avait des raisons économiques, les colonies participant à la modernisation de la France et relançant fortement le secteur des exportations (Kerner 2013: 24 ; Eckert 2006: 31). Cependant, les raisons étaient tout d'abord politiques : après la défaite pendant la guerre franco-allemande de 1870, la France cherchait à pallier l'attaque ayant été faite à sa conscience nationale par l'augmentation de sa puissance coloniale. Le but principal était de démontrer que la France occupait encore une place prépondérante dans l'Europe (Stenzel 2007: 353-354).

Bien qu'aujourd'hui ces raisons soient connues, elles ne l'étaient pas à l'époque coloniale. La France, comme d'autres pays européens d'ailleurs, prétendait qu'elle était motivée par des motifs sociaux, ainsi la France affirmait qu'elle devait, ou même, qu'elle était

obligée d'apporter au reste du monde ses valeurs et sa culture pour justifier les conquêtes coloniales. En d'autres termes, la France faisait croire au peuple qu'elle devait assumer une mission civilisatrice (Stenzel 2007: 355).

Cependant, les idées que la France avait voulues propager n'ont pas vu le jour dans les colonies. Tout au contraire, les peuples indigènes se voyaient privés de leurs droits fondamentaux. Par conséquent, la devise promulguant la 'liberté, égalité, fraternité' ne semblait pas compter au-delà de la métropole (Stenzel 2007: 355). Manceron décrit le phénomène ainsi :

[...] [L]e véritable paradoxe qui a marqué l'histoire de la République [, c'est] : invention des droits de l'homme, d'une part, puis négation de ceux-ci dans son rapport avec ses colonies.

(Manceron 2003: 18)

Pour mieux comprendre ce paradoxe, il faut que nous examinions son fondement. Vers la fin du XIXe siècle, des théories racistes se sont développées en France comme dans d'autres pays européens. Ces théories faisaient partie, par exemple, de l'enseignement de la Société d'anthropologie qui essayait de décrire les races humaines en mesurant et comparant les gens par leurs formes de crâne, de nez et des différentes couleurs de peau à partir de 1876 (Manceron 2003: 132).

Mais ce qui est particulièrement frappant c'est le fait que ces théories ne furent pas remises en question pendant longtemps. Pendant les recherches pour ce travail il était possible de trouver un livre de la série *Que sais-je ?*, publié pour la première fois en 1944 mais publié de nouveau jusqu'en 1971, ayant le titre *Les races humaines*. Sans introduction ou avant-propos, le livre décrit minutieusement les différentes 'races humaines'. Nous y trouvons, par exemple, une description de la 'race Khoisan' : « Ces petits hommes y mènent une vie misérable [...]. Ils ont une langue très particulière et mœurs très primitives » (Vallois 1971: 59-60). Cet exemple montre déjà comment la justification du colonialisme était fondée sur les théories d'une soi-disant science. Une méthode qui fut couronnée de succès : identifier d'autres cultures comme primitives pour facilement justifier la conquête et la soumission, un pays s'enrichit en exploitant l'autre au nom de la 'mission civilisatrice'.

Ce racisme n'était pas seulement ancré dans la science mais il était aussi renforcé dans la sphère politique. Pendant l'entre-deux-guerres, Léon Blum aurait dit :

Nous admettons le droit et même le devoir de ce qu'on appelle les races supérieures d'attirer à elles celles qui ne sont pas parvenues au même degré de culture et de les appeler aux progrès réalisés grâce aux efforts de la science et de l'industrie.

(Blum dans Finkielkraut 2013: 97)

Mais il ne s'agit pas d'un cas à part, des propos racistes étaient aussi tenus par d'autres hommes politiques. Ernest Renan, par exemple, aurait dit que « La conquête d'un pays de race inférieure par une race supérieure qui s'y établit pour le gouverner n'a rien de choquant » (Manceron 2003: 134) et aussi que « [l]a nature a fait une race d'ouvriers, c'est la race chinoise, [...] une race de travailleurs de la terre, c'est le nègre » (Césaire 1955 : 16). Ce propos nous permet de discerner cette hiérarchie de 'race' où l'homme blanc se trouve au sommet et qui suggère que la soumission de la 'race inférieure' par la race blanche serait tout à fait normale, voire dans la nature de l'homme.

Bien que les Européens avaient promis qu'ils apporteraient les valeurs de la civilisation au monde, en réalité, ils feront le contraire. Ou comme Césaire l'a écrit : « [L]e colonisateur, qui, pour se donner bonne conscience, s'habitue à voir dans l'autre *la bête*, s'entraîne à le traiter en bête, tend objectivement à se transformer lui-même *en bête* » (Césaire 1955: 21).

Avec la même mission ils justifieront l'esclavage. Alors que les pays comme la France ont fait partie de la traite négrière et en ont beaucoup profité auparavant, ils ont en même temps utilisé l'esclavage pour étayer l'argument de la nécessité de conquérir des pays africains (Manceron 2003: 29). Se référant à la conquête de l'Algérie, Victor Hugo a constaté, par exemple, que « [l]'esclavage est un crime et la loi qui punit ce crime doit s'appliquer à tous ; c'est une loi supranationale, qui transcende la notion de souveraineté » (Vergès 2001: 15-16). Ainsi, la France semblait avoir le devoir de lutter contre l'esclavage dans le monde entier. Cette argumentation illogique est renforcée par le fait que le Code noir, qui réglait les relations entre colons et esclaves (Roach 1998: 113) et prescrivait des punitions abominables pour une infraction à la loi par un esclave (Riddell 1925: 324-325), est resté en vigueur dans les colonies jusqu'en 1848. Puis, ce n'est qu'en 1946 que l'égalité de tous les hommes est proclamée (Vergès 2001: 46). Après avoir vu les différentes raisons et justifications du colonialisme puis, la situation dans les colonies en réalité, nous examinerons par la suite comment ce sujet est traité plusieurs années après.

La désagrégation de l'empire colonial au cours de la décolonisation représente pour beaucoup de Français une expérience traumatisante et c'est la raison pour laquelle cette époque n'est longtemps pas évoquée. Presque immédiatement après la perte de colonies, la Francophonie est créée, fondée sur une égalité de culture et de langue. Un nouveau sentiment d'union était créé sans mentionner la soumission brutale sous le colonialisme. Ni les théories racistes ni les stéréotypes ont été énoncés et remis en question, mais ils continuaient d'exister. Ce n'est que pendant le changement de millénaire que certains thèmes sont abordés (Stenzel 2007: 356-357). Auparavant, il y avait un grand écart entre le savoir scientifique et public. Par

conséquent, on pourrait avoir l'impression que le colonialisme était beaucoup moins étudié qu'il l'était en réalité (Chatriot und Gosewinkel 2010: 7). Les études postcoloniales en France étaient définitivement moins nombreuses que dans les pays anglophones. Pour beaucoup de textes venant de ces études il manquait même une traduction en français (Mbembe 2011: 87). Les penseurs anticoloniaux comme Frantz Fanon ou Aimé Césaire mais aussi Sartre n'étaient pas pris au sérieux ou ils étaient ignorés (Mbembe 2011: 88-89). De plus, les études postcoloniales en langue anglaise se concentraient souvent sur la Grande Bretagne et la situation dans les colonies britanniques en ignorant les autres pays et leur passés coloniaux. C'est pourquoi les représentants des études francophones étaient souvent sceptiques envers celles-ci et ils se contentaient d'analyser des aspects géographiques et linguistiques plutôt que postcoloniaux. Tout de même, les études postcoloniales étaient fortement influencées par des œuvres françaises venant d'autres domaines de recherche comme Lacan ou Derrida. Une autre explication pour laquelle les études postcoloniales n'étaient pas si populaires en France est liée à l'idéologie républicaine puisque ces études ont souvent remis en cause certaines valeurs fondamentales de la République (Forsdick & Murphy 2003: 6-9).

Autour de l'année 2000, les théoriciens français commencent de plus en plus à dédier leurs œuvres aux études postcoloniales et à approcher le sujet de manière interdisciplinaire (Forsdick & Murphy 2003: 10-11). Au même moment, le colonialisme devient un sujet de débat public. En 1999, l'Assemblée nationale décide de donner officiellement à la guerre d'Algérie le statut de guerre, un terme qui avant était déjà utilisé dans le langage courant et dans le domaine scientifique (Kalter & Rempe 2011: 159). De même, des aspects traumatisants dans ce contexte comme la torture, le viol, l'exécution sommaire pendant la guerre d'Algérie sont évoqués (Stora 2006: 585). En 2000, le premier ministre de ce temps-là Lionel Jospin annonce son soutien à la condamnation de la torture qui était utilisée pendant la guerre d'Algérie (Stora 2006: 587), mais en même temps Jospin aurait décrits ces recours à la torture comme des 'dévoiements minoritaires' (Maschino 2001: 8). De plus, un autre aspect qui faisait débat et se présente comme particulièrement important pour ce travail, était le contenu et la manière de présenter le colonialisme dans les manuels. Ainsi, même si l'on trouvait des controverses dans les médias, l'important c'est que le sujet du colonialisme et surtout ses aspects négatifs étaient publiquement abordés (Stora 2006: 588).

Cet intérêt soudain et en même temps si tard soulève la question : pourquoi à ce moment là ? Nous trouvons plusieurs explications : D'un côté, un tel débat pourrait avoir été nécessaire pour les jeunes français ayant des racines algériennes parce que cette génération s'intéresse à son passé et à ses origines (Stora 2006: 588). De plus, pendant deux décennies après la guerre

d'Algérie, les pieds-noirs auraient longtemps dominé le discours du colonialisme, en accusant les nationalistes algériens de terrorisme et déçus de l'Etat français de les avoir abandonnés (Stora 2006: 593).

D'un autre côté, cette longue période de silence après la décolonisation pourrait être le résultat de l'image que la France avait longtemps d'elle-même. En effet, la France s'est souvent considérée comme un héros pour avoir apporté aux colonies des valeurs et avoir introduit la notion de droit de l'homme. Il n'y apparaissait pas l'image de culpabilité (Stora 2006: 591). Par ailleurs, il se laisserait identifier 'un point aveugle' dans la façon avec laquelle la France pensait à son passé : le problème était le fait qu'elle avait longtemps ignoré quel rôle le racisme jouait dans la construction de l'identité française (Vergès 2006: 29).

Les crimes commis par les Français pendant le temps colonial étaient majoritairement considérés comme des actes héroïques. Même si l'on trouvait parfois des gens qui reconnaissent ces crimes, la perspective prédominante était que la présence française était en fin de compte positive. Par conséquent, on rencontrait souvent le point de vue selon lequel les peuples colonisés devaient être reconnaissants envers la France (Mbembe 2011: 107).

Une autre explication pour cet intérêt si tardif est qu'il s'agissait d'un phénomène à des fins électorales. Pour des raisons politiques, des connaissances et des approches scientifiques nouvelles dans le domaine de l'histoire coloniale n'ont longtemps pas été rendues public (Chatriot & Gosewinkel 2010: 7). L'importance de ce point de l'histoire française s'est encore révélée lors des récentes élections présidentielles en France. Au cours d'un entretien avec une chaîne algérienne le candidat Emmanuel Macron a qualifié la colonisation de « crime contre l'humanité ». Peu avant, en novembre 2016, Macron n'avait pas pris position d'une manière si claire, affirmant que « [o]ui, en Algérie, *il y a eu la torture, mais aussi l'émergence d'un État, de richesses, de classes moyennes [...]. Il y a eu des éléments de civilisation et des éléments de barbarie* » (Libération 15.2.2017). Ces deux déclarations ont suscité de nombreux débats. François Fillon, par exemple, a reproché à Macron ses positions interchangeables, l'accusant de changer ses propos en fonction de son auditoire. Un autre membre des Républicains aurait affirmé que Macron sèmerait la discorde parmi les Français ce qui ne serait pas digne d'un futur président (Le Monde 15.2.2017). Le but étant évidemment de montrer que Macron n'était pas le bon choix. Après avoir vu les côtés politiques et scientifiques, nous allons maintenant analyser le sujet à travers son enseignement scolaire en France.

Pendant le colonialisme, les manuels scolaires servaient un objectif propagandiste. Leurs contenus textuels ainsi que leurs illustrations avaient pour but de faire en sorte que les jeunes Français aient foi dans le régime colonial, pas seulement en Histoire-Géographie mais

aussi dans d'autres matières. Cette image de la France comme étant le pays fondateur des droits de l'homme et une grande puissance se maintient jusque dans les années 1950 (Lemaire 2006: 99-100). Nous y trouvons également la transmission des idées racistes comme la hiérarchie des races ou l'image de l'autre (tout ce qui est non-européen) comme étant cruel, barbare et non-croyant (Manceron 2003: 10). Evidemment, ces manuels ne sont plus utilisés aujourd'hui, mais le problème est que ces représentations sont ancrées dans les têtes des gens sans jamais avoir été révoquées (Manceron 2003: 11). De plus, ces représentations ainsi que la matière Histoire-Géo en elle-même auraient joué un rôle important dans la création de l'identité française (Grindel 2012: 285). Nous allons désormais voir comment le contenu des manuels a changé.

Avant les années 2000, les cours d'histoire à l'école étaient encore très influencés par lesdites idées républicaines. Seulement la perspective française était transmise, manquant de nuances. Après une approche enthousiaste pendant l'époque du colonialisme, l'enseignement n'a quasiment plus évoqué le sujet jusqu'aux années 1980 (Chenntouf 2009: 150; Lemaire 2006: 100). C'est seulement à partir de ce moment-là que les sujets *colonisation* et *décolonisation* se sont retrouvés dans les programmes et manuels scolaires (Lemaire 2006: 97). Selon un sondage effectué en 1992 à l'Université de Paris 8, la majorité des personnes entre 17 et 30 ans considéraient que le sujet du colonialisme n'était pas assez traité à l'école (Chenntouf 2009: 151).

Après 1980, la façon avec laquelle ce sujet est traité subit des changements (Lemaire 2006: 97), mais jusqu'aux années 2000, on ne peut pas trouver d'approche homogène parmi les professeurs, ces derniers devant choisir entre deux perspectives divergentes. D'un côté, il existait encore l'avis que même si la France avait commis des fautes, les colonies auraient tout de même beaucoup profité de la présence française. D'un autre côté, on trouvait aussi la perspective selon laquelle la guerre d'Algérie était une guerre d'indépendance, justifiée par l'injustice et la violence du système colonial français. Par conséquent, sans aucune prise de position officielle, les enseignants se voyaient confrontés à ces deux points de vue d'une différence éclatante et décidaient souvent d'omettre ce sujet plutôt que choisir entre les deux (Manceron 2003: 16; Maschino 2001: 8). Nous allons regarder à présent l'un des moyens principaux que les enseignants peuvent utiliser dans leurs cours : les manuels.

Les manuels restent les ustensiles les plus importants et les plus utilisés même si les enseignants du XXI^e siècle ont recours à bien d'autres ressources. Pour cette raison, ils se présentent comme un sujet intéressant à analyser. Les analyses effectuées au début des années 2000 énumèrent une liste exhaustive de points critiquables dans les manuels. D'abord, on a critiqué un manque de bilan ainsi que le fait qu'il n'y ait pas suffisamment d'information directe

et cohérente concernant la colonisation pour que les élèves puissent comprendre combien la France a profité de la colonisation. De la même manière, le système colonial et ses injustices ainsi que la conquête coloniale ne sont pas ou peu évoqués (Chenntouf 2009: 150). Mis à part cela, il n'existerait pas d'informations sur le racisme et les inégalités qui caractérisaient la société coloniale et, par conséquent, pas d'information sur les deux côtés de la guerre d'Algérie et leurs motifs (Maschino 2001: 8).

Ensuite, des différents termes utilisés dans les manuels dans le contexte de la guerre d'Algérie sont critiqués comme, par exemple, « séparation douloureuse » ou « déchirements coloniaux » montrant visiblement que ces événements sont regardés d'une perspective uniquement française. La torture, bien qu'elle soit évoquée, était souvent présentée sous une forme édulcorée ou comme une réponse justifiée par les circonstances. On trouvait dans les manuels peu de chiffres et pas d'information sur la résistance en France pendant la guerre d'Algérie ainsi que sur les conséquences de la guerre pour les différents groupes concernés en Algérie (Maschino 2001: 8).

Cependant, une analyse publiée en 2012 dessine un autre portrait des manuels actuels. Ce changement pourrait probablement être dû à l'article 4 de la loi du 23 février 2005 et aux débats que ce dernier a entraînés. L'idée de cet article était d'une part d'exprimer la gratitude de la France envers les gens qui s'étaient battus pour elle dans les anciennes colonies (Chenntouf 2008: 154) et d'autre part, d'améliorer la réputation des anciens combattants. Cette intention n'a pourtant pas été couronnée de succès. L'article a suscité de fortes critiques notamment car il recommandait que les élèves voient le rôle positif de la France dans les colonies et qu'il reconnaissait ce que certains Français avaient sacrifiées au nom de la patrie. Cette tentative malheureuse a eu pour conséquence d'entraîner des débats autour de la question de savoir quel rôle devaient jouer les manuels dans l'évaluation du colonialisme (Grindel 2012: 286). De plus, un débat émergeait concernant la position du parlement en ce qui concerne la possibilité pour celui-ci de créer des lois selon sa position sur ces événements. Finalement, cet article a été abrogé un an après sa parution mais les débats autour du sujet continuent à avoir des répercussions (Kalter & Rempe 2011: 160). D'un côté, on s'est rendu compte que, dans une société multiculturelle, il n'est pas approprié de dicter un seul point de vue sur l'histoire (Grindel 2012: 286-287). De l'autre, ces débats ont eu un effet significatif sur l'enseignement et, en particulier, sur les manuels et les programmes comme nous allons le voir à présent.

Depuis les années 2000 des thèmes comme le colonialisme, la décolonisation et la guerre d'Algérie mais aussi d'autres sujets liés comme la migration reçoivent de plus en plus d'attention à l'école. Dans le contexte de la guerre d'Algérie, on peut constater une direction

vers une approche toujours plus nuancée, en utilisant aussi des sources venant des anciennes colonies. Pour accentuer des points de vue différents, les manuels se servent surtout des images et des contrastes. Les auteurs des manuels semblent faire plus attention aux termes qu'ils emploient assurant une approche qui n'exprime pas seulement l'opinion française. De même, d'après une réforme en 2010, les programmes pour la *Quatrième* recommandent de traiter le colonialisme et la décolonisation ensemble pour que les élèves puissent voir les liens entre ces deux événements. De cette manière, les programmes accordent au colonialisme plus d'importance car sa connaissance est primordiale pour comprendre le XXe siècle. La partie consacrée au colonialisme se révélait toutefois deux fois moins grande que celle consacrée aux deux guerres mondiales (Grindel 2012: 288-290). Les analyses faites avant et après les controverses autour de la loi de 2005 attirent l'attention sur les impacts que ce débat aurait eu. L'analyse la plus récente a montré que l'enseignement est en train de changer vers une approche plus ouverte aux perspectives non-françaises sur le colonialisme. Les résultats de l'analyse faite dans le cadre de ce travail confirmeront cette tendance.

Nous avons choisi d'étudier deux manuels publiés tous les deux en 2016 par des éditions comptant parmi celles les plus utilisées au sein de l'école française. Le premier manuel est paru aux éditions Belin pour les classes de *Quatrième*. Comportant au total huit chapitres, deux traitent explicitement du colonialisme alors qu'un autre dédie une double page à l'esclavage (Chaudron, Martinetti et al. 2016: 4-5). Le deuxième manuel utilisé en Première se focalise sur le XXe siècle et contient trois chapitres, dont le dernier sous chapitre présente le temps du colonialisme et de la décolonisation, en particulier, la guerre d'Algérie (Le Quintrec 2016: 4-7).

Les deux manuels utilisent une multitude de documents authentiques comme des textes de loi, des textes littéraires, des discours politiques, des articles de journal, des tableaux, des photographies et des affiches. En opposant ces différents documents, les auteurs arrivent à amener les élèves à faire une analyse critique. Les élèves deviennent actifs et ils ont l'occasion de remettre les différentes perspectives en question. Surtout, les auteurs du deuxième manuel de Nathan font preuve de ce talent.

Même si cette approche à travers les divers documents est très perspicace, les consignes aux élèves nous semblent souvent un peu trop vagues. Les questions posées aux élèves pourraient être plus directes et précises et les détails ainsi que les spécificités d'un texte devraient être rendu plus explicites. En outre, il manque parfois des liens entre les parties du cours pour que les élèves puissent mieux comprendre sa totalité.

Dans certains passages, il aurait été important et aussi facile d'établir un rapport avec des questions qui se posent dans la société actuelle comme par exemple en incitant à discuter de l'immigration ou des produits venant des anciennes colonies. Les manuels entament beaucoup de sujets qui, selon les critiques, manquaient ou n'étaient pas assez traités dans les livres précédents comme l'esclavage, la conquête coloniale, l'injustice dans la société coloniale et la guerre d'Algérie. Nous constatons, pourtant, un manque d'information sur la situation en Algérie d'après-guerre et sur les procès autour de la décolonisation dans d'autres pays francophones. Puis, bien que le sujet du racisme soit examiné de manière très compréhensible, selon nous, il faudrait aussi évoquer l'usage de ces théories comme justification.

L'objectif de ce travail était d'analyser comment les Français contemporains évaluent le colonialisme de leur pays d'un point de vue actuel. Dans le cadre de cette analyse, la plus grande attention a été accordée à l'enseignement de ce sujet à l'école mais nous avons aussi vu comment ce sujet était et est toujours traité dans les domaines scientifiques et politiques. Après avoir décrit les deux phases du colonialisme, la politique coloniale française et ses vraies raisons et justifications, nous avons vu les théories postcoloniales et le décalage entre ce qui est connu et traité en domaine scientifique et ce qui est discuté en public et en politique. Surtout grâce à la sphère politique et aux débats récents autour de l'élection présidentielle, nous avons montré que ce sujet mérite encore une attention particulière. A travers les analyses de la situation à l'école, nous avons vu que l'enseignement du colonialisme a beaucoup changé au fil des décennies. Bien que les analyses publiées dans les années 2000 aient encore prouvé un manque à combler en matière de l'enseignement, la dernière analyse et celle-ci faite dans le cadre de ce travail ont montré qu'après le débat de 2005, les programmes et les manuels ont essayé d'intégrer une approche plus critique et des points de vues différents.

10. Zusammenfassung

Den Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit bildete die Frage, welche Sicht Franzosen heutzutage auf die koloniale Vergangenheit ihres Landes haben. Dabei wurde die Hypothese aufgestellt, dass in der heutigen französischen Gesellschaft eine durchaus positive Sicht vorherrsche. Da die Schule nach wie vor eine bedeutende Institution der Wissensvermittlung darstellt, diente die Analyse von zwei französischen Schulbüchern dazu, einen Einblick in den französischen Geschichtsunterricht und in die aktuelle Vermittlung der Kolonialzeit Frankreichs zu gewähren. Die Arbeit wird zeigen, dass es in Frankreich tatsächlich zu einer vergleichsweise späten Aufarbeitung des Kolonialismus kam. Trotz einiger Kritik wird jedoch auch festzustellen sein, dass vor allem im letzten Jahrzehnt das Thema Kolonialismus verstärkt in wissenschaftlicher und öffentlicher Auseinandersetzung Einzug gehalten hat. Bei der inhaltlichen Analyse der Schulbücher wird sich herausstellen, dass zunehmend eine heterogene Betrachtungsweise angestrebt wird und der Unterricht vermehrt postkoloniale Ansätze einbezieht.