

STARTER GESCHICHTE



RALF-PETER FUCHS, BJÖRN ONKEN (HG.)

Die Französische Revolution

Geschichte – Erinnerung – Unterricht



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Starter
für Studenten
und
Referendare

5.5.1789 Eröffnung der Generalstände in Versailles

1789

- Schwere Krise der Monarchie durch Staatsschulden, Missernten und schwindende Legitimation im Zeitalter der Aufklärung
- Versuch einer Steuerreform mit Hilfe des Dritten Standes gegen Widerstände in Adel und Klerus
- Erste Einberufung der Ständeversammlung seit 1614

17.6.1789 Die Abgeordneten des Dritten Standes und wenige Vertreter aus Adel und Klerus erklären sich zur Nationalversammlung.

20.6.1789 Ballhausschwur

14.7.1789 Sturm auf die Bastille

4.8.1789 Abschaffung des Feudalsystems

- Die Konstituierung der Nationalversammlung ist der erste Höhepunkt der Revolution der Abgeordneten.
- Im Ballhaus schwören die Mitglieder der Nationalversammlung, nicht auseinanderzugehen, bis sie eine Verfassung erarbeitet haben.

26.8.1789 Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte

- Revolution der städtischen Bevölkerung. In Paris haben sich Gerüchte verbreitet, die besagen, dass der König seine Macht mit militärischer Gewalt wiederherstellen wolle.
- Der Sturm auf die Bastille wird zum Symbol für die Revolution und zum Mythos.

6.10.1789 Bewaffnete Demonstranten dringen in das Versailler Schloss ein und erzwingen den Umzug der königlichen Familie nach Paris.

2.11.1789 Die Nationalversammlung beschließt die Säkularisierung des Kirchenbesitzes.

- Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte ist eine der Grundlagen der modernen Demokratien. Sie gilt 1789 aber noch nicht für Frauen und die indigenen Menschen in den Kolonien.

- Da Pariser Fischverkäuferinnen an der Spitze der Demonstrationen am 5. und 6. Oktober 1789 stehen, die vor dem Schloss des Königs enden, spricht man auch vom „Zug der Marktfrauen nach Versailles“. Der König wird gezwungen, mit seiner Familie nach Paris zu ziehen.

26.12.1790 Nationalversammlung verlangt von allen Priestern einen Eid auf die neue Ordnung.

1790

- Viele Priester verweigern den Eid, weil sie sich vor allem dem Papst und Gott verpflichtet fühlen.

21.6.1791 Ein Fluchtversuch des Königs und seiner Frau scheitert kurz vor der Grenze.

1791

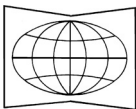
- Mit dem Fluchtversuch hat der König viel von seinem noch verbleibenden Ansehen in der Bevölkerung verloren.
- Frankreich wird konstitutionelle Monarchie mit Zensuswahlrecht.

3.9.1791 Neue Verfassung tritt in Kraft

Ralf-Peter Fuchs, Björn Onken (Hg.)

Die Französische Revolution

Geschichte – Erinnerung – Unterricht



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Reihe „Starter Geschichte“ wird herausgegeben von
Markus Bernhardt
Monika Fenn
Björn Onken
Holger Thünemann

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2020

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlag: Ohl Design

Bild: Darstellung des Zuges nach Versailles, 1789 (unbekannter Künstler)

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

ISBN 978-3-7344-0879-3 (Buch)

E-Book ISBN 978-3-7344-0880-9 (PDF)

Inhalt

Geschichtswissenschaft, Geschichtskultur, Geschichtsunterricht – Die Französische Revolution in der Reihe „Starter Geschichte“	5
--	---

Ralf-Peter Fuchs, Björn Onken

Die Französische Revolution: Bedeutung, Verlauf und didaktische Potentiale.	10
--	----

Rainer Babel

Frankreich unter den Königen Ludwig XIV. und Ludwig XV. . . .	26
---	----

Ralf-Peter Fuchs

Restauration, Reformen oder gar Revolution? König Ludwig XVI., Frankreich und politische Umbrüche im Ausland vor 1789.	47
--	----

Erich Pelzer

Die Französische Revolution: vom Zusammentritt der Generalstände 1789 bis zur Verabschiedung der Verfassung 1791	72
--	----

Ralf-Peter Fuchs, Björn Onken

Revolutionskrieg, Radikalisierung, Demokratisierung. Vom Herbst 1791 bis zum Sommer 1793	96
---	----

Guido Braun

Die <i>Terreur</i> – Wiege der Gewaltdiktaturen oder des modernen Frankreich?	113
--	-----

Wolfgang Piereth

Vom Direktorium zu Napoleon. Das zweite Jahrfünft der Revolution	132
---	-----

Björn Onken

Die Französische Revolution in politischen Diskursen und der Geschichtskultur der Deutschen seit 1789	151
--	-----

Carsten Heth

„Gleicht die Tochter noch ihrer Mutter?“ Die französische
Verfassung von 1791 im Unterricht 166

Georg Götz

„Ludwig muss sterben, weil das Vaterland leben soll“.
Reden für und gegen den König im Prozess von 1792
im Geschichtsunterricht 186

Christian Mathis

Die Terreur als geschichtsdidaktische Herausforderung
für den Geschichtsunterricht 209

Björn Onken

Revolutionäre Bilderwelten und der politische
Klassizismus von Jacques-Louis David als Gallery Walk
im Geschichtsunterricht 227

Autoren 247

Geschichtswissenschaft, Geschichtskultur, Geschichtsunterricht – Die Französische Revolution in der Reihe „Starter Geschichte“

Der vorliegende Band über die Französische Revolution ist der vierte Band der Reihe „Starter Geschichte“. Sie soll Wege zu einem Geschichtsunterricht öffnen, der seine Themen aus den Angeboten der Fachwissenschaft ebenso bezieht wie aus den lebensweltlichen Produkten der Geschichtskultur. Sie richtet sich an Studierende, Praktikanten, Referendare sowie Lehrerinnen und Lehrer, die Informationen zu den *basics* von Geschichtswissenschaft, Geschichtskultur und Geschichtsunterricht über eine lehrplanrelevante Epoche suchen.

Schon seit den 1970er Jahren besteht die Forderung, Geschichtsunterricht nicht im Sinne einer Abbild-Didaktik zu betreiben, indem die von der Fachwissenschaft erarbeiteten Resultate in reduzierter und schülergemäßer Form in den Unterricht übertragen werden. Geschichtsunterricht soll nicht dazu dienen, „die“ Geschichte auf der Basis einer nicht hinterfragbaren Narration zu vermitteln, sondern er soll Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, kompetent und reflektiert mit den Produkten der sie umgebenden Geschichtskultur umzugehen. Das betrifft Spielfilme und historische Romane ebenso wie Comics und Familienerzählungen, aber eben auch klassische Textquellen und Darstellungen von Historikern. Gleichwohl sollte man nicht vergessen, dass Geschichtsunterricht innerhalb einer Gesellschaft erteilt wird, die bestimmte Inhalte und Werte an nachfolgende Generationen weitergeben möchte. Insofern sollen in die Reihe, beginnend mit dem römischen Kaiserreich, Themen aufgenommen werden, die man mit Hilfe von gesellschaftlich relevanten „Basisnarrativen“ (Gautschi/Bernhardt/Mayer 2012) relativ zuverlässig ermitteln kann. Denn Geschichtsunterricht besteht nicht aus „Stoff“, der durchgenommen werden muss, sondern aus „Themen“, die durch geschichtsdiaktische Entscheidungen aus dem Stoff erst qualifiziert werden müssen.

Die Reihe will

- epochenbezogen die wesentlichen Dimensionen (Herrschaft, Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur) mit ihren jeweils maßgeblichen geschichts-

- wissenschaftlichen Begriffen und Konzepten in knapper und anschaulicher Form vorstellen,
- geschichts- und erinnerungskulturelle Ablagerungen und Formen der behandelten Epoche in der Lebenswelt der Gegenwart aufgreifen, für den Unterricht analysieren und nutzbar machen und
 - geschichtsdidaktisch fundierte Planungshilfen für den Geschichtsunterricht geben.

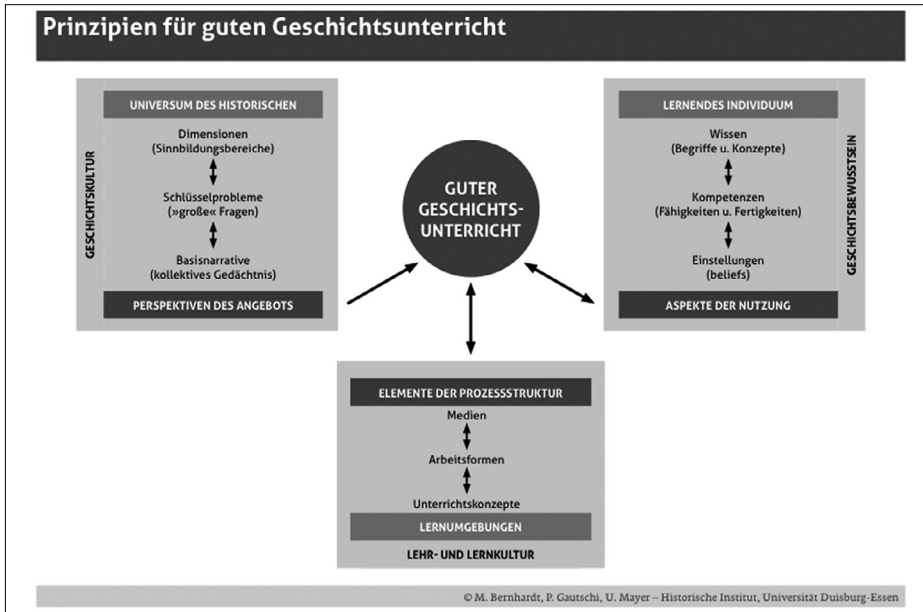


Abb.: Prinzipien für guten Geschichtsunterricht

Die Publikationen der Reihe folgen daher einem geschichtsdidaktischen Modell (Abb. 1), das sich an der von Andreas Helmke eingeführten Angebot-Nutzungs-Struktur von Unterricht orientiert (Helmke 2006). Geschichtsunterricht kann gelingen, wenn die planende Lehrperson die Perspektiven des Angebots mit Hilfe der Elemente der Prozessstruktur auf das lernende Individuum bezieht (Gautschi/Bernhardt/Mayer 2012). Im Grunde verbirgt sich hinter diesem Planungsvorgang die alte Frage von Wolfgang Klafki, der sich dabei auf Heinrich Roth bezieht: „Wie bringe ich den Gegenstand in den Fragehorizont des Kindes?“ (Klafki 1958: 461).

1. Geschichtswissenschaft

Historisches Wissen ist nicht einfach da, sondern muss von jedem Individuum selbstständig aufgebaut werden. Keine noch so gute oder anschaulich erzählte Geschichte, kein noch so plausibler Kanon besitzt „objektive“ Evidenz. Auch ein noch so guter Erzähler kann mit seinem Text dem Leser die historische Sinnbildung nicht abnehmen. Denn historische Evidenz wird mit einer Erzählung immer subjektiv erzeugt, und historische Kompetenzen helfen dem Individuum, aus bereits vorliegenden Deutungen eine subjektiv evidente und historische triftige eigene Erzählung zu konstruieren. Wie wissenschaftsförmig diese Erzählung aufgebaut ist, hängt davon ab, auf welche Weise die eigenen Kompetenzen eingesetzt werden (Bernhardt/Mayer/Gautschi 2012). Insofern ist der Erwerb historischer Kompetenzen eine unerlässliche Voraussetzung für den Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewusstseins (Schönemann 2012).

Geschichte gut zu unterrichten, erfordert den geschichtsphilosophisch geschulten Wissenschaftstheoretiker und den „pädagogisch und psychologisch ausgebildeten Didaktiker“ gleichermaßen. „Aber beide müssen auch so fest in der Geschichtswissenschaft stehen, daß sie die spezifische Problemstellung, die Erkenntnis- und Darstellungsweisen der Historie kennen. [...] Didaktiker der Geschichte ohne Kenntnis der Methoden historischer Forschung, der theoretischen Struktur historischer Erkenntnis, des logischen Status historischer Urteile, vermöchten nicht kompetent über die Vermittlung historischer Forschungsergebnisse zu sprechen.“ (Vierhaus 1977: 35). Die gegenwärtige Diskussion um Lehrerkompetenzen (Pandel 2005; Jung/Thünemann 2007; Hasberg 2010; Sauer 2012) hat diese Problematik mit der Frage, ob Geschichtslehrkräfte eher Historiker oder Pädagogen sein sollen, in modifizierter Form wieder aufgegriffen. Auch dort wird die Verschränkung von Wissen und Kompetenzen betont.

2. Geschichtskultur

Vor allem aus der Begegnung mit den Produkten der Geschichtskultur (Thünemann 2018) speisen sich Werturteile, die im Rahmen der Förderung von Orientierungskompetenz zum modernen Geschichtsunterricht elementar dazu gehören, in der Unterrichtspraxis aber häufig kaum eine Rolle spielen. Bei allen Schwierigkeiten, ein Werturteil genau zu definieren, kann man doch sagen, dass diesem oft Einflüsse zugrunde liegen, die

nicht aus wissenschaftlichen Kontexten stammen. Ein gegenwärtiges Werturteil über Julius Cäsar beispielsweise wird in den allermeisten Fällen von den Produkten der Rezeptionsgeschichte beziehungsweise der Geschichtskultur bestimmt sein, sei es durch die Asterix-Hefte, sei es durch Fernseh-Serien und Spielfilme oder sei es durch Ablagerungen in der Sprache (Handro/Schönemann 2010). Deshalb gehört es geradezu zwingend zur Planung von Geschichtsunterricht, diese populären Produkte der Geschichtskultur zu berücksichtigen.

Da diese Aspekte bei der Unterrichtsplanung einzubeziehen sind, bieten die Bände der Reihe auch einschlägige Beiträge zum reflektierten Umgang mit Geschichtskultur, zum Beispiel zur Kinder- und Jugendliteratur, zur Rezeptionsgeschichte oder zur Geschichtspolitik. Geschichtskulturelle Produkte haben eine funktionale Eigendynamik. Diese zu erhellen – nicht sie zu zerstören –, ist die Aufgabe des Geschichtsunterrichts.

3. Geschichtsunterricht

Die Reihe enthält ferner Beiträge, die sich direkt auf den Geschichtsunterricht beziehen, indem sie Vorschläge unterbreiten, auf welche Weise die in Rede stehende Epoche im Geschichtsunterricht thematisiert werden kann. Dabei folgen sie den Prinzipien guten Geschichtsunterrichts (Abb. 1). Sie stellen einige ausgewählte Quellen vor, deren Eignung an den drei *Perspektiven des Angebots* und drei *Aspekten der Nutzung* diskutiert wird. Es wird dabei exemplarisch gezeigt, auf welche Weise die geschichtsdidaktische Qualifizierung eines Stoffes erfolgen kann. (Mayer/Gautschi/Bernhardt 2012).

Essen im Mai 2019

Für die Reihenherausgeber Björn Onken

Literatur

- Bernhardt, Markus/Mayer, Ulrich/Gautschi, Peter (2012): Historisches Wissen – Was ist das eigentlich?, in: Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach/Ts., S. 103–117.
- Gautschi, Peter/Bernhardt, Markus/Mayer, Ulrich (2012): Guter Geschichtsunterrichts – Prinzipien, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1, Schwalbach/Ts., S. 326–348.
- Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (2010) (Hg.): Geschichte und Sprache. Berlin.

- Hasberg, Wolfgang (2010): Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9, S. 159–179.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität (2006): Erfassen, Bewerten, Verbessern, 4. Aufl. Seelze.
- Jung, Michael/Thünemann, Holger (2007): Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrausbildung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 6, S. 243–252.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Die deutsche Schule. Jg. 1958, H. 10, S. 450–471.
- Mayer, Ulrich/Gautschi, Peter/Bernhardt, Markus (2012): Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1, Schwalbach/Ts., S. 378–404.
- Pandel, Hans-Jürgen (2005): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.
- Sauer, Michael (2012): Kompetenzen für Geschichtslehrer – was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Geschichte in: Wissenschaft und Unterricht 63, S. 324–348.
- Schönemann, Bernd (2012): Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1: Bedingungen historischen Lernens und Unterrichtsvorbereitung, Schwalbach/Ts., S. 98–111.
- Thünemann, Holger (2018): Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten, in: Blanke, Horst Walter/Sandkühler, Thomas (Hg.): Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag, Wien u.a., S. 127–150.
- Vierhaus, Rudolf (1977): Geschichtsforschung und Didaktik der Geschichte. Didaktische Implikationen der Forschung – Forschungsbezug der Didaktik, in: Kosthorst, Erich (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen, S. 34–47.

Ralf-Peter Fuchs, Björn Onken

Die Französische Revolution: Bedeutung, Verlauf und didaktische Potentiale

„Die Grundprinzipien der modernen Welt sind mit der Französischen Revolution ins Leben (und ins Bewusstsein der Zeitgenossen) getreten, sie hat in der Weltgeschichte Epoche gemacht.“ Dieses Statement des Münchner Historikers Thomas Nipperdey am Ende des 20. Jahrhunderts (Nipperdey 1992, 11) wird heute nicht mehr allgemein geteilt, obwohl es gute Gründe für seine Auffassung gab und sie bis heute auch Zustimmung findet (Rohlfes 1999, 179; Kruse 2005, 11; Schneider 2012, 13).

So hat Bundespräsident Joachim Gauck angesichts eines Terroranschlags in Nizza am 14. Juli 2016 dem französischen Präsidenten kondoliert, indem er darauf verwies, dass die „Werte der französischen Revolution“ auch die Werte der Bundesrepublik Deutschland seien (Gauck 2016). Die Französische Revolution ist demnach ein Ereignis, dessen Folgen mindestens Europa und Deutschland tiefgreifend geprägt haben, auch wenn der von Nipperdey vertretene Anspruch einer Weltgeltung, wie unten gezeigt werden wird, kritisiert werden kann.

Die Französische Revolution ist in den aktuellen Lehrplänen für den Geschichtsunterricht in allen Bundesländern vertreten und der vorliegende Band möchte gemäß der Konzeption der Reihe „Starter Geschichte“ eine Hilfestellung für alle sein, die sich im Rahmen von historischen Lernprozessen mit der Französischen Revolution beschäftigen.

Zunächst wird in diesem einleitenden Beitrag die Frage nach dem historischen Ort der Französischen Revolution diskutiert werden. Wann und wo hat sie stattgefunden und welche Ereignisse gehören zur Revolution? Wie ist ihr Verhältnis zur Gegenwart und ist sie ein weltgeschichtliches oder ein europäisches Ereignis? Nach diesen grundsätzlichen Erwägungen wird ein Überblick zum Verlauf der Revolution gegeben, der auch in die Beschäftigung mit den geschichtswissenschaftlichen Beiträgen im

Band einführt. Anschließend werden die fachdidaktischen Beiträge vorgestellt und die Potentiale des Themas im Geschichtsunterricht des beginnenden 21. Jahrhunderts erörtert.

1. Der historische Ort der Französischen Revolution

Als Beginn der Französischen Revolution wird in der Regel das Jahr 1789 genannt, wobei sich ein so vielschichtiges Geschehen wie die Französische Revolution nicht auf ein Jahr oder gar einen Tag reduzieren lässt. Schon vor 1789 offenbarte sich eine zunehmende Erosion der Macht des französischen Königs, sodass man für Ereignisse der Jahre 1787/88 auch von einer Vorrevolution spricht (Beiträge Fuchs; Pelzer).

Der Beginn der eigentlichen Revolution wird oft mit dem Ballhauschwur vom 20. Juni 1789 in Verbindung gebracht, als sich die Abgeordneten des Dritten Standes aus der Versammlung der Generalstände mit wenigen weiteren Abgeordneten aus Klerus und Adel dem Ziel verpflichteten, eine neue Verfassung für die Nation zu schaffen und damit den Machtansprüchen des Königtums in bisher unbekanntem Maße entgegenzutreten. Der Sturm auf die Bastille wenige Wochen später am 14. Juli brachte erstmals eine gewalttätige Auseinandersetzung zwischen Vertretern der königlichen Staatsgewalt und der Bevölkerung um die Macht über eine königliche Festung in Paris. Gewalt hatte es allerdings schon zuvor bei Revolten vor allem auf dem Lande gegeben und in den Tagen und Wochen nach dem 14. Juli kam es nicht mehr in Paris, sondern vor allem im Elsass und der Normandie vielfach zu Angriffen auf Adelssitze und Klöster (Beitrag Pelzer).

Der Widerstand gegen die alte Ordnung trat im ganzen Land hervor, aber nicht an allen Orten in gleichem Maße. Die drei verschiedenen Startmomente der Revolution verweisen auch darauf, dass die Revolution nicht einem einheitlichen Handlungsstrang in Paris folgte, sondern sich die Aktivitäten verschiedener Akteure an verschiedenen Orten überlagerten, wobei der Ballhauschwur in Versailles eine Revolution der Abgeordneten aus dem gebildeten Bürgertum einläutete, der Sturm auf die Bastille die Revolution der städtischen Bevölkerung in Paris und der Aufruhr auf dem Lande die antifeudale Revolution der Landbevölkerung (Beitrag Pelzer).

Am 15. Dezember 1799 erklärte Napoleon bei seinem Amtsantritt als Erster Konsul der Französischen Republik, dass die Revolution beendet sei (Beitrag Piereth; Markov 1987, 698–699). Die Könige und Fürsten

Wann begann die
Französische
Revolution?

Wo ereignete sich
die Revolution?

Wann endete die
Revolution?

Europas sahen das allerdings anders, denn für viele von ihnen war die Auseinandersetzung mit Napoleon immer noch ein Kampf gegen das revolutionäre Frankreich und erst mit dem Wiener Kongress, der 1814/15 die Rückkehr des Bourbonenkönigs Ludwig XVIII. durchsetzte, war für sie die Revolution beendet. Für die Darstellung europäischer Kontexte werden daher in der Forschung mitunter die Jahre 1789–1815 als Betrachtungszeitraum gewählt (Fehrenbach 2008). Wenn aber die Ereignisse in Frankreich im Vordergrund stehen, schließen sich die meisten Historikerinnen und Historiker Napoleon an, wobei sie sich bewusst sind, dass dessen Verlautbarung eher propagandistischen Charakter hatte und sich erst in der Retrospektive als treffend erwies. Da das vorliegende Buch vor allem auf die Ereignisgeschichte in Frankreich blickt, reiht es sich in die Publikationen ein, die den Zeitraum von 1789–99 betrachten (Thamer 2019; Kuhn 2013; Willms 2014; Israel 2017) und enthält nur einen Ausblick auf die napoleonische Zeit (Beitrag Onken Bilder).

Französische Revolution als Zeitenwende

Für die Frage nach der Bedeutung der Französischen Revolution ist es notwendig zu untersuchen, welche Auswirkungen sie auf die Nachwelt bis zur Gegenwart hat. Wie oben gesagt, sah Bundespräsident Gauck in den Werten der Französischen Revolution die Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung in Deutschland. Insbesondere die Menschenrechte, die Volkssouveränität und die Beschränkung des Einflusses der Kirchen werden mit der Französischen Revolution in Verbindung gebracht. In der politischen Kultur war damit eine enorme Ausweitung der aktiv an der politischen Auseinandersetzung beteiligten Bevölkerungsgruppen sowie ein explosionsartiges Wachstum der politischen Publizistik verbunden.

Gesellschaftlicher Wandel

Neben diesen politischen Aspekten wird der Französischen Revolution der gesellschaftliche Wandel von der Feudalgesellschaft zur bürgerlichen Leistungsgesellschaft zugeschrieben. Die Abgrenzung vom alten System ging sogar so weit, dass Zeit, Längen und Gewichte neu vermessen wurden. Wenn auch der von den Revolutionären eingeführte Kalender schnell wieder verschwand, ist das metrische System mit den Einheiten „Meter“ und „Kilogramm“ bis heute in der Welt führend. Schließlich brachte die Französische Revolution auch eine Weiterentwicklung und Stärkung des Konzeptes der Nation mit sich (Thamer 2019, 9).

Wie weit in der deutschen Geschichtswissenschaft die Vorstellung von der Französischen Revolution als Umbruch verbreitet ist, wird an der Organisationsstruktur für Historische Institute an den Universitäten in Deutschland erkennbar, denn zumeist sind sie nach Epochen in vier Ab-

teilungen gegliedert, wobei die Französische Revolution die Grenze zwischen der dritten, der „Frühen Neuzeit“, und der vierten Abteilung, der „Neueren und Neuesten Zeit“, markiert.

Es ist allerdings zu bedenken, dass die Französische Revolution keineswegs aus dem Nichts entstand, sondern auf einer Vielzahl von Voraussetzungen fußte (Beitrag Fuchs). Zudem waren viele der oben genannten Prinzipien, die man heute mit der Revolution assoziiert, am Anfang des 19. Jahrhunderts in Frankreich keineswegs etabliert. Erst in längeren Prozessen, die fast das ganze 19. Jahrhundert in Anspruch nahmen und zum Teil bis heute andauern, erreichten sie ihre heutige Bedeutung für die französische Gesellschaft und Politik. Die Restauration der Monarchie mit der Einsetzung des Bruders des hingerichteten Königs als neuen Monarchen Ludwig XVIII. im Jahr 1814 hatte mit den Werten der französischen Revolution nichts zu tun, auch wenn sie diese nicht völlig ignorieren konnte. Erst 1870 musste mit Napoleon III. der letzte Monarch in Frankreich seine Herrschaft aufgeben; die französischen Frauen warteten auf das Wahlrecht dann noch bis 1945. Zudem ist ein gesellschaftlicher Wandel von der Feudal- zur Industriegesellschaft in Europa zuerst in Großbritannien eingetreten, wo die Entwicklung weitgehend unabhängig von den Ereignissen in Frankreich vor allem im Rahmen der sogenannten „Industriellen Revolution“ erfolgte.

Die Einschätzung von der Französischen Revolution als epochmachendes Ereignis muss deswegen nicht zurückgewiesen werden, denn ohne die Französische Revolution wäre die Geschichte fraglos anders verlaufen. Auch wenn die Französische Revolution viele der wichtigen Grundprinzipien der modernen Welt nicht erfunden und auch nicht endgültig durchgesetzt hat, so hat sie ihnen doch viel von ihrer Lebenskraft verliehen und quasi als „Katalysator“ des Umbruchs gewirkt (Lachenicht 2016, 151).

Es bleibt die Frage, warum gerade die Französische Revolution so viel Symbolkraft für den Umbruch an sich ziehen konnte. Auf dem Weg zur neuzeitlichen Demokratie waren neben der Französischen Revolution die englische Revolution im 17. Jahrhundert und die amerikanische Revolution 1776 wichtige frühere Stationen, die vieles, was sich in Frankreich ereignete, schon vorweggenommen haben. Mehr als hundert Jahre vor Ludwig XVI. starb mit dem englischen König Charles I. 1649 ein europäischer Monarch auf einem von einem Parlament errichteten Schafott. Für die Geschichte der Menschenrechte war es ein besonderer Moment, als

Prozesscharakter
des Umbruchs

Revolution als
Katalysator

Englische,
Amerikanische
oder Französische
Revolution als
Wende

Englische Revolution

wenige Jahre vor dem Ballhauschwur 1776 für die Unabhängigkeitserklärung der USA formuliert wurde: „All men are created equal.“ Beide Ereignisse sind von der deutschen Öffentlichkeit und Geschichtsschreibung nicht übersehen oder vergessen worden, können es aber nicht mit der Strahlkraft der Französischen Revolution aufnehmen.

Einen Ansatz zur Erklärung der geringeren Resonanz der Englischen und Amerikanischen Revolution im Vergleich zur Französischen bieten die jeweiligen Zeitumstände. Als 1649 Charles I. durch den Henker starb, war in Deutschland gerade der Westfälische Frieden geschlossen worden. Dreißig Jahre Krieg ließen den Zeitgenossen politische Umstürze wenig attraktiv erscheinen, insbesondere da der Verfassungskonflikt in England mit einem grausamen „Civil War“ verbunden war. Nicht zuletzt dieser Krieg hatte den zeitgenössischen englischen Philosophen Thomas Hobbes daran denken lassen, die Macht im Staate gerade nicht zu teilen, sondern in der Hand eines Alleinherrschers zu konzentrieren, um auf diese Weise wenigstens den Frieden zu sichern und das Leben der Bürger zu schützen. Weder John Locke noch Charles de Montesquieu oder Jean Jacques Rousseau hatten ihre Schriften zu diesem Zeitpunkt publiziert, so dass in der Mitte des 17. Jahrhunderts die Idee einer Staatsform jenseits der traditionellen Strukturen kaum theoretische Fundierung besaß. Ohne eine ausdifferenzierte Diskussionskultur und Philosophie der Aufklärung konnte der Sieg des Parlamentarismus in England keine europäische Breitenwirkung entfalten, zumal das Parlament schon 1660 den Weg zu einer Wiedereinführung der Monarchie freimachte.

Amerikanische Revolution

Als sich 1776 die Kolonien in Nordamerika von Großbritannien lossagten, konnten sich die Gründerväter auf die Philosophie zahlreicher Aufklärer stützen und schufen mit ihren Schriften wie der Unabhängigkeitserklärung und der Virginia Bill of Rights von 1776 selbst beeindruckende Dokumente der Demokratiegeschichte. Obwohl die deutsche Öffentlichkeit die Entwicklung in Amerika aufmerksam verfolgte (Dippel 1994), stand doch die Frage im Raum, inwiefern die Verhältnisse in Übersee auf das weit entfernte Europa übertragbar waren.

Besondere Wahrnehmung der Französischen Revolution

Ganz anders war die Situation, als die Verteidiger der Bastille im Sommer 1789 kapitulierten, denn nur wenige hundert Kilometer entfernt wurde den Deutschen vorgeführt, wie verwundbar das scheinbar mächtigste Königtum des Kontinents war. Die Resonanz in der deutschen Öffentlichkeit auf diese Ereignisse war enorm, und sie musste noch wachsen, als sich die Soldaten der Revolution wenige Jahre später auf den Weg nach

Osten machten. Die Ereignisse des Jahres 1789 beeindruckten in Deutschland zahlreiche Mitglieder der bildungsbürgerlichen Schichten, die den Idealen der Aufklärung gegenüber sehr aufgeschlossen waren und die Hoffnung hegten, dass ein nach revolutionären Grundsätzen regiertes Frankreich zum Vorbild werden könnte.

Der Braunschweiger Pädagoge Joachim Heinrich Campe berichtete 1789 aus Paris: „Je aufmerksamer ich die Knospen, die Blüte und die Früchte der jungen französischen Freiheit betrachte und je länger ich das hier angefangene Kreißen des von praktischer Philosophie geschwängerten menschlichen Geistes beobachte, welcher gerechte und weise Staatsverfassungen, allgemeine Aufklärung und Völkerglück gebären zu wollen verheißt, desto inniger und fester wird meine Überzeugung, daß diese französische Staatsumwälzung die größte und allgemeine Wohltat ist, welche die Vorsehung seit Luthers Glaubensverbesserung der Menschheit zugewandt hat. (Zit. nach Möller 1994, 522).“

Die Kritik an Nipperdeys These von der Französischen Revolution als weltgeschichtlichem Umbruch zur Moderne bezieht sich vor allem auf Konzepte, die mit den Begriffen „Moderne“ und „Weltgeschichte“ verbunden sind. Das Modernisierungsnarrativ, dem Nipperdey offenbar folgt, wird kritisiert, weil es implizierte, dass die europäische Entwicklung einem geschichtlichen Fortschritt gefolgt sei, der „zum universalen Modell“ erhoben wird.

Dies bedeute, so die Kritiker, dass außereuropäische Gesellschaften, die diesem Modell nicht entsprächen, als „unmodern/traditionell“ wahrgenommen werden und, in Fortführung kolonialistischer Geringschätzung, als defizitär erschienen. Damit sind zugleich Zweifel an einer allgemeingültigen Übertragbarkeit von Konzepten wie Staat, Nation, Individuum, Demokratie und Volkssouveränität verbunden, die in der europäischen Aufklärung geprägt wurden (Grewé 2016, 25–27). Diese Kritik entstammt dem Umfeld der Postkolonialen Theorie, die voraussetzt, dass der Kolonialismus mit dem Ende der europäischen Kolonialreiche nicht überwunden wurde, sondern als Denkmodell noch weiter existiert. Zu dem noch fortlebenden Kolonialismus gehöre auch der Eurozentrismus, also die Verengung der Perspektive auf die Welt durch europäische Kategorien. Auch wenn die Öffnung für außereuropäische Perspektiven allgemein begrüßt wird, ist bisher noch nicht geklärt, wie die durch den Wegfall der oben genannten analytischen Begriffe entstehenden Lücken gefüllt werden sollten. An dem Konzept „Moderne“ wird noch vielfach festgehalten, aber ohne damit universalistische Aussagen treffen zu wollen.

„Moderne“ und
„Weltgeschichte“
oder
Eurozentrismus

Postkoloniale
Theorie

Phasen der Revolution

2. Überblick zum Verlauf der Revolution

Häufig wird die Revolution in eine frühe Phase der konstitutionellen Monarchie (1789–1792), eine republikanische Phase (1792–1794) und die Phase des Direktoriums (1794/95–1799) unterteilt. Diese Einteilung orientiert sich an der Staatsspitze, womit sich die Abfolge Monarchie, Republik und Direktoren ergibt. Im Geschichtsunterricht stehen allerdings der Weg von der absoluten Monarchie zur Verfassung von 1791 und die Terreur im Mittelpunkt. Deshalb werden diese beiden Aspekte hier in eigenen Kapiteln konzentriert dargeboten. Aus wissenschaftlicher Perspektive sind die Entwicklungen von 1791–1793 und 1794–1799 aber mehr als nur Übergang und Nachklang und haben hier deshalb einen ähnlichen Umfang wie die beiden anderen genannten Abschnitte. Im Folgenden wird bei der Darstellung der Revolution also zunächst der Weg zur Verfassung von 1791 geschildert, dann folgt ein zweiter Abschnitt zum Übergang zur *Terreur*, die das Thema des dritten Abschnitts ist. Am Ende steht mit dem vierten Abschnitt die Zeit vom Sturz Robespierres bis zur Ernennung Napoleons zum Ersten Konsul.

Ursachen der Revolution – Absolutismus

Die Französische Revolution erwuchs aus einer Krise der Königsherrschaft in Frankreich, dem Ancien Régime. Der Beitrag von Rainer Babel skizziert diese Königsherrschaft unter Ludwig XIV., die Regentschaft von Philippe von Orleans (1715–1723) für den minderjährigen Ludwig XV. und dessen Königsherrschaft (1723–1774). Diese Epoche zeichnete sich durch den Anspruch des Königtums auf eine absolutistische Herrschaft aus, wobei diese in der Realität nie konsequent umgesetzt werden konnte, sodass der Begriff des Absolutismus nicht als Zustandsbeschreibung, sondern als Beschreibung eines Herrschaftsanspruchs zu verstehen ist. Einige Forscher plädieren dafür, ganz auf den Absolutismusbegriff zu verzichten (Henshall 2001; Reinhard 2008; Freist 2008, 24–31).

Wirtschafts- und Legitimationskrise

Im 18. Jahrhundert war die französische Wirtschaft durch eine konstruktive Dynamik geprägt, aber die Staatsfinanzen gerieten wegen teurer Kriege immer mehr unter Druck. Vor allem der Spanische Erbfolgekrieg (1701–1714) und der verlorene Siebenjährige Krieg (1756–1763) belasteten den königlichen Etat, sodass sich die Herrscher zunehmend mit der Frage beschäftigten, wie neue Geldquellen erschlossen werden könnten, was zu innenpolitischen Konflikten führte. Zudem schuf die Aufklärung ein neues intellektuelles Klima in den Kreisen des gebildeten französischen Bürgertums und auch des Adels, das die Legitimität des absolutistischen Herrschaftsanspruchs langfristig bedrohte.

Der Beitrag von Ralf-Peter Fuchs beleuchtet die Herrschaft von Ludwig XVI. (1774–1792) bis zum Beginn der revolutionären Ereignisse. Der durchaus reformwillige und -freudige König agierte weitgehend glücklos und konnte das Abgleiten seiner Herrschaft in eine schwere Krise nicht aufhalten. Als Belastung erwies sich dabei die Amerikanische Revolution, obwohl Frankreich durch ein Bündnis mit den Kolonisten eigentlich zu den militärischen Siegern des Amerikanischen Unabhängigkeitskrieges gehörte. Die Kosten des Krieges aber und die intellektuelle Herausforderung durch die Beendigung der britischen Königsherrschaft über die Amerikaner entwickelten sich zu einer schweren Bürde für die französische Monarchie.

Eine weitere Warnung vor der Macht, die das Bürgertum aus dem Dritten Stand einmal entfalten könnte, hätte für Ludwig XVI. die Patriotische Revolte in den Niederlanden 1787 sein können, die nur mithilfe preußischen Militärs unterdrückt werden konnte. Doch aufgrund der Verweigerungshaltung des Adels gegenüber Reformen wagte Ludwig XVI., mit der Einberufung der Generalstände auch Vertreter des Dritten Standes an Reformvorhaben zu beteiligen.

Die Revolution lässt sich nicht auf eine einzelne Ursache zurückführen, sondern muss als Folge von mehreren sich verbindenden Faktoren angesehen werden: Die Finanzkrise, die Legitimationskrise des Königtums, die Überforderung der Person des Königs, das Misslingen von Reformen und Hungersnöte aufgrund von Missernten schwächten das Ancien Régime nachhaltig, während auf der anderen Seite das Beispiel aus Amerika und die Philosophie der Aufklärung die Befürworter eines Systemwechsels ermutigten.

Reformunfähigkeit

Ursachen als
Faktorenbündel

2.1 Die Revolution bis zur Verfassung 1791

Der Beitrag von Erich Pelzer widmet sich der ersten Phase der Revolution vom Zusammentritt der Generalstände im Mai 1789 bis zur Verkündung der ersten Verfassung 1791. In dieser Phase haben die oben genannten drei Revolutionen der Abgeordneten aus dem gebildeten Bürgertum, der städtischen Bevölkerung und der Bauern gemeinsam einen elementaren Machtverlust des Königtums bewirkt. Die neue Ordnung entwarfen die Abgeordneten der verfassungsgebenden Nationalversammlung (*Constituante*), mit der Verfassung von 1791.

Die Beschlüsse der Nationalversammlung bewirkten auch einen gesellschaftlichen Wandel, denn mit der Abschaffung der Feudalrechte und

Arbeit der
National-
versammlung

der Erklärung der Menschenrechte wurden Adel und Klerus ihrer privilegierten Stellung enthoben. Die Priester sollten zu Angestellten des Staates werden, aber mit der Forderung an die Priester, einen Eid auf die neue Ordnung abzulegen, schuf die Nationalversammlung erhebliches Konfliktpotential. Viele Geistliche nahmen für sich in Anspruch, dem Papst und letztlich Gott verpflichtet zu sein. In diesen ersten Revolutionsjahren bildete sich zudem mit den Versammlungen von politisch engagierten Bürgern in Klubs eine wichtige neue Struktur, die den politischen Diskurs der folgenden Jahre prägte. In einer Phase der immer mehr zunehmenden Bedeutung der öffentlichen Meinung stieg die Zahl und Auflage von Zeitungen, Zeitschriften, Flugblättern und Karikaturen rasant an.

Es gelang dabei nicht, eine stabile politische Ordnung zu errichten, zumal der König nicht zu einer konstruktiven Mitarbeit an der Errichtung einer neuen Ordnung bereit war, was in seinem Fluchtversuch im Juni 1791 gipfelte. Dennoch einigten sich die Abgeordneten auf die Verfassung von 1791, die eine konstitutionelle Monarchie mit Zensuswahlrecht begründete, was wiederum den Interessen des besitzenden Bürgertums entgegenkam.

2.2 Von der Verfassung von 1791 zur Terreur

Radikalisierung durch Krieg

Der Beitrag von Ralf-Peter Fuchs und Björn Onken betrachtet den von Revolutionskrieg, Demokratisierung und Radikalisierung geprägten Verlauf der Revolution vom Inkrafttreten der Verfassung im September 1791 bis zum Sommer 1793, in dem die Radikalisierung der Revolution weit fortschritt.

In den Wahlen zum neuen Parlament, der gesetzgebenden Nationalversammlung oder Legislative, setzten sich 1791 vor allem gemäßigte Kandidaten durch, aber der Krieg, den Frankreich unter dem Eindruck von Angriffsdrohungen der Monarchien in den Nachbarländern am 20. April 1792 begann, befeuerte eine Radikalisierung der Politik. Angesichts von militärischen Niederlagen spitzte sich im Sommer 1792 die innenpolitische Lage dramatisch zu, wobei zunächst vor allem der König als Feind der Revolution ausgemacht wurde. Im August 1792 flüchtete er vor angreifenden Pariser Bürgern, unter denen viele der sogenannten „Sansculotten“ waren, in den Schutz der gesetzgebenden Nationalversammlung. Die Abgeordneten sahen sich aber selbst massivem Druck von der Straße ausgesetzt. Sie ließen den König verhaften und erlaubten Neuwahlen nach einem reformierten Wahlrecht, das nun alle männlichen Franzosen,

die mindestens 21 Jahre alt waren und selbst für ihren Lebensunterhalt sorgen konnten, zu Wahlberechtigten machte. Frankreich war nun eine Republik.

Im neuen Parlament, dem Konvent, dominierten die Republikaner, die dem König den Prozess machten und das Todesurteil mit der Guillotine vollstrecken ließen. Eine genauere Analyse dieses Prozesses auch in fachwissenschaftlicher Hinsicht bietet der Beitrag von Georg Götz zur Beschäftigung mit Reden im Prozess gegen den König im Geschichtsunterricht. Die Radikalisierung der Revolution wurde vor allem von den Abgeordneten aus dem Umfeld des Jakobinerklubs getragen, die sich bei dem Königsprozess besonders profilierten. Sie sollten die politischen Geschicke zunehmend bestimmen, auch wenn der Konvent im Juni 1793 noch eine neue republikanische Verfassung verabschiedete.

Der Krieg verlief nach der Schlacht von Valmy am 20. September 1792 aber günstig für die Revolutionstruppen, die nun ihrerseits in die Offensive gingen und deutsche Gebiete besetzten. In Mainz entstand unter ihrem Schutz sogar eine eigene Jakobinerrepublik. Das Kriegsglück der französischen Truppen wendete sich allerdings wieder, sodass im Juli 1793 nach langer Belagerung preußische Soldaten in Mainz einrückten.

2.3 Terreur

Der Beitrag von Guido Braun widmet sich der Phase der Schreckensherrschaft (*Terreur*). Die Jakobiner unter der Führung von Maximilien Robespierre dominierten nun die französische Politik und setzten ihre Vorstellungen mit massiver Gewalt gegen jegliche Opposition durch. Machtzentrum wurde der Wohlfahrtsausschuss des Konvents, dem der Konvent nahezu alle gewünschten Maßnahmen erlaubte, um die Krisen zu bewältigen. Bedroht war das revolutionäre Frankreich aufgrund von militärischen Niederlagen durch die ausländischen Truppen und seit Sommer 1793 auch durch Aufstände in einigen Provinzen und eine schlechte Versorgung mit Nahrungsmitteln. Mit wirtschaftlichen Zwangsmaßnahmen wie Höchstpreisedikten konnte die Versorgung etwas verbessert werden. Eine neue Verfassung auf der Grundlage eines vermögensunabhängigen Wahlrechts wurde ausgearbeitet, aber bis zum Sieg über die Feinde der Revolution ausgesetzt. Sie trat nie in Kraft. Für die Stärkung der Armee verfügte der Wohlfahrtsausschuss die Einführung der Wehrpflicht.

Die Gegner im Inneren Frankreichs ließ Robespierre unbarmherzig verfolgen, wer vor eines der Revolutionstribunale geführt wurde, konnte keinen

Abschaffung der
Monarchie

Wohlfahrts-
ausschuss als
Machtzentrum

Verfolgung der
Gegner im Inneren

fairen Prozess erwarten und musste mit dem baldigen Tod durch die Guillotine rechnen. Robespierre verteidigte das harte Vorgehen mit der Notwendigkeit, die Tugend durch den Terror (*terreur*) abzusichern. Gegen diese Herrschaftspraxis erhob sich im Sommer 1794 entschiedener Widerstand im Konvent, nachdem Siege der Revolutionstruppen die militärische Lage nachhaltig verbessert hatten. Robespierre wurde am 27. Juli verhaftet und am folgenden Tag mit seinen engsten Mitstreitern selbst hingerichtet.

2.4 Direktorium und Aufstieg Napoleons

Thermidorianer

Der Beitrag von Wolfgang Piereth beschäftigt sich mit der Phase der Revolution zwischen der Hinrichtung von Robespierre und dem Staatsstreich Napoleons 1799. Die bestimmende Kraft dieser Phase waren die sogenannten „Thermidorianer“, deren Name von dem Monat, in dem Robespierre und seine Anhänger gestürzt wurden, der im Revolutionskalender *Thermidor* hieß, abgeleitet wurde. Zu den Thermidorianern gehörten Personen mit ganz verschiedenen sozialen Hintergründen, aber viele von ihnen hatten die Revolution bisher vorangetrieben und im Prozess gegen den König gestimmt. Allerdings hatten sie häufig als Käufer von Kirchengütern, Lieferanten der Armee oder durch öffentliche Ämter in der Revolutionszeit oder schon zuvor erhebliche Besitztümer anhäufen können, sodass der Sicherung des Eigentums ihr Hauptaugenmerk galt. Der nun von ihnen dominierte Konvent beschloss eine neue Verfassung, in der ein Direktorium von fünf Direktoren die Exekutive bildete. Die Legislative wurde in zwei Kammern aufgeteilt, die von allen Steuerzahlern gewählt wurden, aber nicht in einer direkten Wahl, sondern mit einer Zwischenebene vermögender Wahlmänner.

Direktorial- verfassung 1795

Aufstände von links und rechts

Sowohl von links als auch von rechts wurden die Thermidorianer bekämpft. Im Mai 1795 beendeten Soldaten den Aufruhr von rund 40 000 Demonstranten, die die Einführung der Verfassung von 1793 gefordert hatten. Am 5. Oktober 1795 wiederum versuchten 20 000 Bewaffnete, die eher den Royalisten zuneigten, den Konvent zu stürmen, scheiterten aber an den Kanonen der Nationalgarde. Bei diesem Kampf zeichnete sich auch Napoleon Bonaparte aus, dem dann das Oberkommando der in Paris stationierten Truppen und Polizeieinheiten übertragen wurde.

Weg Napoleons zur Macht

Napoleon nutzte das ihm am 2. März 1796 übertragene neue Kommando über die Armee in Italien, die unter seiner Führung sehr erfolgreich gegen Österreich kämpfte, um sich als glänzenden Feldherrn zu inszenieren. In Paris erkannte man nun die politischen Ambitionen Napoleons und

versuchte, ihn durch das Kommando über eine Militäroperation nach Ägypten loszuwerden. Bei seiner Rückkehr beteiligte sich Napoleon allerdings an einem Staatsstreich aus dem Kreis der Direktoren, wobei der General seine Mitputschisten übervorteilte und sich selbst die entscheidenden Machtmittel für eine Alleinherrschaft sicherte.

3. Geschichtskultur und Schulunterricht

Wie oben erwähnt, sind die Ereignisse in Frankreich schon von den Zeitgenossen in Deutschland aufmerksam wahrgenommen worden. Aber auch nach der Restauration der Monarchie in Frankreich blieb die Französische Revolution ein wichtiger Bezugspunkt für politische und historische Diskurse in Deutschland. Viele politische und gesellschaftliche Entwicklungen wurden von ihr beeinflusst. Der deutsche Kaiser Wilhelm II., der die Revolution ablehnte und für viele seiner Probleme verantwortlich machte, forderte in seiner Eröffnungsansprache auf der Schulkonferenz für Preußen im Jahr 1890 eine intensive Beschäftigung mit dem Thema in der Schule:

„Warum wird immer an unserer Regierung herumgenörgelt und auf das Ausland verwiesen? Weil die jungen Leute nicht wissen, wie unsere Zustände sich entwickelt haben, und dass die Wurzeln in dem Zeitalter der Französischen Revolution liegen.“ (Reble 1975, 104)

Die Einschätzung, dass die Französische Revolution von großer Bedeutung sei und daher auch in der Schule ein wichtiges Thema sein sollte, wird in Deutschland bis heute weitgehend geteilt, aber die mit dieser Themensetzung verfolgten Ziele haben sich immer wieder gewandelt, sodass die Rezeptionsgeschichte auch den Blick für die didaktischen Potentiale und die gesellschaftliche Relevanz des Themas schärft.

Deshalb findet sich im ersten Beitrag von Björn Onken ein Abriss zur wechselhaften Rezeption der Französischen Revolution bei den Intellektuellen in Deutschland von den Tagen der Revolution bis zur Berliner Republik, wobei deutlich wird, dass die Haltung zur Revolution in der Regel eine Reflexion der jeweiligen eigenen politischen Ziele ist (Kossok 1989, 21). Daraus ergeben sich gute Ansätze einer didaktischen Akzentuierung des Themas für den Schulunterricht, der letztlich Teil der Rezeption der Revolution in der aktuellen Geschichtskultur ist.

Der Beitrag von Carsten Heth macht einen Unterrichtsvorschlag zur Verfassung von 1791, die als schriftliche Fixierung einer neuen politischen

Deutsche
Perspektiven

Geschichtskultur
und politischer
Diskurs

Verfassung von
1791 im Unterricht

Ordnung in der Form der konstitutionellen Monarchie eine wichtige Etappe der Revolution markiert. Methodisch wird mit Schaubildern gearbeitet, wobei deutlich wird, dass diese sehr zur Veranschaulichung beitragen, aber durch die Konzentration eines komplexen Inhalts in ein übersichtliches Bild selbst eine Perspektive einnehmen, die eine erhebliche inhaltliche Verkürzung mit sich bringt. Daran zeigt sich, dass auch Schaubilder Methodenkompetenz verlangen. Bei der Auseinandersetzung mit der Verfassung soll im Unterricht auch die Frage aufgeworfen werden, inwiefern die Verfassung tatsächlich den Grundsätzen der Menschenrechtserklärung und den Interessen der verschiedenen Bevölkerungsgruppen entsprach, sodass die Urteilskompetenz gefördert werden kann.

Reden im Prozess
gegen den König
im Unterricht

Der Beitrag von Georg Götz beschäftigt sich mit dem Prozess gegen den König, der auch in fachwissenschaftlicher Hinsicht analysiert wird. Dieser Prozess bietet einige gute Lernmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, wobei zwei Reden in das Zentrum gestellt werden. Die erste Rede wurde von Robespierre am 3. Dezember 1792 im Konvent gehalten und hatte das Ziel, die Abgeordneten von der Notwendigkeit, den König hinzurichten, zu überzeugen. Dem wird das am 26. Dezember 1792 gehaltene Plädoyer von Raymond-Romain de Sèze, der im Prozess offizieller Verteidiger des Königs war, gegenübergestellt. Der Kompetenzerwerb für die Schülerinnen und Schüler liegt hierbei in der Methodenkompetenz zur Analyse von Reden, aber auch in der multiperspektivischen Beurteilung von Argumentationen in der politischen Auseinandersetzung.

Terreur im
Unterricht

Der Beitrag von Christian Mathis untersucht, wie die Phase der *Terreur* in der Schule unterrichtet werden kann, denn Schülerinnen und Schüler haben in der Regel Schwierigkeiten zu verstehen, warum die Revolutionäre, die eigentlich eine gerechtere Welt schaffen wollten, zu der oft willkürlichen Gewalt des Terrors gegriffen haben (Mathis 2015, 162). Hier stehen insbesondere die grundsätzlichen Fragen im Raum, inwiefern der Zweck die Mittel zu heiligen vermag und wie Demokratie verteidigt werden kann.

Mathis betont in seinem Beitrag die Bedeutung der individuellen Konstruktion des Wissens bei den Schülerinnen und Schülern. Einen sinnvollen Zugang zu den verschiedenen Einschätzungen der *Terreur* in der Forschung sieht Mathis im Prinzip der Kontroversität im Modell der Multiperspektivität nach Klaus Bergmann (Bergmann 2000).

Bilder der
Revolution im
Unterricht

Der zweite Beitrag von Björn Onken zu den „Bildern der Revolution“ analysiert mit didaktischer Akzentuierung die visuellen Medien in der Französischen Revolution. Im Mittelpunkt steht der Maler Jacques-Louis Da-

vid, der in keiner Darstellung der Kunstgeschichte des 18./19. Jahrhunderts fehlt. Er engagierte sich aber auch politisch, wurde 1792 Abgeordneter des Konvents und mit der künstlerischen Repräsentation der Revolution bei Festen und in Kunstwerken beauftragt. Schon im Sommer 1789 hatte David mit seinem großformatigen Gemälde „Brutus“ ein eindrucksvolles Zeichen für die Unumkehrbarkeit der revolutionären Entwicklung gesetzt. Das Werk Davids bietet im Unterricht gute Lernpotentiale, die sowohl die Förderung der Methoden- als auch der Urteilskompetenz beinhalten. Da David auch von Napoleon sehr geschätzt wurde, enthält der Beitrag einen Ausblick auf die napoleonische Zeit.

Die unterrichtspraktischen Beiträge können das didaktische Potential der Französischen Revolution für den deutschen Geschichtsunterricht nur in kleinen Ausschnitten aufzeigen. Die Bedeutung der Ereignisse am Ende des 18. Jahrhunderts in Frankreich für den Geschichtsunterricht in Deutschland ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass sie für die Gegenwart als Ursachenzusammenhang, als Sinnzusammenhang und als Thema geschichtskultureller Events relevant sind (Beitrag Onken; ders. 2019).

Den Ursachenzusammenhang hat Joachim Gauck in dem mehrfach erwähnten Zitat deutlich gemacht, denn die grundlegende Werteordnung des Grundgesetzes mit Menschenrechten, Volkssouveränität und Demokratieprinzip ist das Ergebnis einer Entwicklung, an der die Französische Revolution mit der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte sowie mit den Verfassungen von 1791 und 1793 einen maßgeblichen Anteil hat.

Neben diesem direkten Gegenwartsbezug eines historischen Ereigniskomplexes, verstanden als Ursache eines gegenwärtigen Zustandes, hat Klaus Bergmann im geschichtsdidaktischen Diskurs auch den Gegenwartsbezug als Sinnzusammenhang gefordert, der die Frage darauf richtet, ob es in der „Vergangenheit Situationen und Entwicklungen gegeben hat, die durch die in ihnen auffindbaren Probleme, Wertvorstellungen und Erfahrungen in eine Beziehung zu gegenwärtigen Problemen gesetzt werden können.“ (Bergmann 2002, 40). Die Geschichte der Französischen Revolution hat reichhaltige Anknüpfungspunkte zu politischen und gesellschaftlichen Fragen der Gegenwart, da die Revolution nach Hans-Ulrich Thamer zum „Laboratorium der Moderne“ wurde, indem sie in nur wenigen Jahren verschiedene Verfassungsformen entwickelte und erprobte, die im 19. und 20. Jahrhundert für das politische Geschehen von großer Bedeutung waren und zum Teil noch heute sind. (Thamer 2019, 7). Im Zentrum steht dabei die Frage wie eine demokratische Ordnung im Span-

Gegenwartsbezug
als Ursachenzusammenhang

Sinnzusammenhang

nungsfeld zwischen Mehrheitsentscheidungen, demokratischen Regeln, Moral, Effektivität und der Vernunft ausgestaltet werden kann.

Literatur

- Bergmann, Klaus (2000): Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts.
- Bergmann, Klaus (2002): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- Dippel, Horst (1994): Die amerikanische Verfassung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Keip.
- Fehrenbach, Elisabeth (2008): Vom Ancien Régime zum Wiener Kongreß, 5. Auflage. München.
- Freist, Dagmar (2008): Absolutismus. Darmstadt 2008.
- Gauck, Joachim (2016): <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Berichte/DE/Joachim-Gauck/2016/07/160715-Kondolenz-Nizza.html>
- Grewe, Bernd Michael (2016): Geschichtsdidaktik postkolonial – eine Herausforderung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15, S. 5–30.
- Henshall, Nicolas (2001): The myth of absolutism. Change and continuity in early modern European monarchy. London.
- Israel, Jonathan (2017): Französische Revolution. Ideen machen Politik. Stuttgart.
- Kossok, Manfred (1989): 1789. Geschichte und Gegenwart einer großen Revolution, in: Gerhard Bott/Rainer Schoch (Hg.): Freiheit Gleichheit Brüderlichkeit. 200 Jahre Französische Revolution in Deutschland. Nürnberg, S. 21–29.
- Kuhn, Axel (2013): Die Französische Revolution. Stuttgart.
- Kruse, Wolfgang (2005): Die Französische Revolution. Paderborn.
- Lachenicht, Susanne (2016): Die Französische Revolution, 2. Auflage. Darmstadt.
- Markov, Walter (1987) (Hg.): Revolution im Zeugenstand 1789–1799. Bd. 2: Gesprochenes und Geschriebenes. Frankfurt/M.
- Mathis, Christian (2015): „Irgendwie ist da mal jemand geköpft worden“ Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel. Baltmannsweiler.
- Möller, Horst (1994): Fürstenstaat oder Bürgernation. Deutschland 1763–1815. Berlin.
- Nipperdey, Thomas (1992): Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat. München.
- Onken, Björn (2019): Die Französische Revolution. Geschichte und Gegenwartsbezüge (Basisartikel), in: Geschichte lernen 188, S. 2–9.
- Reble, Albert (1975) (Hg.): Zur Geschichte der Höheren Schule, Bd. 2. Bad Heilbrunn/Obb.
- Reinhard, Wolfgang (2008): Zusammenfassende Überlegungen, in: Lothar Schilling (Hg.): Absolutismus, ein unersetzliches Forschungskonzept? L'absolutisme, un concept irremplaçable? Eine deutsch-französische Bilanz. Une mise au point franco-allemande. München, S. 229–238.